



L'AJUDA

1995 Bulletin pédagogique de l'Institut Varois de l'École Moderne IVEM information

Numéro 42

Culture écrite et inégalités scolaires Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire de Bernard Lahire aux Presses Universitaires de Lyon

Ce livre pose un certain nombre de questions qui me semblent rejoindre certaines préoccupations des enseignants face aux enfants en difficulté même avec des méthodes "naturelles".

Formes sociales orales et formes sociales scripturales

Bernard Lahire explique qu'il y a une différence énorme entre le fait pour un enfant de milieux populaires (ses recherches ont été effectuées dans des classes primaires de perfectionnement et autres de la banlieue de Lyon) entre le fait de prononcer des sons, des mots, des phrases lorsqu'il est pris dans une situation d'interaction et le fait de se concentrer sur les combinaisons de lettres, de syllabes en se forçant ainsi à analyser les différents éléments du langage qu'il utilise sans en être conscient. Bernard Lahire écrit: **"il peut sembler qu'il y a continuité entre une "réalité**

déjà là" (la production sonore) et sa "découverte" or il s'agit d'une discontinuité radicale."

De cette "discontinuité" vient peut-être la difficulté de certains enfants à apprendre même si on part d'une discussion spontanée ou de lettres de correspondants. En effet, une fois la discussion réduite à une phrase ou à un petit texte, choisi parfois pour leur contenu phonétique, le travail scolaire de découpage des mots de la phrase, de manipulation de ces mots, de leur décomposition en syllabes, fait subir aux éléments du langage un mode de traitement particulier qui n'a plus rien à voir avec celui qui consiste à employer le langage dans de multiples fonctions pratiques au sein de "formes sociales orales" sans être objet de conscience.

Bernard Lahire pense que de nombreux enfants de milieux populaires sont plus proches de ce qu'il appelle "les for-

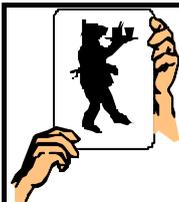
mes sociales orales" qu'il étudie dans les sociétés avant l'usage de l'écriture. Dans ces sociétés les processus d'acquisition supposent l'identification en deça de toute distance réflexive :

"ce qui est appris par le corps n'est pas quelque chose que l'on a comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est".

Or l'écriture "loin d'être un simple redoublement de la "parole" est un véritable transformateur cognitif: le langage cesse de s'exercer en s'ignorant." Et la forme scolaire d'apprentissage s'oppose à l'apprentissage par et dans la pratique, sans aucun recours à l'écriture comme cela se fait au sein de formes sociales orales.

Cette analyse conduit l'auteur à faire prendre conscience aux enseignants de la transformation parfois radicale que constitue pour certains enfants

(Suite page 2)



Directeur de publication :
Patrick ASLANIAN
Frappe :
Bernard VANMALLE
photocopies et
distribution :
Geneviève CAPARROS

Abonn. AJUDA : 80 fr /an.
Adhésion IVEM : 150 fr/an

S'adresser à Patrick ASLANIAN :
94.78.86.37

Délégué départemental :

S o m m a i r e

Culture écrite et inégalités scolaires

par Marie Noëlle SERENO 1-3

Une expérience d'éducation à la citoyenneté en école primaire

par Michel MIGLIACCIO 4-5

Plug and Plouc, la rubrique des tics

par Patrick ASLANIAN 6

Lire : oralisation ou idéation

par Paul CARLES 7-12

Abonnez-vous !
Ecrivez-nous !





(Suite de la page 1)

l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: c'est un nouveau rapport au langage et au monde. Dans les milieux où les parents disposent de plus forts diplômes ils instaurent des démarches discursives qui forment chez les enfants des compétences qui leur permettent de faire face seuls aux demandes scolaires.

Au contraire pour les enfants qui ne vivent pas socialement ces situations qui nécessiteraient la prise de conscience répétée et fréquente des éléments du langage ce qui compte ce sont les situations d'énonciation où le langage agit et où l'on agit par le langage.

Analyse de certains échecs en lecture-écriture

Ce rapport au langage peut expliquer, par exemple, les mauvais découpages de mots car les "mots" tels que nous les fait percevoir l'écriture n'ont rien de naturel, ce qu'on appelle "mot" n'a de sens que par rapport aux pratiques scripturales.

De même les erreurs fréquentes dans l'analyse des sons qui composent un mot viennent des difficultés à se centrer sur les propriétés phonologiques des mots en dehors de leur signification.

Lorsque l'opération de déchiffrement est acquise, le problème de production du sens du texte n'est pas résolu pour autant: les enfants dépendants du contexte situationnel immédiat dans leur usage du langage ont du mal à produire du sens face à un monologue figé, ils ont des

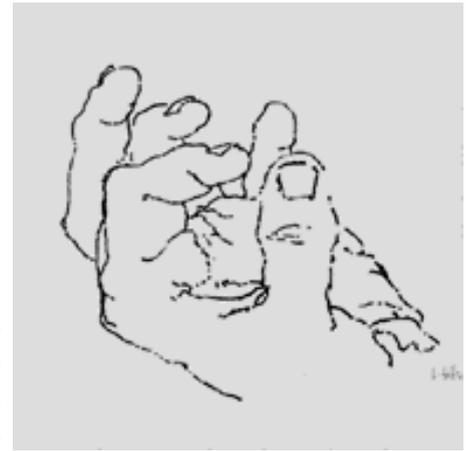
difficultés à produire du sens face à un ensemble de formes linguistiques. Bernard Lahire écrit :

"De même lorsqu'il écrit un texte l'élève se trouve dans la position de celui qui doit produire une construction formelle sans interlocuteur immédiat et pour un interlocuteur futur qui ne disposera que de cette construction formelle.....La difficulté pour de nombreux élèves à produire un texte scolairement rentable sont à la mesure de leur capacité socialement constitué à s'approprier un texte scolaire par la lecture."

