

**Afin de rendre plus compréhensible l'implicite de certains textes actuels, nous procédons depuis quelques numéros à la réédition d'articles anciens parus dans nos colonnes et auxquels il est souvent fait référence. La réédition, ci-dessous, du texte de Jose Luis Lopez Rubio : *Apprendre à lire en Castillan* (paru dans le n°12 de décembre 1985 des A.L.) est dédiée à... notre ministre de l'Éducation nationale !**

**Jose Luis Lopez Rubio montre en effet les conséquences négatives du caractère phonocentrique du castillan sur les comportements de lecture des Espagnols et rend ainsi évident le caractère funeste et régressif de la décision ministérielle de rendre obligatoire en France l'enseignement du code de correspondance oral-écrit au C.P..**

## Apprendre à lire... en castillan<sup>1</sup>

Conclusion : *Quand on finira ses études  
on lira à toutes petites doses...  
qu'on espacera le plus possible...*

Les statistiques portant sur la lecture des livres et des journaux ainsi que celles qui sont en relation directe avec elle (par exemple, l'utilisation de bibliothèques publiques) montrent que le nombre de lecteurs, proportionnellement à la population, est anormalement réduit en Espagne.

Il est indéniable que cela tient, surtout, à des raisons sociales, politiques et économiques. Sans négliger leur importance, nous allons nous intéresser aux raisons pédagogiques qui ne sont pas tenues suffisamment en considération, même aujourd'hui. Nous croyons que l'écueil principal au développement de la lecture en Espagne est une contradiction assez paradoxale qui est à la base de la pratique pédagogique : **parce qu'il est une langue très facile à déchiffrer, le castillan devient difficile à lire.**

Nous essaierons d'expliquer, dans cet article, ce qui semble n'être qu'un jeu

de mots. À notre avis, c'est une contradiction lourde de conséquences pour la pédagogie de la lecture et pour la compréhension des problèmes de lecture en Espagne. Mais, pour bien l'interpréter, il faut se placer dans la perspective de la pédagogie nouvelle de la lecture.

### Une anecdote qui explique beaucoup de choses...

Lieu : Université de Valencia. Date : Année 1975.

Une jeune licenciée de la Faculté des Sciences de l'Éducation choisit comme thème pour sa thèse doctorale l'apprentissage initial de la lecture. Elle expose son projet à son professeur principal, mais celui-ci de la façon la plus aimable possible, lui répond : « *Ne perdez pas votre temps, mademoiselle... sur cela, tout a été déjà dit.* ».

Cette même année aux USA : publication du rapport sur la lecture, réalisé par l'Académie Nationale de l'Éducation sur demande du Ministre. Son titre *Toward a Literate Society...*

Cette même année en Angleterre : publication du *Rapport Bullock* par le Département de l'Éducation et la Science : *A Language for Life...*

Cette même année en France publication des livres d'Eveline Charmeux et de Jean Foucambert.<sup>2</sup>

L'éducation est une superstructure sociale. Les caractéristiques du système scolaire d'un pays sont le reflet de celles du système socio-économique et politique de la société qui lui sert d'assise. Celle-ci a réservé à l'école le rôle de contrôler, conserver et transmettre à la génération suivante ses connaissances, ses attitudes et ses valeurs sociales morales, politiques, etc... À travers le contrôle social qu'elle exerce, l'école est un des mécanismes de stabilisation et de continuité sociales.

<sup>1</sup> Il existe en Espagne quatre langues : le castillan, le catalan, le basque et le galicien. La Constitution, dans son article 3, ordonne : « *Le castillan est la langue espagnole officielle de l'État... Les autres langues espagnoles aussi officielles dans les Communautés Autonomes respectives* ». Dans cet article nous utiliserons la dénomination correcte de CASTILLAN bien qu'en France on l'appelle couramment ESPAGNOL.

<sup>2</sup> *Post Scriptum* : Année 1985. Cette licenciée, aujourd'hui professeur d'Université s'intéresse toujours aux problèmes de l'apprentissage de la lecture et fait partie du groupe, encore restreint, qui essaie d'appliquer une nouvelle pédagogie de la lecture en Espagne.

