

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : LES DÉGÂTS DU RÉVISIONNISME

Guy Morel*

« Si on attendait que les enfants fussent consciemment motivés, cet apprentissage se ferait en maximum en deux ou trois mois, au lieu de les faire traîner deux ans sur ce problème qui, pour eux, est lassant. » Françoise Dolto

Ces réflexions ont pour point de départ le choc provoqué par le dépouillement de centaines de cahiers d'évaluation de sixième et de quelques milliers de copies du brevet et du baccalauréat qui montrent le développement d'un illettrisme scolaire, c'est-à-dire acquis à l'école, caractérisé par une déstructuration profonde de la langue écrite compromettant la possibilité de formuler, et donc d'élaborer, un raisonnement*.

Elles ne sont pas celles d'un praticien de l'enseignement de la lecture.

Elles s'intéressent à l'histoire des méthodes d'apprentissage de la langue écrite ainsi qu'aux orientations des politiques d'instruction publique suivies dans ce domaine.

Elles sont cependant nourries par une enquête de six mois dans une école maternelle des Hauts-de-Seine classée en Z.E.P., enquête qui fut pour l'auteur une expérience à la fois traumatisante et éclairante.

Maternelle : l'œuf du serpent

De janvier à juin 2002, les maîtres et maîtresses de la maternelle Buffon (Colombes, 92) m'ont accueilli dans les différentes classes de leur établissement. Le travail effectué par eux et par leur directrice dans une ZEP particulièrement difficile était, m'avait-on dit, digne de tous les éloges et il m'avait été demandé de lui consacrer un livre-reportage. Impressionné favorablement par ce que je vis lors de mes premières visites : bambins souriants et affairés, parents associés aux moments quotidiens de lecture, murs décorés de jolis dessins, couverts d'« écrits » divers et de compte-rendus de sorties, je proposai à mon éditeur de titrer cet ouvrage *Ils sauront tous lire*. Je ne doutais pas en effet que, comme dans les années soixante*, les plus précoces de ces enfants dont on s'occupait si bien sauraient lire à l'issue de la grande section, performance remarquable, à l'honneur de l'école, dans un contexte urbain chaotique, gangrené par le chômage et les trafics en tout genre. Le titre plut, et les pré-commandes des libraires affluèrent : à n'en pas douter, le livre ferait un malheur en septembre. Je dus pourtant renoncer à le faire paraître.

Au fil du temps, je m'aperçus en effet que le pré-apprentissage de la lecture pratiqué à Buffon, avec une conscience professionnelle au-dessus de tout soupçon, ne visait pas à apprendre à lire aux enfants mais à mettre ceux-ci en posture de lecteurs, c'est-à-dire leur faire adopter par mimétisme un comportement de lecteur sans leur donner les clefs de la lecture. De même pour le pré-apprentissage purement imitatif et forme l'écriture.

* Auteur avec Daniel Tual - Loizeau de *L'Horreur Pédagogique* et du *Petit vocabulaire de la déroute scolaire* (Ramsay, 1999 et 2001).

* Voir dans les Annexes les relevés de correction effectués en classe de sixième, de troisième et de seconde entre 1995 et 2001.

* Dans ces années, une proportion notable d'élèves terminaient la grande section en sachant lire, écrire et compter. Les maîtresses d'alors, sans faire de « forçage », pratiquaient un enseignement réellement individualisé, la « méthode d'écriture-lecture » et le « calcul intuitif » leur permettant de faire progresser chaque élève à son rythme. Les plus rapides ne faisaient qu'un bref passage au CP et « sautaient » de la maternelle au CE1.

Dictées à l'adulte et « productions » d'écrits avec des « étiquettes-mots », reconnaissance approximative de mots non lus, repérage des majuscules et des signes de ponctuation dans des phrases non lues, identification aléatoire des lettres de l'alphabet sur le clavier de l'ordinateur, exercices de « motricité fine » destinés à reproduire l'écriture adulte avec plusieurs sortes de « scripteurs »*, fréquentation d'un « coin-bibliothèque » où les enfants s'appliquaient à faire semblant de lire, à quoi donc pouvait bien rimer tout ces simulacres ?

« Quand leur apprenez-vous à lire ?, demandai-je un jour, lors d'une réunion avec l'équipe. Le silence gêné qui s'ensuivit fut brisé par la directrice.

- On ne leur apprend pas à lire, on les prépare à entrer dans la lecture, dit-elle.

- Et la fillette que j'ai vue, à l'écart des autres, en grande section, le nez plongé dans son livre, que faisait-elle ?

- Marion ?, c'est différent : c'est sa mère, une collègue, qui lui a appris à lire. »

Sur le coup, je ne compris pas ce que ma collègue entendait par « entrer dans la lecture », et qui consiste à mettre les enfants dans un « bain d'écrits », à les encourager à « faire comme si », à différer par des procédures dilatoires et totalement fantaisistes l'apprentissage « pour de vrai » de l'acte de lire et d'écrire, ni pourquoi seule Marion avait eu le privilège de franchir ce pas décisif. Ce n'est qu'un peu plus tard que l'évidence s'imposa à moi : j'avais découvert dans le berceau des apprentissages premiers l'œuf du serpent constructiviste*.

Le mensonge révisionniste

Démarche normale de l'historien, la révision consiste à réexaminer, à la lumière de découvertes ou d'approches nouvelles, la compréhension des événements du passé ; l'histoire de l'École et l'histoire des pédagogies ne peuvent échapper à ce processus de mise à jour des connaissances.

Le révisionnisme est d'une tout autre nature : s'abritant derrière de prétendues avancées scientifiques, alléguées pour les besoins de la cause, il utilise la déformation ou la négation des faits pour assurer l'hégémonie d'un groupe et de son système de pensée.

Il n'est pas difficile de montrer que l'histoire de l'apprentissage de la lecture élaborée et diffusée par les organismes pédagogiques officiels depuis les années 1970, sur fond de réécriture globale de l'histoire de l'École, relève bien d'un tel parti pris.

Une version condensée de la vulgate révisionniste, enseignée aux futur(e)s professeurs des écoles étudiant dans les I.U.F.M. comme la vérité unique*, est donnée, de la manière la plus brutalement désinvolte, par Madame Anne-Marie Chartier dans un entretien accordé en décembre 2003 au Monde de l'éducation (Dossier « Priorité à la lecture »)

« *En conduisant un enfant sur deux au certificat d'études, déclare ce Maître de conférence au service d'histoire de l'éducation de l'INRP, l'école de Jules Ferry considérait qu'elle remplissait très bien sa mission. Mais qui était l'autre moitié qui ne pouvait être présentée au certificat ? Des élèves qu'on qualifierait aujourd'hui d'illettrés, certainement. Beaucoup apprenaient le français en apprenant à lire. Il a donc fallu inventer des façons de travailler qui intègrent les élèves lisant et*

*Technique publicitaire de base : utiliser des termes pédants pour vendre sa bimbelerie et faire passer l'inanité du message. Comme les enzymes lavent forcément plus blanc, le « scripteur » apprend à écrire bien mieux que le crayon ou le porte-plume.

*L'idéologie pédagogique constructiviste aujourd'hui dominante est un curieux mélange composé, comme dans le *Marius* de Pagnol, d'un quart de comportementalisme, d'un quart de piagetisme, d'un quart de pédagogie par objectifs, d'un quart de sociologisme et d'un cinquième quart de cognitivisme, le tout relevé d'un soupçon d'arôme d'école Nouvelle et dilué dans une bonne dose de métrologie ou science de l'évaluation. Son slogan proclame que l'enfant construit lui-même son savoir.

*Voir à ce sujet le livre-témoignage de Rachel Boutonnet *Journal d'une institutrice clandestine* (Ramsay, septembre 2003). Les sceptiques pourront se reporter au manuel publié en 1994 chez A.Colin par Janine Hiu, docteur en sciences de l'éducation et formatrice à l'IUFM de Livry-Gargan, *L'épreuve de Français au concours de professeur des écoles*. Dans ces annales commentées, tous les sujets sur l'apprentissage de la lecture, sans exception, demandent au candidat de se conformer au dogme socio-constructiviste de la « lecturisation ». La prose de Jean Foucambert y figure évidemment à la première place, suivie par les conclusions du rapport Migeon.

écrivait mal, mais capables de réciter une leçon, de suivre la lecture du maître, de faire du calcul mental, de s'intéresser aux cartes de géographie et aux leçons de sciences. Ces élèves étaient maintenus dans le processus de scolarisation, sans être pour autant autonomes en lecture. »

(Souligné par nous)

On serait tenté d'ironiser. Si les candidats au baccalauréat appartenant à « la deuxième moitié » des classes de terminale d'aujourd'hui - présentés et reçus en dépit de leur niveau déplorable - étaient capables, « lisant et écrivant mal » ce qu'ils font, de « réciter une leçon, de suivre la lecture du maître, de faire du calcul mental, etc. », l'on pourrait estimer que l'école du XXI^e siècle remplit bien sa mission. Chacun sait, y compris ceux qui se félicitent sans vergogne des taux de réussite d'avance fixés à un baccalauréat totalement dévalorisé, qu'elle est loin, hélas !, d'y parvenir.

Mais laissons de côté l'ironie, qui serait ici déplacée. Demandons-nous plutôt comment s'y prenait l'école de Jules Ferry pour former 50 % d'illettrés ?

Eh bien, figurez-vous, elle n'apprenait pas à lire mais à « déchiffrer ».

C'est ce que nous ont répété à satiété dans les trente dernières années L. Lentin, J.Foucambert, E. Charmeux, H. Gilabert, J. Richaudeau* et enfin le recteur Migeon*, pour promouvoir et imposer leurs « méthodes modernes » d'apprentissage de la lecture.

Selon eux, les élèves étaient autrefois soumis à un fastidieux b.a. - ba, condamnés à anéantir, privés de la possibilité d'accéder au « sens » et de devenir de « vrais lecteurs ». Puis seraient enfin venues les méthodes d'enseignement dites « modernes » construites sur le modèle du « lecteur confirmé » : « préparation à l'entrée dans l'écrit » en maternelle, « productions d'écrits » par « étiquettes-mots », par la « dictée à l'adulte », « lecturisation », lecture par « hypothèses », par « prise d'indices », lecture « rapide », en « diagonale » etc., qui auraient enfin permis de faire de l'enfant, un « lecteur autonome »

L'ouvrage *Apprendre à lire en maternelle*, paru aux E.S.F. en août 1995, reprend cette version entièrement fantasmagique de l'histoire de la pédagogie de la lecture. Son auteur, Hélène Gilabert, « Docteur en psychologie clinique, institutrice dans toutes les sections de maternelle, psychologue scolaire, inspectrice départementale, inspecteur-professeur d'école et enfin, en 1976 IEN à Paris », y rend tout d'abord un hommage habilement distancé à Jean Foucambert, promoteur ardent de la « lecturisation »*.

Dans un chapitre intitulé "Qu'est-ce que lire ?", elle écrit : « on peut... relever des différences de comportement acquises en opposant la lecture visuelle, porteuse de sens, à la lecture orale dans laquelle le sens est second et n'apparaît qu'après la transformation de l'écrit en parole. On dégage ainsi les différentes "manières d'être lecteur", pour reprendre le titre de l'ouvrage de Jean Foucambert (*La manière d'être lecteur*, Paris, Sermap-OCDL, 1976, Albin Michel 1994), lequel a, par sa virulence et son extrémisme, provoqué un salutaire électrochoc en remettant en cause le primat du déchiffrement. »

Puis cette « modérée » retrace l'histoire de la lecture en commençant par évoquer de manière expéditive « Les théories traditionnelles où lire c'est déchiffrer, décoder. »

« Les théories traditionnelles, explique-t-elle, ont dominé jusqu'au milieu du XVIII^e et durent encore aujourd'hui, plus ou moins modifiées par les maîtres qui utilisent les méthodes syllabiques ou linguistiques...