La grammaire ne fait pas, elle non plus, appel à leur compréhension d'une situation mais à la compréhension passive d'un langage objet: qu'on parle de chat, de camion ou de guerre n'a pas d'importance particulière.

L'expression orale

Une autre caractéristique du travail scolaire est l'opération fréquente de reprise et de correction, ce qui indique que l'école attache moins d'importance aux fonctions pratiques du langage dans les échanges verbaux qu'à la bonne forme. En ce sens la situation scolaire est une situation typiquement "anormale" puisqu'on ne se trouve pas dans une situation dialogique mais qu'on y manipule, construit, déconstruit, reconstruit des propositions, des mots ou des groupes de mots en les rattachant à des cadres ou à des paradigmes.



Même si l'enseignant part d'une conversation spontanée, d'un dialogue libre, son travail consistera à introduire la forme syntaxique, le mot qu'il entend étudier, et à faire appliquer un savoir explicite. Il y a là une discontinuité fondamentale: le sujet, le thème de la conversation n'ont plus d'intérêt en eux-mêmes, ils sont les prétextes à des opérations qui insistent sur l'aspect formel systématique interne du langage.

Dans le domaine de l'oral, la règle est souvent de n'accepter que des réponses ou des interventions verbales se présentant sous la forme d'énoncés grammaticalement complets (au minimum un sujet et un verbe) et ne comportant aucune incorrection: l'attention des enseignants est portée plus sur la manière de construire des énoncés que sur l'objet ou le thème de la discussion.

Souvent les enseignants sont amenés à penser que les parents ne parlent pas à leurs enfants. Pour eux "s'occuper de ses enfants" signifie s'occuper de façon pédagogique, quasi scolaire dans une forme de relation sociale pédagogisée: "parler avec ses enfants" signi-

(Suite page 3)





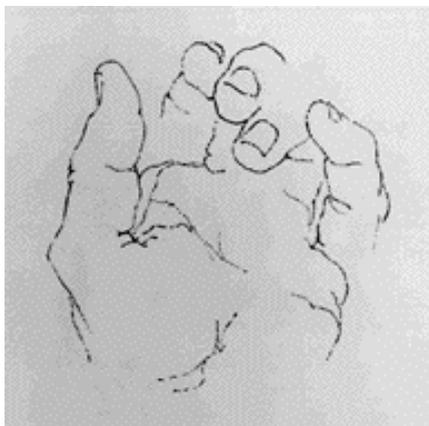
(Suite de la page 2)

fié prêter attention aux formes de l'expression, à la correction, à la précision de ce qui est dit. Les enfants des classes moyennes et supérieures utilisent quotidiennement le langage selon un mode tout à fait proche de l'usage scolaire: la mère pose des questions, fait expliciter le propos de son enfant, l'évalue, reprend son propos pour le reformuler de manière plus explicite.

Pistes de réflexion dans la recherche de solutions face à ces difficultés.

Souvent l'enfant maîtrise un certain nombre de savoir faire dans le domaine du langage mais ces opérations ne sont pas devenues conscientes. La difficulté de l'enseignement consiste alors dans la nécessité de "faire prendre conscience" aux enfants de ce qu'ils font involontairement et de faire preuve de ces savoir faire de manière consciente, volontaire, intentionnelle.

D'autre part dans la présentation des cours (de grammaire par exemple) les enseignants utilisent souvent une démarche inductive avec une période d'observation et de recherche



(parfois réduite à une peau de

chagrin). Mais le maître est souvent le seul à avoir une vision d'ensemble de la leçon,

"il est le seul à avoir la carte, et seuls ceux qui savent décoder les indications fournies par le maître peuvent parvenir à maîtriser l'objet de leur leçon."

Si le maître explique ses objectifs et clarifie les consignes cela peut permettre aux enfants de se mettre en "projet de comprendre" et surtout de ne pas se construire des projets différents de celui de l'enseignant. Par exemple à l'oral si le maître dit: "Qui peut me faire une phrase avec une proposition relative ?" L'élève, le premier qui répond juste doit savoir ce qu'est une proposition relative pour répondre. Les autres peuvent imiter par intuition pratique. Tous se passe comme si "oralement" les élèves avaient tous parfaitement compris ce qu'on leur demandait et qu'à l'écrit ils avaient tout oublié.

En effet "à l'écrit" chaque élève se trouve dans la position du premier élève qui donne la bonne réponse, il ne dispose que de la seule consigne de départ et doit pour réussir mettre en oeuvre le raisonnement adéquat. Les automatismes permettent souvent aux élèves de donner l'illusion d'une compétence scolaire. En réalité ils s'appuient sur des indices non pertinents (ex: en grammaire, ils identifient le GS comme "ce - qui-est-en-début-de-phrase") ou sur des habitudes antérieurement acquises: ils n'écoutent pas les énoncés des exercices et réalisent les exercices en se référant à ceux pratiqués au

cours de la séance précédente. Le projet de l'enfant est alors l'imitation directe sans tenir compte de la logique contextuelle.

Par exemple, il arrive qu'à un exercice type : "donnez la 2ème personne du singulier des verbes suivants : finir finis partir... l'élève répond : "partis".

Or cet élève ne s'adressera jamais à quelqu'un en disant: "partis", mais il utilise des automatismes comme moyen de résistance à la situation scolaire.

