

ÉVELINE CHARMEUX

LIRE C'EST COMPRENDRE

APPRENDRE À LIRE C'EST APPRENDRE À COMPRENDRE CE QUI EST ÉCRIT



Éveline Charmeux

**Lire, c'est comprendre.
Donc apprendre à lire,
c'est apprendre à comprendre
ce qui est écrit.**

*Loin des méthodes et de leurs mensonges,
une autre approche de cet apprentissage, pour un vrai savoir lire.*

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE	6
AVANT-PROPOS	8
Histoire d'une démarche : enseigner autrement, intelligemment, la lecture ?	8
Regard sur la situation actuelle : où est la compréhension ? Où est l'intelligence ?	8
- Que signifie exactement « apprendre à comprendre » ?	11
- Comprendre un écrit, est-ce le résultat de la compréhension de chaque mot ?	13
- Mais alors, quelle est la place du « code », la relation lettres/sons, jugée depuis toujours comme l'incontournable entrée dans l'apprentissage ?	14
- Une précision nécessaire : démarche ou méthode ?	15
- La véritable problématique de l'apprentissage de la lecture	15
- Une dernière question : pourquoi en est-on là ? Deux mots d'histoire	17
I. PREMIÈRE ÉTAPE : Préparer le terrain.	
Mettre en place une autre manière d'entrer dans la maison : des principes, jusqu'à la mise en œuvre	19
A DÉBROUSSAILLAGE DES IDÉES	20
B DES CONSTATS, DES CONTRADICTIONS, DES RÉFLEXIONS, UNE QUESTION : L'APPRENTISSAGE EST-IL « AVANT » ?	18
C LES GRANDS PRINCIPES (ET LES GRANDS SENTIMENTS)	22
1) Enseigner est un « jeu à deux » : les élèves sont des personnes	22
2) Apprendre est une construction qui s'appuie sur des savoirs déjà-là, pour les transformer	23
3) Enseigner doit provoquer le BESOIN d'apprendre	26
4) La surcharge cognitive et le stress empêchent les enfants d'apprendre	27
5) Pour progresser, il faut savoir où l'on est, d'où l'on vient et où l'on va	29
6) Première option : Organiser le travail de manière démocratique et transparente	30
7) Deuxième option : Enseigner, non en empilant les savoirs les uns sur les autres, mais en éclairant les relations qui les unissent	33
8) Troisième option : Installer, dans la classe, un climat de confiance et de solidarité	34
9) Enseigner la lecture, non comme un mécanisme, mais comme ce qu'elle est : une nouvelle manière de vivre	37
10) Intégrer d'emblée tous les aspects langagiers dans le travail d'apprentissage de la lecture	45
11) Options auxquelles il faut ajouter une mise au point importante sur le numérique et l'ordinateur à l'école, avec la place de ces derniers dans l'enseignement de la lecture	52

II. FAIRE DÉCOUVRIR AUX ENFANTS LE REZ DE CHAUSSÉE DE LA MAISON. Le premier niveau du savoir-lire : l'autonomie de lecture (Cycle 1 et Cycle 2)	54
A COMMENT COMMENCER ? ON NE COMMENCE PAS, ON CONTINUE !	55
B LA LECTURE AU CYCLE 1 : À L'ÉCOLE MATERNELLE, DE LA PETITE SECTION À L'ENTRÉE AU CP	56
1) Le bain d'écrits	56
2) Découvrir et manipuler les « objets à lire »	57
3) Découvrir la langue des écrits	57
C LA LECTURE AU CYCLE 2 : LE TRAVAIL D'APPRENTISSAGE PROPREMENT DIT	64
1) Le travail par cycles	64
2) Le CP, l'autre commencement	65
2.1) Les situations de lecture « vraie », et les projets	66
2.2) Le travail d'apprentissage : Comment accrocher le travail des apprentissages de la langue, sur ces textes lus ?	84
2.3) La suite du CP : le travail au cours des deux autres années du cycle : CE1 et CE2	103
2.3.1) Ce qui ne change pas	103
2.3.2) Ce qui est nouveau, par rapport au CP	106
2.4) La spécificité du CE2, année-charnière	110
2.4.1) Mise au point de l'autonomie de lecture	111
2.4.2) Travailler sur deux éléments de la lecture experte	114
III. CONDUIRE LES ENFANTS À L'ÉTAGE DE MAÎTRISE : Vers la lecture experte : le « vrai » savoir-lire (Cycle 3 et Cycle 4)	124
A CONTINUER D'APPRENDRE À LIRE ? UN CONSTAT : IL RESTE BEAUCOUP À APPRENDRE	125
B LES SITUATIONS DE LECTURE ET LES RELATIONS « LECTURE/PLAISIR DE LIRE » : ESSAI DE CLASSEMENT DES SITUATIONS	126
1) Mettre au clair la distinction « écrits littéraire/écrits non littéraires »	127
2) Les genres qui se partagent l'ensemble des « écrits littéraires »	128
3) Les situations de lecture : essai de classement	132
C ASSEOIR LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION ET AIDER LES ÉLÈVES À SE DÉBARRASSER DES MAUVAISES HABITUDES PRISES AU CP.	137
1) Pourquoi acquérir une bonne vitesse de lecture ?	137

2) Apprendre à raisonner en lisant, pour évacuer tout « mécanisme », dans la conduite de lecture	139
3) Dans ce but, apprendre à lire des BD est indispensable	143
D ASSEoir SOLIDEMENT LA LECTURE À HAUTE VOIX	146
1) Apprendre à respirer	146
2) Apprendre à regarder les auditeurs pendant qu'on lit à haute voix	148
3) Lire à haute voix, ou lire à plusieurs voix ?	148
4) Un exemple de ralenti pédagogique en lecture à haute voix	149
E MAÎTRISER LA LECTURE DE TRAVAIL ET D'ÉTUDE : DEVENIR CAPABLE DE TRAVAILLER TOUJOURS AVEC DOCUMENTATION	151
1) Apprendre à bien connaître les outils documentaires, et à y trouver rapidement ce qu'on cherche	153
1.1) Les manuels de disciplines	153
1.2) Les dictionnaires, numériques et papier	154
1.3) Ouvrons ici une parenthèse orthographique	155
1.4) Un exemple d'entraînement à ce type de recherche	158
2) Apprendre à utiliser et à retenir ce qu'on a trouvé	161
F LA LECTURE CULTURELLE : LECTURE LITTÉRAIRE ET LECTURE DE RÉFLEXION	161
1) Pourquoi les distinguer et quels problèmes de lecture elles posent	162
2) Une donnée essentielle de la lecture de réflexion : savoir repérer et caractériser les arguments qui soutiennent une thèse	162
2.1) La notion de raisonnement	163
2.2) La notion d'argument	163
3) Apprendre à lire et à étudier des œuvres littéraires intégrales : romans, nouvelles, pièces de théâtre, poèmes	167
3.1) Le « gros problème de la longueur	167
3.2) Dédramatiser l'approche d'un ouvrage un peu trop épais	168
3.3) Une autre approche des œuvres littéraires longues	169
3.4) Des exemples de romans étudiés dans nos classes	173
3.5) Le rôle des adaptations ciné	183
4) Apprendre à lire l'écriture d'un texte	184
4.1) Apprendre à caractériser le ton d'un écrit	184
4.2) Apprendre à caractériser la gestion des normes du langage	187
4.3) Apprendre à repérer les règles d'écriture d'un écrit	191
5) Lire et réfléchir avec la poésie	201
IV. ÉPILOGUE DE L'AVENTURE	210
V. CONCLUSION	212

