

# LE REcul DE L'AVANT-GARDE

Yvanne Chenouf

**"La manière d'être lecteur" a dix ans. Où en est la lecture des moins de dix ans ?**

Ce livre essentiel, déclencheur d'une toute autre approche de la lecture, a-t-il réussi à changer la manière d'apprendre à lire dans ce pays ?

Pas vraiment.

La méthode syllabique n'a pas pris une ride, ou alors quelques-unes, imperceptibles, qui ajoutent encore à son charme. Force tranquille, employée massivement au CP, au plus tard à la Toussaint, elle maintient la tradition de l'alphabétisation, même si, sous l'étiquette de "semi-globale", elle donne l'illusion d'apporter des transformations. Elle vieillit sereinement, appréciant le retour au calme de cette idée de lecturisation, un temps menaçante, à présent récupérée au point de couler toute violence rentrée dans les évidences qui constituent les propos des pédagogues avertis.

Un autre discours sur la lecture est né s'accommodant fort bien d'une même réalité : lire c'est comprendre, c'est anticiper, sélectionner, balayer du regard, se servir du contexte ; lire c'est choisir donc refuser, c'est vivre plus fort, enfin, vivre avec plaisir.

La mode gagne la maternelle, atteint les crèches, où en même temps qu'on apprend à mettre un pied devant l'autre, on s'exerce à mettre un sens sous chaque écrit.

Foucambert est de rigueur. Tous les normaliens en ont entendu parler, la plupart des bibliographies le citent, l'AFL, dans la foulée, gagne en audience ; le mouvement est lancé mais les pratiques stagnent. Elles ne stagnent pas seulement à cause des gens qui resteraient à convaincre; elles stagnent aussi lorsqu'elles sont mises en place par des gens convaincus.

Pourquoi ?

Se serait-on trompé d'analyse ou de propositions ?

Y a-t-il une autre réflexion à mener ?

Comment aider à dissiper un malaise, qui, lorsqu'il s'épaissit, contribue à faire surgir des retours en arrière, de peur de voir apparaître si on s'éternise, le spectre de la "globale" et des effets néfastes, mal connus et d'autant mieux redoutés.

En mars, les enseignants qui travaillent en CP ont les traits tirés : y'a de l'angoisse dans l'air ! Ceux dont nous relatons les propos ne font pas exception. Ils sont de la Villeneuve de Grenoble ou d'une Z.U.P de Valence, très peu enthousiastes, en fin de journée, pour venir confronter leur réalité à l'idée qu'ils s'en faisaient.

C'est difficile et courageux.

Puisse cette revue les aider à mieux continuer !

D'abord précédés du silence, les mots tombent comme une sentence : *"Ils devraient mieux lire... Ils étaient bien partis. On pensait qu'ils liraient tous à la fin du CP et puis ils stagnent. On ne*

*comprend pas.*" Dans ces classes où on a remplacé passivité par action, soumission par responsabilité, rabâchage par liberté de parole, on s'attendait à ce que les qualités sociales, les habiletés orales enrichissent les compétences de lecteur. Au lieu de ça, l'angoisse s'installe, battant son plein dans le premier semestre de CE1 où : *"ils ne décollent pas", "ils ne se sortent pas d'une certaine lecture : textes courts, histoires courtes, albums courts", "ils sont à l'aise dans les écrits de la classe, perdus dès qu'il s'agit d'écrits extérieurs", "ils se découragent devant une grande page". "On a peur d'en faire des non-lecteurs."*

### Extraits de "La manière d'être lecteur"

#### APPRENDRE

"Lorsque l'enfant apprend à parler et à comprendre, parce qu'il parle et parce qu'il écoute, ce qu'il développe, ce sont des comportements de parole et d'écoute, c'est-à-dire une certaine manière d'être, de faire, de communiquer, d'entrer en rapport avec les êtres et les choses; il n'apprend pas la langue orale, au sens où la langue orale serait quelque chose qui existe, indépendamment de la parole, de la sienne et de celle des autres. La langue orale n'est pas un savoir qui peut se transmettre, s'apprendre comme tel : ce qui s'apprend, c'est la parole. L'enfant apprend à parler et crée ainsi la langue orale. Ce qu'il apprend, c'est une manière "d'être parlant", c'est un comportement.