Le travail de l'enseignant pourrait être de repérer lorsqu'un enfant témoigne d'une aptitude à une série d'opérations logiques de lui en faire prendre conscience et de l'aider à effectuer des opérations analogues de manière volontaire.

La difficulté consiste aussi à veiller à ce que les élèves sachent sortir de savoirs strictement liés à certains contextes particuliers et d'apprendre à tirer des lois et des règles un certain nombre d'indices pertinents en privilégiant un retour systématique de l'exemple vers la loi et inversement.

M.N.SERENO du CEFISEM
Inspection Académique du Var
Rue de Montebello 83 070 Toulon Cedex





UNE EXPERIENCE D'EDUCATION A LA CITOYENNETE EN ECOLE PRIMAIRE

par Michel Miglaccio

Il y a trois ans, j'ai proposé aux collègues de l'école de Rodeilhac de faire élaborer un règlement de l'école par les élèves de chacune des six classes qui composent l'établissement.

En effet au premier conseil d'école, il faut voter le règlement de l'école. Il concerne tous les usagers mais surtout les enfants. Je n'ai pas eu de mal à convaincre les collègues qui ont accepté.

Ce fut discuté dans chaque classe et les douze délégués élus se réunirent avec moi pour rassembler les propositions. Celles ci revinrent dans les classes où elles furent approuvées ou modifiées. Puis le conseil des maîtres donna son avis ainsi que le conseil qui le vota. Mais ensuite, il ne fallait pas s'en tenir là. Ce fut plus long à venir. Une autre discussion à mi-chemin de l'année dut avoir lieu pour savoir où en était l'application et le bien-fondé des règles énoncées. Mais ce fut insuffisant pour que cette action débouche sur une réelle implication des élèves dans la vie de l'école.

L'année sui-

vante, la même procédure eut lieu puis un nombre plus important de réunions mais sans projet important.

L'année dernière, les élèves furent consultés dans chaque classe pour l'aménagement de la cour : les deux délégués de chaque classe rendirent compte des propositions en vue d'élaborer un projet déposé en mairie. Puis chaque mois, les délégués furent réunis car il ne manquait pas matière à travailler ou à réfléchir : décoration des murs de l'école (intérieurs et extérieurs), aménagement de la BCD, livres à acheter, moment du repas, nouvelles règles après aménagement de la cour, échanges entre classes. Un

secrétariat est tenu par un élève sur un cahier; pour l'instant, j'anime les réunions, une matinée dont je suis déchargé, et elles durent environ une heure.

Les décisions prises en accord avec le conseil des maîtres sont appliquées ensuite et les projets menés au maximum de leur réalisation. L'ordre du jour est souvent établi à la fin de la rencontre pour la fois suivante sinon le conseil des maîtres le complète. Chaque classe n'a pas un fonctionnement coopératif identique au mien mais chaque enseignant joue le jeu à son niveau pour associer les enfants aux décisions à prendre dans le vécu et le devenir de l'école. Cette ac-





(Suite de la page 4)

tion est incluse dans le projet d'école, elle a fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion.



Il faut constater que ce n'est pas du tout par le biais des fonds à gérer que cet essai de gestion coopérative de l'école a commencé mais par des projets concrets sans financement à élaborer. Une fois par mois, les douze délégués se réunissent : c'est devenu une institution avec comme prochains sujets la décoration de l'école, la préparation d'une rencontre sportive inter-classes et plus tard la fête de fin d'année.

Bien sûr la gestion coopérative pourrait aller plus loin mais il faut laisser du temps pour que cela mûrisse.

Michel MIGLIACCIO,
directeur école RODEILHAC

Abonnement à l'Ajuda

Abonnez-vous un an à l'Ajuda pour seulement 80 fr !

Nom : _____

Adresse _____

Pour tout règlement libellez votre chèque à l'ordre de l'IVEM
à ENVOYER à : IVEM SERVICE ABONNEMENT AJUDA
Campagne les Six-Vents Quartier les Piéjeaux

Attention : dernier numéro envoyé
aux non-abonnés ou non-IVEM !



Plug and Plouc

La rubrique des Tics (Techniques d'Informations et de Communication)

brèves

Apprends-moi à écrire

18 décembre 1995 : la commune de Bruxelles vote l'abolition de la taxe industrielle sur la force motrice (puissance de l'équipement productif en Watt) instaurée en début de siècle au profit d'une taxe sur les micro-ordinateurs.

Des micros pour SARAJEVO : Appel du lycée Buffon de Paris après jumelage avec le lycée scientifique Gimnazija II de Sarajevo. Pour tout contact appeler Laurence HANSEN-LOVE par fax au (1) 43.37.76.77

Oracle, numéro 1 des bases de données a l'intention de distribuer ses logiciels d'accès au Web (Internet) à la totalité des 25 000 écoles et collèges de Grande Bretagne. ainsi que d'offrir un serveur leur permettant d'exposer leurs pages. Ordinateurs, modems et professeurs compétents non fournis.

Taligent, société créée en 1991 par Apple et IBM dans le but de mettre au point un système d'exploitation universel à la suite de Kaleida qui a fermé ses portes en octobre 1995, disparaît à son tour.

"La nuit des cyber" : vendredi 26 janvier de 20h30 à 3h30 sur Canal plus. Un état des lieux de ce qui existe. Un rendez-vous à ne pas manquer.

