

BELGIQUE - BELGIË
P.P.
BRUXELLES - BRUSSEL X
BC 1528

LE JOURNAL DE L'ALPHA



**La lecture ?
Parlons-en !**



N°155

Novembre 2006

*Périodique bimestriel - Bureau de dépôt Bruxelles X - N° d'agrégation : P201024
Expéditeur: Lire et Ecrire Communauté française - Rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles*



RÉDACTION

Lire et Ecrire Communauté française
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRETAIRE DE REDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET
avec la collaboration de Catherine BASTYNS

COMITE DE REDACTION

Nadia BARAGIOLA
Jean CONSTANT
Anne GILIS
Magali JOSEPH
Frédérique LEMAÎTRE
Catherine STERCQ
Paule VAN ROY
Annick WUESTENBERG

EDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ
rue Antoine Dansaert, 2a
1000 Bruxelles

DESSINS

Chris DE GREEF

MISE EN PAGE

piezo.be

ABONNEMENTS (6 numéros par an)

Belgique : 15 € pour le réseau
d'alphabétisation, 25 € hors réseau

Etranger : 30 €

A verser à Lire et Ecrire asbl
Compte n°001-1626640-26
N° IBAN : BE59 0011-6266-4026
Code BIC : GEBABEBB
Agence FORTIS
Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Membre de l'Association des
Revue scientifiques et
culturelles – ARSC, www.arsc.be

Les objectifs du Journal de l'alpha

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

Une rubrique 'Droit de réponse' permet de réagir au contenu du journal.

La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, ou pour communiquer des infos.

PROCHAINS DOSSIERS :

- > Alphabétisation et travail
- > Familles, école, alphabétisation familiale

**Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Ministère
de la Communauté française,
Service de l'Éducation permanente**



CULTURE
ÉDUCATION PERMANENTE

Dossier : La lecture ? Parlons-en!

Edito	5
Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française	
Lecture et politique. Le débat français	7
Catherine STERCQ	
Le point sur les méthodes de lecture	14
Catherine STERCQ	
Pour former des lecteurs et des auteurs... Les choix de Lire et Ecrire	21
Catherine STERCQ	
Quels choix pour l'apprentissage de la lecture ?	
De la syllabique à la MNLE... tout un parcours	31
Jean CONSTANT – Lire et Ecrire Verviers	
36 façons de ne pas savoir lire... et quelques questions sur les remèdes	34
Patrick MICHEL – Collectif Alpha Molenbeek	
Comment aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces ?	
40	
Conférence d'Eveline CHARMEUX – professeur honoraire à l'IUFM (Toulouse) et enseignante-chercheuse en pédagogie à l'INRP (Paris)	
La lecture, c'est comme le vélo... cela ne s'oublie pas	52
Catherine STERCQ	
Recension	
Lecture en débat et enjeux des différentes méthodes d'apprentissage	
Le point de vue des associations militantes développé dans leurs revues	53
France FONTAINE – Centre de documentation du Collectif Alpha	

Vie du réseau

A la suite de Paulo Freire : portrait d'une alphabétiseuse brésilienne	62
Interview de Julia, apprenante au Centre Culturel d'Evere par Francine D'HULST	

Livres-Médias-Outils

1001 balades à la découverte de l'Histoire	66
Bénédicte VERSCHAEREN – Collectif Alpha	
Légendes de porcelaine	68
Sandrine DE BORMAN, Quentin SMOLDERS, en partenariat avec Lire et Ecrire Bruxelles Sud-Est	
Les rebelles de l'illettrisme	69
Lilo GRECO, d'après des idées des membres de l'association <i>L'illettrisme, osons en parler</i>	
Voir l'Autre	70
Ecole sans Racisme	

Littéralpha

Le lecteur	71
Extraits d'un roman de Bernard SCHLINK présentés par France FONTAINE	

Informations

La lecture ? Parlons-en !

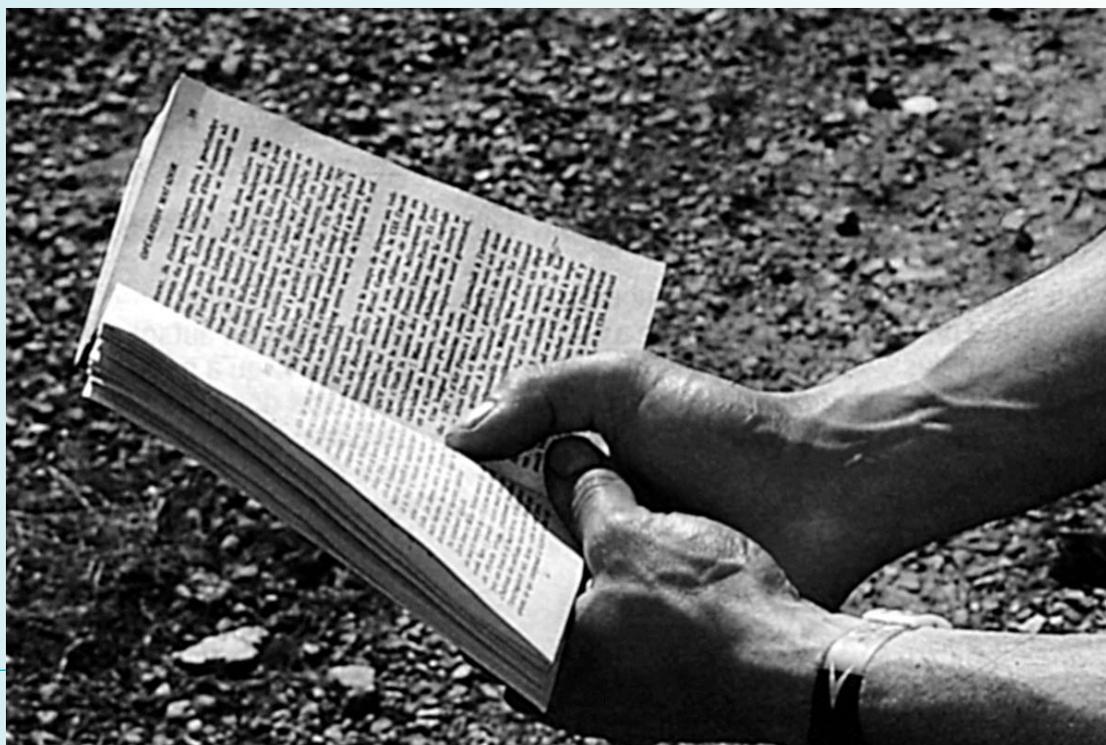
DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES, un débat public fait rage sur la lecture, les méthodes d'enseignement de la lecture et les 'résultats catastrophiques' des enfants : les enfants ne savent plus lire, plus écrire et c'est de la faute de la 'méthode globale'.

Echange de cartes blanches dans le journal *Le Soir* : « Lire, ce n'est pas comprendre ! »¹, « Lire, c'est comprendre ! »², articles dans le journal de la Ligue des Familles: « *Le Ligueur plaide pour un débat* »³...

Dans ce débat ancien⁴, tout et son contraire s'écrivent. La 'méthode globale', 'cette galeuse', est définie par ses détracteurs de manières variées et des plus approximatives. Le flou règne. La matière est complexe.

Les praticiens et les chercheurs utilisent forces nouveaux mots pour désigner précisément leur approche tout en tentant de sortir du débat qui, au café du commerce, oppose 'global' et 'syllabique'. Ils ne veulent pas se faire brûler au bûcher des inquisiteurs et tentent de se démarquer les uns des autres. Tout cela n'aide pas le grand public des parents, enseignants et formateurs,... à comprendre ni à débattre.

Débat d'ailleurs, qu'en France, le ministre de l'Education tenta de clore par l'interdiction d'utiliser la méthode globale et l'obligation d'utiliser la syllabique. Interdiction qui bien au contraire le relança et suscita de très nombreuses réactions. Par le biais de ces réactions, on dispose d'un corpus récent de textes écrits et publiés par tous les mouvements et



toutes les 'grosses pointures', chercheurs et pédagogues, de la lecture, qui mettent en évidence les oppositions en présence, susceptibles d'éclairer le débat.

Le journal de l'alpha était jusqu'ici resté silencieux sur cette question. Une rapide recension des articles déjà publiés sur la lecture montre que tout ce qui a trait à ce vaste champ a été peu directement abordé. Comme il n'est jamais trop tard, nous consacrons ce numéro à poser la question de la lecture et de ses méthodes d'enseignement et à expliquer les choix de *Lire et Ecrire* en la matière. Nous donnons également la parole à Evelyne Charmeux qui nous présente ses pistes pour aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces.

Nous introduirons ce numéro par une analyse des réactions françaises aux 'incidents critiques' provoqués par la politique de son ministre de l'Éducation. Incidents qui illustrent une opération plus politique que pédagogique, dangereusement populiste, amenant le débat au niveau de nos choix de société. Incidents qui mettent en évidence, de manière universelle, les enjeux fondamentalement politiques de l'accès de tous à l'écrit et à la connaissance, et qui, au-delà, nous interpellent sur le fonctionnement même de nos démocraties.

Pour ce numéro sur la lecture, le centre de documentation du Collectif Alpha a centré son habituelle recension sur les revues des mouvements pédagogiques et a innové en réalisant une webographie que nous publions sur notre site⁵.

D'ici quelques mois, dans un prochain numéro, nous nous centrerons sur les pratiques et les outils construits pour les

adultes, et nous présenterons notre approche de la Méthode Naturelle de Lecture et Ecriture (MNLE) développée par Freinet. Une recension des ouvrages traitant de la lecture paraîtra également dans ce numéro.

Espérant ainsi nous donner les moyens de comprendre, analyser et agir nos pratiques.

Catherine STERCQ
Coprésidente

1. José MORAIS, **Certains disent que 'lire c'est comprendre' ils se trompent**, *Le Soir*, 5 septembre 2002.
2. Des membres de l'ABLF, **Bien sûr que si, lire c'est comprendre... des textes écrits**, *Le Soir*, 9 septembre 2002.
3. Thérèse JEUNEJEAN, **Apprentissage de la lecture : le Ligueur plaide pour un débat et Logopèdes, enseignants, parents : si l'on se parlait ?**, *Le Ligueur*, 29 mai 2002.
4. Cf. Célestin FREINET, **La méthode globale, cette galeuse**, Supplément à la revue *L'Éducateur*, n° 19, 30 juin 1959, pp. 25-31. Consultable sur internet à la page <http://education.blogs.liberation.fr/carnet/files/freinetglobale.pdf>.
5. www.lire-et-ecrire.com. Voir Publications > Journal de l'alpha > Le tout dernier numéro.

Lecture et politique

Le débat français

L'annonce à la télévision, en décembre 2005, par le ministre français de l'Éducation, Gilles de Robien, de l'interdiction de la 'méthode globale' et du 'retour' obligatoire à la méthode syllabique a suscité un tollé du côté des mouvements pédagogiques mais aussi des syndicats d'enseignants, des associations de parents, de très nombreux chercheurs et de diverses personnalités, qui ne sont pas nécessairement d'accord entre elles, mais qui ont ouvert le débat et exprimé avec force leurs désaccords et la variété de leurs approches. Aujourd'hui, face au développement des comportements autoritaristes et des propos populistes du ministre, elles réagissent cependant de manière unitaire...