G- TABLE DES TEXTES CITÉS ET ÉTUDIÉS

« Musique » de Claude Boujon, Éd. École des loisirs (1990)	p.76
« Le petit Lion », conte adapté par Claude Clément et Laurence Batigne pour Toboggan, Éd. Milan (1990)	p.80
« Le Petit Homme à la Pomme » de Janosch, Éd. Nord-Sud	p.104
« Les trois motards mènent l'enquête » de G. Breffier, A. Colin (1982)	p.142
« Gaston Lagaffe », de Franquin, album n°6 de 1968 et album n°11 de (1978)	p.144
« Les chemins secrets de la liberté » de Barbara Smucker, Éd. Castor Poche (1982), (Pour la lecture à haute voix)	p.149
« Débat entre R. Redeker et Ph. Meirieu », Le Figaro, Janv. 2005	p.165
« Les droits imprescriptibles du lecteur », in Comme un roman, Daniel Pennac, Éd. Gallimard 1995	p.168
« L'enfant Océan » de J.C. Mourlevat	p.173
« Le Nombre d'or » de Marcel Pineau, Éd. Sedrap 1994	p.281
« Les dix petits nègres » d'Agatha Christie	p.282
« Façons de parler » de B. Friot, Nouvelles histoires Pressées, Éd. Milan 1992	p.284
« Soupçon » de B. Friot : Histoires Pressées, Éd. Milan 1990	p.287
« Lapin Rouge » de Rascal, Éd. École des loisirs, 1994	p.192
« Cortège » de J. Prévert, Paroles 1946	p.198
« Ta Katie t'a quitté » de Bobby Lapointe	p.199
« Le Grand Combat » de Henri Michaux, Qui je fus, Éd. Gallimard 1927	p.201
« Le mariage de Roland » de V. Hugo, La légende des siècles 1859	p.204

Préambule

Un réveil cruel, et une prise de conscience nécessaire

Les résultats du PIRLS¹, un de ces nombreux programmes d'évaluation comparée des performances d'élèves de différents pays, qui placent la France en 35^{ème} position sur la maîtrise de la compréhension en lecture, ont jeté un gros pavé dans la mare des certitudes tranquilles, sur la manière d'enseigner la lecture.

Ils ont, en particulier, bousculé la théorie, officielle depuis toujours, selon laquelle la mise en place d'un mécanisme de déchiffrage, au tout début de l'apprentissage de la lecture, serait nécessaire pour pouvoir libérer les opérations qui permettront plus tard de comprendre les écrits lus.

Avec ces résultats, il semblerait qu'il n'en soit rien, ou du moins que les choses ne soient pas si simples.

En fait, cette impression n'est pas neuve : depuis longtemps (depuis toujours ?), des chercheurs, des pédagogues, ont contesté l'hypothèse d'une dissociation nécessaire entre « le code » et la compréhension, dans l'apprentissage de la lecture. Ce qui justifie en effet cette dissociation, c'est l'idée que la compréhension surgit naturellement de la connaissance : un mot reconnu est « compris » automatiquement. On peut alors en déduire qu'il suffit que les mots reconnus soient nombreux, pour que les textes qui les contiennent soient compris.

Or, le sentiment s'est installé assez vite chez les chercheurs, qu'il y avait, dans cette hypothèse, tenue pour vérité, une confusion entre « reconnaître des mots » et « comprendre des textes », que la compréhension n'est peut-être pas la même sur des mots et sur des textes et qu'en tout état de cause, c'est la compréhension des textes qu'il faudrait viser.

Les premières expérimentations concrètes de ces hypothèses nouvelles, on les doit à Célestin Freinet, qui eut l'idée d'utiliser les propres écrits des enfants pour apprendre à lire, des écrits évidemment compris. C'est ainsi que naquit la « méthode Naturelle de lecture ».

Plus tard, à la fin des années 60, un événement officiel, une sorte de « PIRLS » avant la lettre eut les mêmes conséquences. C'est en effet la publication des premières études statistiques sur la lecture en France avec des résultats alarmants, qui relança cette même contestation : 53% d'adultes non lecteurs en France, un appelé du contingent sur deux, incapable de comprendre un article de presse très simple, et le redoublement du CM2 nécessaire pour un élève sur deux — certains d'entre eux ayant déjà redoublé une classe auparavant, voire deux.

Le ministre de l'Éducation de l'époque, Christian Fouchet, indigné, confia à l'Institut Pédagogique National, une mission de recherche officielle, la première en France, sur l'hypothèse que, ces enquêtes, ayant démontré l'échec des pratiques d'enseignement menées jusqu'alors², il était nécessaire d'aborder autrement l'apprentissage de la lecture.

Auteur de cet ouvrage, j'ai fait partie des premières équipes d'enseignants constituées alors. C'est donc le fruit de ma recherche qui est présentée ici, une très longue recherche, commencée avant 1968 avec des équipes pluri-statutaires (instituteurs, professeurs d'école normale et universitaires), dont les premières conclusions figurent dans le Plan de Renovation de l'Enseignement du Français à l'École Élémentaire de 1970.

On sait que ce plan, dès avant sa parution, et malgré l'avis favorable du successeur de Christian Fouchet, Olivier Guichard, (lequel paya de son poste cette adhésion), fut violemment rejeté par le Pré-

1 Le PIRLS (Progress in International Reading Literacy ; en français : Programme international de recherche en lecture scolaire) est un programme de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement basée aux Pays-Bas, et qui évalue l'apprentissage de la lecture dans différents pays participants.

2 Plus de 53% des Français adultes reconnaissent n'avoir jamais ouvert un livre depuis leur sortie de l'école. On peut trouver des précisions sur les enquêtes menées sur cette question, durant les années 60 et 70, dans l'ouvrage collectif, coordonné par J. Jolibert et R. Gloton : « Le Pouvoir de Lire », Éd. Casterman (avril 1975).

sident Georges Pompidou. Mises au placard, les idées qui l'animaient disparurent petit à petit, au fil des nouveaux textes officiels publiés par la suite.

La recherche INRP continua pour le français sur d'autres thèmes, auxquels j'ai participé jusqu'en 1993, date de mon départ en retraite. Mais, avec les collègues de l'équipe, j'ai poursuivi le travail sur la lecture et son apprentissage ; puis, ceux-ci ayant pris leur retraite, j'ai travaillé avec d'autres partenaires, collègues, formateurs, et conseillers pédagogiques, à travers des actions de formations initiale et continuée, des élaborations d'outils pour les enseignants et des préparations d'étudiants au CRPE.

