

# DES PROBLÈMES ANCIENS

René Louis LE GOFF

*"C'est du matériau que se déduisent l'outil et la démarche de l'ouvrier" rappelle René-Louis Le Goff, Inspecteur de l'Éducation Nationale. Or, la méconnaissance de la nature de l'objet - à savoir l'écrit - sur lequel porte l'apprentissage de la lecture explique pour une grande part le parti-pris phonocentrique de la plupart des méthodes et les phénomènes de fossilisation des pratiques majoritaires des maîtres.*

*"Les bonds en avant de la connaissance résultent moins de la découverte d'une réponse à une question posée depuis longtemps que de la formulation d'une nouvelle question ou, plus fréquemment, de la formulation nouvelle d'une question ancienne."*

Albert JACQUARD,

**Au péril de la science ?** Seuil 1982

## I. Des problèmes anciens à une nouvelle problématique

La manière dont on aborde, en France, le problème des mal-lisants (qu'a précédé celui des non-lisants) depuis une trentaine d'années ne s'inspire guère du constat-recommandation du généticien, mis en exergue. Le domaine de l'apprentissage de la lecture m'inspire l'image d'un bassin sédimentaire où se seraient déposées, au fil des rentrées scolaires, des couches de nature syllabique, globale, synthétique, analytique, mixte... sans que le relief du terrain pédagogique en eût été vraiment modifié. Elles s'accumulent en fonction des résultats (plus rarement des découvertes) souvent contradictoires de multiples recherches se réclamant pourtant de la même scientificité, au rythme de la publication très cadencée de nouveaux manuels, pas toujours très neufs, précautionneusement référés aux Instructions Officielles relativement discrètes, hors des orientations générales, sur la mise en œuvre de la pédagogie de la lecture, laissant aux maîtres le soin de choisir leur pratique.

Pour continuer dans la parabole, ces dépôts sédimentaires ont généré des phénomènes de fossilisation que l'on retrouve dans la tendance majoritaire des maîtres du CP à alphabétiser (certes dans un environnement pédagogique actualisé) les élèves, davantage qu'à les aider à construire, dès le début de l'apprentissage, des compétences de lecteur. On ne saurait, eu égard à leur dévouement reconnu, leur reprocher : insécurités par les débats théoriques entre experts, agacés par les querelles de "chappelles", pressés par l'exigence des résultats, ils ont, pour la plupart, suivi, et non l'inverse, des "méthodes" (je veux dire des manuels) où le déchiffrement sur la "base" d'une combinatoire maîtrisée tient lieu de savoir-lire à la fin du cycle 2, voire au terme de la scolarité primaire.

S'explique ainsi la modeste percée, dans les écoles, au regard du déploiement de la recherche, des avancées réelles de la réflexion théorique et, de fait, la relative stagnation des pratiques pédagogiques, (Cf. le dossier du **Monde de l'Éducation**, Sept 93), parfois même le retour, révélateur d'un enseignement en crise, aux prétendues "bonnes vieilles méthodes" qui n'ont effectivement pas empêché les "anciens bons élèves" de devenir lecteurs. Comme l'a exprimé Philippe Meirieu, évoquant les pratiques nouvelles, *"beaucoup en sont revenus sans jamais y être allés"*.

L'observation, déjà lointaine, d'Albert Jacquard nous y invite, l'objectif annoncé récemment

par le ministre nous le commande : il convient bien de poser aujourd'hui sur ce problème, depuis longtemps constaté, une problématique refouillée et d'abord s'accorder (instituteurs, équipe de circonscription) sur l'identité du "mal-lisant", ne serait-ce que pour en définir le... nombre en visant à le réduire de moitié en cinq ans.

Objectif dont l'intention, en même temps qu'elle peut laisser perplexe devant l'ampleur de la tâche qui nous attend, traduit aussi la confiance accordée aux professionnels du terrain pour relever ce défi...-lecture.

