

**Pierre Choulet a lu le document d'application des programmes littérature de jeunesse, et en commente la troisième partie, annexe à la fameuse liste des œuvres de littérature, en se demandant s'il est ce « quiconque » auquel « on » s'adresse.**

## Document d'application des programmes littérature cycle 3.

Ce document est construit en trois parties : la première traite des raisons de l'entrée de la culture littéraire à l'école élémentaire et des activités qui permettraient de l'acquérir. La liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 constitue la partie centrale.

Ces deux premières parties étant sans surprise, de qualité mais avec les défauts du genre - le texte officiel - qui depuis quelques années a renoué avec la tradition : anonyme, sans référence externe, prescriptif et consensuel.

C'est avant tout à la dernière partie curieusement intitulée *ateliers de lecture* que fait référence cet article.

Quatre pages qui s'intègrent mal dans la totalité du document. Ce dispositif ne fait l'objet que de quelques lignes dans la première partie : « *Elle (la lecture à haute voix) suppose donc que l'élève soit susceptible de retrouver pour chaque phrase les pauses et la courbe intonative justes. Si cette activité peut donner plus d'assurance à des élèves maîtrisant la lecture, elle ne peut se substituer à la formation du lecteur qui, au cycle 3, relève, soit des PPA, pour les élèves les plus en difficulté, soit des ateliers de lecture, pour ceux qui hésitent encore devant des mots rares, irréguliers ou devant des structures syntaxiques complexes* ».

Donc la formation du lecteur, on l'aura compris, n'a rien à voir avec la littérature ni avec le cycle 3, ou alors, pour les enfants en difficulté. Ce document reprend la logique bien connue : on apprend à lire puis on peut s'intéresser à ce qu'on lit et ainsi développer une culture littéraire. On comprend mieux pourquoi cette dernière partie a du mal à s'intégrer à l'ensemble, elle reflète la difficulté d'intégrer, pour les auteurs de la brochure, la littérature à l'apprentissage de la lecture.

### ● Les ateliers de lecture (pages 60 à 64)

Tout d'abord, en lecteur expert qui a un projet de lecture et un horizon d'attente assez sombre, on sautera de joie :

**L'achat d'Idéographix est vivement recommandé par le ministère de l'Éducation Nationale !**

Voilà ce que révèle une lecture de l'implicite du « Document d'application des programmes Cycle 3 CNDP ». On y parle beaucoup de la fréquence d'apparition du mot dans les textes. On cite la base frantext, on indique aux enseignants qu'il faut en tenir compte dans le travail à proposer aux enfants. On parle de jeux sur le dictionnaire informatisé pour les mots les plus rares d'un texte (et quel autre outil vous permet de trier les mots de votre texte en fonction de leur rareté d'un clic de souris !). Il semble que seule la référence d'Idéographix manque.

On évitera de lire tous les passages qui fâchent notamment sur les mots irréguliers. Entendre : les mots irréguliers par rapport à une correspondance grapho-phono. Qu'est-ce qu'être irrégulier ? À partir de quelle fréquence ? Pour quel phonème ? Nous n'en saurons pas plus (nettement moins précis que la base frantext). Irrégulier à la façon des verbes les plus fréquents (ce qui est le plus fréquent est le plus irrégulier ?).

« *Il est tout aussi nécessaire que les élèves puissent déchiffrer des mots inconnus (donc rares) à partir de leur forme graphique.* » Et pour quoi faire ? est-on (au moins à l'AFL) en droit de se demander. La réponse est dans le texte : « *par exemple pour tenter d'en trouver la signification grâce au contexte, ou en se reportant à un répertoire ou encore en demandant à un adulte.* ».

Reprenons tous ces exemples un à un :

♦ **pour tenter d'en trouver la signification grâce au contexte.** En quoi cette recherche de sens est-elle éclairée par un déchiffrement (on ne parle pas de recherche étymologique mais bien de déchiffrement, de correspondance grapho-phono) ? Devant la liste de médicaments prescrite par le médecin, cherchons-nous à les répéter à voix haute ou plutôt essayons-nous de voir notamment par les indices étymologiques et aussi par le souvenir de l'ordre d'inscription sur l'ordonnance à quoi ce médicament peut bien servir ?

♦ **ou en se reportant à un répertoire.** Répertoire, quelle drôle d'idée, un répertoire de phonèmes ou un répertoire alphabétique des mots avec leur définition, ce qui s'appelle couramment un dictionnaire. En quoi le décodage grapho-phono peut-il aider ? La seule compétence à avoir est de connaître le fonctionnement du rangement alphabétique. Pour revenir à mon ordonnance, il me semble que j'essaierai de trouver un Vidal quelque part...

♦ et enfin le troisième exemple : ***ou encore en demandant à un adulte.*** J'en reviens à mon ordonnance, je vais donc chez le pharmacien et pour changer un peu, je ne lui donne pas mon ordonnance mais je la lui lis à haute voix ; pour ceux qui aiment être ridicules, cette expérience est à tenter. Combien de fois par jour, dans nos classes et à la maison, avons-nous entendu un enfant demander : « c'est quoi ce mot-là ? », sans même qu'il eut l'idée d'essayer de prononcer un mot qu'il ne comprenait pas !