Cette longue continuité a permis d'élaborer une démarche en continu, sur l'hypothèse que la lecture est une activité de l'intelligence qui doit être mise en œuvre dès les premiers apprentissages, et que le travail sur la compréhension doit être mené sur des textes, de pair avec le travail sur la langue, avec cette précision que cet apprentissage ne saurait se limiter au CP, mais doit être mené en tant que tel, avant lui et continué avec des contenus spécifiques, tout au long des quatre cycles du cursus obligatoire.

Illustrée d'exemples concrets, vécus, pour certains, en classe, pour d'autres, élaborés en stages de formation continuée, ou initiale, et expérimentés dans les classes des stagiaires, cette démarche est présentée ici sous la forme d'un itinéraire précis depuis la maternelle jusqu'à la troisième.

Avant-propos

Histoire d'une démarche.

Enseigner autrement, intelligemment, la lecture ?

AUTREMENT est l'adverbe le plus absent des programmes officiels.

Il est, pourtant, le plus important du métier d'enseignant : quand un élève n'arrive pas à apprendre, avant de l'incriminer, c'est d'abord la manière de s'y prendre qu'il faut revoir. Les élèves étant évidemment différents tous les ans, et d'une école à l'autre, avec des expériences et des savoirs tout autres, il est impensable d'utiliser les mêmes outils, qui ne sauraient convenir, ni chaque année, ni partout en France.

Regard sur la situation actuelle : où est la compréhension ? Où est l'intelligence ?

De fait, l'enseignement de la lecture, depuis qu'il existe, ne brille guère par l'intelligence des écrits proposés et des activités demandées ; il est plein de contradictions inquiétantes, et d'abord de mensonges.

Mensonge sur la prétendue querelle qui opposerait les méthodes : entre la syllabique et la globale, les différences ne sont que de surface. Sur un trajet apparemment opposé, l'arrivée est la même : rendre capable de déchiffrer oralement des mots.

Mensonge sur ce qu'elles proposent : elles trompent ceux qui s'en servent en ne respectant ni les enfants, ni la lecture.

Les enfants ?

Quand elles prétendent les amuser, elles les détournent de la lecture, au profit de petits jeux qui n'ont rien de commun avec elle³. La compréhension qu'elles convoquent n'est pas celle des textes, puisqu'il n'y en a pas tout de suite, et que ceux qui arrivent dans les manuels sont, comme le précisent la plupart des préfaces « proches du langage des enfants ». Et qu'elles soient ou non amusantes, elles exigent d'eux des activités contraires à leur fonctionnement psychologique, qui les font souffrir. Quiconque a assisté aux « devoirs du soir » d'un petit de CP, tels qu'ils sont aujourd'hui, — depuis quasiment toujours, mais de façon officielle maintenant — avec ses syllabes à prononcer, ses mots à déchiffrer et ses petites phrases à énoncer tristement, sous la surveillance désolée d'une mère inquiète, sait que cet apprentissage n'est guère heureux, ni pour l'enfant, ni pour personne.

La lecture ?

Elle n'en est qu'un simulacre.

Le mécanisme de déchiffrage oralisé qu'elles visent est dénoncé à la fois par l'expérience de chacun, et par de nombreux travaux sur l'acte de lire⁴, qui invitent à penser que le déchiffrage n'est pas de la lecture, pas même sa première étape. L'oralisation qui l'accompagne et qui commence dès le premier jour du CP, est en contradiction évidente avec la pratique sociale de cette activité. Il suffit d'ouvrir les yeux autour de soi, pour s'en convaincre : qu'il s'agisse des personnes qui lisent dans le métro ou le train, de celles qui attendent dans les salles réservées à cette activité, de ceux qui travaillent dans les bibliothèques ou des vacanciers sur la plage, tout le monde lit des yeux, sans oraliser.

Pour comprendre ce qui se passe alors, il suffit de revoir, dans le beau film de Milosh Forman, « Ama-

3 Comme, par exemple, la méthode des « Alphas », que les enfants aient beaucoup, mais parce qu'elle est, pour eux un jeu, et surtout rien d'autre ! Ils font la moue, lorsqu'on leur demande ce que signifient les phrases, qu'ils viennent de lire !

4 Émile Javal, Richaudeau, l'AFL, Freinet... entre autres... Voir bibliographie.

deus », la scène où, pour trouver un peu d'argent, Constance Mozart apporte à Saglieri quelques pages d'un brouillon de son mari. On voit Saglieri jeter un coup d'œil sur une feuille, et, avec des larmes qui montent à ses yeux, on l'entend murmurer : « Quelle beauté ! », tandis que monte doucement la musique correspondante. Sans avoir eu besoin de déchiffrer la partition, ni de chanter les notes, le musicien a ENTENDU LA MUSIQUE qui était écrite : lire une partition musicale, c'est entendre la musique qu'elle transcrit, comme lire une description, c'est VOIR ce qui est décrit, ou, s'il s'agit d'un récit émouvant, vivre ce qui est raconté et en être ému (ou au contraire en rire, si l'on trouve le récit mauvais). Éclatante démonstration de ce que signifie « lire », qui répond directement à l'objection souvent présentée que lire serait « dire dans sa tête », comme si le caractère visuel de la lecture n'était qu'une intériorisation d'une parole prononcée : on oublie la différence de nature, qui n'a rien à voir avec une simple accélération de l'identification, et on confond la pensée et la parole. Lire c'est penser ce qu'on lit, ce n'est pas le prononcer. Quant à la lecture à haute voix, elle existe évidemment, mais avec une tout autre fonction : elle permet de communiquer oralement sa propre lecture (rien à voir avec l'oralisation scolaire), mais non de l'effectuer.

Enseigner oralement une activité mentale qui s'effectue à partir d'une perception visuelle n'est donc pas seulement créer une difficulté, c'est installer un handicap. L'oralisation consomme une énergie qui n'est plus disponible pour la pensée, comme le prouve cette réaction d'enfant, bien connue, répondant au maître lui demandant ce que raconte le texte qu'il vient de lire : « j'sais pas, m'sieur, je lisais ! ». Du reste, c'est un fait souvent reconnu que lire à vue un texte, qu'on n'a pas lu des yeux auparavant, rend la compréhension très approximative : c'est une expérience que connaissent bien les professeurs chargés de corriger les copies d'examen, quand ils se réunissent pour définir des critères de correction. Pour ce faire, l'un d'entre eux lit à haute voix une copie, et — c'est un fait reconnu partout — hormis l'orthographe qui lui a sauté aux yeux, le « lecteur » de la copie n'a presque rien à dire, de ses contenus. Donner aux enfants l'habitude d'oraliser directement ce qu'ils ont à lire, en le déchiffrant, c'est donc les détourner de porter attention à ce que « ça veut dire ».