## II. Points de vue et propositions

Lorsqu'il aborde le domaine de l'apprentissage, en général, et de la lecture en particulier, le pédagogue est amené, incontournableement, à s'interroger à la fois :

- sur le choix :

- des supports (et situations) d'apprentissage
- de sa démarche et des dispositifs pédagogiques facilitateurs d'acquisition de compétences, et qui manifestent ses propres conceptions (et convictions) de l'apprentissage, de l'élève (un enfant qui apprend à l'école) et de l'objet de cet apprentissage, en l'occurrence l'écrit,

- sur la pertinence de ces options au regard :

- des pratiques de ses collègues au sein du projet pédagogique (école, cycles), et des potentialités de travail en équipe (ateliers décloisonnés, groupes de besoin, suivi personnalisé d'élèves en difficulté, classes de découverte, animation BCD, actions lecture/écriture...)
- de l'environnement affectif, social et culturel des enfants et des possibilités de coopération avec les familles et les associations de parents
- des ressources matérielles, humaines et culturelles de l'école : bibliothèque centrale d'école, proximité d'un centre social, d'une bibliothèque municipale, d'une librairie avec tous les partenariats auxquels invite cette proximité...).

J'essaierai, en trois entrées, de dégager dans ce champ de questionnement dont l'ampleur varie selon les maîtres et les équipes, les pratiques pédagogiques (majoritaires) qui freinent, mais je n'engage que moi-même, la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de l'écrit (lecture/écriture), parce qu'elles restent, même restaurées plus que renouvelées d'ailleurs, toujours centrées sur un objectif d'alphabétisation, en dépit des différentes évaluations et études statistiques qui attestent, toutes, qu'il est quasiment atteint au terme de la scolarité primaire.

Mon analyse ne portera que sur le cycle 2 et plus particulièrement sur la seconde année, étant entendu que l'apprentissage de la lecture-écriture dépasse largement la durée de ce cycle, en amont et en aval.

### II.1 L'écrit scolaire...

#### En panne de sens

Même s'ils se sont notablement multipliés et diversifiés au cours des vingt dernières années, les passages de la maternelle à l'école élémentaire représentent pour les enfants une rupture

(elle n'est pas la seule) par rapport aux supports d'écrit qui leur étaient jusqu'alors proposés. Des nombreux écrits sociaux et fonctionnels avec lesquels ils avaient réalisé leurs premières conquêtes fondamentales, dans le monde de l'écrit, ils passent le plus souvent, à leur entrée dans l'apprentissage dit "systématique" de la lecture, à un support unique sans réalité sociale : le manuel, appelé abusivement méthode de lectures, (observation confirmée dans le dossier du *Monde de l'Éducation* de sept.93). Ces manuels, même lorsqu'ils s'offrent de plus en plus comme des recueils d'écrits sociaux (mais qui, artificiellement "manuellisés", se réduisent à des "prétextes" !) constituent davantage des modes d'emploi de l'écrit pour une utilisation ultérieure (suit le manuel de lecture... courante) que de l'écrit, au sens propre du terme.

Ainsi l'enfant apprend à lire (et l'idée est très poignante encore, malgré les Instructions Officielles dès 1972, que cet apprentissage couvre exclusivement l'année de CP) sur du pseudo-écrit.

Autrement dit on prétend, contradictoirement, former de vrais lecteurs avec du faux écrit ! Ce privilège accordé au manuel au détriment du livre (terme générique pour désigner ici les supports d'écrits sociaux) ne dérange nullement les enfants qui bénéficient d'un milieu familial lettrés, qui ont bien intégré leur statut d'écolier et le côté initiatique du CP avec le vrai-faux écrit qu'il propose ; ils acceptent volontiers de sacrifier, le temps de l'école, les belles histoires, étant assurés de pouvoir en disposer "à loisir" chez eux. Il pénalise, en revanche, des enfants qui ne rencontrent pas, ou que très peu, chez eux l'écrit comme objet et projet d'une pratique sociale. N'ayant pas l'occasion de faire la différence entre le vrai et le faux écrit, ces enfants, illettrés de naissance, reçoivent d'emblée une image erronée du monde de l'écrit.

Une pédagogie de l'écrit ne peut donc se concevoir et avoir toutes les chances d'aboutir que dans la confrontation continue de s'élève avec de vrais textes. La période dite d'"apprentissage systématique" ne saurait justifier l'utilisation de supports dénaturés, "déréalisés" sauf à s'inscrire dans une perspective d'alphabétisation, anachronique au regard des exigences actuelles de formation de citoyens-lecteurs et non plus "déchiffreurs". La littérature et la presse de jeunesse offrent aujourd'hui aux maîtres une mine de textes, dont ils abandonnent trop rapidement l'exploitation après l'école maternelle ; elle mériterait d'avoir une place privilégiée dans la formation des instituteurs du cycle 2.