Il en est de même pour la langue écrite : elle n'existera que dans la mesure où l'enfant aura appris à lire et à rédiger, elle n'existe pas indépendamment de l'acte de lire et de rédiger : la langue écrite n'est rien d'autre qu'une pratique, elle se crée par cette pratique et c'est cette pratique qui s'apprend.

Ce qui intéresse le pédagogue, c'est de savoir ce qu'est cette pratique, s'il veut aider l'enfant à l'acquérir (ce qui ne signifie pas qu'il doit "ignorer" la langue écrite, mais elle l'intéresse surtout par les contraintes spécifiques qu'elle impose à la pratique). Si bien qu'en ce qui concerne la lecture, il n'est pas évident que l'approche phonétique soit importante... Lorsqu'un de ces spécialistes tranche en matière de lecture, je pense toujours un peu à ce chimiste qui voulait enseigner la natation parce qu'il connaissait bien la composition de la molécule d'eau ! Le drame de l'école, c'est que la noyade est assimilée à un suicide, non à un homicide volontaire..."

Rencontrent-ils des textes suffisamment longs, suffisamment variés, d'origine diverse et de facture différente ?

Ne confond-t-on pas découverte, compréhension d'un texte et exploitation de ce texte ? Comment les enfants sont-ils amenés à explorer largement et en profondeur des pages complexes, se faisant une idée de plus en plus précise du fonctionnement de la langue écrite ? Au lieu d'une réponse, c'est presque une excuse qui surgit : *"C'est vrai que nous écrivons la plupart des textes."* *"On les photocopie pour que chaque enfant en ait un."* *"Quand ils sont confrontés à une grande page, on leur conseille de la lire par petits morceaux."* *"On pense toujours que la lecture doit être progressive car les enfants ne savent pas assez de choses pour arriver à comprendre."*

#### LIRE

"Je ne crois pas qu'il soit possible ni utile de distinguer des comportements différents chez le bagnard qui lit le mode d'emploi d'une nouvelle lime, le gourmand qui lit la carte du restaurant, le candidat qui lit l'énoncé du problème, l'historien qui lit un document, l'amoureux qui lit un poème, le voyageur qui lit l'horaire du train... La lecture est dans tous les cas une prise d'informations et ce qui peut varier d'une situation à l'autre, c'est ce qu'on veut faire de ces informations : du rêve, du plaisir, de la spéculation, de l'action, etc. C'est en fonction de ce que l'on veut faire que l'on sélectionnera les informations dans tel ou tel registre ou dans tel ou tel domaine. Lire, c'est donc, avant même de chercher l'information, avoir choisi l'information que l'on cherche. Lire, qu'il s'agisse du journal, d'un roman, d'une

notice, d'un poème, d'une relation d'expérience, des sous-titres d'un film, d'une carte d'état-major ou d'une pièce de théâtre, c'est toujours une activité qui trouve sa signification parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet. On peut discuter de la valeur du projet, mais ceci étant, la lecture est une : il s'agit toujours de prendre les informations qu'on a choisi de prendre."