D'autre part, poser comme principe de base que l'écrit transcrit l'oral, et que la relation lettres-sons est primordiale, c'est oublier que l'oral est, comme tous les autres domaines de la langue française, un lieu de variations. Le champ des variétés possibles de prononciations⁵ pour un même « phonème », est même beaucoup plus important qu'on ne le croit. Nombreux sont les facteurs qui y contribuent :

- Le rôle de la région qui fait, par exemple, entendre au moins trois « sons » différents pour le phonème [R], et qui en prévoit deux pour le groupe de lettres « un » : au sud de la Loire, les mots « brin » et « brun » ne sont pas homophones, alors qu'ils le sont au nord ;
- La situation de communication, et les projets de celui qui parle quant au résultat qu'il attend : amuser, choquer, émouvoir son partenaire, etc. ;
- La rapidité des échanges oraux, que la connivence rend possible et qui modifie la prononciation de certains groupes de mots, comme « je ne sais pas », qui devient « ch'sais pas », voire « ch'ais pas » avec un [ch] incontestable, en première position, ou « tu as entendu ? » prononcé « t'as entendu ? », « ne t'en occupe pas », qui devient « t'occupe ! », le « oui » prononcé « ouais », etc.

Certes, la prononciation du français est soumise, elle aussi, à des normes, dont une « dominante ». Mais, ce qu'on oublie souvent, c'est que celles-ci viennent de la société et non de la linguistique, et qu'elles reposent sur des jugements de valeur très arbitraires, et non dépourvus de relents discriminants : ce n'est pas la langue qui est jugée à travers elles, mais ceux qui l'utilisent.

Il faut pourtant les connaître, si injustifiées qu'elles soient, pour pouvoir les utiliser, en fonction des projets de communication⁶, car, comme toute norme (dont la loi !), elles peuvent être refusées... avec des conséquences sociales qu'il faut connaître pour pouvoir les assumer.

5 Voir E. Charmeux : « Ap-prendre la parole » Éd. SEDRAP (1998).

6 Voir les travaux de linguistique sociale (F. François et J.B. Marcellesi et C. Marcellesi). Voir bibliographie

Par exemple, si je décide de répondre « oui » en le prononçant « ouai », je risque de produire un effet négatif, si je suis dans un lieu où la norme dominante domine. A moi de savoir ce que je dois faire ! Si, pour des raisons diverses, il me plaît de produire cet effet, je suis libre de le faire... et d'en subir les conséquences !

Donc, quand on tient à ne pas se faire remarquer, on se soumettra sagement à ces normes, — ce que les spécialistes appellent « adopter un codage socialement fonctionnel » — mais si l'on veut « se faire remarquer » (positivement ou non), on peut leur désobéir, si on en accepte les conséquences sociales — les spécialistes parlent alors de « codages personnellement fonctionnels ».

Dès lors, comment oublier les difficultés qui ne peuvent que surgir de la contradiction opposant un oral, aux sonorités éminemment variables dans toute la Francophonie, et un écrit qui est le même pour tout le monde ? Comment oser dire aux petits que les lettres ont un son, alors que la prononciation de ce « son » n'est pas la même partout pour le même mot, et que les enfants d'une même classe ne l'entendent pas pareillement ?

Comment une pratique peut-elle avoir été ainsi choisie, depuis que lire existe, alors que ses conséquences sont si opposées au résultat normalement attendu : penser ce qu'on lit, sans passer par un oral qui n'a rien à voir dans une situation de lecture ? Etat de fait d'autant plus difficile à comprendre quand on sait que parviennent à être de très bons lecteurs les sourds profonds, entre autres, qui n'ont ni conscience phonologique ni relation lettres-sons à mettre en œuvre.

La seule explication qu'on puisse donner de ce décalage entre les conseils officiels et la réalité des faits, est que savoir lire est un savoir subversif.

Il confère une liberté que d'aucuns pensent dangereuse : qu'arriverait-il si tout le monde savait lire les contrats d'embauche, les polices d'assurances, les textes de loi, les programmes des candidats aux élections ? Aussi, depuis que l'écriture existe, a-t-on toujours pris grand soin de l'interdire aux « indésirables » qu'ont été, selon les époques, les esclaves, les noirs, les domestiques et les femmes... Et de façon générale, aujourd'hui encore, ceux qui risqueraient d'en faire un « mauvais » usage.

Pour limiter ces risques, le meilleur moyen est encore un apprentissage inefficace, rendu tel en le privant de l'essentiel⁷, à condition, qu'il soit encadré par un discours démocratique officiel qui rassure. C'est exactement ce qui se passe : en affirmant que les neurosciences, sciences non négligeables, défendent, au nom des images cérébrales, la tradition de cet apprentissage, l'argument officiel semble solide. Aujourd'hui, en haut lieu, on va jusqu'à affirmer, preuve à l'appui, que cette pédagogie ancienne serait la plus « scientifique », ce que démontreraient de nouveaux travaux, mettant en œuvre les technologies les plus modernes.

Pourtant, trois objections à ces affirmations n'ont toujours pas reçu de réponses, pouvant les démentir :

1. Les images, qu'elles soient cérébrales ou non, sont fondamentalement polysémiques ; leur interprétation peut toujours être contestée, d'autant plus qu'elles sont protégées par le fait que bien peu savent lire, ce qui rend suspectes les affirmations de ceux qui se trouvent à la fois juges et parties.
2. En tout état de cause, les données scientifiques d'une seule science ne sauraient suffire à définir une pédagogie : la pédagogie est une science à part entière, qui s'appuie sur des recherches fondamentales, toutes celles concernant chacun des aspects de l'enseignement : les contenus à enseigner, le fonctionnement de l'enfant (pas seulement celui de son cerveau), et la psychologie des apprentissages (que les images cérébrales ne sauraient décrire).
3. Aucune science nouvelle, jamais, ne s'est installée en rejetant d'un revers de main les travaux antérieurs, et sans avoir démontré leurs erreurs, surtout lorsque les données nouvelles sont en contradiction flagrante avec toutes les conclusions des travaux précédents sur la lecture : linguistique et

⁷ Si lire, c'est comprendre, alors apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre. Pour rendre inefficace cet apprentissage, il suffit « d'oublier » d'enseigner comment on apprend, ou de le différer dans le temps, ce qui détruit par avance le travail effectué d'abord.

fonctionnement de la langue, psychologie des enfants et celle de l'apprentissage, travaux sur le fonctionnement de l'œil en lecture, etc.

Il est donc impossible, en l'état actuel des connaissances, d'admettre les conclusions officielles, tant que les travaux antérieurs n'auront pas été pris en compte, fût-ce pour en démontrer les erreurs. Force est donc de reconnaître que, malgré les commentaires les plus rassurants, et les cautions scientifiques, les pratiques d'enseignement de la lecture en usage en France, largement majoritaires — hormis les propositions de l'ICEM (Freinet) et du GFEN⁸ — et même imposées officiellement depuis les années 2000, installent une non-lecture, à travers une non-pédagogie qui bafoue les données scientifiques les plus solidement avérées, de ce que sont le fait de lire, le fait d'apprendre, et le fonctionnement d'un enfant de 2 à 6 ans.