Que l'on soit pour le passage par la voie indirecte pour l'apprentissage de la lecture peut être débattu (lire des mots que l'on connaît à l'oral en les déchiffrant puis en les prononçant pour finalement les reconnaître) mais que l'on cherche à tout prix à privilégier le décodage entraîne à justifier des situations qui ne peuvent que provoquer des confusions cognitives. Entraîner l'enfant à résoudre une situation avec des outils qui ne peuvent en aucun cas lui permettre de les résoudre peut perturber la compréhension même de la tâche. Que se passe-t-il dans la tête d'un enfant à qui on demande de prononcer un mot dont il ne comprend pas le sens et ce en lui garantissant qu'ainsi il pourra le lire !

Dans les choses qui fâchent nous retrouvons la lecture orale. Comme dans les ouvrages de l'O.N.L. (bien que dans cette brochure ne figurent pas les noms des personnes qui l'ont rédigée, on reconnaît aisément les préoccupations de l'intelligentsia universitaire clermontoise). Pour le plaisir je tiens à rappeler en quels termes l'ONL justifiait dans son dernier ouvrage la pratique de la lecture haute voix :

*« Les données empiriques susceptibles de constituer des arguments en faveur de la lecture à haute voix font actuellement défaut. Elle a subi le même sort que la dictée et, pour l'une comme pour l'autre, la passion l'a emporté sur une analyse objective de la situation : à quoi ces activités, si longtemps et si fréquemment utilisées, pouvaient-elles bien servir ? Peut-on sérieusement penser qu'elles ont été maintenues pendant des décennies alors même qu'elles ne présentaient aucun intérêt ? »<sup>1</sup>*

Donc, de l'aveu même de l'ONL, aucune donnée empirique ne plaide en faveur de la lecture à haute voix (et qu'en est-il de la lecture à voix basse ?), le seul argument hautement scientifique qui permet donc de justifier la lecture à haute voix est historique : on a toujours fait ça !

Méritons-nous un tel discours ? Allons-nous accepter que des savants nous traitent comme des imbéciles ? Ce poujadisme intellectuel rejoindra facilement une opinion publique construite, en matière d'éducation, sur l'air du « c'était mieux de mon temps. »

Dans la partie ***Ateliers***<sup>2</sup> du document d'application, nulle part il est précisé si cette lecture orale doit être préparée ou non, notion fondamentale qui change du tout au tout cet exercice. Mais la description de l'atelier laisse suggérer qu'il faut revenir à notre bonne vieille séquence de lecture orale (1 qui lit et 20 qui... l'écotent).

*« Le dialogue qui s'instaure dans toute lecture à haute voix, entre l'enseignant et l'élève qui lit est essentiel. Toute erreur de segmentation doit être signalée. Le maître guide ensuite l'élève jusqu'à la bonne segmentation sans se substituer à lui (ou sans lui substituer un camarade). »* Autrement dit, si l'enfant arrête sa lecture « le train roule dans », il faut lui indiquer qu'il ne segmente pas correctement, qu'il ne peut s'arrêter là. Dans un dialogue intelligent le maître (oui, le maître, pas l'adulte, pas l'éducateur, pas l'enseignant, pas l'instituteur, pas le professeur des écoles : le maître) le guide vers la bonne segmentation. L'enfant propose alors « le train roule dans la nuit ». C'est bien, et nous continuons. Mais qui peut encore proposer des séances de lecture à haute voix de ce type dont le seul résultat garanti est de dégoûter les enfants pour de bon de la lecture ?

Dans ma classe quand un enfant fait une lecture à haute voix (d'abord il présente son livre - qui n'est pas tombé de l'étagère - et il présente l'extrait qu'il va lire. On n'est pas des sauvages !<sup>3</sup>), il l'a préparé et si jamais il segmente mal « le train roule dans », on lui demande de revenir quand il sera prêt pour sa lecture orale.

Le nouvel argument de la mauvaise segmentation n'est pas concluant. En quoi la lecture orale, même si elle révèle une mauvaise segmentation qui révèle elle-même une incompréhension de ce qu'on est en train de lire, peut-elle permettre d'améliorer la lecture ? Mais peut-être que les auteurs du texte sont prêts à avancer que l'on peut bien lire oralement sans comprendre ?

*« Là encore, c'est l'interaction de guidage, au moment où l'élève propose une situation inexacte (en lecture à haute voix) qui peut être efficace. Il s'agit moins d'expliquer que de conduire au bon découpage de la phrase en refusant les découpages erronés et en suscitant ceux qui sont corrects. On n'oubliera pas qu'il s'agit de conduire les élèves à des procédures quasi automatisées et non à des analyses grammaticales réfléchies. »*

<sup>1</sup> « Maîtriser la lecture » sous titré, « Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans. » ONL

<sup>2</sup> En revanche, la lecture orale présentée dans la première partie est une pratique raisonnée.