Qu'est-ce qui pousse des enseignants soucieux de l'autonomie de leurs élèves à les protéger autant face à l'écrit ? Ils seraient les premiers à s'indigner si on se mettait à parler fort et lentement à un petit enfant de la maternelle pour qu'il comprenne ou si on l'habillait, le chaussait indéfiniment. Ces enseignants qui admettent très bien qu'un enfant apprenne à parler parce qu'on a employé avec lui la langue la plus complexe possible, que ce même enfant progresse par observations et analyses successives dans la représentation dessinée des objets et des gens de son environnement parce qu'il est placé tous les jours devant leur apparence la plus complexe, ont du mal à travailler régulièrement sur des écrits authentiques, intégraux ? La lecture ça reste plus compliqué. On continue à l'aborder à doses homéopathiques en l'adaptant à ce qu'on imagine être les possibilités des enfants. Même si les adultes ont ces types de blocage, bien compréhensibles, compte tenu du poids du passé scolaire dans cette matière, la vie quotidienne n'oblige-t-elle pas les enfants à rencontrer massivement, toute une variété d'écrits sociaux ? *"C'est inégal : on se sert beaucoup de recettes de cuisine, on lit et on relit de l'information."* *"Dès que quelque chose de nouveau arrive dans la classe, on l'écrit."* Oui mais : les recettes sont souvent écrites par le maître, les informations présentées par lui, la mémoire de la classe fixée par ses soins. Rapidement l'écrit se présente sous le même style, la même façon d'agencer les phrases, le même vocabulaire, les mêmes tournures ou les mêmes associations de mots, la même manière d'enchaîner les idées, la même longueur de phrase, les mêmes mots de liaison, la même mise en page, l'utilisation des mêmes caractères d'écriture, la même façon d'établir des aides à la lecture. Même si parallèlement, d'autres écrits fabriqués différemment entrent dans la classe, il suffit qu'on travaille davantage sur les précédents, qu'ils interviennent plus régulièrement pour que les enfants uniformisent leur manière d'aborder l'écrit et perdent toute agressivité devant des textes qui, subitement, résistent. D'ailleurs, comment se comportent-ils face à des textes trop familiers ? *"On n'utilise presque plus de recettes de cuisine avec eux. Ils les connaissent par cœur et sautent par dessus les mots."* Ce qui pourrait être un bon signe et qui l'est chez ces enseignants avertis, ne peut plus être apprécié à sa juste valeur car cette remarque entraîne d'autres questions non résolues. Habiles, les enfants ont rapidement pris l'habitude de faire du sens globalement à partir d'un texte. Mais leur lecture demeure approximative. Quand parviendront-ils à une autre lecture, plus fine, réduisant la marge de leur intuition ? Cette inquiétude, les parents la partagent lorsqu'ils assistent aux recherches hasardeuses d'équilibre de leurs enfants qui tentent "godasses" pour "chaussures", "bagnole" pour "automobile"...

C'est vrai que ça se ressemble. Mais peut-on s'en contenter ? Et jusqu'à quand ?

#### MÉMOIRE

"Il faut admettre la mise en mémoire des milliers de formes écrites, comme sont par ailleurs en mémoire des milliers de formes orales et comme seront en mémoire les milliers de formes d'une langue étrangère. L'idée d'une économie possible est une absurdité fonctionnelle, il faut encore préciser que l'anticipation n'est pas un luxe réservé à ceux qui savent lire et qui pourrait s'acquérir après la lecture : elle est, ou la lecture n'existe pas. Lire ne consiste pas à juxtaposer des informations acquises mot après mot comme si tous les mots avaient la même probabilité d'être le mot suivant; et pour une raison bien simple :

c'est que le contenu de la mémoire immédiate n'est pas indéfini, qu'il ne peut, en situation de lecture, excéder trois à quatre mots, et que le nouveau mot lu chasse le plus ancien tant pis si l'on n'en a rien fait. Identifier une suite de mots pour qu'ils basculent un à un dans l'oubli, ce n'est pas lire, et c'est pourtant ce qu'on voit faire à trop de jeunes enfants. Force est donc d'utiliser les mots avant qu'ils disparaissent; le fait qu'ils soient compris n'est pas suffisant, ils doivent s'organiser entre eux pour prendre une signification, c'est cette signification qui reste en mémoire alors que les mots qui l'ont provoquée disparaissent. Dès lors, le lecteur va au-devant des mots nouveaux avec cette signification, et les mots nouveaux s'incorporent à elles, la transforment et en font une nouvelle signification qui demeure tandis qu'ils disparaissent, etc. Sans parler en termes d'ordinateur, on peut néanmoins dire que la capacité des mémoires étant limitée, il y a nécessité d'un traitement immédiat des données; à chaque moment, il y a donc un résultat, et c'est en fonction de ce résultat que sont attendues les nouvelles données."