Pour avoir été choquée très tôt par ces constats, et surtout pour avoir vécu, enfant, des soirées éprouvantes, avec ma mère, au milieu des « épi », « pipe », « toto a été têtu », « papa a tapé toto », « père a réparé ta petite ratière » et autres formules absconses⁹, puis, en tant que mère, avoir dû infliger à mes enfants le même type d'épreuves, avec, à peu près les mêmes formules, trente ans plus tard, j'ai pensé que quelque chose clochait dans les pratiques de cet enseignement¹⁰, et j'ai voulu en savoir davantage.

Avec la recherche, nous avons avancé dans l'analyse de cet enseignement, et découvert qu'apprendre à lire est loin d'être un apprentissage comme les autres — il partage cette spécificité avec celui de l'écriture qui en est à la fois le contraire et le symétrique : ils sont chacun aux deux extrémités de la communication.

Ce n'est donc pas seulement acquérir un savoir nouveau, mais c'est devenir capable de vivre un nouveau type de SITUATION DE COMMUNICATION, d'entrer dans un nouvel univers, celui de la « Maison Lecture ». Confirmation ici encore qu'une dissociation : code d'abord, compréhension plus tard, est ridicule : entrer dans la maison, c'est entrer de pain pied dans la maison, et non attendre, dans un sous-sol, ou une antichambre, qu'on vous ouvre les autres portes.

Mais une hypothèse pour définir une nouvelle démarche ne suffisait pas : très vite, nous nous sommes aperçus qu'insérer l'apprentissage de la compréhension dans les premiers apprentissages de la lecture, impliquait d'autres hypothèses :

- Celle que la compréhension d'un écrit n'est peut-être pas la conséquence directe de la reconnaissance des mots de cet écrit ;
- Celle de préciser la signification du verbe « comprendre ».

Cette dernière nécessité était la plus urgente, de toute évidence, car ce verbe fait illusion : tout le monde croit comprendre ce qu'il signifie, et de fait sa signification est loin d'être claire.

Que signifie exactement « apprendre à comprendre » ?

Peut-être faut-il commencer par une anecdote qui parlera à chacune et chacun pour répondre à cette question.

Alors que, dans le cadre d'une recherche nationale à laquelle je participais, nous avons travaillé avec des petits de CP en début d'année, sur des écrits appartenant à leur environnement – notamment sur des emballages de produits qu'ils avaient apportés en classe – une grand-mère, institutrice en retraite,

8 Les deux plus importants mouvements pédagogiques français : ICEM = Institut Coopératif de l'École Moderne : GFEN = Groupe Français de l'École Nouvelle.

9 Elles sont toutes tirées de la méthode Boscher.

10 Voir à ce sujet : E. Charmeux « Lire ou déchiffrer ? » Éd. ESF (2013) ; pages 122 et suivantes sur les témoignages d'Elsa et de Louis Lassablière.

très peu convaincue par notre façon de faire, est venue, furieuse, accuser la maîtresse de « faire n'importe quoi ». Elle en avait pour preuve qu'elle avait écrit le mot « Vittel » sur un papier et que son petit-fils avait été incapable de le déchiffrer. Ce qu'il aurait parfaitement pu faire si nous lui avions appris à lire avec la méthode syllabique du B.A-BA.

La véritable réponse nous fut apportée quelques jours plus tard par le propre père de cet enfant, qui nous a raconté que, durant une soirée avec des amis, où l'enfant s'était montré assez pénible, dérangeant sans cesse son père avec diverses demandes, ce dernier, excédé, avait fini par lui répondre quand il était venu réclamer un verre de sirop : « Fiche-moi la paix : tu n'as pas besoin de sirop, c'est plein de colorants et mauvais pour la santé ».

L'enfant, outré, qui n'avait pas su lire « Vittel », est reparu avec la bouteille de sirop, et mettant bien son doigt sur les mots en question, a déclaré fièrement : « là, y'a écrit *sans colorant* ! »

Quelles leçons tirer de cette histoire ? Comme le bon La Fontaine de la fable, j'en vois deux :

1. Que les enfants savent souvent plus de choses qu'on ne croit ;
2. Qu'il faut se méfier des « évaluations », notamment en lecture, quand elles s'effectuent hors situation, et sans contexte : sur un papier le mot « Vittel » ne signifie rien : je peux le prononcer, dire que je le connais ou non, mais je ne peux pas le « comprendre ».

Pourquoi ?

Parce que, Vittel sur un papier, n'a aucun contexte, ni dans la situation qui le propose ni dans d'autres mots autour de lui. Il n'a pas été écrit pour dire quelque chose à celui qui le lit, mais pour que ce dernier le prononce à haute voix.

Prenons un exemple.

Imaginons qu'en rentrant chez moi, je trouve sur le bureau le petit mot suivant : « S'il te plaît, peux-tu, en entrant, allumer tout de suite le four, pour que je puisse enfourner le rôti, tout à l'heure, dès mon arrivée ? Merci ».

A quoi verra-t-on que j'ai compris le message ? À m'entendre dire à haute voix ce qui est écrit ? Ou à me voir allumer le four ?

La première réponse prouverait que je sais déchiffrer les mots écrits, mais sans plus, y compris si je peux dire ce que signifie chacun d'eux, car je resterais alors au niveau du sens des « mots », sans avoir compris ce qu'on me demande de faire.

Seule la seconde est une preuve que j'ai bien compris : en agissant ainsi, je montre que ce billet n'est pas seulement pour moi une suite de mots, mais qu'il est un MESSAGE. Pour pouvoir faire, en effet, ce que j'ai fait, (allumer le four), j'ai dû transformer ces mots, en une DEMANDE, effectuée par quelqu'un (que j'ai reconnu), pour dire une chose importante (allumer le four pour qu'il ait la bonne température au moment nécessaire) à quelqu'un d'autre (moi, en la circonstance), et en déduire que je devais effectuer cette action.

Cette transformation n'est pas évidente à tous, et nous en avons eu la preuve, un jour dans un CP, dont l'enseignant prétendait que ses élèves savaient lire et s'était porté fort de nous le prouver, en affirmant que nous n'avions qu'à leur proposer n'importe quel petit texte. Nous avons donc apporté aux enfants des feuilles de papier contenant de petites consignes simples, comme « va fermer la fenêtre », « prends ton livre » etc. On les avait prévenus qu'il s'agissait de consignes.

Chaque enfant est venu, fièrement, nous lire à haute voix ces papiers...

Mais pas un n'a eu l'idée de FAIRE ce qui était écrit.