Si nous en parlons ici, c'est que, **en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture**, la situation est assez semblable chez nous : nombreuses idées reçues et pensées simplistes sur l'école et l'apprentissage largement relayées par les médias, méthode globale responsable de tous les maux, retour des manuels scolaires sans aucun débat sur leur contenu, ... C'est aussi que ces 'incidents critiques' posent de manière intéressante les questions – complexes – de l'enseignement de la lecture et de l'illettrisme. Et mettent en évidence leurs liens avec le politique.

Dans l'ensemble des réactions, cinq thèmes émergent :

> Il n'y a pas de **baisse de niveau**, il n'y a pas d'augmentation de l'illettrisme, bien au contraire. Mais il y a augmentation des exigences sociales en lecture/écriture et de l'inéquité de l'école qui reproduit les inégalités sociales.

- > Le diktat du ministre repose sur un **choix idéologique** : une pauvre lecture pour les enfants pauvres.
- > Le ministre utilise, comme argument d'autorité, **la recherche** et des chercheurs sans respect des règles scientifiques.
- > Ce diktat est un **déni des professionnels** en général, de l'enseignant et de sa formation en particulier.
- > Les problèmes de **l'apprentissage de la lecture**, apprentissage complexe, ne peuvent se résoudre par le choix obligatoire d'une méthode.

"Le problème de la lecture n'est pas uniquement un problème pédagogique. Il est toujours facile d'accuser l'école et les 'méthodes modernes' quand on a laissé les quartiers difficiles à la dérive et les enseignants seuls au front et sans aide." 1



La force de ces réactions est à placer dans un contexte particulièrement 'porteur' en France : crise des banlieues, loi sur la manière de présenter l'histoire de la décolonisation, réforme des zones d'éducation prioritaire, détection des futurs criminels en maternelle, fin de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans par l'introduction de 'l'apprentissage junior'... Et dans un contexte de 'chasse aux sorcières' : rappels à l'ordre, éviction d'enseignants, mesures disciplinaires², incitation à la délation, pressions et intimidations..., dans un contexte de censure des propos de chercheurs utilisés pour défendre la position officielle³.

Ecole inéquitable et fabrique d'illettrés

"Qu'il soit plus insupportable aujourd'hui qu'hier de ne pas maîtriser suffisamment l'écrit pour se mouvoir dans la vie sociale,

*être autonome et accéder à l'emploi, chacun en convient. Mais peut-on parler de baisse de niveau ? Il s'agit plutôt d'une hausse – légitime – des exigences sur les plans quantitatifs et qualitatifs."*¹

Contrairement aux discours alarmistes, il n'y a pas plus d'analphabètes ou d'illettrés qu'auparavant. Selon une des dernières études en la matière, celle de l'INSEE en France (2005), 9% de l'ensemble des adultes scolarisés en France ont de très graves difficultés et sont en situation d'illettrisme mais en comparant les tranches d'âges, on s'aperçoit que les jeunes sont moins touchés que leurs aînés : 7% des 18-29 ans, 10% des 30-39 ans, 12% des 40-49 ans, 18% des 50-59 ans et 22% des 60-65 ans⁴. Rappeler ces éléments n'est pas pour autant négliger les quelque 10% d'élèves très faibles lecteurs au sortir de l'enseignement primaire, ni oublier les mauvaises performances en lec-

ture des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique.

Ce qui augmente par contre, c'est l'écart entre les résultats des 'bons' et des 'mauvais' lecteurs, et par conséquent une disqualification, une marginalisation de plus en plus grande des personnes – particulièrement des plus jeunes – en situation d'illettrisme.

Et ce qui est alarmant, c'est que notre système scolaire reproduit les inégalités sociales. Ce sont massivement les élèves issus des catégories socioprofessionnelles les plus défavorisées qui sont en difficulté face à l'écrit et qui décrochent, non seulement de l'école, mais de la société. L'école joue plus que jamais un rôle de sélection plus que de formation. Elle est assignée à un tri social, pour justifier les inégalités renforcées d'une société de plus en plus duale.

*"Une société à deux vitesses a besoin de ceux qui savent à peine déchiffrer pour obéir à ceux qui savent lire entre les lignes."*⁵

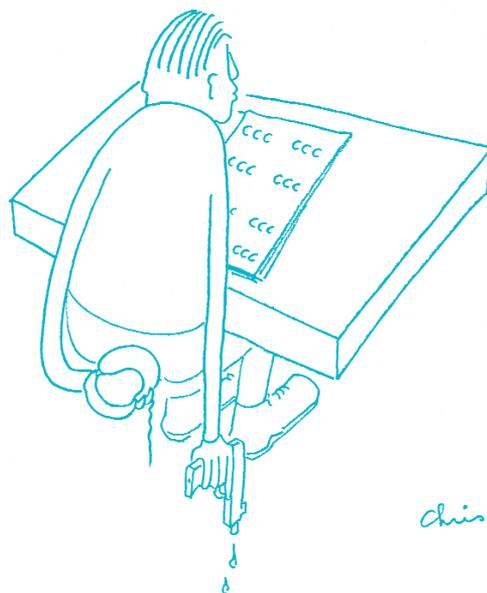
Un choix idéologique

*"Idéologiquement ce retour à l'ordre ancien est compréhensible pour qui considère que de pauvres méthodes suffiront bien pour des enfants de pauvres promis à l'apprentissage à 14 ans et destinés aux emplois déqualifiés."*¹

Les mouvements pédagogiques et d'éducation populaire ont également pris position par rapport à l'imposition d'une "méthode contraire à la visée émancipatrice de l'Education"⁶ et mettent en évidence qu'au travers du choix d'une méthode s'opère souvent un choix de modèle pédagogique, choix lié à la manière dont nous concevons tant l'apprentissage que ses buts et finalités.

"Imposer une méthode d'apprentissage est déjà en soi un déni d'éducation, réduisant l'acte d'enseigner à une simple exécution et la classe à une somme de techniques et de recettes. Mais lorsque cette méthode vise l'assujettissement de la jeunesse, nous sommes bien dans la propagation d'une idéologie politique écrasant tout espoir d'émancipation possible par l'éducation.

Des méthodes d'apprentissage où l'enfant est chercheur à celle où l'enfant est dressé, le choix idéologique est limpide : lui refuser dès le plus jeune âge de penser, lui ôter le désir de questionner, de comprendre, de connaître, lui imposer une obéissance passive en l'enfermant d'abord dans des exercices répétitifs et mimétiques... Au-delà de l'apprentissage de la lecture, c'est bien la volonté d'agir sur les capacités réflexives et complexes de la compréhension du monde de toute une jeunesse !



*Elève révolté
lisant son syllabaire...*

Une jeunesse qui déchiffre et une jeunesse qui lit... Les jeunes des milieux populaires en sauront toujours bien assez pour déchiffrer les programmes de télévision, la publicité et les messages utiles à la consommation. Des textes simplifiés pour les uns, des textes complexes pour les autres, les 'héritiers', qui les auront d'abord rencontrés dans la famille et les activités culturelles privées...

La méthode syllabique constitue en outre un sérieux atout économique ! Pas la peine de réduire les effectifs ou de dédoubler les classes s'il s'agit de faire répéter en chœur aux enfants des sons et des syllabes. Les récalcitrants seront traités au cas par cas dans des programmes de réussite éducative en contractualisant les familles qui devront accepter l'échec, la rééducation et l'orientation comme allant de soi. Les solutions préconisées ne coûteront rien à l'état puisque déléguées au privé : orthophonistes, soutiens scolaires, formation à distance, éditions scolaires et parascolaires..."⁶

Le ministre a poursuivi ses interventions pédagogiques en déclarant, en février 2006, qu'il fallait "sortir de l'idéologie du pédagogisme" qui a "déconsidéré les apprentissages élémentaires". Aujourd'hui, ce n'est plus uniquement la 'méthode globale' qui est attaquée mais bien les pédagogues.

Il s'agit effectivement avec la méthode syllabique de ne travailler que des apprentissages élémentaires.

"Avec une telle finalité, lecture et écriture peuvent se suffire d'habiletés appliquées en vue de la tenue de postes d'exécution, assorties de compétences qui peuvent bien être allégées de savoirs considérés comme inutiles et superflus pour la production et la marchandisation. En bref apprendre oui, mais non point au-delà des limites où apprendre pourrait devenir inutile et surtout dangereux."⁷

L'ensemble des mesures prises en France sont vues comme un renoncement historique à l'ambition de la démocratisation du système éducatif et de l'accès aux savoirs⁸.



Un déni de l'éducateur, un diktat politique

Dans sa *Lettre ouverte à Monsieur le Ministre de l'Education nationale*⁹, Gaston Mialaret rappelle qu'une méthode n'existe pas en soi ; elle n'existe qu'à travers un formateur qui la met en œuvre, dans un contexte social déterminé :

"Au-delà des querelles sur les méthodes... qui datent depuis plus de 100 ans, une réflexion sur ce qu'est une méthode permet d'apporter quelques lumières. Une méthode n'existe pas en soi ; elle n'existe qu'à travers un éducateur qui la met en œuvre et plusieurs facteurs sont à considérer avant de pouvoir porter un jugement sur la valeur de telle ou telle méthode. Une méthode est un ensemble de démarches psychologiques et pédagogiques (quelquefois même sociologiques) qui amène le sujet à l'apprentissage de la lecture.

On a distingué, et depuis très longtemps, les démarches synthético-analytiques (en gros les méthodes syllabiques) et les démarches analytico-synthétiques (appelées – un peu à tort – les méthodes globales). Mais nous savons que les maîtres (qui ont officiellement la liberté de choix de leur méthodes) adaptent plus ou moins, et selon leur personnalité, leur formation antérieure, les publics qu'ils ont devant eux, le milieu social dans lequel ils enseignent, la méthode choisie.

A notre époque, un autre facteur intervient : celui de la langue maternelle des enfants et leur degré de connaissance du français. C'est dire qu'en fin de compte ce sont davantage les qualités d'adaptation des maîtres à leur public qui entrent en jeu que les qualités intrinsèques de telle ou telle méthode. Un bon enseignant obtiendra, avec la méthode qu'il se sera choisie ou qu'il aura construite de bons résultats ;



un enseignant mal formé, et quelle que soit la méthode utilisée, aura de mauvais résultats. C'est donc la question fondamentale de la formation des enseignants et les conditions d'existence de notre éducation nationale qui sont au cœur de tous les problèmes. Ne rejouons pas 'Les animaux malades de la peste' de notre cher La Fontaine et ne faisons pas porter, à une méthode ou à une autre, le rôle du pauvre baudet de la fable. Avant de porter un jugement, il faut aller plus loin et ne pas se contenter de la solution facile du bouc émissaire qui semble nous dégager de nos responsabilités."

De nombreux autres acteurs, chercheurs¹⁰ et syndicats d'enseignants¹¹ notamment, soulignent aussi combien il est blessant pour les maîtres, les formateurs et les chercheurs de voir mises en doute leurs compétences professionnelles et dénoncent le dénigrement des enseignants... et les mesures disciplinaires prises à leur égard.

