

## “ MAIS OUI ! LA MÉTHODE DE LECTURE A DE L'IMPORTANCE ! ”

---

Eveline CHARMEUX

*Où il apparaît que l'échec scolaire, même si son origine n'est pas tout entière à l'école, trouve sa première nourriture et sa racine dans l'apprentissage de la lecture.*

Dans le discours habituellement tenu sur l'école, une contradiction — parmi d'autres sans doute ! — frappe d'emblée : les affirmations opposées — et tout aussi péremptoires les unes que les autres — sur l'apprentissage de la lecture et l'importance de la méthode utilisée. D'une part, les textes officiels affirment régulièrement depuis 1923 que le choix de la méthode est entièrement laissée à l'initiative du maître (car un « bon instituteur » (?) est capable d'obtenir d'excellents résultats avec n'importe quelle méthode) — et d'autre part, il est d'usage, encore aujourd'hui, de mettre en cause la méthode d'apprentissage de la lecture, notamment la méthode globale, et de la rendre responsable de toutes les difficultés rencontrées par les enfants dans leurs études — y compris à l'Université ! En fait, cette contradiction n'est qu'apparente et témoigne du même comportement hâtif et des mêmes idées reçues. Il est assuré que la méthode globale ne saurait être tenue pour responsable de quoi que ce soit, si l'on considère le pourcentage infime d'instituteurs qui la pratiquent depuis cinquante ans et d'ailleurs, mise à part sa spécificité psychologique et ses présupposés théoriques sur la perception, l'essentiel des présupposés théoriques qui la sous-tendent est rigoureusement commun avec les autres méthodes, tant au plan de l'apprentissage (nécessité d'une progression linéaire) qu'à celui de l'acte lexique, toujours conçu comme une intériorisation et une accélération d'un déchiffrage d'abord oralisé.

Mon propos ici est de faire apparaître les conséquences à court et à long terme d'un démarrage en lecture fondé sur de tels présupposés, c'est-à-dire de mettre en cause la totalité des « méthodes » existantes et les dangers qu'elles présentent par delà les prétendues différences entre « synthétique », « globale » ou « mixte », de récuser le concept de « bon instituteur » sachant utiliser n'importe quel outil, (où a-t-on vu qu'un menuisier prenne n'importe

quel marteau et n'importe quel rabot pour faire ses meubles ???) pour définir les conditions impératives d'un réel apprentissage de l'écrit, terrain privilégié où échec et réussite scolaire trouvent racine et nourriture.

## **1. LES OUTILS DOMINANTS CONCERNANT LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AUJOURD'HUI.**

Malgré leurs prétentions diverses à l'originalité, manuels et méthodes ont en commun un certain nombre de présupposés fondamentaux.

### **1. 1. Des présupposés relatifs à l'apprentissage.**

Tous mettent en jeu un apprentissage conçu comme transmission d'un savoir préalablement défini et dispensé selon un ordre prévu, difficilement modifiable, où chaque étape est tributaire de la précédente. L'itinéraire est le même pour tous et obligatoire. Seules sont parfois prévues des vitesses différentes dans le passage d'une séquence à une autre.

### **1. 2. Des présupposés relatifs à l'activité de lecture elle-même.**

Malgré les différences de détails, tous visent à la mise en place d'un « mécanisme de base » constitué par une activité de déchiffrage oralisé que l'on s'efforcera plus tard d'accélérer et d'intérioriser pour atteindre à la lecture « silencieuse ». Mais l'objet du premier apprentissage est bel et bien l'oralisation, qui d'ailleurs sert de contrôle à la lecture, sa forme idéale étant alors baptisée « lecture courante ».

### **1. 3. Des présupposés relatifs à la langue de l'écrit.**

Les contenus à lire sont toujours constitués de textes courts et simples — de phrases très simples et de mots prétendant refléter d'aussi près que possible la langue parlée — même lorsqu'à l'évidence ils en sont fort éloignés : « la bru — le broc — le buis » (*Je veux lire*, Hachette) ou « Tobi dîne d'une panade tiède » (*Am-stram-gram*, M.D.I.)... mais on répondra qu'il fallait trouver des mots contenant le son étudié !! l... En tout cas, absurdes, débiles ou non, ces textes n'ont, à dessein, rien de la langue écrite : pas ou peu de subordination, pas de sujets « abstraits », pas de nominalisations : il ne faut pas troubler les enfants dans leurs habitudes... Précautions étrangement partielles !