<sup>3</sup> comprendre : des cognitivistes

Pour résumer quelques années de textes officiels sur la lecture, on pourrait dire que nous sommes passés du « lire c'est comprendre » au « lire puis comprendre » et enfin à « lire sans comprendre ».

Les lecteurs de la revue éviteront aussi le passage suivant : « On a longtemps cru que l'augmentation de la vitesse de lecture était due au fait que le lecteur sautait des mots, voire des phrases entières. » Qui est ce « on » ? Celui du XVII<sup>e</sup> siècle qui évitait le « moi » ou est-ce « chacun », « nous » ou encore « quiconque ». N'y a-t-il pas, dans l'emploi de ce « on » là, la preuve la plus manifeste de la recherche d'adhésion du lecteur à une thèse par imposition, sans le moindre argument. Ce texte n'est pas là pour apporter un éclairage sur des recherches, sur des preuves avancées, ce texte est écrit pour trancher, ce « on » des savants qui se sont longtemps trompés et qui maintenant ne se trompent plus, acceptent de faire de nous, lecteurs, le « quiconque ».

Pour réintroduire du débat sur un sujet qui est loin d'être encore épuisé, on peut s'intéresser de préférence aux travaux d'ophtalmologistes, moins soucieux de remporter une vaine victoire dans un débat à la fois médiatique, officiel et si peu scientifique.

On peut par curiosité faire un tour sur le site du Laboratory for Low-Vision Research<sup>4</sup> où Gordon Legge présente l'état de ses recherches et notamment son modèle informatique de lecteur idéal pour qui les saccades sont égales à l'empan visuel et donc couvrent le plus souvent plusieurs mots.

Les expériences d'Andreewski<sup>5</sup> prouvent que l'on peut observer des comportements de lecteur mettant en évidence une prise d'informations de façon inconsciente en dehors de la zone nette de son empan visuel.

Il faudra bien un jour que des études sérieuses soient menées spécifiquement sur une population de très bons lecteurs (+ de 40 000 mots/h) et que l'on observe comment ils s'y prennent. Après tout, ce ne sont pas des phénomènes de foire mais bien des personnes ayant réussi leur apprentissage.

En revanche, je conseille vivement aux lecteurs de la revue qui auraient besoin de se distraire un peu de lire les exemples cités dans le chapitre « la cohésion du texte ».

« L'opposition animé/non animé, par exemple, joue souvent un rôle décisif pour faire le choix entre deux substantifs possibles, lorsque le verbe dont le pronom est le sujet (ou l'objet) suppose un sujet (ou un objet) animé comme on le voit dans la phrase: "Victoire a acheté une nouvelle ombrelle. Elle ne s'en sépare plus." L'interprétation des pronoms 'elle' et 'en' est facilitée par le fait que le verbe 'se séparer de' implique plutôt un sujet animé ('elle' = 'Victoire') alors que son objet pouvant

être indifféremment animé ou inanimé, 'en' ne peut plus renvoyer qu'à 'ombrelle'. Dans "Victoire s'est achetée une nouvelle ombrelle, elle est élégante", l'ambiguïté est beaucoup plus grande et l'on aura tendance à interpréter le substitut 'elle' comme renvoyant au substantif qui est aussi en position de sujet ('Victoire'), sans que cela puisse être une certitude.

On voit, dans ces cas d'ambiguïté, comment le lecteur peut adopter une attitude laxiste (après tout, cela n'a pas grande importance !) ou, au contraire, chercher à serrer le texte au plus près. Dans l'exemple ci-dessus, en supposant que cette phrase soit extraite d'une correspondance entre deux amis, l'ambiguïté sera parfaitement acceptable. Dans d'autres cas (par exemple, dans un énoncé de problème arithmétique ou un contrat d'assurance), le lecteur ne pourra pas accepter ce degré d'approximation (il est vrai qu'il sera rare, alors, de trouver des textes aussi ambigus). »

Personnellement, il me semble évident que la grosse difficulté qu'aura à surmonter le lecteur est la polysémie de Victoire, nom propre ou nom commun... Quant aux suppositions sur l'origine de l'exemple, je pense peu probable qu'il soit extrait d'une correspondance entre deux amis, ni d'un énoncé de problème et encore moins d'un contrat d'assurance. En revanche, je le verrais assez bien dans un manuel à l'usage des jeunes filles dans un collège d'après guerre (le prénom de Victoire...) ou alors dans un ouvrage d'avant guerre destiné aux élèves institutrices vantant la lecture orale et la leçon de morale. Car lorsque l'auteur parle d'attitude laxiste chez le lecteur il s'agit bien de morale.

Mais je me trompe, c'est bien le document d'application des programmes de la rentrée 2002, où là comme ailleurs, on préconise la tolérance zéro.

Pierre CHOLET

<sup>4</sup> <http://vision.psych.umn.edu/chips.html>

<sup>5</sup> Evelyne Andreewsky, chargée d'étude à l'INSERM (hôpital Pitié-Salpêtrière)