Une utilisation contestable de la recherche et des chercheurs

Certains chercheurs sont mis en avant, d'autres empêchés de s'exprimer ou voient leurs propos tronqués lorsqu'ils ne sont pas en conformité avec le discours officiel. Ce qui les a amenés à prendre leurs distances en déclarant notamment que la psychologie cognitive ne prescrit pas de méthodes uniques d'enseignement.

Des chercheurs sont amenés à donner des conseils pédagogiques, alors qu'ils reconnaissent leur manque d'expérience en la matière. Certains soulignent par ailleurs que la recherche n'a pas pour objectif de dire LA vérité, que les neurosciences n'ont pas pour objectif de définir des pratiques d'enseignement.



Une manière simpliste de résoudre un problème complexe : l'apprentissage de la lecture

L'appel *Apprentissage de la lecture* : assez de polémiques, des réponses sérieuses !¹² rassemblant syndicats et associations, chercheurs et praticiens rappelle notamment que :

- > L'apprentissage de la lecture ne relève pas simplement de la première année primaire et vouloir ramener la réussite ou l'échec de l'élève au seul choix de la méthode de lecture n'est pas sérieux.
- > La méthode dite 'globale' n'est quasiment pas utilisée et tous les manuels existants enseignent la correspondance entre les lettres et les sons dès le début.
- > La querelle des méthodes 'globales, syllabiques ou mixtes' est dépassée. Il existe de nouvelles approches, qui ne sont pas des méthodes mixtes, et qui travaillent tant la compréhension que le code.
- > L'apprentissage de la lecture ne se limite pas au déchiffrage et ne peut reposer exclusivement sur une approche syllabique.
- > Conformément aux programmes existants, apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps des activités très différentes. L'objectif final étant la compréhension des textes et l'accès au livre et à la culture écrite.

Cet appel fait ensuite un ensemble de propositions pour développer les compétences en lecture :

- > amélioration de l'apprentissage initial, notamment par de meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'un renforcement de la formation et de l'accompagnement des enseignants ;
- > instauration d'un climat de confiance propice à la réussite des élèves par l'amé-

lioration de la communication entre l'école et les familles ;

- > soutien à toutes les initiatives qui favorisent le goût pour le livre et la culture : associations culturelles, médiathèques, presse de qualité pour la jeunesse,...

Pour lutter contre les discours populistes : la lecture, parlons-en !

Les positions autoritaristes du ministre français auront permis, de manière paradoxale :

- > de mettre en avant et de diffuser les réflexions de mouvements pédagogiques ;
- > de susciter la publication d'un document à destination des parents et du grand public, *Apprendre à lire pas si simple*¹³, cosigné par des syndicats, des associations de parents et d'enseignants, des chercheurs en didactique et des mouvements pédagogiques ;
- > de développer des actions pour donner à voir ce qui se fait de bien... sans bruit, sous le titre *La lecture, parlons-en !*

Nous devons nous mobiliser tous pour contrer les discours de la décadence qui pointent des questions effectivement préoccupantes mais le font dans la logique du bouc émissaire (ici la méthode globale et plus particulièrement l'approche idéovisuelle¹⁴), qui n'analysent pas la complexité des situations mais cherchent à punir des 'coupables', qui ne s'interrogent pas sur la manière dont on pourrait aider les acteurs à inventer des solutions originales à des problèmes nouveaux mais se réfugient dans la nostalgie du passé et imposent le retour au 'bon vieux temps des bonnes vieilles méthodes'. Discours qui font le lit du totalitarisme. Après la méthode providentielle, l'homme providentiel...

Catherine STERCQ

1. Jacques BERNARDIN, *Lecture, le discours de la méthode...*, Tribune du 'Café pédagogique', n°68, 14 décembre 2005 : www.cafepedagogique.net/disci/tribune/68.php.

2. A l'égard de personnalités non suspectes d'extrémisme, telles que Philippe Meirieu ou Roland Goigoux.

3. **Apprendre à lire : de la communication scientifique à la propagande médiatique** (DVD), présenté sur le site 'Café pédagogique' à la page www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/dvdlecture.php, publiée le 2 octobre 2006.

4. Fabrice MURAT, division emploi INSEE, **Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale**, INSEE première n°1044, octobre 2005.

5. In 'Brèves' du GFEN Actu, octobre 2006.

6. AFL (Association Française pour la Lecture), CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives), GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), ICEM-Pédagogie Freinet (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne), **Appel à poursuivre et à ne pas tenir compte de la circulaire du ministre de l'Education nationale préconisant une méthode de lecture contraire à la visée émancipatrice de l'Education**, janvier 2006.

7. Odette BASSIS, **Construire ou conditionner ? Obscurantisme ou émancipation ? Quand la pédagogie devient question sociale** (éditorial), in Dialogue, n°120, avril 2006, GFEN.

8. **Ecole : non au renoncement**, Appel à signatures rédigé par Samuel JOHSUA, Philippe MEIRIEU, Jean-Yves ROCHEX, publié par 'Libération' le 6 janvier 2006.

9. Gaston MIALARET, **Lettre ouverte à Monsieur le Ministre de l'Education nationale**, 8 décembre 2005.

10. Voir par exemple : **La lecture est l'affaire des enseignants**, Texte écrit à l'initiative de chercheurs comme Jacques BERNARDIN, Eveline CHARMEUX, Gérard CHAUVÉAU, Jacques FIJALKOW, Philippe MEIRIEU, etc. Il a été publié dans le journal 'Le Monde' du 10 janvier 2006.

11. **Apprentissage de la lecture : le SE-UNSA, Le SGEN-CFDT et le SNUIPP-FSU appellent les enseignants à s'en tenir aux programmes de 2002**, Communiqué de presse du 11 janvier 2006.

12. Publié dans 'Le Monde' du 4 janvier 2006.

13. Téléchargeable notamment sur le site 'Cahiers pédagogiques' à la page www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2529, 2 septembre 2006.

14. Voir l'article suivant: **Le point sur les méthodes de lecture.**

Le point sur les méthodes de lecture

La question de l'apprentissage de la lecture n'est pas d'abord une question de méthodes. "Chaque fois, en effet, que des chercheurs se sont donnés la peine de faire une étude suffisamment extensive des différentes méthodes de lecture (...), ils ont dû constater qu'il y avait dans les résultats comparés autant de différences entre les enseignants qui pratiquaient soi-disant la même méthode qu'entre les enseignants qui pratiquaient des méthodes différentes..."¹

La question centrale n'est pas de trouver LA méthode, mais de se poser la question des savoirs et de leur transmission, la question de la pratique de l'enseignant et des apprenants. Ainsi, des mouvements pédagogiques, des praticiens et des chercheurs insistent sur la nécessité de passer de la méthode – et de la recherche comparative sur les méthodes – aux pratiques pédagogiques – et à la recherche sur celles-ci.

Cependant, la question des méthodes ne cessant d'occuper le devant de la scène médiatique, faisant l'objet de violentes polémiques et suscitant de nombreux questionnements, il nous a semblé indispensable de commencer par faire le point sur les différentes méthodes en présence et de préciser les concepts et le vocabulaire utilisés.

Qu'est-ce qu'une méthode ?

Une recherche au dictionnaire nous apprend qu'on entend par 'méthode' *"l'ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière"* ou la *"somme de démarches raisonnées, fondées sur un ensemble cohérent d'hypo-*

thèses ou de principes linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé". C'est par métonymie qu'on utilise également le mot 'méthode' pour désigner un manuel ou du matériel pédagogique ordonné.

Soulignons qu'une méthode, un manuel, des outils, ne sont jamais neutres. Ils se basent toujours sur des 'principes' ou des 'hypotheses', font des choix, parlent du zébu de Zoé ou de Fatima qui lave – ou ne lave plus – la salade, adoptent un point de vue sur ce que signifie 'savoir lire', sur la question de l'acquisition des connaissances et compétences,...

Nous traiterons par ailleurs de ces aspects.²

Quelles sont les méthodes de lecture existantes et qu'est-ce qui les différencie ?

Le premier constat lorsqu'on se penche sur cette question, c'est qu'il existe, dans la littérature sur la question, une très grande variété dans les manières de présenter, de classer et même de nommer les différentes méthodes...

J'ai choisi de prendre comme base une typologie proposée par Roland Goigoux³. Sur base d'une série de critères, il distingue "six ensembles : syllabique, mixte, phonique, interactive, naturelle et idéovisuelle". Ces six méthodes peuvent se regrouper en **deux catégories principales : celles qui donnent la primauté au signe et celles qui donnent la primauté au sens**.

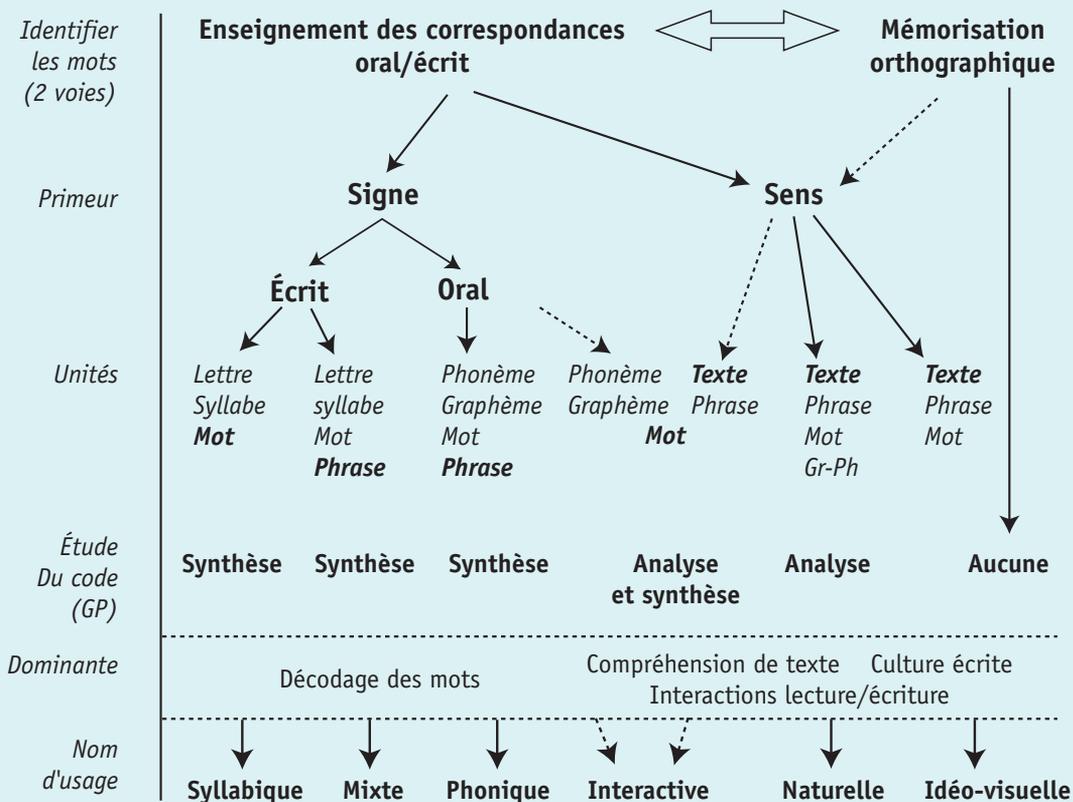
Les méthodes syllabiques, mixtes et phoniques (appelées aussi 'phonémiques') **donnent la primauté au signe et centrent l'apprentissage sur le décodage des mots**. Elles partent de la lettre (écrit) ou du phonème (oral) pour arriver au mot et éventuellement à la phrase.