Une autre caractéristique de la langue des manuels et des méthodes, c'est qu'elle met en jeu un lexique n'ayant pratiquement aucune des marques spécifiques de l'écrit : si l'on y fait une consommation si anormale de « panade », de « tomate » et de « salade » (toujours au singulier !), voire de « pipe » ou d'« épi », c'est que ces mots ont l'amabilité — rarissime dans la langue écrite française — de n'avoir aucune lettre superflue (! ?) et de permettre le fonctionnement d'une combinatoire à l'état pur, sans obstacle et sans problème : s + a = sa ; l + a = la ; d + e = de, il n'y a qu'à combiner — sans réfléchir, c'est inutile — et le tour est joué : on lit !!! Le « mécanisme de base » est en place. Après...

## II. APRES... JUSTEMENT : QUELLES SONT LES CONSEQUENCES DE LA MISE EN PLACE D'UN TEL « MECANISME » ?

2. 1. La première de ces conséquences est que, précisément, le mécanisme de base *prend tout bonnement la place de la lecture* : combiner des lettres pour former des sons devient à la fois un jeu et le but de l'activité de lecture, aux dépens de la recherche du sens... On fait — souvent avec plaisir, grâce au savoir-faire du maître — fonctionner un mécanisme qui se suffit à lui-même, et d'où est exclue toute exigence de sens, tout raisonnement et bien sûr tout esprit critique, et si le maître les exige, c'est par une docilité *supplémentaire* qu'on le satisfera, non par compréhension profonde de ce qu'est lire.

2. 2. On assiste en fait à un véritable détournement de la fonction de la lecture : au lieu d'être un *moyen* de trouver réponses et informations nécessitées par telle ou telle situation, elle devient un but en soi, une activité vide — qui, pour l'immense majorité des enfants, ne deviendra jamais autre chose. Ne peut-on penser que là est la cause principale des incompréhensions constatées beaucoup plus tard en mathématiques, en histoire et dans tous les domaines mettant en jeu la lecture ? Comment voudrait-on que les enfants deviennent capables d'utiliser la lecture plus tard, dans leurs études par exemple, si l'on a commencé par leur faire pratiquer une lecture qui ne servait à rien ?

2. 3. Une autre conséquence se situe au niveau des moyens perceptifs : un tel apprentissage freine la capacité de lecture au lieu de la favoriser. On sait aujourd'hui que la maîtrise de la lecture dépend de l'étendue du champ perceptif — de l'« empan » visuel, comme on dit —. C'est cet empan visuel qui est responsable à la fois de la vitesse et de l'efficacité de la lecture : plus il est étendu et plus les zones du texte explorées à chaque fixation oculaire se recouvrent, permettant à chaque détail d'être perçu plusieurs fois sous des angles différents, tandis qu'un champ perceptif restreint ne permet qu'une exploration hachée et décousue où chaque détail n'est perçu qu'une fois pour être oublié presque aussitôt, rendant nécessaires les retours en arrière à la fois rebutants et inefficaces. Or, l'habitude d'oraliser en lisant a pour effet de restreindre le champ perceptif en le limitant à ce qu'on peut prononcer. Il est difficile d'imaginer un résultat plus contraire à celui qui est attendu !