La maîtrise de la correspondance entre phonie et graphie est le postulat de base de ces méthodes, de même que l'idée suivant laquelle l'apprentissage procède du simple au complexe... Depuis l'Antiquité les élèves récitent donc l'alphabet en chantant, apprennent des séries complètes de syllabes, passent ensuite aux mots monosyllabiques pour aborder enfin les plus longs. La lecture est toujours faite à voix haute car elle est aussi un exercice d'articulation chargé de révéler d'éventuels défauts de langue...

* Introduceur en France de la méthode « look and say » qui a formé tant d'illettrés aux Etats-Unis.

* Auteur en 1988 d'un rapport sur la crise de la lecture commandé par Lionel Jospin dans le cadre de la préparation de la loi de 1989, le recteur Migeon réussit le tour de force d'officialiser les thèses constructivistes élaborées par la nébuleuse d'associations (Groupe Français d'éducation Nouvelle, Association Française pour la Lecture, mouvement Freinet, Cahiers pédagogiques) qui gravitent autour de l'INRP et sont responsables de la crise.

* On trouvera en annexe le texte, datant de 1984, de ses Sept propositions pour la lecture.

*Bien sûr, dès la fin du XIXe et les débuts du XXe, cette conception de l'apprentissage est critiquée pour son artificialité, son aspect mécanique, son absence de fonctionnalité mais elle ne disparaît pas. Pour toute amélioration, les pédagogues se contentent de partir des mots usuels que l'enfant connaît bien à l'oral et de faire en sorte que ces mots servent à illustrer les phonèmes. Il s'agit toujours d'une conception syllabique avec des phrases du type "la pipe de papa" ou "le papa de Pipo a une pipe", ou encore "Nini a un nid" conduisant à isoler les lettres "p" et "n".**

Ayant ainsi déblayé le terrain, elle peut dérouler le tapis aux « théories modernes où lire est une activité perceptive aboutissant à la production du sens »

« Les théories modernes, poursuit-elle, définissent l'acte de lire en se fondant sur l'observation du lecteur confirmé.

C'est lui qui sert de modèle pour préciser les compétences à acquérir par l'apprenti-lecteur et c'est lui qui me guidera en partie quand j'aurai à exposer ma propre conception car, dans la réalité de l'apprentissage, les choses sont beaucoup plus complexes qu'on ne le croit avec de jeunes enfants. »

De ces théories, auxquelles le « salutaire électrochoc » fougambertien a ouvert la voie, nous verrons tout à l'heure ce qu'on peut penser, et quel bilan tirer de leur mise en oeuvre. Pour l'instant contentons-nous de relever une troublante lacune dans cet exposé historique.

Ce que dit Hélène Gilabert des méthodes d'enseignement de la lecture en usage jusqu'au XVIIIe siècle est en gros exact. Fondées sur la répétition et la mémorisation d'abord des lettres de l'alphabet, puis des syllabes, puis de mots et enfin de phrases, souvent empruntées aux Écritures, étalant sur des années l'apprentissage, celles-ci étaient primitives, ingrates et décourageantes.

Mais si elle avait voulu sur ce sujet être exhaustive, elle aurait dû ajouter qu'une autre de leur tare, et non la moindre, était de disjoindre l'apprentissage de la lecture de celui de l'écriture.

Cette dernière, enseignée elle aussi dans « l'antique méthode », pour reprendre les termes employés dans un ouvrage qu'Hélène Gilabert ne peut pas ne pas connaître, par des procédés mécaniques et dénués de sens, ayant été en outre longtemps réservée à une élite de clercs.*

Ce point a-t-il pu échapper à notre I.E.N. ? Sauf à penser qu'elle ne sait pas de quoi elle parle, c'est peu vraisemblable. Et cela l'est d'autant moins qu'elle consacre un chapitre à l'enseignement de l'écriture - un bref chapitre pour un simulacre d'enseignement, il est vrai - à l'école maternelle.

Alors pourquoi fait-elle l'impasse sur les procédés scolastiques d'apprentissage de l'écriture ? La raison de cette omission est limpide : abordant la question, elle n'aurait pu éviter de mentionner la rupture décisive qui se produit, à la fin du XIXe, dans la pédagogie de la lecture avec la mise au point de la méthode « d'écriture-lecture », c'est-à-dire l'enseignement simultané de l'écriture, de la lecture et de l'orthographe.

Nous sommes là au cœur du mensonge révisionniste : de même qu'il faut pour Madame Chartier que l'école de Jules Ferry ait produit 50 % d'illettrés, il faut pour Madame Gilabert que les élèves des maîtres républicains aient été soumis au vieux dressage des écoles médiévales.

Contre-vérités flagrantes certes mais que leur importe ? Ces contre-vérités n'ont-elles pas permis au clan dont elles font partie de mettre la main, il y a trois décennies, sur l'appareil pédagogique de l'Éducation nationale. Chacun des membres de ce clan sait que la négation des faits est le prix à payer pour conserver cette position dominante.

*L'exemple est choisi pour discréditer les méthodes syllabiques. Dans la méthode Belot, Devinat et Toursel, en usage au début du siècle dernier, on trouve ainsi à la lettre « t », cette allitération : "bottier tape et retape sur le talon de ta botte". De même dans la méthode Pigeon vole, utilisée entre 1950 et 1960, pour la même lettre on a : « l'âne tève lève la tête. Ces méthodes, n'en déplaise à Madame Gilabert, ont sans doute rendu bien des services, mais elles ne constituent nullement une amélioration; elles sont au contraire en recul par rapport à la méthode d'écriture-lecture recommandée par Ferdinand Buisson dès 1887.

* « *L'écriture occupe une place extrêmement importante dans l'instruction primaire. Elle a été même, pendant des siècles, la seconde des trois matières d'enseignement dont on s'occupait, exclusivement ou à peu près, dans les écoles : lecture, écriture, calcul. D'après les anciennes méthodes, on apprenait d'abord à lire, puis à écrire, et c'était seulement quand on avait passé par tous les degrés de la lecture que l'on devenait « écrivain »*, Article Écriture, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Dans son *Dictionnaire de pédagogie* publié en 1887, Ferdinand Buisson, Directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry, rejette « l'ancien système d'enseignement » qui « se représentait l'esprit humain, ... soit comme une cire molle que le maître est chargé de pétrir, soit comme un vase vide que la science doit remplir, soit encore comme une table rase, une page blanche sur laquelle s'inscriront les caractères qu'on jugera à propos d'y tracer. »* Il condamne les « vieilles méthodes » ; par exemple, « En géographie, la nomenclature et la définition apprise par cœur de tous les termes géographiques. » Pour les apprentissages premiers, il préconise l'usage de la « méthode intuitive » qui s'appuie sur l'intelligence « primesautière » de l'enfant et fait appel chez lui, pour le conduire graduellement du concret à l'abstrait, « à ce coup d'œil de l'esprit, à cette puissance native qu'a la pensée de saisir la vérité parce que c'est la vérité. »* « Le but, explique-t-il, est moins d'instruire l'enfant, d'augmenter ses connaissances, que de lui apprendre à se servir à se servir de ses sens, de son intelligence, de son raisonnement, pour le mettre en état d'augmenter lui-même son savoir. »*

Balivernes !, répliquent en chœur les idéologues constructivistes : l'École de Jules Ferry concevait l'esprit de « l'enfant comme une potiche vide » à remplir par des « briques de savoir »*. Ferdinand Buisson condamne les « anciennes méthodes » d'enseignement de la lecture où « l'on prétendait commencer par lui apprendre (à l'enfant) toutes ses lettres, puis leurs combinaisons en syllabes, avant d'arriver à un mot et surtout à une phrase. » Se demandant si « l'enfant de cinq ans ne possède pas déjà un pouvoir d'abstraction suffisant pour distinguer entre le nom de la lettre et le son que celle-ci représente. »*, il recommande, au lieu de l'« épellation phonétique »* (le b.a.-ba), le système innovant « d'écriture-lecture ».

Jamais entendu parler de cela !, répondent d'une seule voix nos négationnistes : l'École de la République enseignait le b.a.-ba ; elle apprenait à ânonner à des ânes dont 50 % étaient incapables de comprendre ce qu'ils lisaient.

Parmi ces « ânes », cependant, une exception ...

Une rupture avec les procédés scolastiques : l'écriture-lecture de Ferdinand Buisson

Le 27 février 1986, à l'hôpital Casanova de Saint-Denis, devant un public d'instituteurs, Françoise Dolto fait une conférence sur *L'Échec scolaire des enfants des classes primaires**. Dans la première partie de son propos, consacré ensuite à des cas (rares) de traitement d'enfants mauvais lecteurs par la psychanalyse, elle raconte en quelques mots ce que fut son apprentissage de la lecture.

« Devant ma passion pour un livre, dit-elle, « Mademoiselle », comme nous l'appelions, m'a demandé : « Mais veux-tu lire ce qu'il y a dans ce livre ? - Oui, oui. - Bon.

Eh bien, nous commençons demain matin à t'apprendre à lire. »* Ce qui fut dit fut fait et, tous les matins, je passais à peu près vingt minutes avec elle et un petit livre tout plat appelé « La Méthode » (de lecture)*.

Cette méthode, d'ailleurs, je la trouve tout à fait satisfaisante au regard de la méthode que j'ai vu employer pour mes enfants. Pour mes enfants, c'était une méthode qu'on appelait semi-globale et je les ai tous vus avoir des difficultés d'orthographe à un moment de leur développement,

* Article « Activité », *Dictionnaire de pédagogie*, opus cité.

* Article « Intuition et méthode intuitive », *Dictionnaire de pédagogie*.

* Article « Leçons de choses », *Dictionnaire de pédagogie*.

* Évelyne Charmeux, « La prétendue transmission du savoir », in *Apprendre à lire-Échec à l'échec*, Milan-Éducation, 1987

* Article « Écriture-lecture », *Dictionnaire de pédagogie*.

* Ibidem

* Françoise Dolto *L'échec scolaire, Essais sur l'éducation*, Vertiges du Nord, mars 1989.

* Notons qu'à la différence des enseignants de l'école Buffon, rompus aux pratiques fantaisistes recommandées par Madame Gilibert, « Mademoiselle » exploite immédiatement le désir de lire de l'enfant, non pour inciter ce dernier à singer un comportement de « lecteur confirmé » mais tout bonnement pour lui apprendre à la fois à lire et à écrire.

* Il s'agit probablement de *La méthode de lecture* publiée chez Hachette dans les années cinquante par J.Legru et K.Seguin. « Enseignement simultané de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe » précise l'Avertissement.

tandis que moi, je n'en ai jamais eu aucune.

Il me semble que la méthode que « Mademoiselle » employait était analytique. Depuis, j'ai appris qu'on l'appelait plutôt synthétique. En tout cas, il s'agissait d'analyser des phonèmes. C'était le *ba, be, bi, bo, bu* etc. Je me souviens à quel point c'était difficile et décevant, ces leçons d'apprentissage, et il fallait toute ma confiance dans cette femme, pour admettre que ce qu'elle trouvait bien dans la leçon de la matinée n'était pas le résultat d'un dérangement de son esprit..., c'est l'écriture qui m'a sauvée.

Dans la méthode employée par la personne qui m'a enseigné à lire, l'écriture était jumelée à l'enseignement de la lecture et ceci, dès le début m'a passionnée. » (C'est nous qui soulignons)

Ce que Françoise Dolto décrit est, à quelques approximations près (la démarche dont elle parle est à la fois analytique et synthétique, et le *ba, be, bi, bo, bu* n'en est pas le principe), la méthode recommandée - mais non imposée, ce qui a son importance - par Ferdinand Buisson.

