

RÉPONSES

CONDAMNATIONS HÂTIVES

Didier Crico

Le numéro 52 de la revue **PRATIQUES** (décembre 1986) peut retenir notre attention à plusieurs titres. D'abord l'ambition du dossier : apporter des éléments de réflexion et des informations sur les recherches concernant les pratiques de lecture. Une telle contribution ne peut qu'être alléchante pour les membres de l'AFL. Ensuite, le contenu du numéro présente des articles diversifiés se proposant, d'une part de mettre l'accent sur "*une perspective interactive et développementale*" de l'apprentissage de la lecture, "*d'observer la façon dont les élèves (en difficulté) lisent*", "*de préciser notre connaissance de l'acte lexique*", d'autre part "*d'inscrire les apprentissages de la lecture dans des familles, dans des quartiers, dans des groupes sociaux avec leurs histoires, leurs valeurs, leurs pouvoirs ou leur exclusion*". Ce dernier aspect, à travers les contributions de J.-M. PRIVAT et M.-C. VINSON, et l'article de Y. REUTER est particulièrement intéressant et recoupe les préoccupations de l'AFL concernant le statut du lecteur et la déscolarisation de la lecture.

Cependant, nous voudrions évoquer ici les deux articles de Liliane SPRENGER-CHAROLLES parce qu'une certaine interprétation de leur contenu pourrait avoir des conséquences fâcheuses pour ceux qui, sur le terrain, tentent de transformer les conditions de l'apprentissage de la lecture.

À la lecture de ces articles, la curiosité a vite cédé le pas à l'étonnement puis à la stupeur et à la consternation. Les deux articles de L. SPRENGER-CHAROLLES pourraient être interprétés comme une véritable déclaration de guerre à l'action de... l'AFL et comme une tentative de revalorisation des méthodes grapho-phonétiques d'apprentissage de la lecture. De fait, sur Lyon notamment, ces contributions sont considérées comme une aubaine par les partisans de l'immobilisme pédagogique et travaillent déjà à isoler les acteurs d'un projet de cycle 5-8 ans qui avait pu voir le jour dans le cadre de l'École Normale de Lyon.

Cela dit, il ne faut rien exagérer et il est toujours possible de faire parler un texte dans un sens ou dans l'autre. Il n'entre d'ailleurs pas dans mon propos de présenter L. SPRENGER-CHAROLLES comme une adepte du statu quo et une ennemie de la transformation de l'école, ce qu'elle n'est évidemment pas et ce dont ne peut pas être soupçonnée la revue "**Pratiques**".

Alors, où est le problème ?

Sans doute dans la méthode adoptée, car L. S.-C. pose de vraies questions lorsqu'elle explique que "*les bons lecteurs ne sont pas seulement des bons décodeurs [et qu'ils] sont capables de faire interagir, de façon complémentaire, des informations de bas niveau (décodage) et celles de haut niveau (anticipation) [...]*" (p. 25) ou quand elle s'interroge sur la valeur réelle des exercices d'élargissement de l'empan visuel.

C'est le ton polémique adopté par L. S.-C. qui la conduit à caricaturer, par des procédés simplificateurs, les positions de l'AFL et d'autres. Positions qu'elle semble d'ailleurs mal connaître comme elle semble mal connaître les conditions réelles de l'apprentissage de la lecture dans le cadre de l'école élémentaire.

Qu'on en juge : *"À une époque où, en France tout au moins, on a tendance à concevoir la lecture comme un jeu de devinettes, de prise d'indices (sic), à négliger tout travail sur le code et surtout à séparer, arbitrairement, l'oral de l'écrit et même la lecture de l'écriture (resic), il semble souhaitable de réenvisager sérieusement certains aspects de la question, et plus particulièrement la place du "décodage" et de l'"anticipation" dans l'activité de lecture."* (p. 9).