2. 4. Cette restriction du champ perceptif a bien sûr une incidence directe sur la construction du sens : en empêchant toute anticipation et en rendant difficile la formulation d'hypothèses, elle ne suscite guère la compréhension — que la situation n'exige point au demeurant ! Lire et comprendre deviennent des activités liées sans doute, mais distinctes, et dont la première peut exister seule : témoin cette affirmation d'une institutrice sur un dossier scolaire d'entrée en 6<sup>e</sup> : « Lit couramment, mais ne comprend pas ce qu'il lit. »

D'ailleurs, même en admettant que le maître attache à la compréhension par les enfants de ce qu'ils lisent l'importance qu'elle doit avoir, le fait qu'aucun raisonnement explicite ne participe à l'élaboration du sens déshabitude l'enfant d'y avoir recours. Il conserve en face des textes écrits un comporte-

ment passif, se contentant d'un sens approximatif et superficiel. Il devient de moins en moins capable « d'aller au devant » du texte et l'activité d'inférence, fondamentalement nécessaire dès que le vocabulaire ou la syntaxe sortent des habitudes langagières, et plus encore devant le non-dit (littéraire ou non), cette activité d'inférence qui consiste à construire le sens de ce qui n'est pas dit — ou mal connu — devient impossible.

2. 5. Non seulement l'activité de construction du sens n'est guère sollicitée, mais elle est rendue pratiquement impossible : en proposant aux enfants des phrases dépourvues de marques orthographiques pertinentes, on habitue l'enfant à n'attacher aucune importance à de telles marques — même lorsqu'il rencontre un texte où elles existent. De plus, la nécessité d'oraliser détourne son attention perceptive de ces marques qui n'interviennent généralement pas dans la prononciation : on sait, en effet, grâce à tous les travaux actuels sur la perception, que, loin d'être une réception passive de tout ce qui est soumis aux sens, la perception en fait est le résultat d'un tri qui ne retient que les détails nécessaires à l'action. On ne perçoit en fait que ce dont on a besoin. Or, les détails les plus pertinents dans la construction du sens d'un texte, sont le plus souvent les détails orthographiques : « Je vais chercher des poids » : c'est la lettre « d » qu'il faut savoir repérer pour comprendre ; « il a rencontré deux amies » : ici, c'est le « e »... etc. L'oralisation néglige ces marques, et l'habitude d'oraliser entraîne de ce fait une véritable « cécité orthographique » dont on peut formuler l'hypothèse qu'elle est la source essentielle des difficultés rencontrées plus tard dans ce domaine. J'ai souvent entendu les enseignants se plaindre de ce que les élèves ne voient pas l'intérêt de l'orthographe (il n'est pas rare qu'ils soient sur ce point de leur avis !). Où pourraient-ils l'avoir perçu s'ils ont constamment été mis en situation de s'en passer, notamment dans les premiers contacts qu'ils ont eus avec l'écrit ? Il faut bien admettre que si le rôle joué par l'orthographe n'a pas été mis en évidence dans les activités de lecture, il n'a aucune chance d'apparaître dans les activités d'écriture, sinon comme une contrainte arbitraire et inutile qu'ils vont refuser de toutes leurs forces. Je suis de plus en plus convaincue que les difficultés en orthographe rencontrées par les élèves et si grandement déplorées par les enseignants ont été créées par l'apprentissage traditionnel de la lecture : le vrai problème de l'enseignement de l'orthographe n'est pas dans l'ignorance des élèves, mais dans leur refus, enraciné jusque dans l'inconscient, par un démarrage aberrant. Or l'école doit donner à tous la maîtrise de l'orthographe. Elle se doit de définir une démarche qui mette en place cette maîtrise, que le terrain soit favorable ou non. Et c'est pour cela que le démarrage est si important : *il faut absolument changer l'apprentissage de la lecture*. Il faut convaincre les maîtres d'opter pour la deuxième solution et d'admettre que la sécurité de la première est fallacieuse et pleine de dangers futurs dont seront victimes les enfants mêmes qui sont le plus démunis.

2. 6. Dernier point à souligner à propos des manuels et des méthodes, et qui confirme tristement le cri d'alarme du paragraphe précédent : la prétendue simplicité des textes proposés aux enfants contribue à les maintenir en dehors d'un fonctionnement de la langue, spécifique de l'écrit, fonctionnellement caractérisé par une organisation hiérarchisée et non narrative des contenus, le recours à des termes précis, souvent techniques, et à une syntaxe

complexe où les subordinations et les pronominalisations abondent. Or cette langue, ils la rencontrent dès le CE2 *dans toutes les autres disciplines*. Il n'est point nécessaire de chercher ailleurs l'origine du brouillard où semblent plongés tant d'enfants en face d'un énoncé de problème, d'une fiche de travail, ou d'une leçon d'histoire à apprendre : plus on retarde la familiarisation avec ces modes de discours — totalement différents dans leurs composantes et dans leur fonctionnement de ceux utilisés dans les relations quotidiennes — et plus on rend impossible leur maîtrise.