On ne peut pas comprendre l'état actuel de la pédagogie espagnole (surtout celui de la lecture) si l'on oublie que la dictature a duré de 1939 à 1975. Depuis l'approbation par référendum de la Constitution (le 6 décembre 1978) sept ans se sont écoulés seulement. De ce fait l'école actuelle est encore en bonne partie (par sa structure humaine et matérielle) celle de la dictature : une école en grande partie privée, payante, et fortement influencée par l'Église Catholique. Si l'esprit a changé il est plus difficile de changer les personnes...

Ce passé récent explique bien des faits : le manque d'une structure démocratique de l'enseignement ; une école qui réserve le meilleur aux enfants des classes aisées ; un système de sélection qui ferme l'accès des classes socio-économiques les plus faibles au savoir et au pouvoir.

Il n'est pas étonnant, donc, que dans ce contexte historique et socioculturel les problèmes de lecture ne soient pas soulevés : on ne se doute même pas de leur existence. L'accès à la lecture est réservé à une minorité sociale et *essentiellement masculine* à travers les processus sélectifs qui ont été mis en place. Cette minorité a de réelles possibilités d'apprentissage social de la lecture ; le reste doit se contenter d'être alphabétisé et encore !... Bien sûr, il y a eu des exceptions mais celles-ci ont été cooptées par le système et présentées publiquement comme un exemple de l'intérêt du gouvernement pour l'éducation et la promotion des classes ouvrières.

Depuis la fin des années soixante, la situation économique espagnole exigeait des changements à l'école des

alphabétisés : le processus d'industrialisation urbaine - dans lequel il fallait inclure l'industrie touristique - avait besoin d'une main-d'œuvre préparée d'une toute autre façon.<sup>3</sup>

La première loi organique de l'enseignement primaire (qu'en Espagne on appelle Enseignement Général Basique) est promulguée en 1970, malgré les contradictions évidentes « *entre les structures productives et les super-structures idéologiques et politiques du système* »<sup>4</sup>. Cette loi établit la scolarité obligatoire et gratuite jusqu'à quatorze ans. Mais l'État ne mettra pas de moyens financiers suffisants pour atteindre les buts prévus par la loi, il dotera le système productif du nouveau type d'ouvrier dont il a besoin, mais surtout l'État s'efforcera de dévier ou de dissimuler l'excédent de main-d'œuvre que le système productif a fait naître et qu'il ne peut pas absorber.

La devise de cette réforme de l'enseignement est *Tous les enfants ont droit à la scolarisation*. Ce qui revient à dire que l'important est la présence des enfants à l'école et non ce qu'on leur apprend. La qualité de l'enseignement n'est pas prise en considération, donc, un taux d'échec scolaire supérieur à 30% n'est pas considéré comme préoccupant, surtout parce qu'il apparaît chez les enfants des classes les plus défavorisées. Une manière subtile de sélection sociale...

La démocratie espagnole, dont un des soucis prioritaires est d'élever le niveau culturel, lutte contre l'héritage de cette école classiste en appliquant « *le droit de tout citoyen à l'enseignement* ». Ce changement qualitatif rend inadmissible un taux d'échec scolaire qui frôle déjà, pour certaines années et matières, les 40%.

Les statistiques récentes sur cet échec scolaire (sans tenir compte des variables de sexe et d'origine sociale) présentent deux pointes maximales dans la distribution par année d'étude : en 1ère et 2<sup>ème</sup> années d'EGB (cours équivalents au CP et CE1) et en 6<sup>ème</sup> d'EGB (équivalent à la 6<sup>ème</sup>). La relation entre échec scolaire et lecture est évidente. La première pointe correspond au cycle d'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture ; la deuxième pointe correspond à la première année du Cycle Supérieur de l'EGB dans lequel on demande à l'enfant de faire face, d'une manière autonome, à des textes dont la compréhension exige l'application des techniques de lecteur et non de déchiffreur.

Le changement démocratique a dévoilé les conséquences d'un enseignement classiste. Cela doit être corrigé. Mais on continue à s'enliser dans les chemins de l'alphabétisation au lieu d'essayer des nouvelles techniques. Nous allons voir pourquoi...

## Un filtre pédagogique

Ce n'est qu'à partir de 1970 que l'on a pu constater en Espagne « *une augmentation progressive et alarmante d'enfants présentant de sérieuses difficultés à apprendre les mécanismes basiques du langage écrit.* »<sup>5</sup> En tenant compte d'un décalage de deux ou trois décennies, ceci coïncide avec ce qui a été vérifié dans d'autres pays européens. C'est ainsi qu'en Espagne on appelle aussi la dyslexie la « *maladie typique du XX<sup>ème</sup> siècle* » (Mucchielli).