Quel est le principe novateur de cette méthode ? C'est, « d'apprendre à lire les lettres en les faisant écrire »*.

L'idée est ancienne ; on la trouve chez Montaigne puis, au milieu du XVIIIe, chez Py-Poulain Delaunay ; pendant la Révolution, elle est reprise par Dupont de Nemours. Développée en Allemagne par Graser et Vogel, elle a été mise en pratique en France dans les écoles mutuelles* de la Restauration. Dans le dernier quart du XIXe, Maurice Block en a tiré une méthode appliquée à l'École normale de la Seine et publiée chez Hachette sous le pseudonyme de Schüler.

Dans l'article fort complet du *Dictionnaire de pédagogie* qu'il consacre à l'histoire de l'enseignement de la lecture, Charles Defodon, principal collaborateur de Buisson, note que « avec la « méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture combinée avec les leçons de choses et de langue », nous sommes arrivés au dernier terme des perfectionnements réalisés par la pédagogie moderne pour l'enseignement de la lecture. »

Ni b.a.-ba. ni « déchiffrage » dans l'écriture-lecture ; et c'est ce qui gêne Madame Gilibert au point qu'elle préfère en taire l'existence. En revanche, la méthode comporte une autre innovation majeure : elle montre d'abord à l'enfant non des lettres ou des mots mais des dessins représentant des objets ou des êtres. (L'image muette d'une île pour la première leçon).

Après une leçon de choses (Que voyons-nous ? - Une île. Qu'est-ce qu'une île ? - C'est une terre entourée d'eau, etc.), la deuxième étape consiste à lui faire articuler oralement les syllabes composant le nom de l'objet dessiné (deux syllabes dans l'exemple précité : *i-le*) et, toujours oralement, à dégager un phonème (*i* dans le même exemple).

La troisième étape est l'apprentissage de l'écriture de ce phonème.

Le maître écrit la lettre *i* sur le tableau puis l'efface. Les élèves apprennent ensuite à la tracer d'abord dans l'air.

« Pour écrire un *i*, dit le maître, voilà comment on fait. » Et il montre par gestes comment écrire *i* : en partant de la gauche, amorcer une courbe vers la droite, monter verticalement, redescendre suivant le même chemin et terminer à droite par une courbe courte. Les élèves refont les mêmes gestes.

Enfin, ils tracent la lettre sur leur ardoise (les écoles mutuelles pratiquaient le tracé sur du sable) comme le maître le leur montre au tableau.

Analytique puisqu'elle partait d'un découpage des mots - non montrés sous leur forme écrite, mais verbalisés à partir des choses qu'ils désignent - en syllabes et en phonèmes, la méthode était

*Ch.Defodon, article « Abécédaire », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Ce mode d'apprentissage facilite, selon Liliane Lurçat, « les liaisons oculo-motrices ».

*L'enseignement mutuel succédait à l'enseignement individuel dans lequel le maître donnait la leçon à un élève à la fois, les autres restant inactifs. Dans l'enseignement mutuel, ce sont les meilleurs élèves, nommés « moniteurs », qui sont chargés de répercuter la leçon auprès des autres. Pédagogiquement efficace et surtout économiquement rentable (un maître pour 80 élèves), l'enseignement mutuel présentait l'inconvénient de reposer sur une répercussion quasi militaire des consignes et des exercices. Il fut remplacé par le mode simultané que nous connaissons : la leçon conçue par le maître pour être donnée à la classe entière et pour assurer la progression de tous et de chacun selon ses aptitudes.

aussi synthétique puisque, à partir des graphèmes appris, l'élève apprenait à former des mots, différents d'ailleurs de celui qui avait servi de support oral à la leçon.

La progression conçue par Maurice Block débutait par les phonèmes les plus faciles à écrire (*i, u, m et n*) - on est donc très loin du *ba, be, bi, bo, bu* - et permettait, dès la première séance, d'écrire, par combinaison des lettres apprises, des mots entiers, donnant lieu si nécessaire à explication avant d'être réemployés oralement dans des phrases. La première page du livre de l'élève donnait déjà *ni, nu, uni, mi, muni*. Venait ensuite très vite l'écriture de phrases brèves.

Enseignant d'emblée, par le tracé même des lettres, l'orientation gauche-droite de notre écriture, la méthode avait aussi l'avantage de lier organiquement l'apprentissage de l'orthographe à la pratique écrite de la combinatoire.

Elle permettait ainsi d'ancrer dans l'esprit et d'automatiser les assemblages graphiques caractéristiques du génie de la langue, ce qu'un enseignement seulement visuel et oral de la lecture, même syllabique, ne réussit qu'imparfaitement à faire.

Seule spécialiste à évoquer « *l'écriture-lecture des maîtres républicains* », Liliane Lurçat rappelle que « ... toute méthode qui prétend enseigner la lecture sans enseigner simultanément l'écriture, rend plus difficile l'acquisition du langage écrit et plus précaire sa conservation. »* Les professeurs de collège et de lycée qui pestent aujourd'hui devant des copies constellées de fautes atypiques (mots sectionnés, confusion fréquente, malgré le contexte, des homonymes, graphies non-conformes à la prononciation, suite de lettres aberrantes en français etc.) vérifient « expérimentalement » la justesse de ce pronostic.

L'efficacité de l'écriture-lecture est telle que beaucoup de pédagogues s'y rallient, notamment certains auteurs de syllabaires, et proposent un enseignement de la lecture jumelé à celui de l'écriture et de l'orthographe. Sans toujours comprendre le rôle-clef de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture.

Le Syllabaire-Régimbeau*, méthode illustrée dont la première parution chez Hachette remonte à 1866, affiche en sous-titre d'une réédition de 1916 le triptyque « Lecture-écriture-orthographe ».

L'inversion des deux premiers termes n'est pas neutre. En ne faisant pas visualiser d'abord des mots, Maurice Block évite que l'enfant ne prenne ceux-ci et les lettres qui les composent pour des choses. Il le fait entrer intuitivement, par l'écriture, en lui faisant littéralement « joindre le geste à la parole », dans un système organisé de signes graphiques liés arbitrairement à des valeurs sonores et qui, assemblés entre eux, donnent des mots eux-mêmes liés arbitrairement aux réalités qu'ils désignent.

Dans le Syllabaire-Régimbeau, l'écriture n'a pas cette fonction stratégique*. L'image (le dessin d'un puits dans la première leçon) y est entourée des lettres à apprendre, en gros caractères (les lettres *u* et *i*), le nom de la chose ne figurant qu'en petits caractères (le mot puits décomposé en pu-its) ; la leçon de choses est pratiquée, mais les exercices d'épellation sont prolongés et préalables à l'écriture. Résultat, la perception de la nature du signe devient aléatoire.

« Maman, raconte Simone de Beauvoir dans les « Mémoires d'une jeune fille rangée », avait ouvert sur la table de la salle à manger la méthode Régimbeau ; je contemplais l'image d'une vache et les deux lettres, *c, h*, qui se prononçaient *ch*. J'ai compris soudain qu'elles ne possédaient pas un nom à la manière des objets, mais qu'elles représentaient un son : j'ai compris ce que c'est qu'un signe. »

Or la page en question se trouve être la page 32, celle où l'on aborde, après des jours d'exercice consacrés aux voyelles et aux consonnes simples, les voyelles et les consonnes

* Liliane Lurçat, *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, François-Xavier de Guibert, 1998 (p.24)

* Le syllabaire-Régimbeau fonde l'enseignement de la lecture sur une décomposition de la langue en sons purs (sons vocaliques) et en sons articulés (voyelles précédées d'une consonne).

* Le monumental *Patrimoine de l'Éducation nationale* publié en 1999 par Flohic-Éditions ne retient pas de la mise à jour du Syllabaire-Régimbeau l'enseignement conjoint de l'écriture et de la lecture mais l'utilisation du « *procédé consistant à aborder les lettres et phonèmes fondamentaux à partir de « mots inducteurs » illustrés* ». C'est inexact : chez Régimbeau, l'image ne sert pas de support à l'identification d'un mot mais à celle des lettres de la leçon et à l'articulation des sons qui leur correspondent. Et surtout cela prouve que l'auteur du chapitre intitulé « *La République à l'école* » ne connaît pas la méthode d'écriture-lecture des maîtres républicains.

monogrammes.

La méthode Schüler, parfaitement en phase avec ce que la linguistique moderne, de Ferdinand de Saussure (l'arbitraire du signe) à André Martinet (la double articulation du langage), nous a appris depuis du fonctionnement de la langue, fait au contraire passer dès le début l'enfant de l'univers des choses à celui des signes et lui ouvre ainsi de manière intuitive la route de l'abstraction.

C'est précisément ce passage initial et initiatique à ce premier degré de la rationalité que barrent ou perturbent gravement les méthodes prônées par les révisionnistes constructivistes à partir du milieu des années soixante-dix et généralisées ensuite sous leur influence,

- premièrement par leur refus de la combinatoire*, en rapport avec leur méconnaissance de la théorie moderne de la langue.

- deuxièmement par une série de régressions vers des pratiques d'enseignement archaïques, notamment des pratiques coercitives.

La « lecturisation » : du néant de la pensée aux régressions éducatives et à la coercition douce

En mai 1978, dans une Conférence pédagogique donnée à Notre-Dame de Gravenchon, un chargé de recherche à l'I.N.R.D.P. nommé Jean Foucambert diffuse dans l'institution ses thèses « abracadabrantiques » formulées deux ans plus tôt dans son livre *La manière d'être lecteur*. L'une d'entre elles : « *Le déchiffrement est une démarche qui ne fonctionne que lorsque la lecture est acquise.* » va faire couler beaucoup d'encre et jouer le rôle de leurre pour les adversaires du gourou de la « lecturisation ».

Ceux-ci concentrent en effet leurs critiques sur son rejet du primat du déchiffrement. Ils mettent en avant, à juste titre, les conséquences désastreuses de l'apprentissage « globaliste » de la lecture qui en découle. Ce faisant, ils s'enferment dans la querelle des « méthodes » : globale et mixte contre syllabique, et ne s'attaquent pas à la question essentielle, c'est-à-dire l'indigence théorique des conceptions de Foucambert. Remise en cause du déchiffrement et pédagogie « fonctionnelle » de la lecture ne font en effet chez lui que dériver d'une théorie totalement folle de ce qu'il appelle « l'Écrit ».

Qu'est-ce donc que « l'Écrit » pour Foucambert, « *en réception comme en production* » pour reprendre le vocabulaire de ses adeptes ? C'est l'ensemble des pratiques sociales, par essence discriminantes, impliquant l'usage de la lecture et l'écriture. Ce qu'il résume par l'aphorisme suivant : « *L'écrit résiste et l'écrit exclut.* »

En fonction de ce concept creux, degré zéro de la pensée, il convient, pour lutter contre la discrimination, de ne pas perdre de temps à enseigner le mode opératoire de la lecture et de l'écriture mais de confronter le plus tôt possible l'enfant - l'enfant défavorisé devenu l'archétype de l'enfant ! - aux formes abouties de « l'Écrit ». Et ceci, afin qu'il en apprenne directement l'usage social.

Ces positions « théoriques », dont le vide est manifeste et le dogmatisme étincelant, sont explicitées par Evelyne Charmeux, dans un livre au titre programmatique prometteur *Apprendre à lire - Échec à l'échec**.