Après avoir racheté le gigantesque fond documentaire d'Otto Bettman (16 millions de documents), la société Corbis de Bill Gates vient d'acquiescer les droits de reproduction, non exclusifs, du musée de l'Hermitage de Saint Pétersbourg et du musée Royal de l'Ontario. Il possède ainsi 8 des plus prestigieux musées du monde. rappelons que Microsoft Home a publié un CD ROM déjà sur la National Gallery de Londres.

Janvier 96 : 1er CD ROM Arte consacré à Paul Eluard (centenaire).

Quelques objectifs simples pour mieux cerner les difficultés liées à l'apprentissage du clavier et du traitement de textes en primaire. Ces objectifs peuvent être appliqués à tous les types de claviers et de traitements de textes, quel que soit l'environnement de travail.

Connaissance du clavier

Je fais la différence entre les tirets - et _
Je sais mettre une majuscule et un point.

les signes ? , ; : ! " > < () = + / *
les touches [suppr] et [retour arrière] pour effacer

Je connais les touches de ces lettres : é, è, à, ù

Je sais construire avec deux touches les lettres suivantes : â, ê, ï,

Je sais déplacer mon curseur d'insertion dans un texte pour me placer à un endroit précis en utilisant : soit les 4 touches de direction ; soit la souris et son bouton gauche.

Je sais : bloquer et débloquer les majuscules et le pavé numérique, passer à la ligne pour créer un nouveau paragraphe, aligner des mots en utilisant la touche de tabulation, aller à la première et la dernière ligne d'un document.

Manipulation de fichiers

Je sais : créer un nouveau document de traitement de textes, lui choisir un nom de 8 lettres pour le nommer (format PC) l'enregistrer dans le répertoire de la classe.

Je sais : retrouver mon texte dans le répertoire de classe, enregistrer avec la souris régulièrement mon travail pour ne pas le perdre.

Impression



Je sais envoyer un document de traitement de textes vers l'imprimante en choisissant les pages que je veux imprimer et le nombre de copies de chacune d'elles.

Sélection de texte

Je sais sélectionner un mot, une ligne, une phrase, un paragraphe, plusieurs paragraphes, un texte en entier

Transformations sur mon texte sélectionné

Aligné mon texte : à droite, à gauche, au centre, à droite et à gauche (justifié)

Mettre le texte : en gras, en italique, souligné

Enlever toutes ces options (normal)

Changer la police de caractère et la taille d'un texte sélectionné

Je sais, sur un texte sélectionné, à l'aide de la souris : Couper, copier, coller, déplacer (un mot, une phrase, un paragraphe)

Je sais, en sélectionnant un paragraphe, changer son interligne (simple ou double).

Des opérations sur mon document entier

Je sais à l'aide de la souris et du clavier retrouver un mot quelconque, le remplacer par un autre, faire appel au correcteur orthographique (lexical), au dictionnaire des synonymes.

Je sais annuler ma dernière action.

Des règles de typographie

Un espace avant et après une ponctuation double ;

Pas d'espace avant une ponctuation simple.



LIRE : ORALISATION OU IDEATION

par LAURENT CARLE, psychologue scolaire

Un dyslexique au tableau noir

" Le dyslexique entend bien mais éprouve de la difficulté à distinguer des sons voisins. Il confond ceux qui sont acoustiquement proches : p ; b ; t, d ; etc... En lisant, il confond "piton" et "bidon". En écrivant il inverse les lettres : "col" pour "clo" ; "roc" pour "cor" ; etc... Il voit bien mais il ne perçoit pas et ne mémorise pas la correspondance entre un son et une lettre ou une succession de sons (phonèmes) et leur transcription graphique. Il inverse l'ordre des lettres dans les syllabes, des syllabes dans les mots, oublie des lettres et ne comprend pas ce qu'il lit".

S'il parlait en étranger, il ne comprendrait pas ce qu'il dirait.

On dit aussi qu'il aurait mauvais caractère, tantôt révolté, tantôt déprimé. Il serait affecté d'une faiblesse congénitale de la capacité d'analyse et de synthèse et d'une lésion du Système Nerveux Central. Atteint par un trouble de la fonction de répétition, il éprouverait une grande répugnance à répéter. Dépourvu de la "pulsion épistémophilique" qui pousse les enfants à mieux connaître le monde, il ne ressentirait aucun attrait pour apprendre.

Enfin, il serait gauche contrarié, mal latéralisé, ne connaîtrait pas son schéma corporel, confondrait le haut et le bas, la droite et la gauche. De plus, il ignore où est sa tête, ne sait pas pour qui voter, met ses souliers à l'envers et oublie de les lacer, comme Charlot.

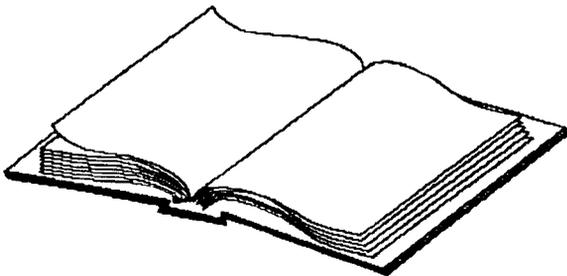


Toutes les études menées pour comprendre ce phénomène se sont penchées sur l'individu déviant, objet de soin. La dyslexie est-elle une défaillance inscrite à la naissance dans un équipement individuel incomplet, ou une maladie bienvenue, une maladie nécessaire pour économiser les déchirantes mises en question qui créent souvent de la discorde sociale dans un système éducatif fragile et font souffrir les partenaires institutionnels ?

N'est-ce pas le prix du statu quo et de la paix dans les esprits scientifiques des chercheurs ?