Une phrase introductive qui en dit long sur les intentions de l'auteur ! Elle laisserait supposer que les méthodes d'enseignement de la lecture auraient "massivement" abandonné la correspondance grapho-phonétique. Faut-il en rire ? Ce qui est moins drôle c'est la réduction de nos propositions à un jeu de devinettes et de prises d'indices. Une fois de plus, on tente de faire passer pour une "méthode", des exercices d'entraînement qui n'ont aucun intérêt par eux-mêmes.

D'une stratégie éducative globale, il n'est point question ! Exit la question de l'organisation du travail par cycles, l'association des enfants et de leurs familles aux projets d'apprentissage, la mise en place des BCD, le remplacement des manuels scolaires par des écrits sociaux en prise sur la vie concrète des enfants dans l'école et hors de l'école, conditions pour lire de façon motivée et construire des stratégies d'apprentissage qui incluront à un moment donné la combinatoire (mais pas comme préalable !), car *"lire c'est, parce qu'on en a besoin dans une situation donnée, construire du sens sur un message écrit"* (E. CHARMEUX, **"Pratiques"** n°35, p. 75).

En réduisant d'emblée le débat sur la lecture à une question technique, L. S.-C. passe à côté des vraies raisons pour lesquelles dès l'entrée en sixième, l'échec en lecture est si massif alors que les élèves maîtrisent tous la combinatoire graphophonétique et sont en mesure de faire *"fonctionner un mécanisme qui se suffit à lui-même et d'où est exclue toute exigence de sens"* (E. CHARMEUX, *ibid*, p. 73).

Voilà pour l'introduction de ce premier article. Quant à la conclusion, voici ce qu'elle contient notamment : *"Apprendre à lire... ce n'est donc pas si simple qu'on le prétend. Et qu'on ne dise pas qu'il suffirait de faire admettre que notre système fonctionnerait comme un système idéographique (c'est-à-dire que. seraient perçues des formes globales que le lecteur n'aurait pas à analyser) pour trouver une solution miracle aux difficultés du décodage."* (p. 25).

On ne saurait être plus explicite. Mais comment L. S.-C. s'y prend-elle pour faire coïncider ainsi conclusion et déclaration d'intention ?

D'abord en simplifiant à l'extrême la pensée des adversaires des méthodes graphophonétiques d'enseignement : *"La célèbre formule de GOODMAN, "la lecture est un jeu de devinette", résume bien cette conception défendue par des auteurs tels F. SMITH ou, en France, par J. FOU-CAMBERT."* Inutile de présenter SMITH et FOU-CAMBERT aux habitués des "Actes de Lecture".

Quant à GOODMAN, sa boutade aurait mérité d'être présentée dans son contexte : *"J'ai défini ailleurs le processus de la lecture comme un "jeu de devinettes psycholinguistiques", dans lequel le lecteur construit une signification à l'aide d'un minimum d'information relevant de trois catégories différentes. Pour essayer de comprendre ce qu'il lit, il fait appel : a) à ses connaissances et à son expérience personnelles ; b) à la grammaire et à la syntaxe de la langue ; c) aux rapports qui existent entre configurations orthographiques et phonétiques (s'agissant d'une écriture alphabétique). La lecture est un processus actif, une*

transaction du lecteur avec le texte, qui n'en tire de signification qu'en y apportant lui-même." (K.S. GOODMAN, in "**Perspectives**" n°53, "**Comment lire et écrire viennent aux enfants**", p. 69).

On le voit, GOODMAN n'est pas le "presque magicien" auquel fait allusion L. S.-C.

Suivent des séries de comptes rendus de tests d'évaluation qui, certes, ne manquent pas d'intérêt mais ont tous en commun ce côté expérience de laboratoire qui propose à des élèves des épreuves standardisées hors de tout projet signifiant.

Conclusion : les "bons" lecteurs font plutôt appel à des stratégies grapho-phonétiques et les "mauvais" lecteurs au contexte.

