

L'IMAGE DE L'AFL

Jean FOUCAMBERT

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, responsable au CRAP des Cahiers Pédagogiques, propose à l'AFL de répondre, dans un numéro spécial à paraître en janvier, aux critiques telles qu'on les entend, paraît-il, dans des salles de profs ou dans des réunions publiques, ou qu'on peut en lire dans certains articles. Une réponse paraîtra donc dans cette revue en reprenant nombre de points déjà développés dans le numéro 19 des Actes de Lecture. Mais ce qui nous intéresse plutôt ici, c'est de comprendre pourquoi ces questions, et précisément celles-ci, continuent d'être posées.

Les voici donc telles que Jean-Michel ZAKHARTCHOUK les transmet à l'AFL sans, précise-t-il, les prendre à son compte :

1. Dans les apprentissages premiers, vous utilisez abusivement le modèle de l'enfant qui apprend à parler : vous appelez trop vite "lecteur" ce qui n'est que première prise de contact avec l'écrit. Il y a bien un moment où les activités de décodage sont nécessaires. Surtout si, comme l'affirment plusieurs chercheurs dont Liliane CHAROLLES, il y a bien passage obligé par une "stratégie phonique" dans l'évolution de l'enfant qui apprend à lire.

2. L'écrit et la parole sont-ils si autonomes l'un par rapport à l'autre ? N'établissez-vous pas une barrière trop grande entre les deux ? La langue française n'est tout de même pas idéographique ! D'ailleurs, même au Japon, pays des idéogrammes, on passe par une phase alphabétique dans l'apprentissage.

3. Les enfants les plus mauvais lecteurs ont tendance à s'appuyer sur le contexte ; ce sont aussi les plus mauvais "décodeurs". Alors dire que lire, c'est anticiper sur le sens, voire deviner, n'est-ce pas hasardeux si on n'articule pas davantage compréhension et activités de décodage ?

4. La lecture rapide : ce modèle pour adultes déjà lecteurs convient-il pour les jeunes qui apprennent ? Ne risque-t-on pas de favoriser le survol superficiel, d'ériger la lecture-recherche d'informations en modèle ?

5. On ne lit pas de la même façon les textes littéraires et les autres. Quelle place à l'esthétique et la culture dans la problématique de l'AFL ?

6. On parle beaucoup de différenciation des itinéraires. On évoque de plus en plus les stratégies et profils personnels. Cette dimension n'apparaît guère dans l'approche AFL. Ainsi, la distinction entre des auditifs et des visuels n'aurait-elle aucun effet sur les processus de lecture ?

7. L'AFL survalorise l'utilisation de l'ordinateur et les questions de vitesse de lecture (les questions de compréhension de ELMO sont par ailleurs, discutables et peu pertinentes). Le manque de garde-fous et de précautions risque d'engager (c'est déjà le cas) nombre d'enseignants dans une pratique techniciste de la lecture, avec des logiciels remèdes-miracles.

8. Privilégier de manière aussi exclusive UN type de démarche, d'itinéraire, vouer aux gémonies des pratiques contraires sans toujours prouver l'efficacité de ce que l'on met en place, mettre en avant des travaux qui parfois datent (ceux sur les mouvements oculaires pendant la lecture) ou mériteraient d'être davantage creusés, tout cela ne renvoie-t-il pas à une conception idéologique, rigide, voire dogmatique dans un domaine où il conviendrait d'être plus prudents et

plus pragmatiques ?

Je le répète, il n'y aura pas ici de nouvelles réponses à ces questions parce qu'elles ont déjà été données dans les Actes de Lecture et pour ne pas anticiper sur la publication d'un article dans une revue-amie à laquelle nous renvoyons le lecteur intéressé. Mais deux demandes doivent être faites à leurs auteurs sur les raisons de questions aussi persistantes.

1. Ces questions apparaissent en effet toujours comme formulées de bonne foi par des personnes désireuses de s'informer mais qui n'auraient pas elles-mêmes d'opinion sur le sujet. Cette virginité m'effraie. Une opinion, voire même un engagement dans des actions ou des recherches en lecture, ne se fait pas au détour de la consultation d'une analyse bibliographique. On peut espérer sur un tel sujet plus de vigilance et de rigueur. Aussi ai-je envie de retourner la question au questionneur pour qu'il dise ce qu'il pense et ce qu'il sait :