Par les contenus linguistiques qu'elles proposent et par les comportements de non-lecture qu'elles induisent, les pratiques traditionnelles — hélas si courantes ! — d'apprentissage de la lecture construisent, de façon certaine, l'échec futur des trois-quarts de nos élèves. Ce n'est pas une affirmation outrancière ou polémique, c'est le triste et indiscutable constat auquel nous mène cette analyse.

### III. QU'EST-CE DONC QUE LIRE ET QUELS DEVRAIENT ETRE LES OBJECTIFS D'UN APPRENTISSAGE EFFICACE DE LA LECTURE ?

Les travaux actuels sur l'acte de lecture, comme d'ailleurs ceux qui portent sur la perception, mettent au contraire l'accent sur le caractère *intelligent* d'une telle activité, aux dépens d'un aspect « mécanisme » dont l'évidence tend à disparaître. Poser l'existence d'un mécanisme de lecture, c'est admettre que lire puisse, quelque part, résulter d'un comportement d'*absence* du lecteur. En fait, il s'agit ici d'une confusion souvent faite entre « maîtrise » et « mécanisme » — qui sont pourtant presque à l'opposé l'un de l'autre : ce qui mérite le nom de maîtrise est le résultat d'une intériorisation, à la fois *consciente* et *voulue*, d'une série de savoir-faire *construits*, que cette intériorisation rend disponibles et adaptables à tous moments. Le mécanisme, par contre, est un comportement stéréotypé, qui échappe à la conscience et à la volonté — et donc qui échappe à la maîtrise.

Or, lire, c'est, parce qu'on en a besoin dans une situation donnée, construire du sens sur un message écrit. C'est une activité mettant en jeu le raisonnement, l'attention, l'analyse, le prélèvement d'indices et la disponibilité du vécu. Tout « mécanisme » ne peut être que perturbateur dans une telle activité.

Mais on sait aussi que lire n'est pas seulement une activité intellectuelle, c'est aussi fréquentation de lieux, manipulation d'objets divers et précis, bref adaptation à un « milieu » requérant des conduites à la fois diversifiées et adaptées inséparables de l'activité intellectuelle de construction du sens. C'est dire que toutes ces composantes ne peuvent être construites qu'en milieu à la fois complexe et authentique : comment un manuel — en admettant qu'il ait toutes les qualités du monde — pourrait-il favoriser la maîtrise de la lecture d'un roman, d'une fiche de travail, d'un journal, d'une bande dessinée, d'un ouvrage technique, etc..., etc... ? Même si l'auteur y a pensé, une page de journal ou de B.D. dans un manuel n'est plus qu'une page de manuel — rien de plus.

#### IV. COMMENT CONCEVOIR UNE TELLE PEDAGOGIE ?

##### 4. 1. Quelques préalables nécessaires :

##### 4. 1. 1. *En ce qui concerne la conception de l'apprentissage :*

On sait qu'un apprentissage n'a de chances d'être solide et réel que s'il est le résultat d'une construction par l'enfant de son savoir-faire et de son savoir — et non d'une réception ou d'une imitation. Une progression imposée, des contenus définis une fois pour toutes et semblables pour tous, semblent donc contraires à une telle hypothèse. Il s'agit au contraire de proposer à l'enfant des situations-problèmes, puisées dans la réalité qui l'entoure et l'intéresse, où son implication personnelle lui permettra de construire des réponses qui seront objets de confrontations et d'analyses. Ni simulations ni objets intermédiaires — mais des supports réels, divers, liés à des situations-projets.

##### 4. 1. 2. *En ce qui concerne la place de la lecture dans l'ensemble du travail :*

Même si l'apprentissage de la lecture est l'affaire de la discipline « français », il ne faut pas perdre de vue qu'elle sera mise en jeu dans bien d'autres secteurs ; il est donc nécessaire que la pédagogie de la lecture ne se cantonne pas dans l'enseignement du français et que soient envisagées et travaillées les situations de lecture relatives aux autres disciplines — et aux instruments de documentation qu'elles utilisent.