Il était clair qu'ils étaient en situation d'oraliser, mais non de « lire ». Et quand on leur a dit — gentiment — que lire une consigne, cela veut dire savoir l'exécuter, ils ont été très surpris : *ils ne le savaient pas qu'il fallait faire ce qui était écrit*.

Autrement dit, la véritable signification de l'acte de lire leur avait été cachée.

C'est qu'une telle transformation, passer d'une suite de mots — voire d'un mot tout seul — à un

message, exige beaucoup d'opérations mentales : pour le petit mot sur mon bureau, il fallait mettre en relation les mots que je lisais, avec ce que je sais par ailleurs, avec ce qui est autour, reconnaître l'écriture, et donc celui ou celle qui l'a écrit et qui dit « je », reconnaître le four dont il est question, etc. etc. Aucune de ces opérations ne peut s'effectuer de façon mécanique : le raisonnement est indispensable, même s'il se fait de manière très rapide. Le déchiffrement peut être mécanique, la lecture, jamais, parce que comprendre peut, certes, se faire rapidement mais jamais mécaniquement.

Lorsque je vois le mot « sortie », au dessus d'une porte, le fait qu'il soit inscrit à cet endroit change totalement son statut de mot isolé : il devient un « message », posé là par quelqu'un, pour indiquer aux visiteurs le moyen de quitter l'établissement.

Le mot « Vittel », sur la bouteille est un message, pour moi quand je cherche mon eau minérale préférée dans les rayons du supermarché, mais il n'est plus rien sur un bout de papier — sauf s'il fait partie d'une liste de courses !

C'est donc d'abord par la reconnaissance **du réseau de communication qui l'a produit**, que se définit l'acte de lire. Voilà pourquoi, apprendre à lire ne peut se faire que sur des messages, et non sur des mots ou des suites de mots.

Tout ceci pour affirmer que le problème de l'apprentissage n'est pas dans la manière d'aborder les mots, par les lettres ou globalement, mais dans celle d'entrer, ou non, dans le monde de la communication écrite.

On repère, au passage, l'importance de définir le résultat attendu – c'est-à-dire l'objectif d'apprentissage – par des comportements observables : annoncer qu'on veut qu'un enfant « comprenne » ce qu'il lit, ça n'a de sens que si l'on a précisé à quoi on va pouvoir voir qu'un enfant – ou n'importe qui d'autre ! – a compris ce qu'il a lu.

En fait, on peut dire qu'en lecture, « comprendre » signifie réagir et pouvoir utiliser ce qui a été lu.

Dès lors, la prétendue querelle des « méthodes », apparaît à la fois fautive et à côté de sa cible.

- Elle se trompe de cible, comme on vient de le voir : identifier des mots pour pouvoir les prononcer, n'est pas une activité de lecture : il faut un contexte pour que des mots, ou des suites de mots, deviennent un message : les mots et les petites phrases fabriquées des manuels n'en ont pas, puisqu'elles sont fabriquées pour l'apprentissage.
- Elle est fautive parce que, même si, en apparence, les méthodes globales et les méthodes syllabiques semblent faire le contraire les unes des autres, elles reposent, en fait, sur les mêmes pré-supposés : il faut apprendre à oraliser pour savoir lire, que ce soit en mémorisant globalement les mots ou « en assemblant des lettres pour former des sons et des mots », selon la définition que donnait, du verbe lire, le premier Littré de 1863...

Comprendre un écrit, est-ce le résultat de la compréhension de chaque mot ?

La réponse se dégage d'elle-même de ce qui vient d'être dit : s'il faut, pour comprendre, utiliser le contexte, notamment celui de la situation de communication qui a provoqué le message, on voit bien que la compréhension ne saurait être une « somme » de mots reconnus, mais le résultat de mises en relation diverses :

- Des mots entre eux : il ne suffit pas de reconnaître le mot « livre », pour comprendre ces deux phrases où il apparaît : « Pierre lit le livre » et « Pierre livre le lit ».
- Des mots avec la situation : je ne comprendrai pas de la même manière le mot « avocat », si je le vois sur une plaque dorée à côté de la porte d'une maison, ou sur une ardoise au marché !
- Des mots avec ce que je sais, et avec ce que je cherche. Car, dans les exemples cités ici, ce sont mes savoirs personnels qui vont m'aider à comprendre différemment ce que je vois. Et là, je dois prendre conscience que ces savoirs, tout comme la recherche qui a motivé ma lecture, vont

orienter mon regard sur le texte, au point souvent de me conduire à des interprétations erronées : reconnaître un mot connu, et non celui qui est écrit et qui lui ressemble, comprendre une phrase en « oubliant » tel ou tel mot qui en change le sens, etc. D'où la nécessité d'apprendre à se méfier de l'interprétation première, et à toujours relire deux fois ce qu'on a lu, voire davantage. Apprendre à comprendre, c'est aussi apprendre à douter de ce doute positif (« méthodique » disait Descartes), qui invite à vérifier, à relire, à creuser davantage.

Mais alors, quelle est la place du « code », la relation lettres/sons, jugée depuis toujours comme l'incontournable entrée dans l'apprentissage ?

En matière d'apprentissage, les questions en amènent généralement d'autres : toucher un domino, dans une belle rangée, entraîne des chutes en cascade. Impossible de répondre à cette question sans déstabiliser d'autres habitudes de pensée, devenues des évidences : faut-il passer par les sons pour comprendre et apprendre les signes de l'écrit ?

Le présupposé qui préside à ce choix pédagogique est qu'il faut savoir déchiffrer oralement pour comprendre : l'oral étant ce que l'enfant pratique, c'est lui seul qui peut l'aider à accéder à l'écrit. Raisonnement apparemment peu contestable, quoique simpliste.

Pourtant, ce mécanisme de déchiffrement oralisé est dénoncé à la fois par l'expérience de chacun, et par de nombreux travaux sur l'acte de lire¹¹, qui invitent à penser que le déchiffrement n'est pas de la lecture, pas même sa première étape, comme on l'a précisé plus haut.

Il n'en reste pas moins qu'apprendre à lire, c'est aussi apprendre un nouveau fonctionnement de la langue, traduit par des signes qui ne sont pas sans rapport avec ceux de l'oral, sans y être, pour autant, soumis. Mille exemples le prouvent : j'entends rigoureusement la même chose dans « ses », « ces », « sais », « sait », « c'est », « s'est », et ces mots s'écrivent différemment.

D'aucuns voient, là, la preuve d'une inutile complication de l'orthographe française ; pourtant ces variations orthographiques sont bien utiles en lecture : « *Pierre est venu avec ses enfants* » : il est venu avec des enfants qui sont les siens ; « *Pierre est venu avec ces enfants* » : il est venu avec les enfants dont on a parlé tout à l'heure.

La différence d'orthographe m'a aidée à savoir de quoi il s'agit.

Et quand je savoure les sonnets de Leconte de Lisle :

« *Et la girafe boit dans les fontaines bleues*

Là-bas, sous les dattiers, des panthères connus »

C'est bien l'orthographe de « connus » qui me permet de comprendre. Les exemples sont innombrables.