La pédagogie espagnole n'a pas su tirer profit de l'expérience étrangère malgré la similitude des situations et

le décalage signalé. Les courants pédagogiques qui, depuis cinquante ans, ont essayé de corriger les déficiences mises à jour par la démocratisation de l'enseignement, ont été ignorés en Espagne. Pour être plus exact, la pédagogie pratique a seulement été influencée par les méthodes synthétiques et mixtes (celles qui veulent « *tout faire reposer sur la maîtrise de la correspondance terme à terme entre phonèmes et graphèmes* »<sup>6</sup>).

Il est évident que la pédagogie souffre partout d'un immobilisme qui cherche à se justifier par les risques d'expérimentation sur des élèves<sup>7</sup>. Partout - et pas uniquement en Espagne - on essaie de « faire peau neuve » mais « sans changer de peau ». Cela devient un jeu pour initiés : connaître les touches sur lesquelles il faut appuyer pour tout modifier sans que rien ne change.

Dans le cas de la pédagogie de la lecture en Espagne on retrouve cet immobilisme, certes, mais il ne peut pas expliquer, à lui tout seul, son écartement des nouveaux courants ; même en sachant que cet immobilisme (ou conservatisme) a été défendu, affirmé et fixé dans les esprits par l'idéologie de la dictature. Autrement il serait difficile de comprendre pourquoi, après l'avènement de la démocratie, les mouvements de rénovation pédagogique, ouverts à l'apport des nouveaux courants et à l'expérimentation et discussion des méthodes nouvelles, restent ancrés, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, dans l'alphabétisation traditionnelle (bien qu'elle soit, souvent, présentée différemment).

On serait presque enclin à croire à l'existence d'un filtre : un filtre pédagogique qui retiendrait toute conception de l'apprentissage de la lecture qui ne repose pas sur la connaissance

préalable du code et de la combinatoire. On pourrait, même, énumérer les facteurs qui soutiennent son existence imaginaire. Nous sommes sûrs qu'à travers ces facteurs on arriverait à comprendre comment se maintient cette pédagogie qui oublie volontairement que l'on puisse accéder à la lecture par d'autres chemins que l'alphabétique.

Voyons, donc, ces facteurs...

**1) Le conservatisme pédagogique.** Il explique « *la reproduction sociale à travers le système scolaire* » (Foucambert). C'est le conservatisme qui fait dire à Lilianne Lurcat que la pédagogie « *est une pratique rodée au cours des siècles* »<sup>8</sup> et qu'elle doit prendre le moins de risques possibles. (Il est intéressant de rapprocher cette position de celle de François Richaudeau : « *L'apprentissage de la lecture a mille ans de retard* »).

De toute évidence le conservatisme est loin d'être un facteur spécifiquement espagnol. De ce fait, nous le laisserons de côté, sans pour autant minimiser son importance, rehaussée par l'histoire récente de l'Espagne.

**2) La confusion entre « apprendre à lire » et enseigner les mécanismes alphabétiques, la confusion entre lecture et déchiffrement.** Ce facteur n'est pas, non plus, propre à une seule langue, mais, en castillan, il présente des caractéristiques spéciales qui découlent en partie d'un passé immédiat.

Comme nous l'avons vu, il y a quinze ans encore l'enseignement (celui qui donne accès aux études supérieures) était réservé aux enfants des classes aisées, c'est-à-dire à des enfants qui dans leur majorité avaient ou pouvaient avoir un apprentissage social de la lecture. L'école, donc, continuait à être dispensée

d'apprendre à lire et se consacrait à l'enseignement des mécanismes alphabétiques. Les enfants des classes ouvrières fréquentaient (pendant 3 ou 4 ans) des écoles publiques (pour la plupart à classe unique) et avaient droit au même enseignement de la lecture. Mais le but à atteindre était bien différent : il leur suffisait d'apprendre à déchiffrer.

Un même enseignement pour deux buts distincts et, dans les deux cas, atteints avec succès. Pour les enseignants, cela était la conséquence naturelle de l'application d'une bonne méthode. En fait, les raisons de ces succès étaient bien différentes : on obtenait de bons résultats chez les uns parce qu'ils savaient (ou pouvaient savoir) ce qu'était la lecture ; chez les autres parce qu'ils n'avaient pas besoin de l'apprendre.