##### 4. 1. 3. *En ce qui concerne le sens du mot « lecture » :*

Il va de soi, à partir des analyses qui précèdent, qu'il y a lieu de distinguer avec soin « lecture » — activité à point de départ purement visuel — « lecture à haute voix » et « oralisation ».

« Lire », c'est comprendre avec les yeux un message écrit dont on a besoin. (Et « comprendre », c'est construire le sens — dont on a besoin — de ce message).

« Lire à haute voix », c'est transmettre oralement, à des auditeurs qui en ont besoin, sa propre lecture d'un texte.

Rien à voir avec l'activité scolaire qui porte indûment ce nom, et qui n'est en fait qu'une « oralisation », c'est-à-dire une transformation immédiate de signes écrits en signes sonores. Oraliser, c'est prononcer ce qu'on voit pour tâcher de comprendre. Or, on sait aujourd'hui que l'oralisation est un obstacle à la compréhension. En fait, c'est l'inverse : il faut avoir compris pour pouvoir prononcer. La lecture à haute voix ne peut être que seconde par rapport à la compréhension, c'est-à-dire à la lecture. Et quand on objecte parfois que pour le petit enfant, l'oralisation est nécessaire, on confond en fait l'oralisation — activité qui précède la compréhension — avec la prononciation d'appui qui l'accompagne et la confirme : le petit enfant prononce ce qu'il a compris pour donner corps à cette compréhension — comme l'adulte prononce mentalement ce qui lui a paru difficile ou douteux. Cette activité de soutien n'a aucun rapport avec l'oralisation : il s'agit seulement de renforcer le caractère langagier de ce qui a été perçu et interprété. La maîtrise fera disparaître

ce besoin lorsque l'écrit sera réellement intégré comme langage, ce qui n'est ni évident, ni immédiat. Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à utiliser des signes écrits comme des éléments de discours — et pour beaucoup d'enfants, c'est là que réside la difficulté essentielle.

Lire à haute voix est donc, non une activité de lecture, mais une activité de communication orale dont le référent n'est pas à proprement parler un texte, mais la lecture faite par le lecteur de ce texte. Ce n'est pas le texte qu'on transmet aux autres, c'est la lecture qu'on en a faite, c'est-à-dire le sens qu'on en a construit. C'est une activité difficile, qui exige conscience de soi, décentration et maîtrise des techniques de transmission orale. Elle n'a pas sa place au niveau des apprentissages premiers et doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique à partir du CE2 seulement. Sa maîtrise ne peut guère être envisagée avant la 6<sup>e</sup> et ce devrait être un des objectifs en lecture du premier cycle que d'en asseoir la virtuosité.

#### 4. 1. 4. *En ce qui concerne les conduites de lecture :*

Lire n'est pas une activité unique ou passe-partout. Elle s'inscrit dans des situations diverses mettant en jeu des lieux, des objets, des motivations et des conduites spécifiques à ces situations. C'est donc à l'intérieur de ces situations que peut se construire l'apprentissage de la lecture (deux termes singuliers qui recouvrent des pluriels). Argument définitif pour rejeter manuels et méthodes pré-emballées. En fait, on n'a pas à « apprendre à lire », mais à *vivre des situations diverses de lecture*. C'est donc dans cette diversité, et par elle seule, qu'un apprentissage réel peut être construit.