« *Notre époque, écrit cette émule de Foucambert, est par excellence le temps de l'écrit. Aucune tâche, aujourd'hui, ne peut être menée à bien sans le recours à l'écrit. Qu'il s'agisse des tâches professionnelles ou de la vie quotidienne, des activités de loisirs ou des devoirs du citoyen, il faut d'abord lire et très souvent écrire. Et tous ceux que rebutent des activités se trouvent condamnés à la dépendance, marginalisés, et deviennent des proies faciles pour toutes les formes de manipulation, voire d'oppression... On comprend que l'enjeu est de taille, et qu'il dépasse, et de loin, les simples querelles de méthodes... l'urgence est là : c'est tout de suite qu'il faut que chaque enfant maîtrise totalement toutes les formes de la lecture.* »

* Le refus de la combinatoire produit des enfants faussement dyslexiques qui encombrant les cabinets des orthophonistes. Voir à ce sujet le livre de Colette Ouzilou *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie*, Presses de la Renaissance, 2001.

* Evelyne Charmeux, *Apprendre à lire - Échec à l'échec*, Milan-Éducation, 1987.

« *Tout de suite... toutes les formes de la lecture* », telle est la promesse des partisans de la « lecturisation ». Pour atteindre ce résultat, Évelyne Charmeux part du dogme foucambertien selon lequel « *on « comprend » le texte avant de comprendre les mots qui le composent* » et elle trace les contours d'une nouvelle pédagogie de la lecture. La lecture « linéaire » dépend de l'apprentissage du code, elle est donc inopérante sinon discriminatoire ; elle doit être remplacée par la saisie d'ensemble du message, « *de phrases dont l'enfant reconnaît globalement « le dessin » et surtout, dont il comprend le sens.* »*. Cette saisie donne naissance à la formation d'un « *projet de lecture* » suivi de l'émission « *d'hypothèses de sens* » et du prélèvement d'« *indices* » censés vérifier ces hypothèses. Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en œuvre ces « *stratégies d'apprentissage* »*.

Même philosophie de « l'Écrit » et même thèses sur l'apprentissage dans le manuel d'enseignement précoce de la lecture en maternelle d'Hélène Gilabert. « *Puisque la compréhension des idées exprimées, écrit celle-ci, précède la maîtrise de la combinatoire, pour enseigner pleinement à lire, le maître forme donc des enfants lecteurs...* »

Lecture « transversale » de cette méthode conforme aux dogmes constructivistes consacrés en 1988 par le rapport Migeon, et devenue depuis, au primaire comme en maternelle, la méthode officielle d'enseignement de la lecture. *

Les choses sérieuses commencent dès la petite section. « *En petite section, le maître, explique Hélène Gilabert, n'a pas pour objectif d'enseigner aux enfants les techniques de lecture. Il vise simplement à développer un comportement de lecteur enraciné dans le plaisir éprouvé et partagé dans la relation chaleureuse qu'il établit avec eux autour du livre.* » Par quels moyens ?

Le matin, lors de « *l'arrivée échelonnée* » et l'après-midi lors du « *réveil échelonné* » de la sieste, par la lecture faite aux enfants de livres d'images avec « *formulettes* » et « *refrains* », aux autres moments de la journée par la fréquentation libre du « *coin-bibliothèque* » où sont rangés les livres lus par l'adulte. Sous leur apparence anodine, ces activités constituent, selon notre inspectrice, « *Une intervention culturelle précoce* » évitant par la familiarisation avec le livre « *le processus de rejet et de marginalisation des enfants des milieux défavorisés.* » Elles sont aussi l'occasion d'un apprentissage des règles de l'« Écrit ». Regardant le maître suivre du doigt, en les lisant, les comptines et petits textes, « *le tout-petit s'imprègne tout naturellement et progressivement du fonctionnement de l'écrit. Il découvre que les lignes écrites se parcourent de gauche à droite, de haut en bas, que ces signes inconnus transmettent des significations et permettent de noter une histoire, toujours la même à chaque lecture.* » Ce n'est pas tout. « *L'image donne accès à un ensemble de conventions graphiques propres à notre culture et à notre société* », selon lesquelles par exemple « *l'eau est représentée par une tâche bleue, le soleil par un rond jaune* », et tenons-nous bien, cette « *fonction de représentation est transférée* » - par quel miracle, Hélène Gilabert ne le dit pas - « *aux signes alphabétiques.* »

Le deuxième moyen employé pour « *préparer l'enfant à entrer dans l'écrit* » est l'usage incessant des fameuses « *étiquettes-mots* » omniprésentes dans les classes, prêtes à être assemblées en « *productions d'écrits* ». La première d'entre elles, l'« *étiquette-prénom* », est d'une efficacité stupéfiante. « *Après s'être identifié à l'enfant dessiné (le héros du livre d'images), selon Hélène Gilabert, le tout-petit prend conscience de sa singularité. Comment ? En utilisant sa photographie et en y associant son prénom. La photographie est la représentation, sur papier, de l'aspect physique de l'enfant. Son prénom écrit est sa représentation sociale. Si l'on prend soin d'écrire, sur*

* Évelyne Charmeux détourne la méthode globale inventée par Ovide Decroly au début du XXe siècle pour rééduquer des enfants chez qui l'accès à la combinatoire est rendu impossible ou difficile par un handicap. L'éducation de l'enfant déficient est devenu, sous l'influence des constructivistes, le modèle pédagogique à appliquer à tous les enfants.

* Ces procédures (interprétation du paratexte, identification par indices des genres, des registres, de la tonalité dominante, etc.) sont aujourd'hui étendues à l'explication de textes pratiquée au collège et au lycée. Les candidats au brevet des collèges et au baccalauréat doivent les appliquer, avec le succès qu'on peut deviner, à des textes de Ronsard, Racine, Hugo ou Rimbaud.

* Marc Lebris, dans *Et vos enfants ne sauront pas lire, ni compter*, Stock, 2004, donne des exemples des sanctions infligées aux instituteurs qui s'entêtent, courageusement, à enseigner la lecture par des méthodes autres, et autrement efficaces.

une grande bande de carton (50 x 10 cm), en lettres très visibles et rouges (8 à 9 cm), le prénom de l'enfant en y associant une petite photographie d'identité, si l'on ne perd jamais une occasion de les lire, ou de les faire lire, pour l'appel du matin, la distribution des gâteaux, la répartition dans les groupes de travail, l'identification des productions, etc., le tout-petit comprend progressivement que cette représentation graphique est son prénom, ce qui le désigne et le singularise par rapport aux autres : une connaissance qui accélère la prise de conscience de soi, l'emploi du pronom personnel « je », lesquels traduisent la croissance affective et intellectuelle de qui s'éprouve comme personne singulière, à la fois semblable et différente des autres. » Mais l'étiquette-prénom a encore une autre fonction, celle de montrer l'utilité sociale de « l'Écrit » : « De la même manière, on indique les prénoms sur les sacs contenant les chaussons de gymnastique suspendus à ces portemanteaux, sur les chaussons eux-mêmes. Le moment où les enfants se déchaussent et se rechaussent offre l'opportunité de montrer l'utilité de l'écrit permettant à chacun de retrouver son bien. » Voilà pour les « tout-petits ».

En moyenne et en grande section, on en remet une couche, deux couches, trois couches. La valse des étiquettes continue*. Les étiquettes-prénoms, en caractères plus petits et sans photographie, sont maniées pour l'appel du matin, pour la mise à jour du calendrier, celle du « tableau des rationnaires au restaurant scolaire ». Avec les étiquettes-mots, elles servent aussi à la « rédaction », collective et par tâtonnements, du journal d'activités de la classe (fonction mémoire du groupe) ainsi que des compte-rendus de sortie destinés aux parents (fonction information). D'autres activités apparaissent, aussi ingénieuses. On « lit » : « lectures » guidées d'albums illustrés avec reconstitution orale de la chronologie du récit à partir des images (il y a un début, un milieu et une fin, un d'abord, un pendant, un après !), « lectures » de documents imprimés (un quotidien a un bandeau, des titres, des colonnes, il est daté, il y a des photos). Et même on « écrit » : en dictant à l'adulte des histoires composées à partir « de réalisations graphiques et picturales (il s'agit de dessins, on l'aura compris) illustrant différents moments du vécu. »

Grâce à ces activités, à quatre ans, les « Moyens » deviennent, paraît-il, capables d'effectuer, dans la perspective imminente d'un anniversaire à fêter, une « lecture-écrémage » consistant à choisir dans un fichier l'image d'un gâteau (au yaourt, au chocolat, aux pommes...). Puis, par « lecture-repérage », de sélectionner les ingrédients nécessaires à la confection dudit gâteau. Ils commencent même, au fil des rencontres, à identifier des lettres ou des syllabes, « une aubaine pour réaliser les maisons de sons (sic). » ! Enfin, cerise sur le gâteau, « Ils s'enchantent lorsque par hasard, ils assemblent des lettres « parlant » (sic) un sens connu : « mur », « ra », « oto », « clé ».

À cinq-six ans, les « Grands » sont capables de « lire », à l'aide d'indices probants, la réponse par courrier à une invitation à goûter lancée à une classe voisine. Voici comment : « Avant même d'entrer dans le texte, les enfants reconnaissent l'enveloppe (grand format brun). Certains ont aperçu le facteur dans l'école. Ils attendent une réponse à leur invitation. Ils ne doutent plus qu'elle vient d'arriver. La lecture de l'enveloppe indique : Madame Leroi et ses élèves, École maternelle, 141 avenue de Versailles, 75016 Paris. L'adresse est très vite identifiée par l'habitude de voir le cachet de l'école sur l'étiquette-prénom pendant au cou, par mesure de sécurité, lors des sorties... L'indication « Madame Leroi » est mémorisée car sur la porte de la classe figure la précision « classe de madame Leroi ». Pour lire « et ses élèves », les enfants identifient la conjonction de coordination « et », également bien mémorisée, et repèrent le mot « élèves » en le comparant, sur le panneau d'affichage, avec celui figurant dans la mention « liste des élèves de la classe » etc.

Les « Grands » sont aussi mûrs pour aborder « La maîtrise du code ». Les lettres de l'alphabet d'abord : « nombre d'élèves, grands amateurs des émissions télévisuelles (« Les chiffres et les lettres », « La roue de la fortune »), connaissent ces lettres. C'est pourquoi il serait aberrant de ne pas en tirer le meilleur parti. Aussi sont-elles reproduites sous forme de lettres mobiles, pour écrire sur le tableau de feutre et donner immédiatement une image nette permettant de les identifier avec bonheur dans le corps des mots. » Viennent ensuite les « Jeux sur les phonèmes et les graphèmes » : on souligne dans une suite de dessins ceux dont le nom comporte tel ou tel phonème, on repère dans les mots d'une liste une ou deux lettres, on va même jusqu'à tenter de relier par un

* La débauche de matériel est stupéfiante : feuilles de Canson, de carton, feutres de toutes couleurs, ciseaux, agrafeuses, trombones, punaises, tableau d'affichage en bois, en feutre, tableau blanc, tableau noir, photocopies, etc.

trait l'article féminin ou masculin, singulier ou pluriel à ceux des mots d'une liste qui portent les désinences correspondantes. Mais attention !, surtout pas de systématisation : « à chaque enseignant d'inventer en fonction des découvertes intervenues dans sa classe. Par exemple, les élèves prennent un extrême plaisir, acquièrent une quasi-virtuosité au jeu du « mot caché ». Il s'agit, dans l'amas de lettres suivant : i m e a s d, de repérer les lettres, de reconstituer le mot (ici samedi).» Pour autant, on ne néglige pas des exercices plus rigoureux comme la « discrimination fine des mots ». Par exemple, « On peut :

- Montrer, pendant huit secondes, une étiquette avec un mot, puis avec une phrase : « Le mot initialement présenté est-il dans la phrase ?
- Montrer pendant dix secondes, un dessin et une courte légende (même si les élèves ne savent pas lire), puis une légende seule : Est-ce la bonne légende ?