Et l'inverse est tout aussi fréquent : les lettres ne permettent pas de trouver toujours la prononciation des mots inconnus. Tant s'en faut ! Je vois le même groupe de lettres à la fin de ces mots : « *Il se retient* » ; « *il est patient* » ; « *ces enfants balbutient* » ; et j'entends des « sons » très différents, tandis que j'entends le même son à la fin de « *il est conscient* », et à la fin de « *patient* » ; et ce que j'entends dans les mots, « *scie* » ou « *si* » ou « *ci* », est semblable à ce qui est entendu à la fin du verbe « *balbutient* ».

Cela veut dire qu'il existe une relative indépendance entre ce qu'on voit écrit et ce qu'on entend à l'oral, et qu'il serait pour le moins imprudent de faire croire aux enfants que les lettres auraient un son associé à chacune d'elle.

Relative seulement : les lettres ne peuvent pas toutes transcrire n'importe quel son de l'oral, et réciproquement.

Il s'agit donc de découvrir qu'il existe une **relation** entre les sons entendus et les signes graphiques utilisés, mais que celle-ci est variable, selon les contextes, et qu'il faut la construire par l'observation des écrits connus. C'est en effet, le contexte qui permet de dégager des règles provisoires, des « familles » de liens, un peu comme on le fait pour la botanique.

11 Emile Javal, Richaudeau, l'AFL, Freinet... entre autres... Voir bibliographie

Cela implique, dès lors, que cet apprentissage du fonctionnement des signes de l'écrit et de la langue, ne peut, en aucun cas, être le tout premier, puisqu'il ne peut s'effectuer que sur des écrits connus et compris. Toutefois il reste indispensable, de façon à la fois distincte du travail sur la compréhension, et, en même temps, parallèle à lui.

On s'oriente ainsi vers une démarche, suivant deux rails parallèles : celui des découvertes d'écrits divers pour apprendre à comprendre, et celui des découvertes des moyens langagiers, spécifiques de l'écrit, permettant de comprendre ceux-ci.

Une précision nécessaire : démarche ou méthode ?

Je dis bien : « une démarche », et non une technique ou une « méthode » : une démarche, c'est une direction, un itinéraire, avec une manière de commencer, des priorités, des étapes et une manière de finir, le tout en cohérence avec des données scientifiques. Ainsi conçue, la démarche est un outil souple qui s'adapte aux variations des situations de classe, et peut se décliner de diverses manières. Elle donne seulement les clés qui peuvent ouvrir à tous les enfants, les portes de cette nouvelle maison, et propose des manières de l'explorer, toujours adaptables aux nécessités du moment.

Telle n'est pas la « méthode », qu'on peut qualifier de « démarche fermée », rigide, certes clés en mains où tout est prévu, avec les avantages et les inconvénients que cela implique, à commencer par l'absence évidente de l'enfant : étant la même pour tous et tous les ans, elle ne peut pas prendre en compte les savoirs-déjà là des enfants, qu'elle ignore, prenant leurs savoirs sur ce point à zéro.

Face aux deux « méthodes », syllabique et globale auxquelles il faut ajouter la fameuse troisième, la « mixte » qui commence par du « global » autour de quelques mots, pour reprendre très vite la route syllabique, il existe donc une autre « démarche » d'enseignement de la lecture, qui prend en compte les données, oubliées des méthodes. La problématique traditionnelle s'en trouve donc profondément modifiée.

La véritable problématique de l'apprentissage de la lecture

Pour dire les choses de façon concrète, la problématique réelle de l'apprentissage de la lecture, ou, si l'on préfère, le véritable choix pour l'enseignant, ne se situe pas entre deux « méthodes », mais entre deux « démarches », ou plutôt entre deux « familles de démarches » :

1. Une famille de démarches dont le point commun est de s'appuyer sur une logique **abstraite** de progression, consistant à commencer par les éléments de base ; l'identification des mots, considérés comme les éléments constitutifs de l'écrit, isolés ou insérés dans de petites phrases inventées, pour aborder de façon progressive une complexité de plus en plus grande.

Elle se subdivise en deux directions possibles :

- Identification par le déchiffrage lettre à lettre et la relation lettres/sons : c'est la méthode syllabique.
- Identification des mots par une reconnaissance globale oralisée de ceux-ci, suivie d'une décomposition en syllabes et en lettres : c'est la méthode globale.

On peut y ajouter la « méthode mixte », évoquée plus haut.

2. Une famille de démarches s'appuyant sur les données de la **psychologie des enfants, sur celles qui concernent l'acte de lire** et sur **la pédagogie**. Elles ont en commun de contester que les mots soient les premiers indices repérés en lecture, car ce ne sont pas les mots que l'on voit en premier, dans la lecture d'un texte, mais le texte dans son ensemble. Et donc si l'on adopte une

démarche qui va du connu vers le non-connu, ces démarches vont proposer de commencer par des textes existants, appartenant à l'environnement des enfants.

La progression s'effectue ainsi dans deux directions, à suivre en parallèle :

- » Élargir ce « connu », en explorant la diversité des écrits.
- » Découvrir, en l'analysant, le fonctionnement particulier de la langue, dans les écrits explorés, ses ressemblances et ses différences avec la langue que l'on parle, et les éléments qui la constituent.

Dans cette famille, on trouve :

- Les propositions apportées par Célestin Freinet, qui, pour s'appuyer sur le « connu » des enfants, propose d'utiliser leurs propres écrits libres, rendus communicables par l'imprimerie ; propositions suivies et travaillées en France par J. Fijalkow et l'ICEM¹². À noter qu'il a nommé ces propositions « Méthode Naturelle », parce que le terme de méthode était seul en usage à cette époque, mais il est bien évident que ce n'est en rien une « méthode », telle que définie plus haut ;
- Les propositions des travaux INRP, d'Eveline Charmeux et de ceux du GFEN¹³, qui préfèrent s'appuyer sur les écrits de l'environnement des enfants, dont la signification est, soit connue déjà par la mémoire (paroles de chansons, par ex.), soit élaborée très vite par un travail collectif élèves-enseignant. Ici, le véritable travail d'apprentissage de la lecture consiste non à retenir des explications, ni de s'échiner à déchiffrer des mots écrits, mais à observer eux-mêmes, en binômes ou petits groupes, l'ensemble des mots qui ont produit ce sens, comment ce sens connu a pu être ainsi produit, et par quoi : des signes graphiques, qu'il faut reconnaître, et dont il faut découvrir à la fois le fonctionnement, et le type de communication qu'ils permettent.

On peut donc dire que l'enseignant a à choisir entre une **démarche logique**, mais abstraite et loin des enfants et une **démarche psychopédagogique**, prenant en compte les enfants et leurs savoirs et les impliquant dans une attitude scientifique de **recherche**.

C'est donc cette dernière démarche qui est détaillée avec cet ouvrage.