#### 4. 2. **Les grands axes de l'apprentissage :**

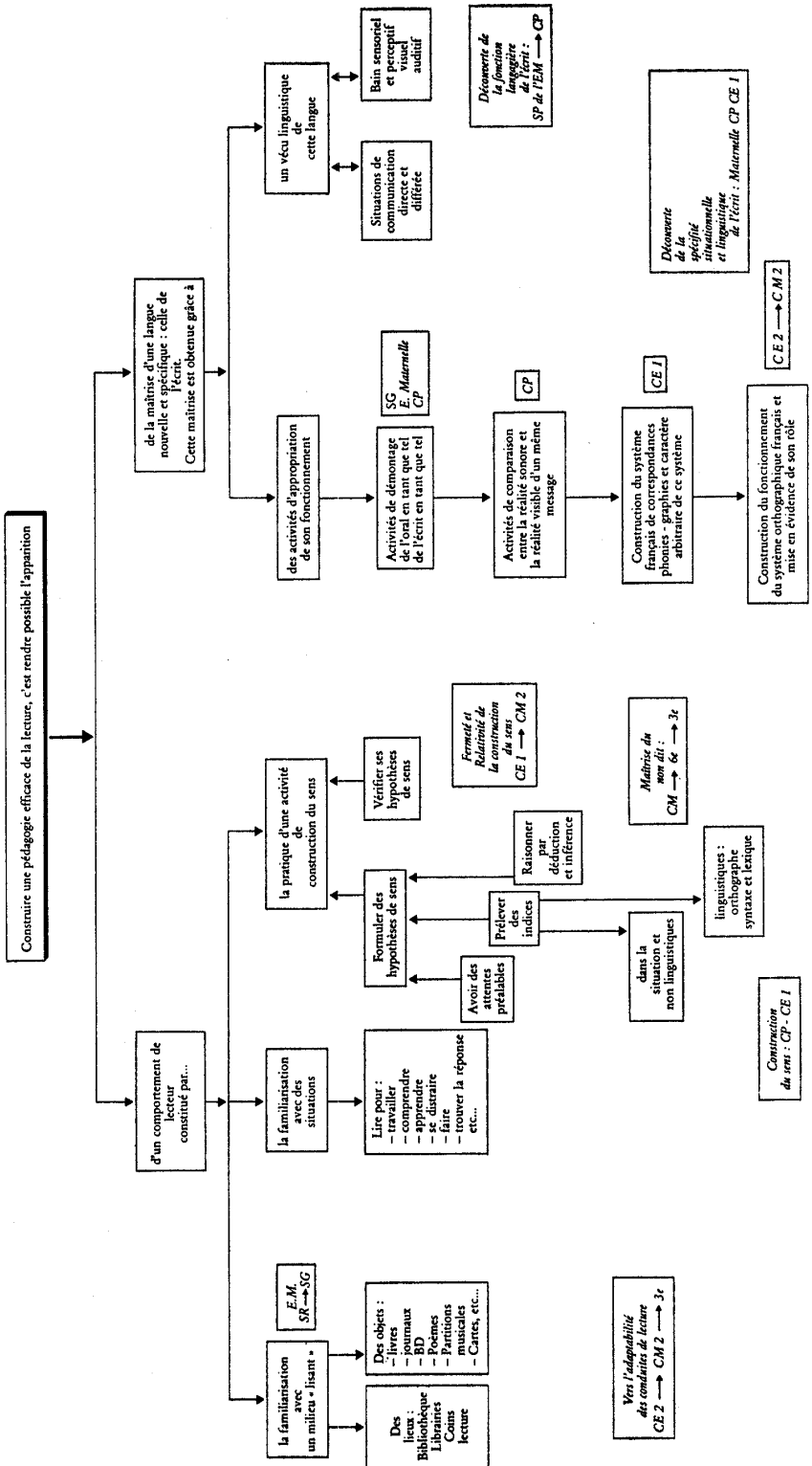
4. 2. 1. *Voir tableau page suivante.*

4. 2. 2. *Commentaire :*

Ces axes sont rassemblés sur le tableau ci-joint — qui peut jouer le rôle de fil conducteur et de référence à l'enseignant pour construire sa pratique.