L'inverse est faisable. On présente un texte d'abord, un mot ensuite, et on demande s'il fait partie du texte. »

Ainsi selon Hélène Gilabert, « Progressivement, heureusement (sic), l'enfant découvre les riches spécificités de l'écrit. »

L'exposé sur la lecture en Grande section s'achève par un chapitre sur « La prise de conscience des stratégies d'apprentissage » grâce à laquelle « les enfants apprennent à écouter, à opposer les idées, à modifier leurs hypothèses, leurs stratégies, et à surmonter les hésitations de leur innocence (sic) devant le texte. » Enfin vient cet alléluia : « On voit les enfants s'approprier le sens, les règles érudites (sic), à leur rythme, d'autant plus facilement et rapidement que les occasions motivantes de les rencontrer se multiplient. »

Que penser de ce verbiage affligeant sinon qu'il relève du pur et simple charlatanisme ? Madame Gilabert en convient d'ailleurs elle-même involontairement lorsqu'elle prétend faire découvrir « les riches spécificités de l'écrit », « même si les élèves ne savent pas lire. » !

Mais surtout qu'il couvre sous des alibis socioculturels lénifiants, des fioritures ludiques, et de mièvres attendrissements devant l'enfant, un vertigineux recul éducatif.

Singulier retournement : point de départ des « lectorisateurs », la négation des progrès pédagogiques réalisés à la fin du XIXe dans l'École de Buisson conduit ceux-ci à renouer, par une série de régressions flagrantes, avec la tradition scolastique.

Première régression : un incroyable étalement de l'apprentissage dans le temps.

« Jusqu'au XVIIe siècle, on prévoyait quatre années d'apprentissage : une pour les lettres, une pour les syllabes, une pour les mots et une, enfin, pour les phrases ! » s'esclaffe Évelyne Charmeux.

Las !, au terme d'une dérive amorcée il y a maintenant trois décennies, et à laquelle elle a apporté sa contribution, ce ne sont plus quatre ans mais dix ou douze qui sont aujourd'hui très officiellement estimées nécessaires à la maîtrise de la lecture.

En 1977 Laurence Lentin publiait aux E.S.F. *Du parler au lire*. Pionnière de la « lecture par hypothèses », elle y formulait entre autres balivernes une thèse stupéfiante mais promise à un bel avenir. « Le seul moyen d'amener le maximum d'enfants à la lecture, écrivait-elle, consiste à étaler réellement sur deux ans au moins cet apprentissage. »

Inspiré par d'aussi bons sentiments, ce principe ne pouvait qu'être adopté par l'institution.

Il le fut sans tarder. En 1979, le C.N.D.P. publiait les *Actes du Colloque sur la lecture et du séminaire préparatoire organisés par le ministère de l'Éducation*. Selon ce document, qui marque le triomphe des idées de Foucambert et de Lentin, l'apprentissage de la lecture devait s'étaler désormais « de la maternelle au C.M.2 » Sur six ans donc.

Un peu court sans doute. Car en 1988, le rapport Migeon estimait, lui, que « *le moment fondamental de son acquisition s'étale entre deux et douze ans, ce moment s'étend donc de l'école maternelle au cycle d'observation des collèges.* »

Le cycle d'observation des collèges s'achevant en 5è, nous en étions en 1988, et nous en sommes toujours, à dix ans.*

Est-ce suffisant ? Une réflexion récente de Madame Weinland, doyenne de l'inspection de Lettres, laisse à penser que non. Interpellée l'an dernier au sujet des 15 % d'élèves qui ne savent pas lire à leur entrée en classe de sixième*, cette dame s'est en effet exclamée avec une ingénuité délicieuse : « ils n'ont pas fini leur scolarité. » L'âge légal de la fin de la scolarité obligatoire étant fixé à seize ans, on ne peut donc pas exclure qu'un prochain colloque officiel, convoqué pour élaborer un énième Plan-lecture, décide d'étendre de la maternelle à la fin de la classe de 3è le « *moment fondamental* ».

Hypothèse farfelue ? L'expérience montre qu'en la matière tout est possible, surtout le pire. Et d'ailleurs le pire est déjà, si l'on ose dire, en bonne voie, avec l'allongement par le début de la scolarité, c'est-à-dire la petite section de maternelle, de l'interminable apprentissage de la lecture.

Le rapport Migeon, dans sa huitième proposition, se félicite du fait que « *Globalement, les écoles maternelles travaillent dans des perspectives constructivistes, dans de nombreuses sections de grands, des institutrices préparent l'apprentissage de la lecture dans l'esprit décrit dans la deuxième partie.* » Il aurait pu accorder ce *satisfecit* aux institutrices des sections de petits et de moyens puisque, conformément à « *l'esprit de la deuxième partie* », la « familiarisation » précoce avec l'écrit, chère à Évelyne Charmeux et à Hélène Gilabert, y est mise en œuvre, comme nous l'avons vu.

De la petite section à la classe de 5è, douze années sont donc aujourd'hui jugées nécessaires à l'enseignement de ce qu'on persiste pourtant à appeler un « apprentissage premier ». On voit le progrès par rapport à l'époque barbare où les maîtres républicains, dans des écoles que Friedrich Engels tenait pour « les meilleures du monde », faisaient ânonner les élèves pour leur apprendre à lire... en trois mois.

Deuxième régression : le découplage de la lecture et de l'écriture.

Fondatrice de l'école maternelle moderne, Pauline Kergomard avait constaté, en des temps pragmatiques, qu'« *écrire fait découvrir la lecture au lieu de l'imposer.* » Dans la « lecturisation », comme jadis dans l'ancienne école, l'écriture ne joue aucun rôle dans l'apprentissage de la lecture ; apprendre à écrire, ce n'est qu'apprendre à copier.

Hélène Gilabert, un peu gênée aux entournures, ne consacre que deux pages à la question.

Encore ces pages sont-elles entachées d'inexactitude et de malhonnêteté intellectuelle. Évoquant d'abord sans la nommer la méthode d'écriture-lecture qui repose, comme nous l'avons vu, sur la simultanéité des deux apprentissages, elle écrit cette contre-vérité : « *L'enfant d'école maternelle a longtemps été compris comme devant apprendre à écrire avant d'apprendre à lire.* » Puis, pour justifier le découplage de l'écriture et de la lecture, inévitable dans l'enseignement absurdement précoce qu'elle préconise pour les petits et les moyens, elle se couvre sans vergogne de l'autorité de Liliane Lurçat, contrairement à elle favorable à l'enseignement, en temps opportun*, de « l'écriture-lecture ». « *Les psychologues (Liliane Lurçat citée en référence) ont mis en évidence, écrit-elle avec une docte hypocrisie, la difficulté de l'acte graphique qui requiert des*

* Alain Bentolila, linguiste bien en cour régulièrement consulté par les décideurs et les médias, a deux ou trois mètres de retard lorsqu'il déclare dans le magazine *Elle* du 2 septembre 2002 : « Je me bats depuis des années pour que l'apprentissage de la lecture se poursuive jusqu'au CM2. » Et il aggrave son cas, au moins à nos yeux, en ajoutant qu'« Il n'y a qu'une seule voie d'apprentissage : la méthode syllabique, le b.a.-ba. ». Ce qui revient d'abord à se contredire : la méthode syllabique compte sur la rapidité de l'apprentissage par le déchiffrement, non sur l'étalement dans le temps. Ensuite à trahir sa méconnaissance de l'écriture-lecture, progrès incontestable dans l'enseignement de la combinatoire par rapport à la rusticité du b.a.-ba.

* Ce qui ne signifie pas, loin de là, que les autres sachent parfaitement lire.

* À quel âge apprendre à écrire-lire ? F. Dolto conseille d'attendre que « l'enfant soit consciemment motivé » et n'en fixe aucun. Buisson parle toujours de cinq ans. Les Instructions de 1884 pour la maternelle proscrirent les exercices de lecture et d'écriture avant la grande section. En grande section, elles prescrivent : « - Premiers exercices de lecture, - Premiers exercices d'écriture, - Lettres, syllabes, mots. »

praxies complexes loin d'être toujours maîtrisées par des êtres si jeunes. » Ce qui lui permet de conclure en une admirable lapalissade que « *la lecture, parce qu'elle s'exerce d'abord sur des textes écrits par d'autres, élimine cette difficulté psycho-motrice.* »

Au reste, le recours aux « *mains de l'adulte* », au collage d'étiquettes ou de mots découpés dans les journaux, à « *l'imprimante d'ordinateur* » ne permet-il pas de « *produire des textes sans le recours à l'écriture.* » ?

Pendant, il faut se résigner : « *Ces textes, devant lesquels l'enfant est placé avant de savoir les lire, que l'adulte lit pour lui, relativement tôt il veut les produire lui-même. Cette interaction entre lecture-écriture rend inévitable le recours à l'écriture manuelle.* » Alors que faire ?

Chez les moyens, d'abord encourager l'enfant à tenter de reproduire son prénom « *dans une ligne ondulée ou brisée, correctement orientée de gauche à droite* », et attendre qu'« *ensuite les lettres émergent* ». Devenu « *capable de reproduire son prénom pour peu qu'il observe l'adulte l'écrire sur ses productions en précisant l'orientation des tracés* », il se verra proposer l'année suivante de copier « *entre deux lignes, le modèle qu'il a sous les yeux, dont l'adulte lui a fait étudier la trajectoire, la direction des tracés, lui a indiqué comment écrire chaque lettre lui posant un problème particulier. Car il n'est pas utile de prévoir, pour toute la classe, l'apprentissage d'une ligne de o ou de a... là où la pédagogie différenciée s'impose**. Le maître analyse encore, a posteriori, les tracés réalisés hors de sa conduite et montre, si nécessaire, comment écrire les lettres mal orientées ou attachées : tâche d'autant plus aisée que l'élève a identifié ces lettres lors des moments de lecture, a correctement visualisé leur forme. »

Sommes-nous là en présence d'une « *pédagogie de l'écriture... active, dynamique, naturelle et fonctionnelle* » aboutissant « *à la mise au point d'un instrument de communication et d'expression de la pensée, de la personnalité* » ? À l'évidence bien plutôt devant la réintroduction subreptice, et vaguement honteuse, du vieil enseignement du tracé des lettres, stérile sur le plan intellectuel, pratiqué avec leurs élèves « *écrivains* » par les scribes médiévaux.

Et cette constatation nous conduit au défaut majeur des pratiques constructivistes : la soumission de l'enfant au caprice de l'adulte.

Troisième régression : le retour à la coercition.

Ce qui importe à Ferdinand Buisson, de manière générale, c'est de ne pas entraver le passage à l'abstraction de la « *jeune intelligence* » de l'élève en imposant à celle-ci, contre sa marche naturelle et par l'autorité, soit la logique déductive de l'adulte, soit l'ordre logique interne des matières. D'où la *méthode intuitive*.

C'est encore, dans le choix des procédés pédagogiques, le souci de distinguer ceux qui allègent, autant que faire se peut, par leur caractère « *expéditif* », le fardeau de l'apprentissage. D'où l'écriture-lecture (enseignée simultanément avec *le calcul intuitif* c'est-à-dire la technique orale des quatre opérations) qui répond à ce critère de rapidité et de densité dans l'acquisition des bases.

Les cuistres modernes que sont les constructivistes suivent des principes exactement inverses.

Leur but n'est pas de développer l'intelligence de l'enfant mais de formater un comportement. À toute force, par une imprégnation forcée, par la répétition obstinée des conduites prescrites et en y mettant le temps qu'il faut. Quitte à tuer à petit feu l'intérêt d'apprendre et à semer l'ennui.