Concrètement, en termes d'objectifs, le résultat que nous visons, se situe dans les réponses à deux questions :

1. Qu'est-ce que les enfants doivent savoir faire, quand ils auront appris, et qui prouvera qu'ils ont effectivement compris ?

Réponse : Il doivent savoir trouver le « message », dans les textes qu'ils lisent, et y réagir : faire ce qui est écrit quand il s'agit des consignes de travail ou d'exercices, trouver les informations dont ils ont besoin, rire devant une histoire comique et dire pourquoi elle l'est, éprouver du plaisir devant de beaux textes, être émus ou scandalisés, se déclarer d'accord ou non avec ce qu'ils ont lu, c'est-à-dire avoir compris non pas seulement les mots des textes mais surtout le contenu des messages qu'ils contiennent. C'est ce qu'on appelle un objectif, car il précise à quoi on pourra voir qu'il est, ou non, atteint.

2. Comment est-il nécessaire de s'y prendre, pour les aider à parvenir à ce résultat ?

Réponse : En ne travaillant que sur des écrits porteurs de messages, c'est-à-dire en enseignant aux enfants à utiliser les indices qui prouvent qu'ils en sont, et en les aidant à effectuer les opérations de mise en relation et de raisonnement que cela exige.

12 C'est l'Institut Coopératif de l'École Moderne. Très important mouvement pédagogique de rénovation de l'école.

13 C'est le Groupe Français d'École Nouvelle, l'autre mouvement pédagogique de rénovation de l'école.

Et nous devons le faire en nous souvenant :

- qu'il s'agit d'enfants, dont on doit respecter le fonctionnement¹⁴ ;
- qu'apprendre ne saurait être conçu comme un simple « remplissage » ;
- que les écrits qu'il faut savoir lire, mettent en jeu un fonctionnement de la langue différent de celui que l'oral utilise.

Où l'on voit bien que tout cela exclut d'emblée les deux — trois ! — premiers choix de démarches possibles.

Une dernière question : pourquoi en est-on là ? Deux mots d'histoire

On peut, en effet, et légitimement, se demander pourquoi, depuis tant de temps, cette démarche est si peu connue, et même encore refusée en divers lieux, souvent « hauts ». Pour cela, il faut rappeler que, dès la diffusion des premiers rapports sur ces travaux, une puissante contestation s'est dressée contre eux.

Leur hypothèse essentielle étant qu'on apprend à lire en LISANT et/ou en ÉCRIVANT des textes, toujours porteurs de messages, et toujours dans les « objets à lire » de la vie (les livres, journaux, affiches etc.), et non dans des supports spécifiques faits uniquement pour servir à l'apprentissage, les fabricants de « matériel pédagogique » et autres « manuels », attachés à des « méthodes » toutes faites, que ces travaux rendaient inutiles, se sont affolés. N'avoir plus à vendre qu'un seul manuel (comme celui-ci) — et pour l'enseignant — là où une méthode, avec accessoires divers, impose un kit complet pour chaque enfant d'une classe : inutile d'avoir fait maths-sup pour mesurer le manque à gagner...

Quand il y a des profits à sauver, la coalition s'organise sans problème, elle fait force, et elle attaque.

Le pot de terre contre le pot de fer.

Cette opposition farouche, qui a pris souvent le visage de la haine et de la diffamation pour atteindre les accusations les plus graves, comme celle d'être des « destructeurs », et même des « assassins » de l'école, se drape dans un argument très solide en apparence : ce travail n'a jamais été évalué, donc, sans une évaluation rigoureuse et scientifiquement menée, on ne peut en dégager aucune conclusion.

D'abord, une partie au moins de cet argument est faux, notamment pour ce qui est du travail effectué avant 1993, date de mon départ en retraite : l'évaluation a eu lieu, sous l'autorité de l'INRP, des rapports de recherche ont été publiés, une revue, REPÈRES, dans les numéros parus entre 1970 et 1993, donnent des compte-rendu concrets du travail effectué dans les classes. On peut donc en vérifier l'état de l'époque. Et durant les vingt-cinq années qui ont suivi, ce travail a été poursuivi, affiné, rectifié sur bien des points, précisé, comme je l'ai dit plus haut, en préparant des étudiants au CRPE, et en continuant à travailler avec mes collègues encore en exercice.

Mais surtout, il faut rappeler l'étonnant oubli sur lequel repose ce reproche : la science pédagogique est une science humaine. Dans ce domaine, l'évaluation ne peut avoir valeur de preuve, car les résultats obtenus ne peuvent fournir qu'une information non utilisable, coincée dans le présent, et ce pour deux raisons au moins :

1. Il est impossible d'isoler l'impact exact de la « méthode » utilisée, parmi tous les facteurs qui entrent en jeu dans les résultats obtenus avec une pratique d'enseignement donnée.
2. Les sujets « évalués » : les élèves, ne ressemblent en presque rien à ceux qui les ont précédés, et encore moins à ceux qui vont les suivre : tout ce qui les entoure change continuellement, et chaque enseignant, s'il est de bonne foi, sait très bien que telle façon de faire qui a si bien marché l'an dernier, marchera beaucoup moins bien — voire pas du tout — cette année, si elle est reprise telle quelle¹⁵.

14 Ces trois points seront développés et détaillés dans le premier chapitre, celui des « principes », sur lesquels nous nous sommes appuyés.

15 C'est sans doute la raison pour laquelle tant d'enseignants déplorent la « baisse continue du niveau des élèves » : reprenant tous les ans les mêmes fiches, ils constatent que les élèves les comprennent de moins en moins (excepté les trois ou quatre têtes de classe qui n'ont guère besoin de l'école pour réussir !) ; et, bien sûr, cela ne peut être imputé qu'aux élèves...

Quoiqu'il en soit, la Recherche, qui a ainsi perdu beaucoup de batailles, continue d'en perdre... Mais la guerre qui oppose carrière, profit et intérêt des enfants, peut encore être gagnée, et doit finir par l'être. Il est toujours possible de réunir les conditions pour que les enfants deviennent TOUS de vrais lecteurs, capables d'utiliser ce formidable outil d'émancipation et de liberté qu'est la lecture, à condition qu'elle soit maîtrisée **sous toutes ses formes** et **dans toutes ses fonctions**.

C'est l'ambition de cet ouvrage, que je dédie à mes collègues, actuels ou passés, et surtout à ceux qui, par leur travail remarquable, m'ont permis d'aller jusqu'au bout de ce projet et de concrétiser un rêve : celui d'un démarrage intelligent et heureux de la lecture pour tous les petits, qui leur permette d'entrer dans le monde des « choses écrites », la Maison Lecture, dès leur plus jeune âge, et avec le sourire, sans passer par les syllabes artificielles, les lettres en forme d'objets ou de personnages, ou les textes fondateurs de prétendue lecture, les « maman lave la salade », « papa a tapé toto » « léa a lu », et autres aphorismes inoubliables...