Les deux grands axes, « Mise en place du comportement de lecteur » et « Maîtrise d'une langue nouvelle et spécifique, celle de l'écrit » doivent être, dans le vécu de la classe, à la fois contemporains, distincts et convergents et ce dès la petite section de l'Ecole Maternelle : la nécessité d'un vécu antérieur non seulement riche et diversifié, mais constamment disponible, dans la construction et la maîtrise des conduites de lecture, fait de l'Ecole Maternelle le lieu privilégié et irremplaçable pour la mise en place de ce vécu. Pas de « pré-requis » ici. Il ne s'agit point de compétences à acquérir préalablement et à vide (!). Il s'agit de permettre à *tous* les enfants — et non à quelques-uns — de *VIVRE L'ECRIT longtemps avant d'apprendre à lire* ; vivre l'écrit, c'est-à-dire vivre la langue de l'écrit, à travers les lectures orales faites par le maître de textes effectivement écrits, difficiles, mais mystérieux et beaux qui font vibrer l'imagination, et qui forment l'« oreille linguistique » à des structures, des formes, des façons de dire que l'on n'entend jamais quand on parle ; à travers les textes, les livres, les poèmes, que l'on regarde et où l'on forme l'« œil linguistique » qui deviendra lecteur ; à travers les lieux, biblio-

4.2.1.1. Tableau d'ensemble sur la construction d'une pédagogie efficace de la lecture :





thèques, librairies où l'on respire l'odeur des livres, où l'on s'imprègne du silence de la lecture ; à travers les situations où lire est porteur de solutions et de réponses. Vivre l'écrit, pour en découvrir la spécificité, et se l'approprier. Vivre l'écrit pour devenir capable de le démonter, de fouiller son fonctionnement, d'en percevoir les secrets et d'en devenir maître et pour pouvoir s'en servir à son tour et en faire un nouveau moyen d'expression.

Ces deux grands axes seront donc parcourus tout au long de la scolarité obligatoire selon trois grandes étapes dont la première peut être divisée en deux :

### 1. Cycle des apprentissages premiers : de 2 à 8 ans

● 1<sup>re</sup> sous-étape : les quatre années de l'Ecole Maternelle où peut se mettre en place :

— la rencontre avec les lieux et les objets à lire : rencontre physique, sensorielle, perceptive, sensuelle (eh oui, bien sûr : l'amour de la lecture, comme tout amour, est d'abord sensuel !),

— la découverte des fonctions de la lecture grâce à des situations où l'on a *besoin* de lire pour jouer, pour faire des crêpes, pour trouver la réponse à une question, pour fabriquer un cerf-volant, etc.,

— l'activité de construction du sens : prélèvement d'indices perceptifs et formulation d'hypothèses mettant en jeu le raisonnement déductif,

— le bain linguistique : bain auditif grâce aux lectures du maître, bain visuel par la présence dans l'environnement et l'observation de toutes sortes de textes écrits — où l'on découvre que ces drôles de dessins sont une langue que l'on pourra utiliser un jour...,

— les jeux de démontage de cet objet extraordinaire qu'est la langue : celle que l'on parle et dont on apprend, par la phonologie, à découvrir les éléments et comment ils produisent du sens ; celle qui est dans les livres, les journaux, celle que l'on voit et dont on peut s'amuser à décortiquer les éléments pour jouer avec, les opposer, les rassembler.

● 2<sup>e</sup> sous-étape : les deux premières années de l'école primaire, CP et CE1, où se construit de façon systématique et durable le comportement de lecteur et notamment la maîtrise de la vérification des hypothèses : si l'on veut définir avec précision ce qui constitue le « savoir-lire » minimal, on s'aperçoit, en effet, que c'est essentiellement la vérification des hypothèses, c'est-à-dire la maîtrise des indices linguistiques.

L'objectif réel de la fin des apprentissages premiers est donc la convergence des deux axes du tableau : *Rendre l'enfant capable d'utiliser sa connaissance de la langue écrite pour vérifier les hypothèses de sens qu'il formule sur un message écrit.* Ce qui peut aussi se traduire par la capacité à construire le sens d'un message ne présentant que des indices linguistiques, c'est-à-dire un message hors situation : contrairement aux croyances les plus répandues,