Quelle dose de patience faut-il au jeune élève pour se plier des années durant, sans bénéfices tangibles pour lui sinon le contentement de sa maîtresse, aux innombrables jeux d'étiquettes, aux « *lectures-écrémages* » par « *prélèvement d'indices* » et autres exercices de « *discrimination fine* » ? Quelle confiance - placée à fonds perdus ! - dans l'adulte pour accepter d'attendre que de ses gribouillis « *des lettres émergent* », et que, d'anniversaire en anniversaire, d'occasion en occasion, au petit bonheur la chance, les « *règles élucidantes* » veuillent bien se dégager ?

* « La pédagogie différenciée » est la tarte à la crème des constructivistes. Hostiles à une démarche qui porte ses fruits pour tous : l'enseignement simultané et ses leçons, ils « vendent » comme un progrès à qui veut les entendre le retour à l'enseignement individuel, sinon au préceptorat !

La sollicitude mielleuse pour le « tout-petit », ses « découvertes », son plaisir d'apprendre, la présentation ludique (Quel délice que ces jeux sur les phonèmes et ces « *maisons des sons* » !) ne parviennent pas à masquer le caractère coercitif d'une pédagogie tablant d'une part exclusivement sur ce que Françoise Dolto appelle « *les propensions simiesques des petits d'homme* » et reposant d'autre part sur une surveillance obsessionnelle.

Sous prétexte de guetter ses trouvailles aléatoires, l'adulte exerce en effet sur l'enfant, de manière permanente, une sorte de contrôle de conformité baptisé « évaluation ». Son but : vérifier si l'évolution de son comportement de « lecteur » répond aux normes constructivistes de l'apprentissage. Ses moyens : des « grilles d'évaluation » des « compétences », remises périodiquement aux parents, où sont notés - en termes de comportement : non-acquis, en cours d'acquisition, compétences à renforcer, acquis - les « progrès » ou les « retards » de leur enfant.*

La parenté avec les techniques du management des ressources humaines appliquées aujourd'hui dans l'entreprise est frappante. Comme le salarié est évalué - et incité à s'auto évaluer - selon ses aptitudes à participer au « projet » de la firme, le très jeune enfant l'est en fonction de ses « capacités » (exprimées par l'expression « être capable de », traduction littérale de l'anglais « to be able to ») à participer au « projet » de sa propre instruction.

Cette importation dans l'école des méthodes productivistes en vigueur dans la sphère économique conduit à des aberrations éducatives.

Qu'il rêve, qu'il soit passif (« *Tout ce qu'il y a de passif dans l'attitude d'un enfant à l'école doit aussi, par l'adulte, être mis en valeur...* », dit Françoise Dolto), qu'il se soustraie aux diktats de l'adulte, qu'il les refuse, qu'il s'ennuie, le « tout-petit » est aussitôt « signalé », et le diagnostic tombe : « difficultés précoces », « handicap culturel » ; direction le psy du quartier avec, à terme, la classe-relais et la galère de l'illettrisme.

Aurait-on pu lui apprendre à lire et à écrire si l'on avait eu la sagesse d'attendre qu'il en soit temps et à condition d'utiliser des méthodes moins fantaisistes ? La question n'est jamais posée. Elle ne doit pas l'être.

La ruse ultime des constructivistes consiste à faire porter à leurs victimes la responsabilité de l'échec qu'ils ont provoqué. Alors que, comme le souligne Colette Ouzilou, tous les élèves admis en maternelle ont des capacités intellectuelles normales, la détection de « déficiences » psychologiques, de préférence mises en relation avec le milieu social, est présentée par eux comme le nec plus ultra de la pédagogie. Ainsi est entériné et même accentué, au lieu d'être combattu par un enseignement approprié, comme c'est la raison d'être et le mérite de l'École publique depuis sa fondation, l'effet si vivement dénoncé par ailleurs des inégalités sociales.

Liliane Lurçat voit dans « *Le constructivisme... la forme moderne de l'abandon pédagogique des enfants* ». L'appréciation est encore trop indulgente. La coercition douce employée dans le simulacre d'apprentissage de la lecture pourrait bien relever de ce que la psychanalyse appelle la perversité.

*
* *

Concluons :

- 1- Les explications sociologiques couramment avancées pour justifier la crise actuelle de la lecture ne résistent pas à l'examen. Pas plus que d'« âge d'or » de l'École, il n'y a eu d'« âge d'or » de la société. Les conditions d'existence et d'études pendant les « Trente Glorieuses », et *a fortiori* à l'orée du XXe siècle puis dans l'Entre-deux-guerres ne

* En lecture, chez les Moyens, on trouve sans surprise les cases suivantes qui correspondent à la méthode Gilabert : « Reconnaît certains éléments d'une couverture », « Identifie les prénoms de ses camarades », « Reconnaît son prénom en capitales », « Reconnaît son prénom en script », « Compare et associe des mots identiques », « Reconstitue un mot avec un modèle (étiquettes-lettres) ».

prédisposaient pas les élèves d'alors à mieux apprendre à lire et à écrire que ceux d'aujourd'hui.

- 2- L'alibi de la massification du Secondaire ne tient pas davantage : l'école primaire, depuis sa fondation en 1833, et plus encore depuis sa laïcisation en 1882, était par vocation une école de masse ; elle réussissait néanmoins à transmettre à tous, vaille que vaille, le fameux « lire écrire compter ».
- 3- La cause principale de la régression éducative de masse à laquelle nous assistons est la nocivité des méthodes d'apprentissage de la lecture - et aussi du calcul*- introduites progressivement dans l'enseignement à partir des années soixante-dix, c'est-à-dire dès le début de la massification du secondaire.
- 4- Présentées comme novatrices par leurs promoteurs, ces méthodes
 - s'appuient en fait sur une conception obscurantiste de l'intelligence infantine et réduisent l'apprentissage à un dressage comportemental sans incidence, sinon négatives, sur le développement de la rationalité et le passage à l'abstraction.
 - Pour ce qui est du fonctionnement de la langue, elles sont en totale contradiction avec les apports de la linguistique moderne.
 - Officialisées néanmoins par le rapport Migeon et la loi de 1989, imposées dès lors aux futurs enseignants de maternelle et du primaire dans les centres de formation des maîtres, elles fragilisent les apprentissages premiers, base de tout enseignement ultérieur.

La solution à la crise n'est pas dans de nouvelles expérimentations.

Immanquablement confiées aux appareils existants gangrenés par le révisionnisme, elles ne pourraient qu'aboutir à de nouvelles dérives.* La seule voie possible consiste à renouer avec le pragmatisme éclairé des maîtres républicains et à faire fructifier leur héritage, par exemple en organisant au sein de l'Éducation nationale des réseaux d'écoles Buisson confiés au soin de maîtres rompus à l'artisanat pédagogique de l'écriture-lecture.

6 - La décision relève de la responsabilité politique. La connaissance du soubassement idéologique de la « lecturisation » doit aider à la prendre. Il est clairement exposé dans la cinquième des « Sept propositions pour la lecture » de Jean Foucambert, père-fondateur des méthodes responsables de la renaissance de l'illettrisme.

« Il serait illusoire d'imaginer, écrit celui-ci, qu'un non-lecteur cesserait de l'être dès lors qu'il connaîtrait l'existence des écrits et qu'il disposerait d'une technique satisfaisante de lecture. L'écrit résiste et l'écrit exclut... L'adolescent qui vit dans une cité dortoir et le familier des salons parisiens ne peuvent faire la même lecture de Flaubert, de Sagan ou de Proust. Si la littérature provoque des émotions esthétiques chez ceux pour qui elle est écrite, elle ne peut être lue de la même manière par ceux qui sont exclus du système de valeurs et de représentations dont elle est nourrie. Ils n'ont pas d'autres solutions que de la rejeter. À moins d'en faire une autre lecture. Non plus une lecture esthétique mais une lecture tout à la fois ethnographique et politique. »

Enseigner dès le plus jeune âge, non une « technique satisfaisante de lecture » mais une lecture de « classe », en quelque sorte une lecture « prolétarienne », voilà donc le fin mot de la « lecturisation ».

Que ce « jdanovisme », ou ce « rouge-gardisme », - soit dit en passant aussi proches du marxisme que *Les aventures de Oui-Oui* le sont de *La recherche du temps perdu* -, aient été avalisés par tout ce que l'institution compte d'experts et par les décideurs politiques de

* L'apprentissage simultané des quatre opérations au C.P. (voir l'article *Calcul intuitif* du *Dictionnaire de pédagogie*) est l'une des bases de la construction de la rationalité mathématique. Les nouveaux programmes du primaire, renouant avec « l'antique méthode », disjoignent l'enseignement de l'addition et de la soustraction de celui de la multiplication et de la division.

*Les nouveaux programmes dits Lang-Ferry popularisés sous le titre *Qu'apprend-on à l'école ?* traduisent l'influence persistante des lecturisateurs. Ils pointent timidement l'insuffisance des jeux d'étiquettes et rappellent l'importance de l'écriture et du « Principe alphabétique », mais ils consacrent pour l'essentiel les pratiques constructivistes.

tout bord en charge depuis trente ans de la politique d'instruction publique a de quoi laisser perplexe.

De quoi aussi inspirer, enfin, une réaction salutaire.

ANNEXES

Annexe I

Jean Foucambert, 1984

Sept propositions sur la lecture.

« L'évolution rapide de la situation de la lecture en France dépend de la mise en oeuvre d'une politique globale ; rien, en effet, ne serait plus infructueux de laisser se multiplier des opérations ponctuelles dont on attendrait qu'à elles seules, elles modifient sensiblement l'état des choses. On peut même être assuré, et les exemples récents sont nombreux, qu'une action limitée à un seul domaine ne profite qu'à ceux qui n'ont pas besoin d'aide dans les autres domaines. Améliorer le niveau technique de lecture sans rien faire d'autre, c'est apporter de l'aide à ceux qui lisent déjà, etc.

C'est seulement en couvrant simultanément le plus grand nombre des facteurs associés de la non-lecture que des résultats rapides et durables peuvent être espérés. C'est pourquoi nous croyons utile d'attirer l'attention sur les 7 points suivants :

1) **Toute action commence et est accompagnée par une campagne permanente d'information sur la nature et les enjeux de la lecture.** On ne devient pas lecteur à son insu mais par une démarche volontaire, qui s'appuie sur des prises de conscience multiples, aussi bien pour les conduites de lecture, et pour la manière d'apprendre, que pour la remise en cause du statut social de non-lecteur. Ce travail d'information, à l'usage aussi des non-lecteurs, doit souvent passer par d'autres moyens que l'écrit. Il est particulièrement urgent, compte tenu de l'état de désinformation de l'opinion publique et des confusions qui existent entre processus d'alphabétisation et de lecturisation.

2) L'augmentation du nombre de lecteurs commence nécessairement par **une transformation dans le partage du pouvoir**, de l'implication et de la responsabilité collective et individuelle. Que ce soit dans l'entreprise, dans la vie sociale ou à l'école, l'équilibre se fait toujours entre lecture et statut. Une collectivité ne secrète que le nombre de lecteurs dont elle a besoin. C'est seulement en se transformant qu'elle ouvre les conditions pour de nouveaux partages. Une action pour la lecture commence donc par une évolution du jeu social afin de responsabiliser les gens dans leur travail, dans leur loisir, dans leur vie sociale. Un groupe qui vit est un groupe qui lit, et non l'inverse.