De quoi être étonné, non ! On le sera moins en apprenant que la plupart des épreuves sont précisément de type combinatoire, que rien n'est dit sur les critères de sélection des groupes d'enfants en bons ou mauvais, ni sur les compétences culturelles des élèves préalablement acquises, ni sur la nature des entraînements des groupes d'élèves qui n'ont pas eu affaire à des méthodes basées sur la combinatoire. L'auteur de l'article le reconnaît d'ailleurs puisqu'elle précise: "Malheureusement nous ne disposons pas encore de renseignements précis sur les méthodes utilisées par les différents enseignants" des élèves en difficulté avec lesquels elle travaille (p. 22).

À aucun moment, L. S.-C. n'émet l'hypothèse que si les élèves entraînés à la combinatoire réussissent mieux que les autres à des épreuves de synthèse, cela peut tenir précisément à la nature de l'épreuve qui, faut-il le rappeler, n'a rien à voir avec une situation socialisée de lecture fonctionnelle. De même l'affirmation selon laquelle "*la conscience phonique des sujets avant, ou juste au début, de l'apprentissage est un prédicteur très fiable de leurs performances ultérieures en lecture*", paraît contestable dans la mesure où l'idée de "conscience phonique de départ" renvoie à la compétence langagière en général et se trouve donc indissociablement liée à l'appropriation du monde qu'a pu effectuer chaque enfant dans des conditions qui lui sont propres. Ce n'est pas parce qu'un enfant discrimine mieux les sons à l'oral qu'il accédera plus facilement à l'écrit par un processus de vases communicants mais plutôt parce qu'il y a une corrélation socioculturelle entre la maîtrise de la langue orale et celle de l'écrit. Enfin, et ce sera le mot de la fin concernant ce premier article, L. S.-C. entretient la confusion sur le moment, dans l'apprentissage, où l'enfant est amené à construire et à utiliser la combinatoire comme stratégie complémentaire. Elle perd de vue que la rigidité du système scolaire français qui prétend enseigner la lecture, par la correspondance grapho-phonétique, en un an dans la majorité des cas, fige dans des comportements de déchiffreurs bien des enfants qui n'ont pas, dans leur famille, de motivations puissantes à interroger l'écrit.

Cependant, l'auteur conclut en rappelant que toute sa démonstration "*ne saurait nous faire perdre de vue que le fait de lire c'est aussi, et surtout, comprendre.*" Ouf !

Le deuxième article de L. S.-CHAROLLES est intéressant par les informations judicieuses qu'il apporte concernant le jeune enfant. Malheureusement les intentions polémiques, qui ne s'avouent pas toujours comme telles, resurgissent.

L'auteur propose dans un premier temps d'examiner la nature de "*l'activité visuelle au cours de la lecture*" chez l'adulte. Suit un schéma présentant "*un exemple de tracé classique du*

mouvement des yeux", quelques observations concernant ledit schéma et une série de conclusions sur l'observation du tracé. Tous les ingrédients du texte scientifique semblent réunis et c'est sur la base de l'analyse sommaire de cet unique schéma portant sur les fixations oculaires "d'un lecteur adulte "normal"" (normal par rapport à quoi ?) et à travers l'hypothèse que "la durée des fixations est très variable (de 770 à 410ms sur un même mot)" (p. 113) que L. S.-C. croit pouvoir affirmer que "ces données sont relativement contradictoires avec celles diffusées par Richaudeau et Foucambert" suspectés de n'avoir pas fait progresser les travaux de Javal datant du début du siècle lorsqu'ils parlent de "durée moyenne de la fixation de l'œil [...] la même pour tous". S'appuyant sur les travaux de RAYNER et LEVY SCHOEN, elle avance que la durée de fixation est en fait variable (de 100 à 500 ms). Voilà une information qui ne me paraît pourtant pas contradictoire avec le caractère constant de la durée moyenne des fixations.

Mais le plus intéressant c'est d'apprendre que la flexibilité de l'empan serait moindre que ce qu'il nous a été donné d'observer soit de façon expérimentale, soit dans la pratique d'ELMO. Il ne m'appartient pas d'apporter des réponses dans ces lignes mais la question reste ouverte.