Ceci explique pourquoi, après 1970, beaucoup d'enseignants qui, jusqu'alors, avaient uniquement enseigné « *les chemins de l'alphabétisation* », contraints « *d'apprendre à lire* » à ceux qui n'avaient pas la possibilité d'accéder à un apprentissage social, ont été déconcertés et ils ont prétendu que l'origine des nombreux échecs se trouvaient chez l'enfant (les troubles dyslexiques !) et non dans un enseignement qui avait toujours donné satisfaction. De même, ils ont rejeté la responsabilité des échecs sur les conditions de

<sup>3</sup> MOLINA GARCIA (Santiago) et GARCIA PASCUAL (Enrique). « *El éxito y el fracaso escolar en la EGB* ». Barcelona, 1984, EDITORIAL LATA. p.12

<sup>4</sup> Idem p.123

<sup>5</sup> MOLINA GARCIA (Santiago). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid, 1981, CEPE S.A. p.11.

<sup>6</sup> BEAUME (Edmond). *La lecture, préalables à sa pédagogie*. Paris, 1985, AFL. p.170.

<sup>7</sup> « *Une erreur pédagogique risque d'être payée très cher par des millions de personnes. Dans la science, la nouveauté est un mérite en soi. Il n'en est pas de même en pédagogie.* » LURCAT (Lilianne). « *À propos des idées de Foucambert sur la lecture* ». Intervention faite à Lille, p.40.

<sup>8</sup> idem. Page 40.

vie qui entourent l'enfant d'aujourd'hui à l'extérieur de l'école, opposant ainsi école et société, au lieu d'essayer d'établir entre les deux les ponts dont l'enfant (surtout celui des classes défavorisées) a besoin.

Voilà l'historique d'une confusion pédagogique entre apprendre à lire et apprendre à déchiffrer. Cette confusion rend compréhensible l'intérêt si récent pour les problèmes de lecture en Espagne. Elle explique l'inexistence, dans les Écoles Normales, d'une didactique de la lecture ouverte à tous les courants actuels. Elle est à la base d'une bibliographie très sélective et du manque de données expérimentales sur la lecture.

Cette confusion a été mise au grand jour par la très récente généralisation de l'enseignement primaire. Ce qu'il faut maintenant c'est que les enseignants s'en aperçoivent et qu'ils réalisent d'où provient l'erreur.

Pour l'instant, ceci semble être inaccessible.

**3) Le caractère phonocentrique du Castillan<sup>9</sup>, l'écrit est subsidiaire de l'oral.** Il existe en castillan une correspondance presque totale entre graphèmes et phonèmes. De ce fait, linguistes et pédagogues sont tous d'accord pour affirmer que l'apprentissage de la langue écrite est simple à la seule condition de bien connaître les rudiments (code phonique et combinatoire écrite). Au passage, soulignons l'autre confusion clé qui complète l'esquisse du filtre pédagogique : une confusion généralisée (aussi bien parmi les enseignants que parmi les enseignés) entre enseignement initial de la lecture et enseignement initial de l'écriture, toutes deux étant considérées comme des

reconstitutions équivalentes d'un oral initial (« au commencement fut le Verbe »...). Nous y reviendrons.

La suite est prévisible : le pédagogue se doit d'approfondir, améliorer et actualiser les méthodes qui facilitent l'approche du code, et ceci dans le but d'éviter, dans la mesure du possible, l'apparition des troubles dyslexiques. Le castillan indique la direction à prendre et l'expérience pédagogique la corrobore : on ne voit pas pourquoi chercher ailleurs ce que l'on a chez soi.

C'est ainsi qu'on est arrivé à qualifier de « forme de colonialisme culturel »<sup>10</sup> les tentatives d'appliquer en Espagne les méthodes globales. D'après une opinion très répandue, ces méthodes seraient la réponse des pédagogues français et anglais au défi provoqué par l'enseignement de langues autrement plus compliquées que le castillan et pour lesquelles prononciation et écriture ne sont pas coïncidentes.

### Un axiome, une excuse, deux corollaires et pas mal de conséquences...

Après l'aperçu de la pédagogie de la lecture en Espagne, personne ne doit trouver surprenante cette

Assertion. La didactique de la lecture repose, d'une façon explicite ou implicite sur cet axiome : apprendre à lire en castillan est relativement facile ; en tout cas, beaucoup plus aisé et rapide que dans d'autres langues. Cela tient à la simplicité de codification de la langue écrite.