3) L'augmentation du nombre de lecteurs passe par **le relais d'une multitude de formateurs**, institutionnels ou non, qu'il s'agisse des enseignants, des parents, des bibliothécaires, des animateurs de centres culturels et de loisirs, d'éducateurs auprès des adolescents, etc. Il est impossible que ces personnes apportent des aides à la lecture s'ils n'ont pas une théorie issue d'une pratique authentique de lecture. Toute politique de lecture commence par la formation des formateurs afin qu'ils soient eux-mêmes d'excellents pratiquants.

4) Devenir lecteur, c'est **avoir accès aux écrits sociaux en sachant les trouver là où ils existent.** C'est donc être utilisateurs des équipements collectifs. Le lecteur n'est pas celui qui lit le livre qu'on

lui propose, c'est celui qui se donne les moyens de choisir les livres qu'il va lire, qui pratique une activité méta-lexique, dans les rubriques de journaux, chez le libraire, à la bibliothèque ; qui connaît les moyens de rencontrer et de diversifier les écrits en rapport avec ce qui l'intéresse. Le développement de ce pouvoir suppose, à quelque échelon que ce soit, une véritable politique de mise en réseau des équipements collectifs, un travail intensif d'information diversifiée sur les écrits en même temps que des actions de formation à l'accès des aides disponibles : fichiers, sommaires, bibliographies, catalogues, rubriques spécialisées, etc.

5) Il serait illusoire d'imaginer qu'un non-lecteur cesserait de l'être dès lors qu'il connaîtrait l'existence des écrits et qu'il disposerait d'une technique satisfaisante de lecture. L'écrit résiste et l'écrit exclut. Il suppose pour être lu qu'on puisse lui apporter un capital de connaissances, de savoirs, de connivence, de connotations. L'adolescent qui vit dans une cité dortoir et le familier des salons parisiens ne peuvent faire la même lecture de Flaubert, de Sagan ou de Proust. Si la littérature provoque des émotions esthétiques chez ceux pour qui elle est écrite, elle ne peut être lue de la même manière par ceux qui sont exclus du système de valeurs et de représentations dont elle est nourrie. Ils n'ont pas d'autres solutions que de la rejeter. À moins d'en faire une autre lecture. Non plus une lecture esthétique mais une lecture tout à la fois ethnographique et politique. Comment, avec le capital qui est le leur - et non en tentant d'en adopter un autre - peuvent-ils utiliser cet objet social et se situer par rapport à lui ? Développer la lecture, ce n'est pas accroître le nombre des lecteurs sur le modèle actuel, c'est **favoriser l'éclosion de modes nouveaux de lecture des écrits existants**. Il faut cesser de concevoir les actions en faveur de la lecture comme un travail de séduction ou de prosélytisme. Il faut les concevoir comme une aide à l'exercice d'une liberté qui va du rejet assumé au choix en passant par la contestation et le détournement.

6) De la même manière, l'extension du nombre de lecteurs passe par **le développement d'écrits nouveaux**, ayant dans leur conception un référentiel et des valeurs différentes. Les écrits populaires ont aujourd'hui deux origines : ils proviennent soit d'auteurs bourgeois écrivant pour le peuple, soit d'auteurs d'origine populaire qui, pour produire, ont dû s'isoler de leur milieu et adopter les formes littéraires dominantes. L'éclosion de nouveaux auteurs correspondant à de nouveaux écrits et à de nouveaux lecteurs suppose une action longue de formation. Non pas de conformation ou d'embrigadement. Personne ne sait aujourd'hui quelles sont les caractéristiques de ces nouveaux écrits. Elles ne peuvent émerger qu'à travers le frottement et la confrontation avec les nouveaux lecteurs eux-mêmes, par une naissance simultanée. Encore faut-il créer les structures nécessaires. La révolution de la micro-informatique, du traitement de textes, de l'imprimante et de l'offset permet d'envisager une édition de qualité, à faible coût, en permanence remaniable, en peu d'exemplaires, à délais de parutions brefs et qui mettrait en contact permanent auteurs, écrits et lecteurs autour de leurs expériences communes afin d'en faire jaillir une Ecriture. La multiplication de ces circuits courts, assez comparables aux salons du 18^e et du 19^e siècle, mais sur un quartier, dans une entreprise, dans une association, etc. constitue le maillon essentiel d'une formation progressive d'auteurs nouveaux, l'apport n'étant pas celui d'une écriture collective mais d'un collectif de lecture, momentanément lié par des références communes.

7) La lecture met en oeuvre des processus d'une nature et d'une complexité sans commune mesure avec ceux que requiert l'utilisation rudimentaire de l'écrit par la voie (voix ?) alphabétique dont disposent encore aujourd'hui près de 70% des individus. C'est dire qu'un important investissement méthodologique doit être opéré, tant dans l'apprentissage initial que dans les phases suivantes de perfectionnement. On ne s'approprie pas **un langage pour l'œil** avec les techniques utilisées jusqu'ici pour un langage dépendant de l'oreille. Il est indispensable de mettre à la disposition de tous les utilisateurs, à l'école, dans les lieux de formation comme dans les équipements collectifs, des outils et des modules de perfectionnement des divers aspects techniques constitutifs de la lecture, un peu de la même manière qu'on généraliserait les laboratoires de langue si on voulait qu'une population, en quelques années, devienne parfaitement bilingue. Le micro-ordinateur et des logiciels d'entraînement à la lecture, à la condition que leur utilisateur soit intégré dans des modules cohérents, semblent devoir jouer un rôle décisif dans ce domaine.

Les sept points que nous venons d'évoquer nous paraissent constituer de manière indissociable la trame d'une politique nouvelle de la lecture. Nous les avons décrits en termes généraux, laissant à chacun le soin de leur donner un contenu précis dans le lieu de son action. Il nous semble en effet, très facile de les projeter sur la réalité d'un établissement scolaire, d'une Z.E.P., d'un quartier, d'une commune, d'un stage d'insertion 16-25 ans, d'une action de formation permanente, d'un mouvement d'alphabétisation, d'un comité d'entreprise, d'une bibliothèque municipale, d'une association d'éducation populaire, d'une région, etc. Pour voir surgir une multitude d'opérations qui, menées de front, permettent au plus grand nombre d'apprendre en exerçant l'outil indispensable de la responsabilité individuelle et collective.

Jean Foucambert

Extrait des Actes de Lecture, décembre 1984

Annexe II

1989 : Le rapport Migeon officialise les thèses constructivistes sur l'apprentissage de la lecture

Pour la première fois dans l'histoire de l'Éducation nationale une théorie pédagogique est déclarée pédagogie d'État.

« Si « lire c'est comprendre », l'objectif de l'apprentissage de la lecture se définit clairement et tous les maîtres doivent s'appropriier cet objectif. Il leur faut aussi maîtriser les données théoriques et pratiques leur permettant d'y faire accéder leurs élèves.

La recherche et les récents progrès de la psychologie génétique, de la lecture et de la psycholinguistique mettent en évidence la dimension cognitive et stratégique d'un apprentissage réussi de la lecture, l'activité du sujet qui apprend et son aspect évolutif.

L'optique constructiviste de l'appropriation des connaissances s'oppose à celle d'une transmission de celui qui sait à celui qui ne sait pas. La formation que nous avons reçue, notre histoire, le centralisme, notre vocabulaire conditionnent encore l'ensemble du corps social en faveur de cette conception de la transmission du savoir.

Aujourd'hui, il ne devrait plus être permis de douter : c'est bien chacun d'entre nous, depuis son plus jeune âge, qui s'est lui-même construit. »

Rapport du Recteur Migeon à Lionel Jospin, *La réussite à l'école*, CNDP, 1989.

Annexe III

Sixième, troisième, seconde : les résultats de 25 ans de « lecturisation »

Sixième : accords désaccordés

« J'enseigne dans un collège de la région parisienne, écrit la collègue de lettres à qui nous devons ce premier relevé. En 2001, la classe de sixième dont j'avais la charge comptait 21 élèves dont deux anciens non-francophones, l'un d'origine algérienne, l'autre portugaise. Deux élèves avaient bénéficié d'un suivi psychologique en CM1-CM2. Un élève, en grande souffrance affective, venait du foyer de l'enfance de V...

« Cependant les résultats aux évaluations en français et en mathématiques étaient plutôt bons par rapport à ceux des autres classes. En français, les scores de réussite s'échelonnaient de 38 % à 92,4 %, en mathématiques de 38 % à 90,4 %. En laissant de côté les cinq élèves atypiques, on retrouvait une répartition identique dans les deux matières ; un groupe de cinq « bons élèves » dont les scores étaient compris entre 78,1% et 92,4 % en mathématiques, entre 75 % et 92,4 % en français ; un groupe de onze élèves en difficulté, soit plus de 50 % de l'effectif, dont les scores variaient de 30,1 % à 45,2 % en mathématiques, de 38 % à 59,8 % en français. »

Voici ce que donnent les réponses des élèves à l'unique test d'orthographe proposé par les « évaluateurs » cette année-là : la dictée, avec la ponctuation, de la phrase « **Des roses jaunes parfument le salon .** »

Cinq élèves seulement sur vingt-et-un viennent à bout de ce redoutable exercice d'orthographe.

Voici les seize autres versions exactement reproduites, erreurs de ponctuation comprises.

"Des roses jaunes parfumes le salon." (5 fois.)

Des roses jaunes parfumes les salons.

"Des roses jaunes parfumes le sallon"

(des rose jaunes parfum notre salon.)

(des roses jeune parfume le sallon)

"Des roses jaunes parfume le salon".

"Des Roses jaune parfume le salon"

"Des roses jaunes parfum le salon."

"des roses jaunes parfum le salon"

*"Des roses **Jeunes Parfument** le salon."*

*"Des roses **jaune** parfument le salon"*

On constate donc que plus des deux tiers des élèves de cette classe de sixième ne maîtrisent pas les accords les plus simples, sujet/verbe, nom/adjectif et, plus grave encore, que neuf d'entre eux ne connaissent même pas la forme des désinences en fonction de la nature des mots, c'est-à-dire ne savent pas distinguer un verbe d'un adjectif. Enfin, plus préoccupant s'il se peut, bon nombre d'entre eux ne distinguent pas majuscules et minuscules et/ou sont incapables de ponctuer correctement alors que la ponctuation est dictée. »

Troisième : « l'archimède est égale aux poids de l'eau »

André Vaschalde, I.P.R. de physique dans l'Académie d'Aix-Marseille, en inspection dans une classe de 3e, a relevé fidèlement les réponses des élèves à qui l'on demandait d'interpréter l'expérience classique mettant en évidence la poussée d'Archimède.

Stéphane (14 ans) : *Si on met un objet dans liquide le poids diminue car l'objet prend de la place le liquide est récupérer et est remis dans un vase donc le poids redevient pareil*

Sandy (16 ans) : Cette expérience montre que l'eau a faibli de volume du poids puisque nous pouvons nous apercevoir que l'objet sans eau est plus lourd que le même objet avec de l'eau par contre si on enlève le même pourcentage d'eau pour la mettre dans un verre, l'eau est plus lourde de 0,1 N. L'Archimède est égale aux poids de l'eau

Benoit (14 ans) : Lorsqu'on met un poids dans l'eau le niveau monte et s'écoule dans un récipient. Le poids a diminué (pas en vrai) si l'on reprend le liquide et qu'on le reverse au dessus du poids cela revient au poids initial

Julien (14 ans) : le poids de l'objet en l'air est égal au poids de l'objet dans l'eau + le liquide déplacé.

Christelle (13 ans) : L'eau transportée dans le verre est égale à la poussée d'Archimède.