*"Vous avez lu **La manière d'être lecteur**, parue en 1976, vous avez lu depuis les 2 000 pages publiées ces dernières années par l'AFL, et en particulier les précisions qui ont été apportées à la suite de l'article de PRATIQUES, votre intérêt vous pousse à lire les comptes rendus de recherches qui paraissent à l'étranger sur la question, vous suivez les travaux conduits en France par d'autres chercheurs et praticiens (Evelyne CHARMEUX, Jacques FIJALKOW, Josette JOLIBERT, Rachel COHEN, etc.). Que pensez-vous de la polémique qui tente de s'engager ? Comment se situe-t-elle dans votre itinéraire personnel ? Considérez-vous que l'état de la question présenté par une documentaliste à la demande de PRATIQUES prend en compte l'ensemble des recherches à ce jour ou opère-t-il une sélection afin de prouver une opinion préalable ? Avez-vous manifesté votre étonnement à la revue qui l'a publié ? Même si vous ne connaissez pas l'ensemble des travaux, vous semble-t-il que ceux qui sont présentés permettent de tirer les conclusions pédagogiques qui en sont données ?"*

Autrement dit, je m'étonne que dans les salles de professeurs, dans les Écoles Normales et les Centres de Formation, dans les réunions et dans les revues, les enseignants ne se mettent pas au travail, eux-mêmes, pour se faire leur propre opinion en étudiant attentivement les termes du débat, en comparant le numéro de PRATIQUES au numéro 19 des ACTES DE LECTURE, en se référant eux-mêmes à d'autres états de la question, bref, en profitant de l'occasion et de l'intérêt qui les agitent pour sortir d'une position de spectateurs et se donner les moyens de s'engager en confrontant l'état de la théorie à l'avancée de leurs pratiques. Sinon, le renvoi à une prétendue querelle d'experts me semble une aliénation de plus ou une manière subtile de justifier l'immobilisme en se retranchant derrière les désaccords des autres. Mais soi-même, que fait-on pour y voir un peu plus clair ?

2. Le second sujet d'étonnement porte sur la réduction des thèses de l'AFL aux seuls points évoqués comme si les autres n'avaient pas d'importance ou faisaient largement accord. Pourtant l'AFL s'efforce de définir et de mettre en œuvre une politique globale de lecture qui porte l'accent sur les conditions individuelles, familiales et sociales, scolaires et communautaires qui font rencontrer les raisons et les réseaux de la communication écrite. Les aspects techniques, aussi fondamentaux soient-ils, ne sont que les conséquences d'un statut préalable de lecteur, à tel point qu'on ne retrouve presque plus trace chez les bons lecteurs des investissements techniques de type alphabétique qu'ils ont subis alors que ces comportements encombrant gravement les 60 à 70% d'utilisateurs médiocres de l'écrit. Comme par hasard, les observations des recherches citées portent majoritairement sur ces médiocres lecteurs, trouvent dans leur comportement des traces abondantes des conduites "phoniques" qu'on leur a enseignées et dont une fréquentation insuffisante de l'écrit n'a pu les débarrasser ; et le tout sert à justifier le maintien des méthodes traditionnelles qui ont pourtant fait leur preuve même sous des dehors rénovés. Mais sur le fond du problème (comment et à quelles conditions devient-on lecteur ?) dans lequel l'AFL est complètement engagée au côté de la

recherche et des mouvements pédagogiques, rien. Pourtant, comme on aimerait que les salles des profs, les réunions publiques et les revues s'engagent complètement dans le développement d'une politique de lecture afin de créer les conditions de la rencontre des écrits les plus divers ! Et simplement cela mais tout cela avec lequel ils sont d'accord puisque ce n'est apparemment pas ce qu'ils critiquent dans les positions de l'AFL. Et qu'ils ne se soucient plus pour le moment de savoir si, entre 6 et 7 ans, le code grapho-phonétique pilote l'anticipation ou bien l'inverse. Qu'ils ne s'occupent d'abord que de transformer les conditions de la lecture et qu'ils continuent, comme ils le sentent, à faire les apports techniques qui les rassurent. Et rendez-vous à plus tard (mais dans pas bien longtemps) pour observer si d'autres conditions d'apprentissage modifient ou non les stratégies que l'enfant développe dans son questionnement de l'écrit, rendant alors nécessaires d'autres investissements techniques. Mais de grâce qu'un éventuel désaccord théorique entre les chercheurs "de haut niveau !" ne les détourne pas de ce à quoi ils croient avec nous : la transformation des conditions, pour devenir lecteur, dans lesquelles se rencontre l'écrit.

Jean FOUCAMBERT