Voyons quelques exemples comparatifs qui semblent confirmer ce point de

départ de la pédagogie espagnole...

**En français**, pour 36 phonèmes il existe environ 130 graphèmes. (D'après Foucambert « gigot » pourrait s'écrire de 32 manières différentes).

**En anglais** pour quelques 40 phonèmes il existe près de 2.000 graphèmes.

**En castillan**, pour 25 phonèmes il existe 29 graphèmes. Une codification qui est très simple puisque pratiquement chaque phonème a un seul graphème correspondant. (Il serait, peut être, plus juste de dire que le castillan ne s'embarasse pas de subtilités phonétiques)<sup>11</sup>.

Par ailleurs, voici les conclusions d'une thèse doctorale récemment publiée : « ...il semble qu'il soit très important de commencer (l'enseignement de la lecture) en travaillant le code grapho-phonétique... il semble qu'on doit suivre des méthodes analytiques mitigées du type des mots générateurs... il semble aussi que pour l'étude du code grapho-phonétique les aides du type mimique-rythmique-gestuel - comme celles employées par Lémaire et celles utilisées dans Le Bon Départ - sont supérieures aux autres. »<sup>12</sup>. On ne doit pas oublier que la date de publication de cette thèse est bien postérieure au Colloque de Paris sur la lecture.

**Une excuse...** Pour disculper les enseignants, on se doit d'indiquer qu'ici, comme ailleurs, la pression des parents est déterminante : pour eux, la preuve d'une scolarité normale réside dans le fait que l'enfant est, au moins, capable de « déchiffrer le syllabaire ». Malheureusement ceci est vrai surtout dans les foyers des alphabétisés.

**Deux corollaires...** Ils dérivent de l'axiome cité

*Premier corollaire* : Pour apprendre à lire en castillan il faut avoir au préalable une

bonne connaissance des correspondances phonographiques du code.

L'apprentissage du code est interprété comme *le dernier des prérequis*. Ce n'est pas de la lecture à proprement parler mais la porte qui en ouvre l'accès. C'est ainsi qu'il semble tout à fait normal que, dans les classes maternelles, les enfants fassent des exercices, multiples et variés, de grapho-motricité avec des lettres et même des syllabes et qu'ils s'habituent à les appeler « *par leur nom* » (ou, comme dit si graphiquement FRATO, « *par leur nom et prénom* »).

*Deuxième corollaire* : L'enseignement de la lecture et de l'écriture deviennent indissociables : on ne peut pas faire avancer l'un sans faire avancer l'autre.

Ce corollaire a même un nom : *lectofes-critura*. Il s'agit d'un néologisme composé, aussi rébarbatif que la réalité pédagogique qu'il essaie de définir. Ce mot sert de titre (d'enseigne !) à la bibliographie la plus actuelle et de paravent scientifique aux séminaires et stages sur la pédagogie de la lecture. Cela signifie un enseignement en parallèle de la lecture et de l'écriture fondé sur la primauté d'un oral initial (voir plus haut : le caractère phono-centrique du castillan).

### Pas mal de conséquences...

Elles ont été dénoncées déjà pour d'autres langues. Comme le processus de lecture est le même, les conséquences négatives qui découlent d'un mauvais apprentissage sont aussi les mêmes...

Parmi les conséquences immédiates, nous signalerons celles qui semblent plus généralisées dans l'enseignement de la lecture en Espagne.

1) *Il n'y a pas de phase cognitive*<sup>13</sup> dans l'apprentissage de la lecture. L'école n'apprend pas ce qu'est lire.

2) *L'enfant passe bien du temps* avant de se rendre compte que le plus important dans l'écrit n'est pas les lettres mais le sens.

3) *Il passe beaucoup de temps* aussi avant de se rendre compte (si jamais il y arrive) que le sens n'est pas dans l'oralisation de l'écrit mais dans l'écrit lui-même.

4) *Apprendre à déchiffrer* l'empêche de réaliser que l'écrit constitue un langage de communication dont la structure est indépendante de celle du langage oral.

5) *Comme le spécifique de l'écrit* échappe à l'enfant, celui-ci ne trouve pas de motivations particulières à la lecture.