Amélie (14 ans) : aucune réponse

Sébastien (14 ans) : une force peut agir sur l'eau ou les liquides. Cette force est la poussée d'Archimède. (En rajoutant au poids plongé dans l'eau l'écoulement qu'il a exercé hors du récipient)

Christelle (14 ans) : lorsque l'on met l'objet dans l'eau, celle-ci que l'on récupère et que l'on rajoute dans le gobelet et comme si on n'avait pas mis l'objet dans l'eau

Céline (14 ans) : L'eau déplacée fait le même poids dans l'eau lorsque on pèse avec l'objet, il fait toujours le même poids. C'est comme si on avait pesé l'objet sans eau.

Élodie (14 ans) : le poids joue un rôle important dans la poussée d'Archimède

Audrey (14 ans) : Cette expérience montre que si l'on met un objet lourd dans de l'eau, l'objet va prendre la place du liquide et il sera plus léger mais si l'on remet du liquide l'objet retrouvera son poids normal.

Jefferson (14 ans) : le poids de départ que l'on met dans l'eau est le même quand on a retransvasé l'eau qui est sorti du bec verseur grâce à l'émersion de l'objet

Laetitia (14 ans) : On peut voir que lorsque l'objet est dans l'eau celui-ci est soulevé. L'eau qu'il l'entoure perd de son volume. Lorsque l'on remet le volume d'eau perdu à l'objet on remarque que celui-ci reprend son poids initial

Martial (15 ans) : un corps plongé dans un liquide en déplace autant que son propre volume

Sébastien (15 ans) : l'eau allège l'objet qui y est plongé et que si on rajoute de l'eau dans ce récipient, selon la quantité on retrouve ce poids initial

Laetitia (15 ans) : lorsque l'on rajoute un objet dans une masse d'eau celui-ci fait augmenter son volume et fait déborder l'eau. On recueille l'eau débordée et qu'on rajoute ensuite dans un autre objet on constate que l'intensité est la même qu'avant.

Émeline (14 ans) : lorsque l'on place un objet dans un pot à verseur rempli d'eau le dynamomètre indique 1,4 alors qu'il était à 1,5 et que lorsque l'on rajoute de l'eau coulée il revient à 1,5

Marjorie (15 ans) : lorsqu'on immerge l'objet dans l'eau celui-ci devient plus léger. Et l'on recueille l'eau déversée par le bec et qu'on la rajoute à l'objet : Il retrouve son poids du début

Élodie (14 ans) : l'objet fait toujours le même poids (qu'il soit dans l'eau ou pas)

Sandy (14 ans) : quand on récupère l'eau tombée du récipient à cause du poids de l'objet et qu'on la rajoute (dans une autre expérience) avec l'objet, on s'aperçoit que l'eau ne déborde plus donc que le poids n'augmente plus

Sandrine (14 ans) : Quand on immerge un objet, le niveau de l'eau augmente et que le poids de l'objet diminue

Cédric (16 ans) : Quand on met un objet dans l'eau. Le poids de l'objet fait augmenter l'eau qui sort par le bec la quantité d'eau est égale au volume de l'objet. Le poids de l'objet diminue.

Naïla (14 ans) : la force de la poussée d'Archimède est pareille que quand le liquide a été déplacé

Christelle (14 ans) : le poids de l'objet change légèrement quand on le plonge dans l'eau mais redevient le même quand on y ajoute le liquide déplacé par l'immersion de l'objet.

Fabien (15 ans) : le poids avant que l'objet ne soit immergé est le même que lorsqu'il est immergé mais alourdi

Christophe (14 ans) : Un objet d'un poids donné (sans être immergé) a un poids inférieur quand il est immergé. Dans un récipient rempli d'eau, quand on plonge un objet, il prend de la place ; si ce volume d'eau est remplacé sur l'objet, ce dernier a le même poids qu'à l'air libre.

Daniel (14 ans) : *si on met un objet dans de l'eau et que on rajoute au poids de l'objet et le poids redevient le même qu'au début*

Francky (15 ans) : *C'est expérience montre qu'il y est un objet ou pas le nombre N est toujours pareil et sauf que le volume augmente.*

Seconde : « la marseillaise, l'imne républicaine »

« Pour ce devoir sur *Boule de Suif*, nous écrit ce collègue d'un lycée de l'ouest de la France, j'ai scrupuleusement respecté les canons de la nouvelle pédagogie. Lecture cursive de l'oeuvre, contextualisation puis premier essai dûment corrigé et agrémenté de conseils personnalisés, enfin seconde version. Il était demandé de dégager en quelques lignes les informations apportées par cette nouvelle sur la société de l'époque et les événements historiques, puis de dire, exemples à l'appui, quel est le point de vue de Maupassant sur l'attitude des notables de province du Second Empire lors de la défaite de 1870.

Voici la liste, exhaustive ou presque, des fautes relevées dans les 25 copies. Étant donnée leur « inventivité », j'ai dû renoncer à établir un quelconque classement. On trouve en effet souvent cumulées dans le même mot ou le même groupe de mots des erreurs portant sur la graphie de mots usuels (pay pour pays), des confusions homophoniques affectant le sens (prêt /près, conte/comte), des découpages fantaisistes (appare pour à part), d'autres qui relèvent d'une non-application de règles d'accord les plus simples (sujet-verbe ; nom-adjectif). Et que dire de ces phrases criblées d'énormités orthographiques et en plus entièrement agrammaticales ? Nous ne sommes plus en présence de fautes classiques mais de versions absurdes : la graphie des sons est aléatoire, les composants de la phrase ne sont pas identifiés, les structures syntaxiques simples ne sont pas acquises. En outre, toute référence historique ou géographique donne lieu à confusion, noms propres et noms de lieux appartenant au domaine de l'inconnu. J'insiste sur le fait que ces enfants sont normaux, sympathiques, plutôt vifs et ne posent pas de « problèmes » graves en classe en dehors de leur paresse de plomb et de leur labilité. »

Relevé des incorrections dans le devoir sur *Boule de suif*

Les troupes Prussiens

des escrots

une prostitué

la nouvel de Maupassant

la France était sûr

la France commencent

certain personnages

cette histor

que cela lui plaise ou nom

la lacheté

l'interet

a cette condition

l'autorisation donné

les représentant

deux bonne soeur

prêts à s'enfuirent

quelques heures plus très (tard)

tout le monde étaient

elle sortie un panier remplit

appellé

la réflexion

la préssion

tout le monde étaient prêts

chacun sorti

elle avait oublit

leurs supérieurs étaient choisit

le porte-monnaie
il commence
les gens on l'aire sympathique
leurs publiques
ingras
tout les voyageur
pour ce reposer
il les laisserais
ils deviennent impassient
il sont près (prêts)
elle ce rend compte
chaques passagers
personnes ne pensent
leurs défaut
mitrallée (mitraillée)
c'est homme
elle les partagent
elle vient de passé
le compte et la contesse
quelque hésitations
les compagnon de voyages
elle vas venir
en se référent sur
sont point de vue
chaque des personnages
il à
elle est très réalisme
il peut tiré
le Havres
elle les partageat
personne ne voulu
ils avaient prouver
des jugements critique
chaques voyageurs
M. Carré Lamadon est posé dans le coton (propriétaire de filatures)
part une relation
les regards
un générale les empêches
à moin que
pour se que
en publique
il ne la pas soutenu
son statu de prostitué
ils négocient en vin
un plein panier de victrailles (victuailles)
elle partage son mangée
tous le monde
la marseillaise, l'imne républicaine
son vrai nom est Adrienne Legay dont Maupassant a fait ses études à Rouen, donc il la connaît
la cause n'est pas connu
un reserment
Ce fier aux apparences des gens que si ils sont riches, ils sont biens, cela est faux au contraire
moins les gens comme Boule de Suif sont riches plus ils sont patriotes
l'argent rend les gens cruelles

j'ai bien peur et malheureusement je ne suis pas le seul à pensé que l'argent, l'or, la richesse etc,...nous envoute dans un monde appare ou l'humanité est piétiné par celle-ci
la population terrorisé
le levé du jour
les passagers passe la nuit
l'expection
personnes ne donne
elle pleurt
il ne lui on pas donér a manger
ils font une alte
A Rouen les prussiens envahissent cette ville
les personnes sélectionnés
les passagés
un officier Prussien qui regardent tous le chargement
elle est appelé
il est près à repartir
l'officier lui à demander
elle n'a pas eut le temps
l'arrivé
il dit aussi qu'ils pensent qu'a leur argent
on s'en qu'il a bien vu
le lecteur peut tiré
les personnes se sente supérieure au autre
les prostituées sont traité comme de la vilaine chair
elles font partis
ils voyent
elle se fait herceler
se sont ces amis
plus aucune personne lui adresse la parole
il démontre l'ingratitude des notables fasse à la faiblesse. Car vendre une personne pour pouvoir avec la liberté c'est de la faiblesse
le besson
cela est s'erténement le cas
ne pas se fié aux apparences
d'abort
le conte et la comtesse
elle avait pensée
rétissante
abitué
ils ont fuis
conseillé général
ils ont oubliés
audieuse
aucune notions
l'ame
les troupes on envahi
Boule de Suif une prostituée et patriotique
pour ne pas que les prussiens ne le prennent volent leur argent
par malheure
elle leurs donnent
les prussiens les prient en otage
ce sont deux patriotiques
satisfaire c'est envie
tout le monde c'était préparer pour le voyage en vivre

tout le monde mangeaient
les thermes "ordes débordées" (hordes débandées)
ils apprenent
le commandant les gardes en otage
ce sont deux patriotique
elle est à seuil de l'échelle (au bas de l'échelle sociale)
une profession onorable
ils font parti
près à tout
son bon coeurps
il rachetta
un huit-clos
se son des personnes
ils ne se font pas acheter
très sournoie
durant cette guerre de tas de gens qui (quittent) Rouen et la France
peu être
surnomée
elle doit couché avec le gradé prusse
une fois qu'elle est couché avec lui
sont pique-nique
ils sont ingra
patriot
elle les libères
vont jusqu'à la privé
elle pleur
il les placent
dans se livre
des traites (traître)
ils n'ésitent pas
leur désire
la seule à avoir pensée
exemption
propriétaire terien
il ne les laissent pas repartir
les autres l'encourage
elle fini
le model
leur façon de pensée
elle à partagée ses provisions
personne n'a partager
indiférent
les troupes entre (entrent)
deux bonne soeur
un couple de riche propriétaire
ils faisait parti du voyage
ce sont des grossistes en vain (vin)
les voyageurs affamée
qui a prit
un gros pagnier
il s'arrêtèrent pour passé la nuit
il totalement Indifférent au différente seine
il eu son premier sentiment quand il vu la plaie
il l'a jeta

deux fois non
entend que ministre
un député rappel
l'assemblée nationale
notamment
le gouvernement
le conseil général
au bout (de) de quelques jours
la réponse
cette homme ce permis
une seconde chance
tout cela est à vous de choisir
incabable
c'est un traître
il s'enfuyait lâchement en déléguant son poste
n'est ce pas osez
une réputation descro
ces pourquoi monsieur que je vous dit
curieux
plutôt
elle a cru
il a vu des choses suspectes et c'est là qu'il a compris
il est au cœur de l'action que quand il discute
il compare
il avait peur qu'elle est le choléra
il reste ouvert envers la fille
elle expliqua
les détails qu'il nous donne
cette acte est justifier comment cela c'est produit
les os (os)
il désinfecte la plaie
se qu'il voit
conscience
débus
il décide de partir vite et loing
ne faudrait t'il pas
il c'est enfui vers dieppe
ne prend pas ses responsabilités
il a osé
n'est pas (n'est-ce pas) une attitude de voleurs ?
curieusement (2 fois)
Dieppe (Dieppe)
curieusement
à leurs arrivés
l'occupation prussienne
franchement
celui qui m'a paru
je vous est tout dit