Sans dyslexie, n'y aurait-il plus d'échec-lecture ? Si l'on en croit les évaluations faites au collège, 70 % des élèves entrant en 6ème ne sauraient pas lire suffisamment pour acquérir des connaissances nouvelles par l'écrit.

On ne peut raisonnablement penser que, du fait d'une endémie cruelle, nous avons affaire à une somme anormalement élevée de pathologies individuelles, endémie qui entraînerait dépistage et traitement par une armée de soignants des individus atteints. Si pathologie il y a, n'est-elle pas le problème sous ses aspects cliniques ? Si pathologie il y a, qui est malade ?



Au niveau des têtes qui pensent la pédagogie de la lecture on discute de l'oeuf et de la poule : au niveau des petites mains qui apprennent à lire on va chercher l'oeuf au chant du coq.

Ce qui pèse sur les statistiques ce ne sont pas les théories, modernes ou anciennes, mais les pratiques quotidiennes en classe et en famille.

On a toujours plus ou moins incriminé telle ou telle méthode : la Globale, autrefois, plus souvent qu'à son tour, aujourd'hui la rarissime et quasi-introuvable idéo-visuelle. Les clercs, qui font autorité dans les médias, ont toujours dénoncé avec une prédilection sélective les approches didactiques nouvelles, qui bousculent les idées reçues mais forcément les moins connues et donc les moins pratiquées sur le terrain ; approches ignorées des familles profanes qui, elles, pratiquent la seule qu'elles connaissent : la syllabique.



On a rarement étudié les effets des procédures didactiques et des stratégies de lecture majoritairement proposées, ou imposées, aux élèves, telles que :

- l'emploi d'une méthode d'enseignement de la lecture"
- le recours à un code de correspondance phonographique,
- l'entretien de la confusion entre déchiffrer et lire.
- le concept de maturité et d'équipement préalable à l'apprentissage du lire, faute de quoi l'apprentissage serait prématuré,
- la priorité de l'enseignement sur l'apprentissage et la pédagogie,
- l'assujettissement de l'individu à la technique,
- l'absence d'une pratique authentique à l'école,
- la conduite traditionnelle de séances de "lecture" rituelles hors de toute situation de communication,
- le refus d'accorder le moindre intérêt au contexte, pourtant unique et incontournable indicateur de sens,
- la fausse rigueur méthodologique qui veut que celui qui a lu "voilier" au lieu de "bateau à voile" a mal lu,
- la pseudo-didactique qui impose aux élèves la connaissance parfaite des règles de la combinatoire comme condition indispensable à la maîtrise de l'acte de lire.



Apprends ta lecture ! Tu lis ou tu penses ?

"Toutes les méthodes se valent."

On n'enseigne pas à lire de la même manière selon que l'on croit que lire c'est transformer de l'écrit en oral (déchiffrer mot après mot) ou que lire c'est penser de l'écrit, globalement et sans détour. C'est bien sûr, la première théorie qui est la plus répandue et la plus populaire. D'ailleurs, si l'on croit que la lecture est une matière d'enseignement transmissible magistralement, on l'enseigne.

Si l'on pense que la lecture est un savoir-faire qui se construit progressivement -et sans terme-, à travers une démarche d'appropriation personnelle -et relativement subjective- du sens de l'écrit, sens donné par le projet du jeune lecteur, on favorise la rencontre de l'enfant avec des écrits variés, on présente des situations de lecture qui sans l'école ne pourraient être rencontrées que par une minorité d'enfants privilégiés, on médiatise une méta-connaissance à propos de ce que transmet l'écrit, on reformule le contenu des savoirs nouveaux, les règles implicites, on participe en tant que lecteur expert à la conquête du sens en parcourant le chemin que l'enfant ne peut pas encore faire.

Mon métier de psychologue scolaire me conduit à m'intéresser souvent (statistiquement) aux élèves en échec-lecture. J'ai pu constater sur des centaines d'enfants les dommages psychologiques et culturels causés par le procédé du déchiffrement oralisé méthodique comme mécanique de base préalable à la pratique de la lecture elle-même. Ce qui me consterne c'est que, dans le contexte culturel contemporain, ces dommages constatés semblent irréversibles et pourtant évitables. Et les dégâts constatés me paraissent indépendants de la "méthode" choisie par le maître du C.P.

Apprendre avec méthode ne signifie pas apprendre avec une méthode. "Toutes les méthodes se valent" à condition que la population d'enfants qui peuple la classe soit assez hétérogène pour que celle employée convienne à certains d'entre eux, et ... que l'on propose d'autres méthodes à ceux pour qui elle ne conviendrait pas. Confronté à l'ignorance originelle des élèves, doutant qu'il puisse la convertir, par on ne sait quelle alchimie cognitive, en savoir intelligent, un enseignant, seul dans sa classe, exposé à tous les risques, peut être séduit par la technicité et la sécurité de certains manuels. Une fois convaincu du bien-fondé, il n'hésitera pas à assujettir ses élèves les plus réticents à la méthode, à l'outil "techno-scientifique".

Or une méthode unique pour 25 élèves différents favorise les quelques-uns pour qui elle est adéquate. Pour se rendre à Paris toutes les autoroutes et les voies ferrées se valent, aucune n'est meilleure qu'une autre. Pourtant les habitants de Calais ou de Béthune n'ont pas intérêt à prendre l'autoroute du Soleil ou le T.G.V. d'Aquitaine. Et fort heureusement aucun itinéraire n'est imposé aux voyageurs ...