Par contre, ce qui m'apparaît contestable, c'est d'en arriver à conclure à l'inutilité des exercices d'élargissement de l'empan, ce qui semble contradictoire avec les résultats de la pratique d'ELMO 0 avec des enfants. L. SPRENGER-Charolles, une fois de plus, a tendance à vouloir jeter le bébé avec l'eau du bain en prononçant des condamnations hâtives. Cet empressement à rejeter les exercices d'entraînement, affublés une fois de plus du titre de "méthode de lecture rapide", tient à mon sens à un désaccord total sur une définition de la lecture qu'elle appréhende trop étroitement ; j'en donnerai pour exemple cette citation : "*Il ne faut pas confondre la lecture d'un texte et son survol : quand on cherche un mot dans le dictionnaire, ou un numéro de téléphone dans l'annuaire, on ne lit pas le dictionnaire de la même façon qu'on lit normalement un texte.*" Une telle assertion ne peut que nous faire sursauter car elle renvoie à une conception "lettrée" de l'écrit qui est avant tout conçue comme celle de la "page grise" de la littérature légitime.

Or précisément la lecture (dans toutes ses dimensions sociales) ne fait pas appel aux mêmes stratégies et aux mêmes prises d'indices en fonction de la multiplicité de ses supports. La lecture de l'annuaire ou du dictionnaire, mettant en alerte l'activité mentale et des procédés d'identification, utilise une stratégie de repérage. La lecture de la "Une" d'un quotidien, qui est sélective, appelle une stratégie d'écramage. Celle des "Actes de Lecture" implique d'abord un survol systématique, ce qui est encore différent des stratégies d'approfondissement que nous mettons en œuvre pour lire un article un peu difficile ou encore de la lecture linéaire, ou par affinité, que nous utilisons dans la prise en compte d'un roman...

Tout cela c'est la lecture et certes pas celle que prétend enseigner traditionnellement l'école. Dire que le survol d'un texte n'est pas la lecture conduit à privilégier un type particulier d'écrit qui est bien souvent un écrit d'exclusion sociale tant par son contenu que par sa structure formelle. Il n'est donc pas étonnant que L. SPRENGER-Charolles continue d'entretenir la confusion entre des méthodes d'enseignement et des exercices particulièrement vidés de sens compte tenu qu'elle ne prend pas en compte le projet éducatif qui les intègre.

De même, je trouve parfaitement inacceptable l'amalgame (pp. 120-121) effectué entre deux exercices tirés du Cours de lecture rapide de RICHAUDEAU (hors progression) et la formule selon laquelle "*il ne semble pas que le meilleur moyen d'apprendre à un enfant comment se déplacer rapidement soit de l'initier d'abord... à la marche du crabe.*"

Boutade pour boutade, j'ai envie de répondre qu'en tant qu'institut travaillant avec des enfants de maternelle qui se déplacent pourtant sur leurs deux jambes, même quand ils lisent le texte d'une affiche, je ne propose pas à mes élèves d'exercices tirés du "Cours de lecture rapide" de RICHAUDEAU.

Alors, avant de présenter notre action comme un "bricolage pédagogique" (p. 123), L. SPRENGER-CHAROLLES ferait bien de s'informer sur la réalité de l'échec massif en lecture que conforte un enseignement du déchiffrement infiniment plus répandu qu'elle ne semble l'imaginer et cette remarque me paraît valable pour l'ensemble de l'équipe de "**Pratiques**" qui aurait pu s'interroger sur les apports (certes non exhaustifs) de notre enquête dans les collèges, plutôt que d'ironiser sur elle par "Nouvel Observateur" interposé.

Ceci dit, que cela ne vous empêche pas de continuer à lire "**Pratiques**", une publication riche en informations, en réflexions novatrices et qui travaille globalement dans le même sens que nous.

Didier CRICO
AFL Rhône