

LU

LA LECTURE

Apprentissage. Évaluation. Perfectionnement

A. BENTOIJLA, B. CHEVALIER, D. FALCOZ-VIGNE

Éd. Nathan. Coll. Théories et pratiques. 1991

Feuilletez ce livre, survolez-le, prenez connaissance du sommaire : il s'en dégage une grande lisibilité. Huit chapitres, dont six traitent de l'évaluation, du perfectionnement et de l'entraînement à toutes les lectures de l'écrit et ceci du cycle 2 à la 6^{ème}. Pour ceux qui connaissent déjà **Atel**, ou **Je deviens bon lecteur** ou encore **Lire au collège**, rien de bien nouveau. Toutefois, la grande diversité des propositions est intéressante et source d'idées éventuelles autour de : closure, vitesse de lecture, lecture-exploration, lecture-sélection, argumentation, synthèse, sélection des éléments liens, mots-clés etc.

Quelle surprise toutefois de découvrir au milieu de ces exercices centrés sur le questionnement de l'écrit et son organisation, un exercice de discrimination auditive opposant par exemple « bol » à « balle » ou encore « hôtel » à « oreille » pour le son (o) ! Le chapitre 8 est consacré aux interventions d'éminences grises qui y ont commis un ou plusieurs articles. Le titre de leur participation prouve à quel point chacun va « s'accrocher » à ce qu'il croit être l'essentiel : « Rôle de l'identification des mots dans la lecture », « Faut-il passer par la combinatoire pour comprendre ? », « Conscience segmentale et acquisition de la lecture », « Mémoriser », « Dyslexie », « L'éducation des sourds » mais aussi « La lecture des adolescents », « BCD » et « CDI », etc.

Si « Lire c'est comprendre » pour la quasi totalité, la manière d'y parvenir se présente dans une totale contradiction entre les différents auteurs et reste trop souvent collée à l'idée qu'apprendre à lire, c'est effectuer des exercices adéquats différents suivant la représentation que l'on se fait de la lecture.

Si l'objectif du livre est de faire part des divergences de chercheurs, il est réussi ! Toutefois, quand on lit dans l'introduction : « *Considérant souvent qu'une compétence de compréhension acquise dans une situation de lecture particulière est automatiquement transférable à n'importe quelle autre situation, elle (l'école) néglige le développement d'une maîtrise diversifiée de la lecture. Elle crée parfois des déchiffreurs ; souvent avec l'aide du catalyseur familial de bons lecteurs monovalents, elle prend rarement en charge la formation de lecteurs responsables polyvalents...* », on accepte difficilement les contradictions de certains articles qui placent le déchiffrage comme précédant toute lecture, qui nient l'importance du rôle du contexte. Que dire de l'affirmation de TORAILLE : « *la curiosité pour la chose écrite constitue un puissant stimulant et elle conduit très vite et très tôt à la volonté de savoir et pouvoir lire, c'est-à-dire en définitive, au désir de conquérir ainsi l'autonomie par rapport à l'adulte, de devenir grand* » sinon qu'elle est tellement caricaturale qu'elle pourrait tout aussi figurer dans les I.O. de 1925 !

Autre incohérence au chapitre 1, lors du passage sur l'importance de l'école maternelle, où l'on propose de mettre le jeune enfant en situation de « créer son propre code idéographique » autrement dit de retourner au « codage » afin que « *chaque enfant découvre les mécanismes sémiologiques de la mise en mots...* ». Nous avions pourtant cru les pictogrammes enfin passer de mode...

Difficile de comprendre dans cet ouvrage la cohérence qui a présidé à l'ensemble. Jean FOUCAMBERT, dans son article, déborde de l'apprentissage et pose la seule problématique fondamentale : « *Décider aujourd'hui de la prétendue importance de quelques aspects particuliers à partir d'expériences qui ne s'engagent pas dans la transformation globale de la lecture, c'est condamner la recherche à l'impuissance, dans un moment où les enjeux démocratiques n'ont jamais autant dépendu qu'aujourd'hui de l'augmentation de citoyens capables de lire entre les lignes.* »

Anne VALIN