Parmi les conséquences à long terme, qui vont marquer l'approche de l'enfant, de l'adolescent, du futur citoyen à l'écrit, il convient de remarquer :

1) *La supériorité du langage oral* comme moyen de communication, d'information et de compréhension. Cela démontre pourquoi l'enfant attend en classe une explication verbale du sujet avant de lire le texte. Il préfère *écouter le sens global* que *le construire en lisant*. Ceci finit par devenir une habitude... Plus tard, il préférera téléphoner que chercher de lui-même une information ; écouter les nouvelles à la TV que lire le journal...

2) *Difficultés d'élargir le vocabulaire* par l'écrit. Déjà au début de son apprentissage l'enfant qui, par son origine sociale, ne connaît pas le sens des mots employés à l'école ou dans les livres, est en retard par rapport aux enfants des classes aisées. Il comblera, difficilement ce retard parce que, pour lui,

le sens n'est pas dans le référent écrit mais dans son équivalence orale ; comme celle-ci lui est inconnue, le « dé clic » ne se produit pas (le contexte écrit n'étant, pour l'enfant, qu'une succession d'autres mots qui à leur tour attendent d'être oralisés pour dévoiler leur sens). Avec le temps, cette incapacité de compréhension par le contexte deviendra incorrigible.

3) *Difficultés d'accéder à la lecture idéographique* par la « globalisation visuelle » des mots. Pour déchiffrer un mot castillan l'enfant n'a qu'à suivre la chaîne écrite : il n'a aucunement besoin de globaliser le mot. Voyons, comparative-ment, ce qui se passe en français. On l'ex-plainera en se servant d'un exemple de Foucambert :

D'après lui, un enfant français bon déchiffreur a besoin de trois ou quatre fixations pour venir à bout du mot « *cro-co-di-le* » plus *une autre pour voir l'ensemble du mot*, le reconnaître et pouvoir donc le prononcer correctement. Cet enfant peut, de lui-même, se rendre compte que sa dernière fixation (la globale, celle qui capte le sens du mot une fois déchiffré) est la plus productive, la plus rapide, en somme, la plus

<sup>9</sup> Si plusieurs langues sont phono-graphiques « elles ont évolué sans que leur système graphique suive toujours d'une façon précise les changements intervenus à l'oral... Beaucoup de mots ont changé de prononciation sans changer d'écriture... certaines langues ont vu ces distorsions se développer à tel point qu'une véritable couche idéographique est venue recouvrir le noyau phonographique de leur écriture. » (BEAUME, opus cit., p.113).

Ceci correspond au français; le cas du castillan est à l'opposé. La règle d'or de l'écriture a été. (et continue à être) : « On écrit comme on prononce ». D'où l'appellation de langue phono-centrique.

<sup>10</sup> CARBONNEL DE GRAMPONE (Maria A.). *Colonialismo y dislexia*. In « El lenguaje lectoescrito y sus problemas ». Buenos Aires, 1975, Panamericana. p.72.

<sup>11</sup> En effet, les différences de prononciation entre les régions espagnoles et entre les pays qui parlent le castillan en Amérique sont très marquées. Ce qui représente une régionalisation de fautes caractéristiques à l'écrit puisque la pédagogie part toujours de la forme orale du mot.

<sup>12</sup> MOLINA GARCIA (Santiago) opus cit. p. 71

<sup>13</sup> D'après le modèle de la clarté cognitive de John DOWING et Jacques FIJALKOW in « Lire et raisonner ». Toulouse, 1984, PRIVAT. Pages 55 et suivantes.

efficace. *La structure propre à la langue est en train de montrer à cet enfant le chemin de la lecture idéographique.* En revanche, pour l'apprenti-lecteur en castillan ce chemin n'existe pas puisqu'il n'a pas besoin de faire la dernière fixation globale : pour comprendre et pour prononcer correctement il lui suffit de suivre *linéairement* la chaîne écrite.

Nous croyons que cette observation, faite du point de vue d'une langue fortement linéaire, n'a pas été soulevée et qu'elle expliquerait un moyen d'accès à la lecture idéographique (personnel et indépendant de l'enseignement reçu) qui reste à la portée des apprentis lecteurs français et anglais, notamment.