Elles procèdent par synthèse pour déchiffrer les mots : elles partent des petites unités pour les combiner progressivement en unités plus grandes. On les appelle donc aussi 'méthodes synthétiques'. La méthode gestuelle fait partie des méthodes synthétiques.

Les méthodes interactives, la méthode naturelle et l'approche idéovisuelle donnent la primauté au sens. Elles mettent en avant la culture de l'écrit, travaillent sur la compréhension de textes et sur les interactions lecture/écriture.

C'est dans ce champ qu'on parle de 'méthodes analytiques'. Elles vont du tout aux parties : situation de communication ou d'expression,

Les principales méthodologies pour l'apprentissage initial de la lecture



textes, phrases, mots, parties de mots, graphèmes/phonèmes. C'est dans ce champ aussi qu'on parle de 'méthodes globales', en ce qu'elles partent d'un tout socialement et culturellement signifiant et qu'elles travaillent la mémorisation visuelle de mots.

Les appellations classiques *synthétique/analytique, syllabique/globale,...* sont sources de beaucoup de confusions. Leur utilisation est imprécise et souvent inexacte. De plus, cette manière de distinguer des approches ne porte que sur certains critères alors que de nombreux autres critères interviennent dans la différenciation des méthodes et qu'il existe une large variété de pratiques à l'intérieur de chaque ensemble.

Primauté au signe

Les **méthodes syllabiques** partent des lettres et les associent à une valeur sonore de référence (la lettre *o* fait le son [o] sans se soucier du *ou* et du *on*) puis combinent voyelles et consonnes ($b+o=bo$) pour former toutes les syllabes possibles, qui sont mémorisées puis combinées (combinatoire) pour faire des mots. C'est le 'ba, be, bi, bo, bu'.

Ces méthodes ont évolué vers des **méthodes mixtes** qui reposent sur les mêmes principes mais le travail sur la lettre est précédé par une mise en scène de mots dans une phrase illustrée, prétexte à un travail syllabique. Célèbres par leurs phrases d'anthologies⁴ ces méthodes ne sont en rien des méthodes globales, contrairement à l'opinion courante. Elles ne se préoccupent pas du sens et ne travaillent que la combinatoire.

Ces méthodes, qui procédaient à un amalgame entre lettres et sons, ont été remplacées aujourd'hui par les **méthodes phoniques**, qui font la distinction entre phonèmes et graphèmes (le phonème [o] peut être retranscrit par les graphèmes *o, au, eau,...*). On identifie auditivement un phonème, puis on le localise dans un mot oral pour en découvrir ensuite la transcription écrite. Il s'agit de "maîtriser les liens entre lettres et sons pour reconstituer l'image phonique du mot et ainsi interroger son dictionnaire mental oral. (...). Prenons un exemple : un enfant n'a encore jamais lu le mot 'oranger' ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné, que chacune des lettres ou chacun des groupes de lettres correspondent respectivement à un son de la langue, et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc pas à pas construire l'image phonique du mot, non pas pour faire le bon bruit



Elève déchiffrant un texte.

correspondant à la combinaison graphique, mais parce que ce bruit reconstitué représente pour lui la clé d'accès autonome au sens. En effet, en découvrant sous les huit lettres d'oranger les sons [o.r.â.j.é] dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son 'dictionnaire oral' afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. (...) Le 'bruit du mot' ainsi reconstitué lui permet de s'adresser à ce dictionnaire mental (qui est celui qui lui permet de comprendre ce qu'on lui dit).” 5

Il existe de très nombreuses variantes des méthodes phoniques : ordre et rythme d'introduction des phonèmes et de leurs graphèmes, utilisation ou non de l'alphabet phonétique international, etc. Dans les approches les plus strictes, il n'est pas question d'utiliser le contexte pour identifier un mot : on doit le déchiffrer.

Pour les **méthodes synthétiques**, centrées sur un travail auditif, savoir lire ce n'est pas comprendre, mais maîtriser un principe alphabétique de codage de l'oral vers l'écrit. L'accès au sens est le produit du travail de déchiffrage et d'oralisation. Les efforts sont orientés vers l'identification de mots, éventuellement dans des phrases juxtaposées. Selon les pratiques, ce stade du 'déchiffrage' est séparé plus ou moins nettement du stade de la 'compréhension' et de l'acquisition du dictionnaire visuel.

Primauté au sens

Les **méthodes naturelles, idéovisuelles et interactives**, qui au contraire privilégient l'entrée par le sens, fondent leur démarche sur l'intérêt porté par les élèves au contenu de textes authentiques. Elles postulent également que ce sont les messages écrits

complets et contextualisés qui sont faciles à comprendre, pas les unités linguistiques abstraites.

Elles ont été influencées par la **méthode globale**, développée plus particulièrement à partir des recherches d'Ovide Decroly, médecin et pédagogue belge du début du 20^{ème} siècle⁶. “Préoccupé par l'éducation scolaire de manière générale, il plaidait effectivement pour sa 'globalisation'. (...) Selon Decroly, l'école devait simplement cesser de présenter aux enfants des apprentissages parcellaires et coupés de tout contexte social, pour recourir à des situations dont l'intérêt leur apparaît clairement. (...) Résolument tournée vers les centres d'intérêts des élèves, cette approche fait du temps scolaire un temps immergé dans la vie de tout les jours.”⁷ Au-delà de la lecture, pour laquelle il préconisait une longue période de reconnaissance globale dans des textes signifiants et liés à des situations de vie avant de passer au déchiffrage et à l'oralisation, Decroly a surtout contribué au développement du travail par 'centres d'intérêts'.

La **méthode naturelle** de Célestin Freinet s'insère dans un cadre pédagogique plus large, la pédagogie Freinet. Dans une classe coopérative, “l'enfant apprend à parler, à lire et à écrire, comme il apprend à marcher, dans des situations de la vie quotidienne qui nécessitent l'énonciation, la production, la communication et la diffusion de textes nombreux et variés (textes libres, récits de vie, correspondance, documentaires, journaux d'apprenants, etc.). Les supports de lecture et d'écriture sont donc conçus et réalisés par les élèves pour des destinataires réels et souvent extérieurs à la classe. L'utilisation de l'imprimerie, mais aussi de la radio et du

cinéma, permet de socialiser tous ces écrits et de les mettre en réseau.”⁸

Cette méthode fait du texte l’unité élémentaire d’étude et accorde à l’écriture une importance capitale dès le début de l’apprentissage, tout en insistant sur la dimension sociale et affective de la communication écrite. Sa spécificité est de susciter la parole des apprenants pour leur permettre de (re)construire une image de soi et d’exister par la trace qu’ils laissent.

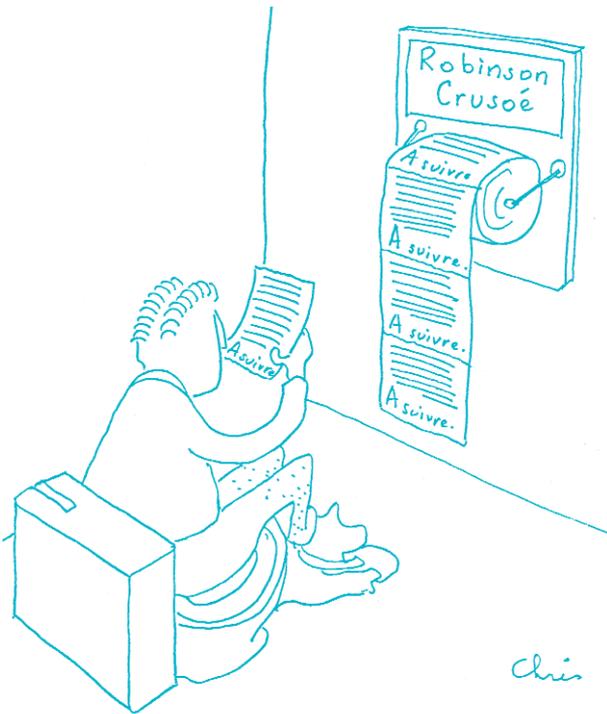
Ce qui pilote la méthode naturelle, c’est l’expression écrite. Il s’agit de mettre l’enfant d’abord en situation de producteur d’écrits. Elle travaille également la découverte d’écrits authentiques (documents liés aux projets de classe, à la vie quotidienne, documentaires, journaux, littérature) par ce que Freinet appelait le ‘tâtonnement expérimental’. Il s’agit de développer des stratégies de recherche de sens et d’associer dès le départ une image orthographique (*mère, mer*) à une signification. Puis de prendre conscience des analogies, des différences, du code graphophonétique *“qui est un savoir-faire parmi d’autres, nécessaire pour découvrir des mots inconnus et vérifier une hypothèse de sens mais qui n’intervient qu’en cas de besoin.”⁹*

Savoir-faire qui se construit, non pas en lisant, mais en écrivant des textes personnels avec l’assistance de l’enseignant, des pairs, des mots et textes connus.

La **méthode idéovisuelle** ou *“pédagogie de la ‘voie directe’ ou de la voie orthographique affirme que l’écrit est un langage pour l’œil et que c’est par les messages écrits dont on est destinataire qu’on arrive au code graphique de l’écrit (qui n’a rien à voir avec la correspondance graphème/phonème).”¹⁰*

C’est dans ce cadre que l’Association française pour la Lecture (AFL) mène ses recherches. Elle considère que le déchiffrage est un frein à la lecture et ne travaille pas sur les correspondances graphophonologiques. Elle systématisé les entraînements à la mémorisation et à la discrimination visuelle par la constitution d’un lexique orthographique qui s’appuie sur les analogies. *“Ainsi un découpage syllabique fera découper ‘démontable’ comme suit : ‘dé-monta-ble’ alors qu’un découpage au niveau des monèmes fera apparaître ‘dé-mont-able’ avec encore une signification sur chacune de ces unités : ‘dé’ parce qu’il y a ‘dé-faire, dé-coller’ ; ‘mont’ parce qu’il y a ‘monter, montagne, monteur’ ; ‘able’ parce qu’il y a ‘collable, réparable...”¹⁰*

Elle travaille à partir des procédures ‘expertes’, soit celles utilisées par les bons lecteurs. *“La démarche pédagogique est une démarche expérimentale avec formulation d’hypothèses, vérification de ces hypothèses, activités réflexives sur la langue et entraînement.”¹⁰* Il s’agit d’utiliser le contexte (situation de communication, indices linguistiques – espaces, ordre des mots, marques orthographiques – et paralinguistiques – mise en page, taille, police et couleurs des caractères, ponctuation,...) pour anticiper et formuler des hypothèses de sens. Elle privilégie le travail sur les documents authentiques, dont la littérature de jeunesse. Ces documents qui servent de support à l’apprentissage sont aussi diversifiés que possible afin de sensibiliser aux multiples usages sociaux et aux différentes fonctions de l’écrit. D’où le nom de ‘lecture fonctionnelle’ pour cette approche qui est utilisée aujourd’hui dans toutes les méthodes centrées sur le sens et qui met l’accent sur la nécessité



Texte adapté aux besoins du lecteur.

d'avoir un projet de lecteur pour lire. Contrairement à un usage courant. Cette approche n'est donc pas du tout centrée sur une lecture utilitaire 'de survie'.