Face à cette démarche d'apprentissage, les parents ne semblent pas plus impliqués qu'auparavant. Au mieux, ils sont informés régulièrement, au pire ils sont priés de patienter avant que ça s'arrange... *"Les parents, on leur avait promis que leurs enfants sauraient lire en fin de CE1... et maintenant comment leur dire qu'on n'y arrivera pas ?"* dit-on à Valence où les enseignants qui ont vécu seuls cette expérience continuent d'en assumer seuls les conséquences. À Grenoble, où les parents ont participé plus étroitement aux divers changements, on regrette : *"Les parents nous font trop confiance. Ils n'ont plus d'inquiétude car ils se sont rendus compte que les plus grands avaient fini par lire. Ils ne participent plus."* Toujours seul, l'enseignant cherche à perfectionner les différentes étapes de l'apprentissage. Et comme il est dans son école, c'est vers la technique qu'il se tourne le plus volontiers. Et là, les griefs pleuvent.

À Valence :

**Mémoire** : *"Les mots étudiés en début d'année sont oubliés."*

**Échange de stratégies** : *"Dans les groupes, ce sont les plus favorisés qui parlent. Le travail par petits groupes, c'est de la poudre aux yeux. Les élèves dynamisants font tout le travail, redevenus seuls, les autres ne s'en sortent pas."*

À Grenoble :

**Anticipation** : *"Comment faire pour anticiper un mot qu'on ne possède pas dans son vocabulaire ?"* *"Comment faire pour anticiper quand il y a plusieurs anticipations possibles ?"* *"Comment anticiper un mot qu'on n'a jamais vu ?"*

Comment font-ils ? Pas facile devant quelqu'un qui tient un stylo AFL d'exprimer les astuces employées dans ces moments-là ! Ça tournerait autour d'un mot devenu tabou et qui pourrait bien s'appeler déchiffrement. À Grenoble, où les enseignants ont davantage d'expérience dans la lecture dite "Foucambert" on sourit, comme devant une bêtise de jeunesse : *"On ne sait pas pourquoi, mais la plupart des gosses passent par le déchiffrement."* *"Ils comparent. Ils se guident en identifiant la première syllabe."* Ça ne prend pas des proportions très graves.

#### DYSLEXIE

"Le bon lecteur prononce, en lecture à voix haute, le mot parce qu'il l'a reconnu : il voit lame ou neuf, il pense lame ou neuf et dit [lam] ou [noef]. Quand le bon lecteur rencontre un ensemble qu'il n'a jamais vu, il le voit et il ne pense rien ; il peut néanmoins entreprendre d'en donner, par le déchiffrement, la version orale (qu'il ne connaît probablement pas non plus) et il commence à associer des sons aux signes ; et il lui arrive, plus souvent qu'on ne le croit, de se tromper, en particulier il inverse l'ordre des lettres, etc., mais comme sur l'ensemble d'un texte, il fait ce travail sur très peu de mots, au total, il commet très peu de

fautes. Le dyslexique, lui, n'est pas un lecteur, c'est un déchiffreur, c'est l'enfant consciencieux qui fait ce qu'on lui a montré, il entre dans les mots, tête baissée, en les prenant à un bout et en les laissant à l'autre, en ne les voyant jamais en entier et en transformant chaque segment en sons : il se trompe aussi souvent que le lecteur lorsque le lecteur se livre à la même opération, mais, comme il se livre à cette opération presque pour chaque mot, le nombre d'erreurs est considérable ; viennent s'y ajouter alors tous les phénomènes affectifs, l'échec, la crispation, le désintérêt, etc."