4) *L'habitude de déchiffrer* augmente la tendance à la vision tubuleuse (d'après la taxonomie de la lecture de Franck Smith<sup>14</sup>. Beaucoup d'enfants ne peuvent plus s'en défaire : « *nos enfants présentant des difficultés de lecture ne commettent pas beaucoup d'erreurs en lisant mais ils le font très lentement, en déchiffrant, même après plusieurs années d'apprentissage, alors qu'ils devraient lire beaucoup plus vite.* »<sup>15</sup>

5) *L'incapacité pour beaucoup d'enfants d'échapper à la suite linéaire de l'écrit* comporte une diminution sensible de leurs capacités à faire des hypothèses et à anticiper. L'enfant reste attaché à la suite linéaire des sens focaux et il espère découvrir le sens global du texte en suivant le même processus de réception linéaire qu'il suit pour la compréhension de l'oral.

**Cet enchaînement à la chaîne de l'écrit** (dans ce cas le jeu de mots est trop sérieux pour en rire) continuera à marquer l'approche à l'écrit de l'adolescent, de l'étudiant et ses con-

séquences directes seront : difficulté à faire ressortir l'essentiel d'un texte ; difficulté pour rédiger un résumé, un synopsis ; difficulté pour faire une lecture en diagonale efficace... difficultés à lire tout simplement

**Conclusion :** Quand on finira ses études on lira à toutes petites doses... qu'on espacera le plus possible...

## Point à la ligne

Grammairiens, linguistes, pédagogues et enseignants sont tous d'accord sur le caractère phono-centrique de la langue, en se basant sur la codification grapho-phonétique terme à terme du castillan. Ceci est une réalité et, comme telle, elle n'est ni bonne ni mauvaise : il faut en tenir compte, c'est tout. Les problèmes commencent quand on prétend baser une pédagogie de la lecture sur ce caractère. Là, on retrouve une confusion qui a été rejetée par la psychologie cognitive et la nouvelle pédagogie : *on ne lit pas des lettres ; on lit du sens.* Et pour ce qui a trait avec les enseignements premiers, la pédagogie nouvelle de la lecture s'est chargée aussi de démontrer, *dans la pratique*, que l'unique chemin possible pour que TOUS les enfants puissent accéder à la lecture est de les aider à lire du sens dès le début...

Mais tout ceci est bien connu des lecteurs des Actes de Lecture.

Malgré tout, nous croyons qu'il y a un côté avantageux dans la simplicité de codification du castillan : les enfants peuvent établir très tôt leurs propres règles de lecture et d'écriture d'une manière naturelle et fort probablement bien avant de connaître les 500 mots

que Foucambert estime nécessaires en français. De même, cette simplicité doit faciliter la correction orthographique (beaucoup plus simple qu'en français ou en anglais) à des enfants habitués dès le début à « voir » les mots sans les oraliser.

Tout ceci devra être démontré et confirmé par la pratique en salle de classe. Pour pouvoir la mener, il faut des écoles-pilotes, des enseignants volontaires et connaissant le problème et un minimum de matériel en castillan pour le travail des enfants et pour la préparation des professeurs.

Nous comptons sur l'aide des enseignants qui ont suivi les stages sur la lecture organisés par l'auteur de cet article. Cela représente un petit noyau d'écoles où, cette même année scolaire, l'on expérimentera les aides à la lecture pour les 8-10 ans (en CE2, CMI et CM2

On compte aussi avec l'appui sans réserves de EDICINCO, maison d'édition de Valencia, qui s'est engagée dans la publication immédiate de matériel AFL (Atel 1, Atel 2, l'ouvrage *Lire, c'est vraiment simple...*) à la distribution de ELMO 0 et à la production de la version castillane de vidéos de l'AFL.

D'après ce qui a été souligné dans cet article on peut supposer combien de préjugés il faudra lever pour que la nouvelle pédagogie de la lecture se fraie un chemin en Espagne.

**Jose Luis LOPEZ RUBIO** ■■■

<sup>14</sup> *Tunnel Vision*, phénomène étudié par Norman H. MAC-KWORTH et recueilli par Frank SMITH dans son ouvrage *capital Understanding Reading*. - Traduction espagnole Mexico, 1983, TRILLAS. - Pages 40 et suivantes.

<sup>15</sup> CARBONNEL DE GRAMPONE (Maria A.) - *Opus cit.* p. 73

<sup>16</sup> On prépare l'édition d'ELMO 0 en langue castillane et aussi en langue catalane.