La **'méthode interactive'** aborde d'emblée le sens et le code mais de manière intégrée. *"Il ne suffit donc pas de prévoir d'une part des activités sur le code (syllabation, déchiffrement de mots) et d'autre part des activités centrées sur le sens (émissions d'hypothèses sur ce qui est écrit en fonction du contexte), il faut les intégrer dans les activités de découverte du sens des textes présentés aux enfants."*¹¹

Gérard Chauveau, un des acteurs de cette approche, distingue *"quatre objets : le système d'écriture (le code), l'activité du lecteur (les processus, procédures, habiletés en jeu dans la lecture), l'activité de l'écrivain (les processus, procédures, habiletés en jeu dans la production écrite), la culture écrite."*¹² Il considère que *"les bonnes méthodes de lecture (...) sont*

celles qui travaillent de façon méthodique, systématique, les quatre objets du lire-écrire, celles qui comprennent quatre parties, quatre sortes d'activités d'enseignement/ apprentissage, quatre types de séquences didactiques... Bref, une bonne méthode de lecture est en fait constituée de quatre méthodes."

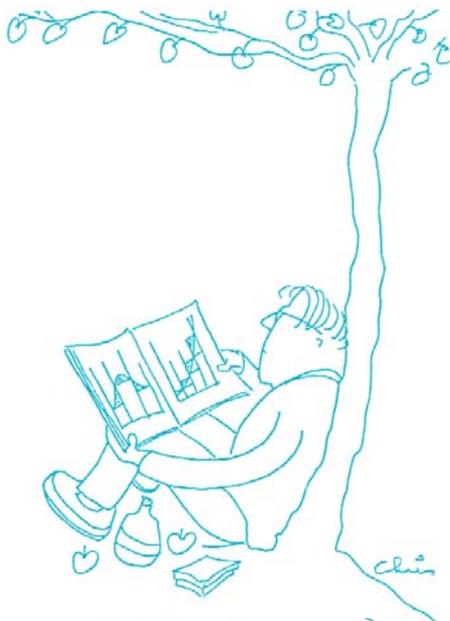
Cette approche intègre nombre d'aspects des méthodes précédentes. Lorsqu'on en lit la présentation dans certains ouvrages⁸, on croirait lire la description de pratiques de terrain de la méthode naturelle Freinet ou de la lecture fonctionnelle de l'AFL.

Les chercheurs et praticiens qui défendent ces thèses, refusent d'ailleurs le terme de 'méthode'. On est en effet souvent tenté de parler de **pédagogie** lorsqu'on se situe dans le champ des 'méthodes' privilégiant le sens... Et d'introduire d'autres critères de distinction : utilisation ou non d'un manuel, intégration ou non dans un courant pédagogique structuré, rôle et place de l'écriture, place de la culture de l'écrit, approches transmissives ou socioconstructivistes,...

Primauté au positionnement pédagogique du formateur

Ainsi certains estiment que le critère fondamental de distinction entre les méthodes est celui de l'utilisation – ou non – d'un manuel d'apprentissage de la lecture. D'autres mettent en avant le critère du positionnement épistémologique du formateur : transmissif ou socioconstructiviste.

Aux questions 'd'où viennent les connaissances ?' et 'comment les acquiert-on ?', il y a en effet plusieurs réponses possibles : l'empreinte (l'enseignant explique, les enfants écoutent attentivement), l'imitation



Lecture intégrale.

(le formateur montre, les apprenants regardent et reproduisent), le conditionnement (il faut découper la matière en petites unités simples dans le but de faciliter l'exécution rapide des tâches demandées), le socio-constructivisme (ce sont les apprenants qui construisent leurs connaissances à partir de situations problèmes qu'ils rencontrent dans la vie et qu'ils doivent solutionner),...

C'est entre les positionnements épistémologiques, entre les manières de concevoir l'apprentissage et de le traduire dans ses pratiques pédagogiques que se situe la contradiction principale. Celle entre les différentes méthodes n'étant que secondaire.

Comme nous le soulignons en introduction, la question n'est donc pas de trouver LA méthode mais bien de faire un choix, un choix qui est d'abord d'ordre épistémologique, pour ensuite envisager l'apprentissage de la lecture et de l'écriture "sous le signe de la complexité, de l'éclectisme réfléchi, de l'intégration de pratiques diversifiées"¹.

Catherine STERCQ

1. Serge TERWAGNE, **Eloge d'un éclectisme réfléchi**, in *Caractères*, n°18, mars 2005, ABLF, p 3.
2. Voir **Pour former des lecteurs et des auteurs... Les choix de Lire et Ecrire**, pp. 21-31.
3. Réponse de Roland GOIGOUX à la seconde question de la Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris, 4 et 5 décembre 2003 : **Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des diverses méthodes ?**, Document photocopie, PIREF, 20 pages. Ce document est également accessible sur Internet : www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf.
4. Voici un exemple tiré d'un manuel récent, celui recommandé par le ministre français de l'Education dans sa croisade pour les méthodes syllabiques : "Le père a pêché une loche. Far hume puis il jappe ; la loche ne parle pas ! Il la lèche alors Léo le chasse" (Léa et Léo, p.31).
5. Alain BENTOLILA, **Quelques vérités sur l'apprentissage de la lecture**, *Le Figaro, Débats et opinion*, 14 décembre 2005.
6. Mais aussi de nombreux autres enseignants et chercheurs (Montessori, Wallon,...).
7. Jacques et Eliane FIJALKOW, **La Lecture**, Ed. Le Cavalier bleu, Coll. Idées reçues, Paris, 2003, pp. 65-66.
8. Hélène NAVARRO, Elisabeth LE DEUN, **Prévenir l'illettrisme: une autre approche pour reconstruire la lecture**, Magnard, Paris, 2004, p 19.
9. Danièle DE KEYZER, **La méthode naturelle de lecture et d'écriture dans la lutte contre l'illettrisme**, in *Le nouvel éducateur*, n°91, septembre 1997, ICEM, pp.11-18.
10. Gilles MONDÉMÉ, **Ne pas se tromper d'ennemis...**, in *Les actes de Lecture*, n°94, juin 2006, AFL, pp. 37-39.
11. Marie-Claire NYSSSEN, Serge TERWAGNE, Anne GODENIR, **L'apprentissage de la lecture en Europe**, Presses Universitaires Mirail-Toulouse, 2001, p.27.
12. Gérard CHAUVEAU, **Apprendre à lire et à écrire : une acquisition relationnelle**, in *Caractères*, n°21, mars 2006, ABLF, pp. 4-7.

Pour former des lecteurs et des auteurs...

Les choix de Lire et Ecrire

Comme nous l'avons vu dans l'article qui précède, la question de l'apprentissage de la lecture n'est pas d'abord une question de méthodes. Elle est d'abord celle d'un positionnement pédagogique. Soit, pour reprendre la définition de la pédagogie proposée par Le Grain, "un discours systématique et raisonné sur l'apprentissage comprenant non seulement des méthodes et un dispositif organisant leur application, mais aussi des intentions politiques reposant sur une philosophie et une éthique sociale." ¹

De fait, les pratiques des enseignants et des formateurs sont directement influencées – le plus souvent implicitement – par leurs valeurs, par la manière dont ils perçoivent leur rôle et animent les groupes, par leur conception de la manière dont s'acquièrent les connaissances,... Aucun manuel n'est innocent. Aucune pratique n'est neutre, comme l'illustre cet exemple, cité par Jean-Yves Rochex². Il s'agit d'une enseignante qui travaille avec ses élèves sur une tâche classique : citer des mots avec le son [gn]. Un élève cite 'vigne'. "Très bien, répond l'enseignante, je l'écris." Un autre dit 'vignette'. "Très bien, mais je ne l'écris pas. Cherchez..." Un troisième propose 'pognon'. "Pognon, oui... mais c'est pas trop joli, pas trop français. Je ne l'écris pas. Il ne me plaît pas trop." Le suivant dit 'mignon'. "Celui-ci je l'écris, c'est plus joli." On voit dans cet exemple, récurrent dans les recherches basées sur des observations de pratiques de formation, qu'il se joue bien autre chose que la tâche phonologique. Se joue aussi

une vision de ce qui est 'beau' ou 'pas beau', 'bien' ou 'mal', 'légitime' ou 'illégitime'. Se travaille aussi, de manière implicite, un registre sémantique qui, en donnant de la légitimité à certains mots et pas à d'autres, relève de la disqualification de l'enfant et de sa famille. De plus, l'introduction implicite de la variable 'niveau de langue' produit un brouillage sur la tâche explicitement demandée, ce qui peut la rendre incompréhensible pour l'élève et le décourager à jamais de chercher à comprendre comment tout cela fonctionne.

Des intentions politiques, une philosophie et une éthique sociale

Si nous n'avons jamais directement abordé dans *Le journal de l'alpha* la question des méthodes de lecture, *Lire et Ecrire* a par contre clairement défini ses intentions politiques : "l'alphabétisation comme un outil d'émancipation, susceptible de provoquer des

ruptures dans l'ordre établi et de participer à la modification des rapports sociaux qui induisent les analphabétismes", ainsi que sa philosophie et son éthique sociale : "celles des pédagogies émancipatrices".³

Pour Lire et Ecrire, se placer dans le champ des pédagogies émancipatrices, c'est :

- > "s'interroger sur les relations formateurs/apprenants, sur son pouvoir de formateur, sur sa volonté de sortir des rapports de domination maître/élèves ;
- > construire et animer des situations d'apprentissage rigoureuses et cohérentes basées sur la co-construction des savoirs, dans la coopération, la confrontation et la solidarité ;
- > développer une pédagogie socioconstructiviste qui se centre sur le sens des apprentissages, reconnaît les savoirs existants comme point de départ, fait opérer des déplace-

ments, oblige le formateur à se positionner autrement que dans une 'classe' ;

- > se confronter à la réalisation de projets et d'actions collectives ;
- > travailler tant sur la dimension matérielle (les outils, les techniques) que sur les dimensions sociologique, psychanalytique et politique ;
- > être sensible aux différences culturelles, aux manifestations de pouvoir, à l'imprévu, à la négociation et à l'imagination."³

C'est aussi poser, en même temps, le **principe d'éducabilité** : "tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider, pour une personne donnée, qu'un apprentissage est définitivement impossible". Et le **principe de liberté** : "l'apprentissage ne se décrète pas...et rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert de sa part un engagement personnel."⁴



En ce qui concerne les méthodes de lecture, *Lire et Ecrire* se situe dès lors naturellement dans le champ **des approches centrées sur le sens**, soit celles qui **mettent en avant la culture de l'écrit, travaillent sur la compréhension de texte et sur les interactions lecture/écriture**.