## II. 2 Quand "lire" c'est... Déchiffrer couramment !

Cette rupture dans la sélection des supports qui hypothèque l'avenir de lecteur des élèves au cycle 3 est, logiquement, sous tendue par la croyance majoritairement répandue, (bien que contestée par les théoriciens de l'apprentissage), selon laquelle pour faire, il faudrait précédemment apprendre à faire, ce qui revient à ne pas faire, à acquérir un certain nombre de "gestes", d'"automatismes mentaux", de "mécanismes" pour pouvoir ultérieurement passer à l'acte. Apprendre à conduire une voiture consisterait ainsi à interdire d'abord à l'apprenant l'accès au véhicule et à lui proposer, en salle, des exercices de simulation de conduite. Bien que les maîtres-nageurs aient renoncé depuis longtemps à enseigner, à leurs élèves allongés sur un banc, les mouvements de la brasse avant de leur autoriser l'accès au grand bain, nombre de pédagogues persistent à penser que la lecture s'obtient au bout d'une progression d'exercices où les élèves ne rencontrent jamais (ou tellement peu souvent) des situations de lecture, de production de sens partir de l'écrit. Le déchiffrement apparaît comme une étape obligée qui précède l'étape de la compréhension, laquelle dès lors consiste "simplement" à

ajouter du sens sur de l'écrit sonorisé. On peut établir un parallèle avec les mathématiques où l'acquisition des mécanismes opératoires est encore conçue comme un préalable à la résolution des problèmes. De nombreux témoignages de maîtres illustrent exemplairement cette conception évolutionniste de l'apprentissage lorsqu'il présentent en CCPE les dossiers de leurs élèves en difficulté : *"Il en est au stade du déchiffrement"* ; *"Il lit de manière expressive mais ne comprend pas"* ; *"Il a acquis les quatre opérations mais il est incapable de les utiliser à bon escient"*.

Dans l'apprentissage systématique de la lecture, il vaudrait mieux dire l'enseignement, cette approche évolutionniste, soutenue par une psychologie de l'enfant, foncièrement génétique, se traduit par une étude très graduée des unités graphiques : de la lettre, appelée fréquemment "son", on passe à la syllabe, puis au mot, puis à la phrase, puis au groupe de phrases qu'il serait impropre d'appeler texte tant sa forme (unité juxtaposées verticalement, ponctuation réduite au point... non suivi de majuscule !...) et son contenu (sans émotion, sans référence marquée à tel ou tel type de texte) sont éloignées de la définition du texte.

Cette progression s'inscrit, elle aussi, dans une problématique d'alphabétisation où "l'objectif-début de siècle" perdue de faire acquérir une autonomie minimum vis à vis de l'écrit ; savoir se repérer en un lieu, extraire une information d'un mot, d'une phrase, d'un groupe de phrases tout au plus, rédiger une... demande d'emploi, établir un "cévé" remplir un chèque... Il convient d'attirer l'attention sur le fait qu'aujourd'hui il n'est pas rare de rencontrer de telles compétences chez des enfants et des jeunes handicapés (parfois polyhandicapés) dont l'intégration sociale se trouve du coup facilitée.

Cet objectif, ajusté à la demande de formation au cours des cinquante premières années de l'école obligatoire s'est trouvé de plus en plus décalé par rapport aux attentes sociales au point réapparaître aujourd'hui parfaitement anachronique. Car exercer les enfants à ne lire au CP qu'au fil des mots et des phrases, c'est induire une pédagogie de la lecture sans ambition au cycle 3 pour orienter vers le collège des élèves qui, au mieux, déchiffrent... couramment ! Il m'apparaît donc urgent de tourner le dos à une telle conception et reconnaître, à la suite des apports théoriques ou tout banalement, en "introspectant" nos propres stratégies face à une situation-problème inédite, que nous apprenons, au prix de maladresses et d'erreurs dans la complexité de la réalité sur laquelle nous souhaitons agir.