la petite phrase simple ou le mot isolé sont les messages les plus difficiles à lire puisque hors-situation, et dépourvus d'indices non-linguistiques. Ils doivent être absolument exclus des débuts de l'apprentissage et n'apparaître qu'en fin de CP et durant le CE1. S'ils apparaissent plus tôt, ils contribuent à la mise en place du comportement de lecture vide, de non-lecture, déploré au début de cet article. Il est en effet impossible de construire du sens sur « la pipe de papa fume » ou sur « épi, pipe, pipo, papa ». Sur de tels pseudo-messages, on ne peut que combiner des lettres et ce pli, une fois pris, ne s'efface pas. C'est une loi bien connue aujourd'hui que l'on ne peut faire semblant que si l'on sait faire vraiment. Selon un joli mot de J. Foucambert : « On n'apprend pas en faisant semblant, si ce n'est à faire semblant ». Et nos élèves ont en majorité appris à faire semblant de lire. Pas étonnant si cet apprentissage produit de l'échec scolaire, si l'on songe que les neuf dixièmes des études prennent appui sur des activités de lecture.

## 2. Deuxième cycle de l'élémentaire : CE2 — CM2.

Outre la mise en place des situations de lecture à haute voix, les objectifs de ces trois dernières années d'Ecole Primaire pourraient se traduire ainsi : « Diversité et Quantité ». Il s'agit de démystifier la quantité de lecture : manipuler de gros livres et y trouver des informations ; lire des ouvrages entiers et jusqu'au bout. Pas de « Morceaux choisis » (on se les choisit soi-même !) ; des romans, des pièces de théâtre, des recueils de poèmes en entier... et sans se demander à l'avance si on les aime ou pas. Contrairement à d'autres domaines, on ne lit pas ce qu'on aime : on aime ou on n'aime pas ce qu'on a lu. Il faut lire d'abord — et sans discernement au début, car c'est en lisant tout qu'on apprend à discerner quelque chose et que le goût se construit. Plus que la qualité du livre, c'est la qualité de la lecture qu'il faut viser. Une lecture intelligente d'un livre discutable est souvent plus porteuse de richesse que la lecture plate d'un chef-d'œuvre.

Quantité — mais aussi diversité : lecture fonctionnelle et lecture de fiction ; lire pour agir et lire pour rêver : deux formes différentes de construction du sens dont il s'agit de ne privilégier ni l'une ni l'autre mais qu'il faut savoir situer et mettre en relation : publicité, presse, informations, romans, récits, études scientifiques, poèmes, etc... tout doit être vécu et mis en relation avec d'autres types de lecture.

## 3. Premier cycle du secondaire : 6<sup>e</sup> — 3<sup>e</sup>.

Quantité et diversité : à poursuivre et à approfondir. Mais la spécificité de cette ultime étape de la scolarité obligatoire pourrait être située dans la maîtrise du « non-dit » et la pluralité des lectures d'un texte. Durant ces quatre années, la présence massive des textes littéraires dans l'enseignement du français — même s'ils ne sont pas toujours seuls, heureusement — témoigne d'un double objectif dont les enseignants ne sont pas toujours conscients :

un objectif culturel absolument impératif : les grands textes, ceux qui nous interpellent, qui nous opposent, qui nous choquent, qui animent les débats d'aujourd'hui et les spectacles, ne sont pas, de doivent pas être un

luxes pour initiés. Ils doivent être pour *tous* objets de fréquentation quotidienne et irrespectueuse — l'enthousiasme et la passion naissent de l'irrespect ! —

mais aussi objectif de vie sociale et de maîtrise relationnelle : implicite et ambiguïté sont les armes privilégiées de ceux qui cherchent le pouvoir par la manipulation et l'exploitation des autres. Savoir lire, c'est savoir démonter ces mécanismes et les apprécier parce qu'on sait comment ils fonctionnent. Le goût de lire, c'est cela aussi.

### **CONCLUSION :**

Bien sûr, une telle pédagogie pose d'abord des problèmes de formation des maîtres — et de maîtrise de la lecture pour eux aussi ! Beaucoup se plaignent de trouver difficiles les revues où ils pourraient trouver des réponses à leurs questions... Sont-ils arrivés au bout de leurs possibilités lectrices ? Mais elle pose aussi des problèmes de travail en équipe : équipes disciplinaires, interdisciplinaires, horizontales par niveaux, verticales, de la maternelle à la 3<sup>e</sup>... Utopie ? Peut-être. Pour ma part, je m'obstine à penser que c'est possible. Mais il faut le vouloir.