Une manière d'envisager l'apprentissage

En cohérence avec nos choix politiques et pédagogiques, ceux de l'émancipation, nous défendons et cherchons à développer une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

Dans cette perspective, l'apprentissage est un processus dans lequel⁵ :

- > les connaissances sont construites et non pas transmises ;
- > elles se construisent par l'individu, à partir de ce qu'il est et de ce qu'il a, par intégration personnelle d'éléments nouveaux, déstabilisateurs, dans le cadre de démarches expérimentales, de démarches documentaires, de démarches d'auto-socio-construction des savoirs⁶,... ;
- > elles sont temporairement viables et non pas définies une fois pour toutes ;
- > elles sont situées dans des contextes et des situations et non pas décontextualisées.

Par rapport à l'apprentissage de la lecture, Jacques Fijalkow⁷ distingue deux visions opposées dans la manière dont on acquiert les connaissances, une **vision empiriste** et une **vision constructiviste** :

- > Pour l'empirisme, **l'accent** est mis sur l'enseignement, la méthode, le maître. Pour le constructivisme, il est mis sur l'apprentissage, le sujet, les activités cognitives de l'apprenant.

- > Pour l'empirisme, **l'erreur** est une faute (un manque de connaissances), elle est due au hasard. Pour le constructivisme, elle est significative, c'est une méprise, liée à un raisonnement et l'application de règles logiques originales construites (exemple : *le plafond s'effritent*. On met *ent* parce qu'il y a beaucoup de morceaux).
- > Pour l'empirisme, **le formateur** contrôle de manière normative (bien ou mal, connu ou pas connu). Pour le constructivisme, le rôle du formateur est de soutien, de médiation et d'évaluation (état de la situation, analyse des difficultés).
- > Pour l'empirisme, **l'attitude de l'apprenant** est passive, basée sur le conditionnement, l'imitation, la généralisation. Pour le constructivisme, l'attitude de l'apprenant est active : il catégorise, établit des relations, construit des hypothèses, cherche des régularités, réinvente la langue écrite...
- > Pour l'empirisme, **la progression dans l'apprentissage** va du facile au difficile, du simple au complexe, du concret à l'abs-trait. Pour le constructivisme, elle s'effectue à partir des intérêts, connaissances, logiques, de la personne qui apprend.

Une manière de définir la lecture et l'écriture

Nous emprunterons à Jocelyne Giasson⁸ la conception suivante de la lecture, qui peut au moins en partie être transposée à l'écriture.

> La lecture est un processus de communication

Elle implique la volonté de l'auteur et du lecteur de communiquer l'un avec l'autre. Lire n'est jamais un acte gratuit. La lecture

a toujours une fonction. Une fonction utilitaire (lire pour se débrouiller), une fonction intellectuelle (lire pour s'informer, lire pour comprendre, pour agir, etc.), une fonction esthétique centrée sur les émotions et les sentiments, une fonction patrimoniale,...

> **La lecture est un processus interactif**

La lecture est un processus interactif entre un lecteur, un texte – l'intention de son auteur et son contenu – et un contexte psychologique, social et matériel. Plus le degré de relation entre le lecteur, le texte et le contexte est grand, meilleure sera la compréhension.

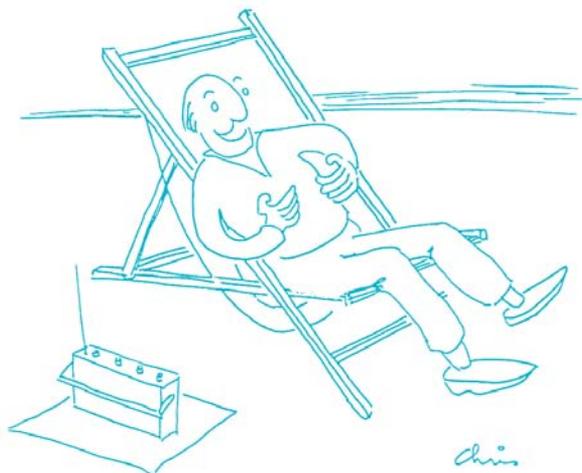
> **La lecture est un processus de construction de sens**

Le lecteur construit le sens à l'aide de ses connaissances, de ses expériences, de ses émotions. Un même texte est compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur. La compréhension nécessite de pouvoir établir des ponts entre le nouveau texte inconnu et ses connaissances antérieures. La compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher les informations fournies par le texte.

> **La lecture est un processus actif**

Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres : il traite le texte c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. Et ce, en traitant simultanément de multiples indices de différents types : indices syntaxiques (ordre des mots dans la phrase, marques orthographiques, terminaison des verbes, petits mots fréquents,...), indices sémantiques (sens de la phrase, du contexte, expressions courantes), indices paralin-

Je suis en situation de lecture. Il manque seulement un livre !



guistiques et graphiques (ponctuation, mise en page, taille, police et couleur des caractères, tracé des lettres,...).

L'activité de lecteur est une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices syntaxiques, sémantiques et graphiques.

> **La lecture est un processus indivisible**

Elle n'est pas la mise en œuvre d'un ensemble de sous-habiletés qui auraient été enseignées les unes après les autres de façon hiérarchique. Au contraire, ces habiletés sont interdépendantes et c'est de leur interaction que naît la capacité de lire.

> **La lecture est un processus de langage**

Langue orale et langue écrite ont des points communs mais elles ne se superposent pas. Comme le souligne André Ouzoulias⁹, les textes écrits, c'est de la langue mise en espace, de la langue qui se voit. Le lecteur a la possibilité d'aller voir la fin du texte avant le début.

Il peut revenir en arrière à tout moment. Il ne pourra par contre pas faire appel à l'auteur pour une explication supplémentaire. Il y a dans l'écrit toute une série de marques (espaces entre les mots, paragraphes, ponctuations,...), une typographie (gras, souligné, italiques,...), qui n'existent pas à l'oral et qui ne sont pas une traduction de la variété des intonations. L'écrit, c'est de la langue retravaillée, élaborée, formulée,... Ainsi *"moi, Vanessa mon dessin e'm l'a déchiré"* va être transcrit (dans le 'cahier de rôlages' de la classe) *"je proteste contre Vanessa qui a déchiré mon dessin"*. L'écrit n'est pas un simple encodage de l'oral, et entrer dans l'écrit, c'est entrer dans un autre rapport au langage, dans un rapport au temps, à la culture, etc.

Apprendre à lire et à écrire, une question de pédagogie

Pour *Lire et Ecrire*, il s'agit de former de véritables lecteurs et auteurs pouvant utiliser l'écrit comme outil de compréhension, de réflexion, d'analyse, de création, et d'action.

De véritables lecteurs, soit des personnes capables de traiter efficacement des textes.

De véritables auteurs, soit des personnes capables de rédiger des textes, capables de s'exprimer et de communiquer grâce à l'écrit.

Comme nous l'avons vu, la lecture et l'écriture sont des processus qui mettent en jeu de multiples facteurs. Le lecteur donne du sens à un écrit en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et du contexte (intérêt, projet de lecture, interactions sociales,...).

Apprendre à lire et à écrire sont donc des apprentissages complexes qui vont nécessiter :

- > des connaissances sur le monde, dont des connaissances sur le 'monde de l'écrit' ;
- > des connaissances sur la langue orale et écrite ;
- > une mobilisation affective et un investissement : projet de lecture ou d'écriture, centres d'intérêts, questionnements... ;
- > une mobilisation cognitive, une mise en recherche personnelle, une perception de soi comme acteur de son apprentissage ;
- > des relations sociales.

Et qui vont entraîner des ruptures et des réaménagements de la manière de se percevoir, de percevoir le monde et d'y prendre sa place.

Toutes ces dimensions devront être prises en compte par le formateur pour que l'apprenant puisse *"se faire œuvre de lui-même"* (Pestalozzi) et *"participer à la modification des rapports sociaux qui induisent les analphabétismes"* (Foucambert).

Une pédagogie institutionnelle et politique

"Etre lecteur, c'est vouloir rencontrer ce qui se passe dans la tête d'un autre pour mieux comprendre ce qui se passe dans la sienne. Mais cette attitude implique, tout à la fois, la possibilité de s'extraire de l'événement pour tenter d'en prendre une vue du dessus, l'évidence d'un surcroît de pouvoir sur le monde et sur soi à travers ce détour théorique et le sentiment d'appartenance à une communauté de préoccupations qui vous pose, au-delà même d'un destinataire, comme un interlocuteur de ce que l'auteur produit. C'est tout cela qui constitue le statut de lecteur. Et c'est à partir de ce statut, préalable et inconditionnel, que chacun peut développer les réponses techniques

En 1983 déjà...

... ATD Quart Monde posait les véritables enjeux de l'accès à la lecture et à l'écriture de ceux qui sont habituellement exclus du monde de l'écrit et du type de pédagogie à mettre en place pour que cela change.

Tout donne à penser qu'il faille conduire la lecture et l'écriture simultanément. Écrire, c'est écrire sa pensée, son vécu et ses projets ; c'est écrire l'histoire de ses succès et de ses échecs pour que d'autres puissent en profiter ; de même, lire, c'est lire l'expérience des autres et la sienne pour en tirer des leçons.

Lecture et écriture sont donc intimement liées à l'expression de tout soi-même. On ne peut donc dissocier l'un de l'autre, et il faut conduire les acquisitions dans ces deux domaines en même temps.

A Bruxelles, c'est lorsque des hommes et des femmes ont vu qu'on les prenait au sérieux, à la Samaritaine, en lisant les résumés des réunions auxquelles ils participaient que la demande d'apprendre à lire et à écrire s'est formulée.

Lire et écrire est un savoir dont le manque est terriblement ressenti. Lire et écrire ont dès lors une signification telle pour l'adulte sous-prolétaire qu'on ne peut penser remettre à plus tard l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme tels. Avec des enfants, on peut commencer par se familiariser avec d'autres techniques d'expression comme la parole ou des manipulations qui conduisent à l'écriture. Avec des adultes, cela est hors de question.

Il est donc apparu qu'il était impossible de dissocier l'acquisition de l'écrit de l'expression orale : une certaine maîtrise des aspects formels (parole) tout comme de ses aspects fonctionnels (ce qui permet de traduire une pensée : vocabulaire, syntaxe, enchaînement des idées) est indispensable à l'acquisition de l'écrit et doit être conduite simultanément.

On doit en dire autant de certains autres apprentissages : motricité fine, latéralisation, etc. qui ne seraient pas complètement acquis au moment où la demande émerge.

Par ailleurs, les textes et les supports pédagogiques les plus efficaces se sont révélés être ceux qui avaient été réalisés (écrits ou dits) par les intéressés eux-mêmes, sur leur propre vie ou sur leur propre histoire.

En outre, l'apprentissage doit être en même temps individualisé et collectif. Tous les apprentis, même ceux qui, en un premier temps, ont voulu démarrer seuls, nous disent combien la participation à un groupe d'apprentissage les soutient et les encourage. Découvrir que d'autres ne savent pas lire et écrire, qu'ils progressent avec des lenteurs semblables aux siennes, qu'ils visent le même objectif, que chacun a ses succès, est un précieux encouragement pour celui qui apprend.