La pédagogie de la lecture, telle qu'elle est mise en œuvre dans 60% des cas (Cf. dossier cité) vise au contraire à épargner à l'élève toute situation qu'elle juge complexe (et le concept de complexité mériterait d'être déconstruit), préoccupée surtout de lui éviter l'erreur (pourtant définitoire de l'apprentissage et du... petit d'homme), laquelle, dans une pédagogie encore centrée majoritairement sur un enseignant qui instruit et juge, devient fautive ; le fait qu'au cours préparatoire "l'apprentissage" de l'écrit se focalise sur sa lecture et ne soit pas envisagée dans une réciprocité lire-écrire (l'élève n'écrit pas, il copie) illustre bien cette réticence de l'école à prendre en considération la maladresse technique et l'erreur logique dans un acte graphique qui participe pourtant, fondamentalement, de l'apprentissage de la lecture.

On perçoit bien ici les enjeux d'une pédagogie centrée sur l'enfant qui donnerait à l'erreur, à la maladresse et sans doute à la désobéissance le statut que leur confère tout processus d'apprentissage. Je doute que nous réussissions à réduire de façon significative le nombre d'élèves mal-lisant en faisant l'économie d'une telle décantation. Et l'objectif ambitieux que nous nous fixons aujourd'hui ne peut être, à mes yeux, réaliste que dans le cadre d'un cycle des apprentissages fondamentaux (et non seulement du CP) où celui de la lecture/écriture est

conçu comme un "trajet accompagné" avec toutes les adaptations, soutiens psychologique et méthodologique qu'il suppose de la part du maître sans que l'objet de l'apprentissage ne soit pour autant dénaturé : la conduite accompagnée n'a pas lieu dans une voiture sans tableau de bord ni changement de vitesse ! sans que le sujet, l'acteur de l'apprentissage, ne soit "déculturé" : *"Tout est bon pratiquement qui s'avère efficace. Le problème, toutefois, reste entier s'il s'agit de former un homme, au lieu de domestiquer un chien"* Jean Gagnepain, in *Du vouloir-dire* Tome 2. *Livre et Communication* 1991.

### II.3 Dépasser le "mur du son"...

Le débat sans issue à propos des méthodes n'a de chance d'être dépassé, sinon résolu, que si l'on s'interroge d'abord sur la nature même de l'objet, à savoir l'écrit, sur lequel porte l'apprentissage. C'est de la définition de l'objet que l'on peut tirer son mode d'exploitation : le granit ne se travaille pas comme le béton cellulaire ! C'est du matériau que se déduisent l'outil et la démarche de l'ouvrier.

S'agissant de l'écriture, alphabétique, de la langue française, qui n'est pas de même nature que celle, par exemple, idéographique, du chinois, la distinction ne justifie pas, pour autant, le phonocentrisme qui caractérise l'apprentissage de la lecture, légitimant ainsi le substitut d'écrit et évolutionnisme signalés précédemment. En effet, la lettre n'est pas le son, (confusion courante chez les maîtres) mais le signal sur le papier (ou sur l'écran) et de l'analyse phonologique et d'analyse sémiologique<sup>1</sup> que notre raison glossologique met à notre disposition, à notre insu, quand nous parlons. Or l'observation de séquences d'apprentissage de la lecture et les murs des classes (affichage des correspondances phonies-graphies) nous amènent à constater la place outrageusement démesurée réservée à la photographie au détriment d'une sémiographie, abordée ultérieurement (CE2) sous les noms de "grammaire" et "d'orthographe". Les manuels confortent ce phonocentrisme : il n'est pas rare de relever dans des ouvrages, même récents, des exemples d'acceptation pure et simple (à moins que ce ne soient d'incroyables méprises !) de la sémiographie : ainsi "AIT" dans "LAIT" est présenté comme le phonographe de "E", alors que le "t" final signale la parenté lexicale, donc sémiologique, de "laiT", "lai-Tage", ".la laiTerie",... et les exemples abondent qui manifestent ce qu'on peut considérer comme un parti pris photographique. Dans le même sens... (il vaudrait mieux dire... son), le mot "pain" sera l'occasion en classe d'un rapprochement avec "bain" davantage pour observer de l'identique, "ce qui sonne pareil", que pour repérer la différence de sens, la pertinence, marquée dans la variation consonantique; quant au rapprochement de "pain" et de "pin", pour amener l'apprenti-lecteur-scripteur à saisir la justification sémiographique de l'un ("pAIN" - "pANé" - "comPAgnon") et de l'autre ("pIN" - "pINède"), c'est une situation de réflexion sur l'écriture du sens que je n'ai, hélas) jamais rencontrée au CP.