On peut transposer ce qui précède à l'apprentissage de la bicyclette : comme la lecture, le vélo est un savoir-faire qui s'acquiert et se perfectionne par la pratique. Or tous les élèves savent rouler mais ce n'est pas sur cette compétence que se joue l'entrée à l'Ecole Normale Supérieure. Que se passerait-il si tous les petits Français savaient lire dès leur jeune âge ?

Lire, c'est tout simple, il suffit de ne pas penser.

"Les dyslexiques sont incapables de décomposer les mots dans leurs éléments phonétiques, ils cherchent non pas des sons, mais des significations. Il faut éviter de leur présenter des ensembles significatifs, phrases et mots à reconnaître visuellement. La méthode phonétique est probablement celle qui convient le mieux."

Voilà une sage précaution qui devrait :

- éviter que l'apprenti-lecteur ne "comprenne ce qu'il lit",
- lui permettre de monter dans le train en gare de Toulon sans avoir à se poser la question de savoir s'il va partir dans la direction de Nice ou celle de Marseille.



Avec ces enfants, parfois, on a beau faire, persister, gronder, alerter les mamans, s'évertuer jusqu'à l'acharnement avant de céder au découragement, certains rebelles refusent obstinément à lire avec la méthode des sons. On les voit opposer une sorte de résistance passive au travail du soir à la maison sous la houlette d'une mère pédagogue, mais inquiète et désespérée. En présence d'un échec, une confiance totale, irrationnelle même, dans la rationalité de la méthode empêche d'envisager une erreur méthodologique, voire conceptuelle (la procédure d'apprentissage suivie correspond-elle bien à un acte de lecture ?)

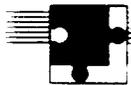
On préfère douter des capacités ou de l'intégrité de l'équipement neurologique de l'enfant, choisir de soigner le "malade" et se tourner vers la médecine qui a inventé la cécité verbale congénitale, populairement connue sous le nom de dyslexie. Dans notre monde moderne hyper-médicalisé, où la médico-pédagogie fait fonction de S.A.M.U. pédagogique, on voue un culte respectueux aux dyslexiques, enfants-dieux vénérés mais aliénés et prisonnier de leur divine pathologie.



Le transfert de compétence du domaine scolaire au domaine médical, leurre thérapeutique plébiscité par les consommateurs, met en place "prise en charge", sorte de jeu sans fin, de dépendance assistant-assisté, chronicisation orthopédique, maternage de substitution, instrumental et instrumenté, qui maintient le dyslexié dans sa mystérieuse béatitude, dépendance délicate... jusqu'au jour où il lui faudra quitter le giron maternel.

La lecture-qui-s'entend est à la fois une lecture de tutelle, de contrôle et de proximité qui ne souffre ni distanciation, ni séparation, ni absence, alors que l'écrit a justement pour fonction de combler l'absence.

La vraie lecture, cette sorte de complicité "sourde" et différée entre un auteur et un lecteur, est proprement inimaginable dans le couple : "je te fais lire / tu lis," où le "maître de lecture" se substitue à l'auteur. L'apprenti-lecteur se trouve confronté au paradoxe d'avoir à entrer dans la pensée et dans l'imaginaire d'un écrivain sous la surveillance technique d'un "maître" vigilant qui, ne pouvant accepter que des "sons de base", fondements de la guérison de la dyslexie, ne doit tolérer aucune pensée, aucune création imaginaire ... Qui est l'intrus ?



Je vois / J'entends, ou le mal entendu fondamental

"Nature de la lecture : émettre un son correspondant à un signe graphique."

"Toutes les méthodes se valent" à condition de s'entendre sur la définition des termes : lire, savoir-lire et apprendre à lire. Le savoir-lire ne semble pas engendrer de grandes divergences. Pour tout le monde savoir lire c'est saisir le sens de ce que raconte l'écrit. C'est la définition du lire et de l'apprendre-à-lire qui pose question. La définition millénaire du lire nous "révèle" que lire c'est d'abord transformer des signes visuels en signes sonores : décoder, recoder puis donner du sens à "l'entendu". L'oralisation et l'audition précèdent la compréhension. L'itinéraire requis fait passer l'information par les yeux, la bouche, l'oreille et enfin "l'entendement". Cet itinéraire compliqué ressemble un peu à celui des habitants de Calais qui prendraient l'autoroute du Soleil pour se rendre à Paris. Il est portant proposé aux couches sociales les plus démunies : il guide la lecture des pauvres.

Cette définition du lire repose sur le postulat :

- que l'écrit est la transcription graphique du langage parlé, de la parole,
- qu'il faut passer par l'oral pour apprendre à lire,
- qu'il faut oraliser pour lire, pour comprendre l'écrit,
- que l'acte de lire se déroule en deux phases bien distinctes : oraliser d'abord, comprendre ensuite, ou encore identifier d'abord des mots par décodage pour pouvoir les intégrer ensuite par traduction, sensée de préférence, mais annexe.

Elle exclut que le lecteur puisse penser en langue écrite. Transposée à l'étude des langues étrangères, cette méthode déconseillerait de penser en "étranger" avant d'avoir traduit. Ce postulat met les muets et les sourds hors-lecture.

CONTES DES FÉES

Par Charles Perrault.
Ornés de Figures



PARIS.
Chez J. B. LEBLANC - DERRIERE.
Rue des Grands-Augustins, N° 21.
1608.