À Valence, où la démarche est toute nouvelle, ça frise un peu la panique : *"On a cherché à aborder les sons parallèlement à la lecture globale." "On introduit les sons pour l'orthographe mais ça les perturbe dans la lecture." "On aimerait être rassurés."*

Le troisième trimestre nous dépose régulièrement dans des réunions d'équipe où viennent échouer tous ces problèmes. C'est comme si l'AFL avait trop bien convaincu au niveau de la théorie pour que les enseignants ne puissent plus vraiment croire au déchiffrement comme manière d'apprendre à lire, mais pas assez démontré pour qu'ils se sentent à l'aise, évitent les retours en arrière, les hésitations, les doutes qui les rendent si vulnérables aux propos conservateurs qui assaillent l'école.

#### AIDES

"Il n'y a aucun préalable à l'apprentissage de la lecture, hors du fait d'être vivant et intégré à un groupe dans lequel la communication écrite tient une place fonctionnelle. D'où l'importance de groupes multi-âges au sein des cycles ; l'homogénéité facilite sans doute l'action d'enseignement du maître mais est une catastrophe pour l'apprentissage de l'enfant.

Se donner impérativement du temps en se persuadant que, s'il est possible de monter en trente semaines un savoir-déchiffrer, l'apprentissage de la lecture est une aventure autrement plus complexe qui demande plusieurs années. Tout résultat rapidement obtenu grâce au déchiffrement constitue finalement un obstacle à la lecture. Il faut laisser d'abord se monter les comportements de lecture.

Pour que se montrent d'abord les comportements de lecture, il faut que l'enfant ait recours, dès la grande section, à un écrit fonctionnel. C'est-à-dire qu'il faut s'adresser à lui comme s'il savait lire et non comme s'il ne savait pas. C'est la nécessité de faire du sens avec l'écrit intégré à la situation de vie qui permet que se développent les stratégies authentiques d'exploration.

Il faut apporter les aides nécessaires au développement de ces stratégies, ces aides évoluent en même temps que les stratégies : elles sont de deux types. D'une part, des aides à la compréhension immédiate des textes objets d'investigation (information, anticipation, recours aux fichiers et dictionnaire, confrontation, etc.); d'autre part, des aides aux stratégies générales (identification rapide, points de fixation, anticipations, structures, exploration, etc.)."

La question qu'il faut inlassablement se poser reste celle-ci :  
Comment expliquez-vous que les enfants apprennent à lire ?



Comment, aujourd'hui, amener à plus de fermeté dans la mise en place d'une politique de lecture nouvelle et cohérente ? Peut-être pourrait-on commencer par dire que le degré d'anxiété, face à une autre approche de la lecture, n'est pas le même partout. Là où les gens s'y consacrent depuis plus de cinq ou six ans on constate, malgré les difficultés persistantes, que : *"Les résultats sont bons. On n'envoie plus en 6<sup>e</sup> des enfants aussi démunis qu'on a pu le faire dans un passé lointain. Oui, les gens lisent et bien."*

Ensuite, on pourrait redire que la sérénité ne s'obtient que lorsqu'il y a travail d'équipe. Comme le dit André Mourey d'Auxerre, *"il faut savoir passer sur les divergences pour faire ensemble, de la maternelle au CM 2, de la lecture, un axe de travail prioritaire reposant sur un accord de plus en plus profond"*.

Enfin, il faudrait sans cesse creuser les certitudes qui sont les nôtres. L'interprétation d'une théorie amène souvent à des restitutions confuses, réduisant, dans la pratique, des idées à des savoir-faire caricaturaux. L'action a besoin d'un retour perpétuel à la réflexion. L'article de Jean Foucambert (dans ce numéro) sur ELMO 0 précise, affine la théorie pour qu'elle s'adapte le plus finement possible aux questions qui courent dans ce texte.

C'est un moyen de s'y construire des réponses. C'est un pas, peut-être, vers une autre nécessité : relire aujourd'hui, autrement, avec de nouveaux 80%, **"La Manière d'être lecteur"** qui apportait, il y a dix ans des réponses aux questions que pose aujourd'hui l'apprentissage de la lecture. Retour à l'avant-garde.

Yvonne Chenouf