J'ajouterai un autre argument, et qui me semble majeur, pour invalider plus radicalement encore ce phonocentrisme dont nous mesurons tous les méfaits auprès des élèves en difficulté : la lettre n'est pas le son ; elle n'est pas graphie de prononciation mais, à l'occasion, de phonème. Or le phonème n'a de réalité que structurale ; en tant que tel il fait abstraction du... son, ce qui nous permet de nous comprendre, en faisant fi de nos "phonétiques", personnelles ! Dès lors l'oralisation de l'écrit, qui occupe une si grande place dans l'apprentissage de la lecture, ne saurait être considérée que comme une procédure

<sup>1</sup> Que la clinique aphasiologique a différenciées tout en montrant que *"mutuellement elles se justifient"* (Jean GAGNEPAIN, in *Du vouloir dire* ; tome 1 coll. *Livre et Communication*)

accessoirement utile, une technique de facilitation pour certains élèves. Tirer la langue peut aussi aider à tracer droit les traits ! En revanche il conviendrait de donner à la lecture à voix haute, dès le cycle 2, sa véritable place et sa (seule) fonction de communication d'un sens précédemment construit dans ce qui s'apparente déjà à la délicieuse solitude du lecteur...

Comprendre, c'est bien établir des relations entre les divers indices participant du sémantisme d'un texte que la lecture à voix haute, dans un second temps, permet de partager.

Et je pourrais continuer ce réquisitoire contre le phonocentrisme en évoquant le quasi impasse de la pédagogie sur le sens du blanc graphique qui segmente des identités là où l'analyse sémiologique de l'apprenant le ferait attendre des unités. D'où l'étonnement de l'enfant face à ce qu'il perçoit, logiquement, comme un surplus de mots), lors de l'écriture de son dire.

Sans vouloir tomber dans des considérations trop techniques (mais il convient de ne pas escamoter l'argumentation), outre sa double dimension photographique en sémiographique que je viens très superficiellement d'aborder, l'écrit présente également, dans une quantité certes moindre, de nombreux idéogrammes (la ponctuation, les alinéas, les majuscules, les bulles de la BD...) et conceptogrammes (les chiffres) que néglige trop fréquemment la pédagogie actuelle de la lecture, sans parler des indices culturels. **La formation initiale et continuée des maîtres devra, me semble-t-il, combler de réelles méconnaissances sur la définition même de l'écrit.**

Mon propos renvoie donc dos à dos les différentes méthodes existant sur le marché du fait de leur parti pris, soit photographique, soit idéologique ou celles dites mixtes, qui triomphent de leur compromis (70% des classes les utilisent. Cf. dossier déjà cité). Si la nature de l'objet de savoir détermine le sujet et le projet de connaissance, à ne présenter aux élèves des succédanés de textes, des objets à déchiffrer, on risque de continuer à ne former que des sujets-déchiffreurs. Mais en leur proposant d'authentiques objets à lire (et pas forcément intégralement) on peut raisonnablement penser qu'ils construiront avec l'aide du maître (car le support ne suffit pas), relayé par des parents bien informés des outils <sup>2</sup> de lecture <sup>3</sup> pour **défricher les textes** et acquérir un statut de lecteur dès leur entrée dans le cycle des apprentissages fondamentaux. À propos de la mise en place de ce cycle, **les premiers suivis de groupes multi-âges (GS-CP) démontrent déjà l'efficacité de tels dispositifs** pour réduire les échecs auxquels sont directement exposés les enfants "fragiles" dans les CP "purs" où s'organise sou vent implicitement une impitoyable sélection .

René Louis LE GOFF

<sup>2</sup> Dont la combinatoire, qui ne serait plus dès lors un préalable de lire.

<sup>3</sup> Sans oublier que la graphie, à condition qu'elle ait un sens (bien absent des "pages d'écriture") dans une production d'écrit, est une situation d'apprentissage de la lecture, conduisant l'apprenti à dé-lire et à se re-lire.