L'apprentissage de la lecture passerait par une étape première au cours de laquelle l'apprenti décoderait des signes graphiques pour en faire des sons : lettres, syllabes, mots oralisés. Une fois sonorisés, ces signaux devraient être "entendus" par la conscience du lecteur, puis "compris". Si l'on admet cette définition, "toutes les méthodes se valent", se valent pour fermer la porte à toute activité intellectuelle : des milliers de pré-lecteurs déchiffreurs, attendant sagement leur tour, piétinent en file devant la porte du sens, sonorisant pour se réchauffer les oreilles, pendant que des petits malins sont en train de dévorer les bouquins dans l'arrière-boutique après avoir contourné les chicanes de l'oralisation et être entré dans la capitale sans faire le tour de France. Que d'heures perdues sur des phonèmes volatils, sur des "habits de sons" si changeants !

D'ailleurs la phono-graphie est aussi néfaste à l'orthographe que la grapho-phonie à la lecture. En effet, l'orthographe est une idéo-photo-graphie ; les mots sont des gestalts, non des suites de sons. Tenter de pénétrer la pensée écrite en traversant le mur des sons, c'est un peu comme chercher à grimper sur un mur en posant ses pieds sur les briques dont il est constitué et qu'on ne voit pas. Il faudrait les repérer, et quand bien même elles deviendraient visibles, comme les phonèmes affichés sur les murs de classe, elles ne pourraient servir de marche-pieds qu'à la condition d'être démontées et donc au prix de la disparition du mur.

Les prématurés en couveuse.

"Nous n'insisterons jamais assez sur les dangers des apprentissages trop précoces."

L'Ecole Maternelle est la grande incubatrice. Elle propose aux jeunes enfants une maturation sous forme d'exercices de montage d'automatismes qui serviront de socles aux futurs exercices de montage d'automatismes propres au C.P. Elle s'interdit d'enseigner "prématurément" la lecture, et adhère aux postulats de l'écrit/outil de transcription de la parole et du passage obligé par la phonologie pour apprendre à lire. A chacun sa mission : aux maîtres de C.P. d'enseigner les "mécanismes de base" ; aux enseignants de maternelle de mener les petits à maturité :

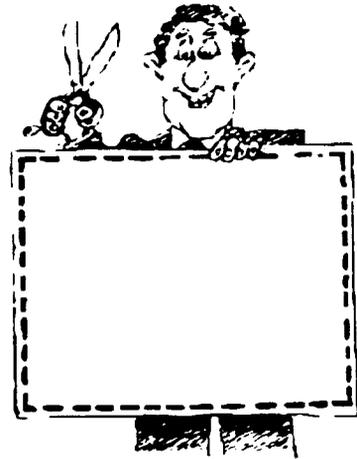
- mettre en place l'équipement instrumental préalable pour pouvoir acquérir les "mécanismes de base",
- préparer les élèves à suivre la "méthode" de déchiffrement du C.P.



"L'an prochain, tu apprendras à lire". Et les enfants crédules croiront apprendre à lire en apprenant à déchiffrer ... Pratiquement tout se déroule comme si, année après année scolaire, chaque enseignant remettait à son futur collègue de l'année à venir le soin d'aborder vraiment l'apprentissage de la lecture en tant que procédé de communication. Depuis celle des tout-petits, chaque année scolaire semble être la propédeutique de la suivante : "Tu travailles pour l'an prochain. Si tu ne fais pas d'effort tu ne pourras pas suivre l'an prochain." Très souvent en début d'année scolaire il faut tout reprendre à la base quand la collègue de l'année précédente ne l'a pas fait avec suffisamment de rigueur. Cette logique a pour effet de conduire successivement chaque maître à se considérer comme un entraîneur chargé de préparer ses élèves à subir l'enseignement exigeant du niveau immédiatement supérieur.

Puisqu'on ne doit pas lire avant d'avoir appris à lire, d'année en année, de report de pratique en report de pratique, on recule toujours d'un an le moment de passer à l'acte -de lecture- et pour finir, beaucoup d'élèves traversent leur cursus, incompetents -en lecture- parce que non-pratiquants, trompés par le son des écrits, désenchantés, définitivement résignés à rester étrangers au sens et convaincus à la sortie d'être des imbéciles. Bref, lisent ceux qui sont lecteurs avant l'école et apprennent à lire ceux qui lisent.

Le débat ne se situe donc point entre les diverses méthodes ou les divers courants pédagogiques, qui, tous, conduisent vers la production de sons à rendre intelligibles, mais entre la sonorisation méthodique et l'idéation graphique, ou la raison graphique, entre la croyance héritée d'une tradition millénaire et la pensée créative dégagée de toute fidélité au passé. Il faut se rappeler que l'humanité avant Copernic croyait/pensait/enseignait que la Terre était le centre de l'univers, et beaucoup le crurent encore pendant des siècles par respect de l'évangile. Pour quitter le Moyen-Age il a fallu renoncer au géocentrisme, pour sortir de l'illétrisme il faudra renoncer au phonocentrisme et considérer la lecture/écriture comme un instrument de pensée.



Education ou dressage.

"La méthode syllabique traditionnelle aidera les enfants à analyser les sons et à prendre conscience des éléments phonétiques de la langue."

"Toutes les méthodes se valent" en efficacité. Leurs performances pour enseigner la lecture sont les mêmes que celle des produits pharmaco-diététiques pour maigrir.

En effet :

- "l'approche synthétique" commence par l'étude des sons et la combinatoire dès le début,
- "l'approche analytique" commence la combinatoire et l'étude des sons après un mois de classe,
- la "méthode mixte", après une semaine,

mais toutes imposent le détour par la correspondance phono-graphique et l'oralisation, y compris la "globale". C'est ainsi que l'on peut observer, en exposition sur les murs des salles de classe où l'on pratique la méthode "naturelle", les phonèmes en veille, en attente de son. A propos de la "globale", j'ai parcouru la région toulonnaise pendant plus de 20 ans sans jamais rencontrer un instituteur qui l'emploie. La GLOBALE, virus de la dyslexie et de la dysorthographe, c'est l'ARLESIENNE. Je n'ai rencontré que des utilisateurs de "syllabiques", quelque soit le titre du manuel en usage : Daniel et Valérie, Au fil des mots, Boule et Bill, Ratus, Gaffi ... et autre produit didactico-commercial. Toutes postulent qu'on ne doit pas lire avant d'avoir appris à lire et que pour apprendre à lire il faut d'abord syllaber. Et je constate que les bons lecteurs, eux, ont appris à lire ... en lisant.



L'acte de lire est un acte complexe. C'est sa complexité qui lui donne sa vitalité et son efficacité. En l'élémentarisant, on le dénature, on le paralyse, on l'anéantit. En se décomposant, la langue perd vie et sens comme les légumes perdent leurs vitamines à la cuisson, comme la jambe perd sa motricité dans le plâtre.

Toute vérité est provisoire. Il n'y a ni apprentissage, ni enseignement, ni recherche sans erreur. L'erreur est pardonnable parce que nécessaire au progrès de la connaissance, heuristique quand elle n'est pas imposée comme une vérité dogmatique par celui qui l'enseigne, ni sanctionnée comme une faute quand c'est l'élève qui la commet. Les enfants vont à l'école pour y apprendre à lire, non pour se soumettre, par idéal scolaire à une leçon de lecture préconçue. L'école est un service public au service de ses usagers, comme la poste ou la S.N.C.F. Les enfants ne sont pas faits pour l'école, c'est l'école qui est faite pour eux. La démocratie prend sa source dans la pédagogie. A l'école la démocratie c'est la pédagogie. Si on aspire à produire des individus libres, des citoyens émancipés et responsables, on inclut l'indépendance et l'autonomie dans la façon même d'"enseigner" la lecture.

Si on oublie qu'éduquer c'est émanciper et qu'on néglige de donner aux enfants les moyens de se passer des interventions "éducatives" de l'adulte, on préférera privilégier la technique, la méthode, pour sa sûreté, par rapport à l'individu, trop imprévisible et "trop souvent défaillant pour qu'on lui fasse confiance". Alors on fera un dressage qui produira des individus dépendants et irresponsables, assistés et laissés pour compte. La lecture devrait être un moment d'émancipation, elle n'est que trop souvent un instrument de maintien sous tutelle, un lien de dépendance étroite qui se cache derrière une grande sollicitude pédagogique. En outre, les séances didactiques pré-programmées, qui, leçon après leçon, prennent la place d'une pratique de lecture, c'est du temps scolaire, du temps enfantin gaspillé. C'est aussi du temps escroqué puisque la leçon de lecture fait croire à l'enfant que chercher le son "u" dans rue, une, venu, luc, vue, murmure, sur, grue, nourriture, c'est "lire et graphier marrnerrrmirrourme, c'est écrire.

La prédéfinition de l'acte de lire me paraît essentielle avant le choix d'un outil didactique, d'une démarche pédagogique. Ne pas définir l'acte de lire c'est laisser le soin de le faire à l'idéologie dominante. LIRE, c'est VOIR, COMPRENDRE, METTRE EN MEMOIRE dans un schéma dynamique. Au déchiffrage, le mouvement (et la lecture) s'arrête comme la bicyclette quand le cycliste met le pied à terre. Lire c'est comprendre avec les yeux.

Je veux bien qu'on propose la phonétique aux "auditifs", mais les autres, les visuels, les kinesthésiques, leur propose-t-on autre chose que de l'oralisation? Non ! Le menu est toujours :

graphie ---- oeil ---- son ---- oreille ---- (intelligence)

Pourtant, quoi qu'on donne à entendre, l'écrit est une langue pour les yeux. La vision est donc indispensable à la lecture, l'audition, non. (lire à ce sujet le témoignage de Marie-Thérèse Abbou : Sourde, comment j'ai appris à lire. Voies Livres. LYON) Et de toutes façons, l'imagerie mentale est une évocation d'images sonores, visuelles ou kinesthésiques, non la réception sensorielle de signaux physiques sonores, visuels ou kinesthésiques. Fait-on écouter un concert par les yeux aux visuels ? Fait-on danser les textes imprimés pour les kinesthésiques ? Les auditifs apprennent-ils à dessiner avec leurs oreilles ?



Le débat sur les méthodes est un faux débat. Il serait préférable de se poser la question : pourquoi l'attachement aux traditions fait-il obstacle à toute pratique de lecture authentique. Pourquoi revient toujours à la nostalgie des vieilles méthodes "qui ont fait leurs preuves" ? Pourquoi repeindre et rebaptiser les vieilles techniques de syllabisation plutôt que d'y renoncer ? Le jour où la mode sera aux méthodes écologiques les manuels afficheront-ils du vert, comme les motos TT qui polluent les montagnes : les motos "vertes" ?

Entre méthode "syllabique" et "globale" faut-il choisir ? Aucune n'apprend à lire : il vaut mieux les écarter toutes les deux pour faire place à la vraie lecture, celle qui communique avec les yeux. Les outils didactiques y conduisant existent. Pour les choisir, il faut avoir définitivement écarté les fausses "méthodes de lecture" et renoncé aux traditions et croyances. L'origine de l'humanité est incompatible avec le mythe du paradis terrestre. L'accès au sens de l'écrit est incompatible avec la fable des lettres qui font du son qui fait du bruit.

Laurent CARLE, psychologue scolaire,