Les familles du Quart Monde nous ont enfin appris que la participation à un projet concret et collectif était un puissant stimulant.

*(Extrait de Bruno COUDER, Jean LECUIT, **Maintenant lire n'est plus un problème pour moi. Du refus de l'illettrisme au métier : le défi du quart-monde**, Science et Service Quart Monde, 1983).*

*qui lui permettent de l'exercer. Le statut précède le savoir. Ce qui caractérise les (...) non-lecteurs c'est qu'ils se trouvent exclus de toutes les raisons de participer à des réseaux de communication écrite (...) L'obstacle ne réside pas dans un manque de technique mais dans l'absence de raison de se doter de ces techniques."*¹⁰

C'est souvent le cas des personnes en formation d'alphabétisation, exclues de tout réseau culturel de communication écrite.

Comment dès lors, dans le cadre de l'alphabétisation, permettre à chacun d'expérimenter des situations nouvelles de pouvoir ? De développer un statut de lecteur ? A quel réseau nouveau de communication écrite les apprenants sont-ils intégrés ? Les considère-t-on comme destinataires d'écrits dès l'instant où, débutants, ils franchissent la porte ? Quels documents reçoivent-ils de l'association, du formateur ? Quelles relations construisons-nous ?

Entamer et mener à bien un processus d'apprentissage implique une démarche dynamique active qui nécessite, comme préalable, un certain niveau de participation sociale. Il n'y a pas de lecture et d'écriture sans pratiques sociales nécessitant ces savoirs. Il y a un rapport constant entre ce que l'on s'autorise à faire, à être et la place, le pouvoir que le corps social, que l'école, nous attribue, nous reconnaît.

On construit son savoir lire et écrire à travers une multitude d'échanges interpersonnels sur et autour de l'écrit grâce aux médiations, aux coopérations, aux soutiens d'un grand nombre de partenaires. *"C'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul"*, comme le dit une affiche de l'AFL.

L'apprentissage de l'écrit nécessite **une pédagogie interactive et sociale. Les apports de la pédagogie institutionnelle, de la pédagogie du projet, de la pédagogie du chef-d'œuvre,...** ainsi que d'intenses pratiques d'expression orale (dire, parler sur, raconter, échanger, donner son opinion,...) seront indispensables pour former des lecteurs et des auteurs.

Une pédagogie culturelle

L'éducation à l'écrit est une action culturelle qui nécessite un statut – nous venons d'en parler – et un projet de lecteur.

Une action culturelle

"On pourrait la définir comme un voyage organisé dans la Galaxie Gutenberg. Or, sa galaxie se caractérise non seulement par son étendue et sa multitude mais aussi par sa dualité : dualité entre culture écrite 'ordinaire' (celle de la vie de tous les jours) et culture écrite 'savante' (celle de la vie intellectuelle et cultivée), entre l'effort et le plaisir, entre les écrits courts et les écrits longs, entre les techniques classiques (papier crayon, imprimé) et les techniques nouvelles (ordinateurs, sms)." ¹¹

Cela implique donc de travailler **les compétences d'orientation dans l'univers du lire/écrire** : la connaissance et le fonctionnement des 'lieux où on lit' (bibliothèques, librairies, au travail, chez soi,...), des 'objets à lire' (livres, journaux, courrier, ouvrages de référence,...), des 'lieux où l'on écrit' (ateliers d'écriture, au travail, chez soi,...) et des 'objets à écrire' (crayons, ordinateurs, papiers, mais aussi nouvelles, poèmes, récits,...).

Alphabétiser, ce n'est pas qu'apprendre l'alphabet, c'est former des citoyens à la culture de l'écrit. Pour cela *"il faut avoir un rapport amical avec l'écrit, avoir confiance dans sa propre capacité à dévoiler le sens d'un texte ainsi qu'à produire des textes qui ont du sens, circuler dans le monde de l'écrit comme on circule dans sa propre maison, et, en même temps avoir conscience que l'alphabétisation est un processus qui n'a pas de fin."*¹²

Un projet de lecteur

*"On ne peut séparer l'acte de lire et d'écrire du projet personnel qui le motive. Lire n'est jamais un acte gratuit, c'est, dans tout les cas, une prise d'information en vue de la réalisation d'un projet."*¹¹

C'est parce que l'on a des questionnements en rapport avec un projet et des hypothèses préalables que l'on peut se mobiliser pour construire du sens. C'est parce que l'on sait pourquoi lire et écrire que l'on peut se mobiliser pour savoir comment fonctionne l'outil, chercher à découvrir et à maîtriser les règles de codage de l'écriture. Lire, ce n'est pas seulement comprendre un texte, c'est aussi réagir à ce texte, l'analyser et/ou utiliser les informations qui s'y trouvent et dont on a besoin.

On ne devient lettré qu'en devenant un pratiquant de la culture écrite, en fréquentant des livres et toutes sortes d'écrits, en questionnant des textes fort variés, en communiquant avec des auteurs très différents, en produisant des textes écrits.

Ceci implique d'entraîner les apprenants à un comportement de lecteurs et d'auteurs en situation réelle, avec des supports et dans des lieux variés, sur diverses formes d'écrits, avec des intentions ou des projets divers...¹³



Chir

On peut lire
n'importe quoi...

Une pédagogie conceptuelle

*"Il ne suffit pas d'être motivé et de savoir parler pour savoir lire. Il faut aussi que l'apprenant considère la langue – orale et écrite – comme un objet d'étude ou de connaissance. Il s'agit d'aider l'apprenant à considérer l'écrit et la lecture comme des objets de réflexion et de recherche, à prendre du recul par rapport à ses activités sur/avec l'écrit, à se regarder faire, à examiner les processus cognitifs à l'œuvre chez autrui, etc."*¹²

Il s'agira donc de développer les **compétences langagières** (codes et spécificités de la langue écrite) ainsi que des compétences de recherche de sens, les **compétence sémiotiques** (raisonnement, hypothèses, doute, vérification,...) :

- > identification de l'objet à lire, de la situation de communication, de l'intention ;
- > exploration visuelle et maîtrise de l'organisation spatiale et graphique : indices paralinguistiques (mise en page, taille, police et couleurs des caractères, ponctuation,...) et linguistiques (espaces, ordre des mots, marques orthographiques) ;
- > reconnaissance des mots, lecture par groupes de mots, identification de l'information importante de la phrase ;
- > utilisation des référents¹⁴, des connecteurs¹⁵, des inférences ;
- > identification des idées principales, utilisation de la structure du texte, résumé ;
- > prédictions, utilisation d'images mentales, émotions, intégration de l'information nouvelle à ses connaissances antérieures, raisonnement.

Apprendre à lire et à écrire, c'est mobiliser et développer – à partir de la pratique de l'écrit et non pas à partir d'exercices décontextua-



On lit n'importe où...

lisés ! – l'ensemble de ses ressources conceptuelles : attention ; perception, observation et comparaison ; classification, sériation et analogie ; mémoire ; résolution de problème ; logique et inférence.¹⁶

Apprendre à lire et à écrire, ce n'est pas travailler un code, mais travailler l'intégration de codes : des codes culturels, des codes graphiques, un code orthographique, un code alphabétique,...

Apprendre à lire et à écrire, ce n'est pas acquérir une 'conscience phonologique'¹⁷. C'est acquérir plusieurs niveaux de conscience : conscience politique, conscience culturelle, conscience cognitive et métacognitive, conscience graphique, conscience orthographique, ... C'est apprendre à penser !

Une pédagogie de l'écriture

Même si nous ne l'avons pas abordée de manière spécifique dans cet article, l'écriture nous paraît être un aspect fondamental dans l'acquisition de la lecture et de la culture de l'écrit.

Nous écrivons, dans l'édito du *Journal de l'alpha* consacré aux livres réalisés par les apprenants, que "dans le processus d'alphabétisation, l'écriture est centrale."¹⁹

Le projet d'écriture oblige à se questionner et réfléchir, à s'interroger sur ce qu'on a à dire, sur le pourquoi et le comment de l'écrit.

Le geste graphique permet de s'inscrire de tout son corps dans l'apprentissage. Il permet aussi de travailler l'orientation spatiale de l'écrit et aide à la discrimination visuelle fine.

L'écrit à produire implique de lire, de se relire, de tracer chaque lettre sur le papier dans un ordre précis et d'en analyser ainsi le

fonctionnement. Il est un outil puissant d'acquisition des compétences langagières (code et spécificité de la langue écrite).

Enfin, le texte permet d'exister et de communiquer dans une société de l'écrit.

Apprendre à lire et à écrire... construire sa méthode ?

Pouvoir travailler **non pas avec une méthode mais avec méthode et rigueur** va nécessiter pour le formateur de pouvoir analyser les difficultés rencontrées et de pouvoir construire et organiser la 'somme de démarches raisonnées' permettant de former des lecteurs et des auteurs. Nous venons de le voir, c'est assurément complexe !

Aussi, au sein de notre positionnement dans le champ des méthodes centrées sur le sens, certains à *Lire et Ecrire*, dont je suis, ont choisi d'utiliser plus particulièrement la méthode naturelle de lecture et écriture, comme base de structuration de leur travail.

Catherine STERCQ

1. Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN (sous la dir. de), **La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve**, PIE-Peter Lang, Bruxelles, 2002, p 15.
2. Lors de la conférence qu'il a donnée au colloque 'Au front des classes' organisé par la CGé en l'honneur de Noëlle De Smet, le 15 octobre 2005 à Bruxelles : **De la famille à l'école, et retour**.
3. Catherine STERCQ, **Sur les chemins de l'émancipation** (édito), *Le journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, p. 3.
4. Philippe MEIRIEU, **Pour y voir (un peu) plus clair dans les débats sur la pédagogie**, www.meirieu.com/ACTUALITE/blocnotesdu6mai2006.pdf, 19/10/2006.
5. D'après Joseph STORDEUR, **Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques**, Ed. De Boeck Université, Coll. Outils pour enseigner, Bruxelles, 2005 (2^e édition).

6. Le terme 'auto' rappelle l'interaction entre les savoirs et le sujet apprenant. Le terme 'socio' insiste sur les interactions sociales, l'individu construit de nouvelles connaissances et en modifie d'anciennes parce qu'il se trouve en interaction avec son milieu physique et social.

7. Jacques FIJALKOW, **Entrer dans l'écrit**, Les guides Magnard, Paris, 1993, pp. 42-47.

8. Jocelyne GIASSON, **La lecture. De la théorie à la pratique**, De Boeck, Coll. Outils pour enseigner, Bruxelles, 1997.

9. André OUZOULIAS, **Simple comme 'bonjour'**, exposé lors d'une réunion débat SNUIPP-ICEM-GFEN-FCPE, Cergy, 9 mars 2004.

10. Jean FOUCAMBERT, **Quelles méthodes pour quels lecteurs ? Madani arrivera-t-il à Paris ?**, in *Migrants Formation*, N° 68, Mars 1987, pp. 83-88.

11. Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, **Les chemins de la lecture**, Les guides Magnard, Paris, 1994.

12. Emilia FERREIRO, **Culture écrite et éducation**, RETZ, Paris, 2001, p. 10.

13. Différents dossiers du *Journal de l'alpha* abordent cet aspect : *Lire des livres*, *Lire la presse*, *Bibliothèques*, *Livres d'apprenants*,...

14. *Mots ou ensemble de mots qui ne prennent sens que quand on connaît ce à quoi ils renvoient (pronoms personnels, démonstratifs, etc.)*.

15. *Mots charnières ou bien encore mots-outils ou mots de liaison. Leur but est de relier les propositions, les phrases ou les paragraphes d'un texte. Ils servent à situer les événements, les personnages et les objets dans le temps et dans l'espace et jouent un rôle clé dans la cohérence et la progression du texte. L'ensemble des connecteurs comprend différentes classes de mots invariables : adverbes, conjonctions de coordination, conjonctions de subordination et groupes nominaux compléments circonstanciels*.

16. Hélène POISSANT, **L'alphabétisation : métacognition et intervention**, Les Éditions Logiques, Montréal, 1994.

17. *Habilité à segmenter les mots oraux en phonèmes et à manipuler des phonèmes*.

18. *Le journal de l'alpha*, n°144, décembre 2004-janvier 2005.

Quels choix pour l'apprentissage de la lecture ? De la syllabique à la MNLE... tout un parcours

Je suis instituteur primaire de formation et bien qu'ayant été formé aux différentes méthodes de lecture lors de mon passage à l'École normale, je n'avais jamais éprouvé le besoin de remettre en question la méthode avec laquelle j'avais moi-même appris à lire : la méthode syllabique. Après coup, si ma pratique professionnelle actuelle me permet d'émettre de grandes réserves par rapport à cette méthode d'apprentissage, à cette époque, je n'étais pas outillé pour en mesurer la réussite ou l'échec puisque j'étais moi-même devenu 'lecteur'¹.

Si ma carrière avait continué dans l'enseignement, il est fort probable que, comme la majorité des enseignants du primaire, j'aurais intégré une méthode mixte ou j'aurais continué à pratiquer la méthode syllabique.

Pourquoi et surtout pour qui se remettre en question ?

Dès mon arrivée à Lire et Ecrire, j'ai été confronté à l'apprentissage de la lecture avec des adultes. J'ai dès lors repris la méthode employée par mon prédécesseur (instituteur de formation lui aussi), la méthode syllabique, en pensant que cela ne devait sans doute pas être trop différent du travail avec des enfants...

Premières constatations et premiers échecs : la maîtrise des voyelles si importante dans la lecture syllabique est rendue très difficile par les difficultés d'articulation des dames que j'ai en face de moi (dames d'origine maghrébine pour la plupart mais parlant un français 'correct'). En équipe, nous mettons alors en place un travail de remédiation par rapport au diagnostic posé et je reprends

toutes les voyelles systématiquement (audition, gestes logopédiques,...). Après un travail laborieux, les voyelles semblent acquises, nous commençons à aborder la fusion consonne-voyelle... Toute la remédiation mise en place tombe à l'eau car, dès que nous associons la voyelle à une consonne, les 'mauvaises habitudes' reprennent le dessus. Nouveau diagnostic et nouveau travail de remédiation en associant les voyelles aux consonnes,... Nous passons beaucoup de temps à tenter de corriger le problème et progressivement un discours s'installe chez les apprenantes : nous sommes trop vieilles, nous n'y arriverons pas. Discours que nous réfutons bien entendu mais qui soulève de grandes questions : que mettre en place pour avancer ?

Le découragement est proche quand nous rencontrons Mme Danielle De Keyzer lors d'une conférence d'une demi-journée autour de la méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE). Dans une autre situation, le message qu'elle nous transmet n'aurait peut-être pas eu d'impact mais ici, parce



que nous rencontrons de grandes difficultés, son message nous ouvre une nouvelle porte : celle du sens par rapport à celle du code, même si nous savons que nous devons y revenir par la suite.

Nantis de cette 'découverte', nous nous lançons avec les apprenantes, à qui nous expliquons notre démarche, à la découverte d'un autre possible. Dès la première leçon, nous sentons qu'il se passe quelque chose. Même si nous ne savons pas encore exactement comment nous allons procéder, nous construisons notre premier texte avec les apprenantes à partir d'elles et de leur vécu².

À l'issue de cette leçon, les dames ont le sentiment que pour la première fois de leur vie, elles ont lu. Elles savent qu'elles ne peuvent pas lire d'autres choses mais ce texte au moins, elles savent le lire. S'il est vrai que

leur prononciation n'est pas parfaite, nous la travaillons plus globalement dans la dynamique des phrases. Mais, dès que le rythme se relâche, elles essaient de reprendre le décodage. Nous devons alors travailler à un autre niveau, celui de la représentation de l'acte d'apprendre et notamment par rapport à la lecture. En effet, ma pratique me permet d'affirmer que dans la représentation qu'ont la majorité des individus de l'acte de lecture, c'est l'assemblage des lettres qui est le point de départ. Cette représentation est renforcée par la confrontation aux pratiques scolaires en vigueur à l'école : celles qu'on a soi-même connues ou celles qu'on rencontre à travers ses enfants.

De fil en aiguille, de lectures en discussions, d'échecs en réussites, nous continuons à progresser et nous obtenons des résultats enfin significatifs.

Des apprenants francophones se présentent...

La question est de nouveau à l'ordre du jour. Quelle méthode choisir puisqu'ils n'ont pas de difficultés à l'oral (ou beaucoup moins) et ont un parcours scolaire avorté mais existant ? Dans quelle mesure ce qui est vrai pour des personnes d'origine étrangère peut-il être vrai pour des francophones ?

L'entrée dans la lecture par le sens nous paraît vite beaucoup plus évidente et nous continuons à procéder de la même manière, non plus parce que nous rencontrons des échecs mais parce que nous nous sommes forgés une conviction. Cette conviction est néanmoins fragile et susceptible d'être remise en question face à des difficultés ou de nouvelles convictions.

Ce qui nous amène à nous poser d'autres questions...

Au-delà de la réussite ou de l'échec de la méthode, ce sont les fondements même de la méthode que nous sommes amenés à interroger. Au-delà de la porte d'entrée, c'est le travail même de l'enseignant qui est remis en question et son propre rapport à l'apprentissage. Ce changement de méthode ne s'est pas réalisé sans heurt. D'une part, nous avons dû (et nous le devons encore) combattre nos habitudes de transmission des savoirs³: 'perdre' sa place d'enseignant au sens hiérarchique et en construire une autre. D'autre part, nous devons absolument continuer à nous former et à questionner sans cesse les fondements des différentes méthodes de lecture de façon à rester en cohérence avec notre philosophie et nos convictions.

Au-delà du rapport de personne à personne, c'est le rapport de la personne au monde qui est interrogé dans le choix de la méthode.

Le débat qui fait rage en France depuis maintenant bientôt un an n'est pas sans poser question. La polémique est grande. On semble ne pas parler de la même école ni des mêmes finalités ! D'un côté le ministre de Robien parle de "...réaffirmer l'autorité des professeurs, responsabiliser les parents, lutter contre la violence scolaire (...) rendre aux professeurs les moyens d'exercer leur autorité légitime..."⁴ et un des moyens pour y parvenir est la méthode syllabique... De l'autre, les défenseurs de l'auto-socio-construction des savoirs parlent de "...l'idéologie selon laquelle l'élève doit construire lui-même ses savoirs, de démocratisation, de respect, de justice, d'égalité...". Dans ce cadre, la méthode dépend de nombreux facteurs souvent externes à la personne : les parents et leurs convictions, la

culture de l'école parfois en opposition avec la culture des parents, l'organisation de l'enseignement, ses méthodes d'évaluation, la nécessité de concilier ses convictions d'enseignant avec un système scolaire organisé,...

Cette question du choix des méthodes se pose-t-elle de la même manière pour notre public ?

C'est à travers mon travail avec les adultes depuis de nombreuses années, de mes rencontres, de mes lectures, de mes interrogations que je peux affirmer que le choix de la méthode implique bien davantage qu'un simple choix technique. Au travers de mes études d'enseignant, ce sont les techniques qui ont été mises en avant ; au travers de ma pratique d'alphabétiseur, ce sont les fondements même de la conception des savoirs et de leur transmission qui ont été interrogés.

Pour moi, in fine, le choix de la méthode de lecture par un formateur ne peut se faire qu'en fonction de ses finalités, non pas par rapport à l'apprentissage de la lecture mais par rapport à sa lecture du monde.

Jean CONSTANT
Lire et Ecrire Verviers

1. Dans 'Le petit Larousse en couleur', la définition du mot lire comporte plusieurs acceptions dont :

- > identifier et assembler des lettres, définition qui fait la part belle au mécanisme automatique de lecture (ce qui était mon cas) ;
- > pénétrer le sens grâce à des signes qu'on interprète, définition qui, elle, met en jeu de manière importante le lecteur et sa connaissance du monde.

2. Appelé 'texte de référence' dans la terminologie de la MNLE.

3. Bernard CHARLOT, **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**, Anthropos, Paris, 1997.

4. Gilles de ROBIEN, **Refondons l'école sur l'essentiel**, in *Le Monde*, 10 mars 2006.

36 façons de ne pas savoir lire... et quelques questions sur les remèdes

Contrairement à ce qu'on nous serine à tout bout de champ, la question de la lecture ne se limite certainement pas à un choix de méthode. Ce n'est jamais une méthode qui a permis de rendre quelqu'un lecteur, c'est plutôt une articulation complexe de phénomènes liés d'une part à la personne apprenante et d'autre part à la finesse du dispositif pédagogique mis en place pour que cette personne apprenne.

Pour moi, le choix de la 'méthode' au sens 'méthode globale', 'méthode syllabique'... n'intervient que pour une petite part dans le processus d'apprentissage et à certains moments de celui-ci et ne sera certainement pas monolithique pour la simple raison que tous les apprenants ne sont pas formatés de la même manière. L'important sera plutôt de recourir à tel outil proposé par telle méthode en fonction des difficultés et du mode d'apprentissage de tel apprenant.

Je voudrais donc m'attacher ici à brosser les différentes composantes de ce qu'est l'acte de lire pour en faire apparaître les multiples implications pédagogiques à garder en mémoire lorsqu'on se lance dans l'apprentissage de la lecture, implications qui me semblent dépasser de loin le choix de telle ou telle méthode. Je ne dirai pas pour autant que le choix de la méthode est anecdotique mais que son importance est souvent surévaluée et peut conduire à oublier d'autres éléments parfois tout aussi déterminants.

En se référant entre autres aux travaux d'Eveline Charmeux¹ et à ceux de l'Asso-

ciation belge pour la lecture (ABLF), on peut se rendre compte que toute activité de lecture chez un lecteur ordinaire comprend plusieurs étapes. Au début, il y a un désir ou un besoin : besoin de trouver une information, de comprendre, désir de se distraire, de penser, de connaître davantage sur un sujet...



L'enfant qui lit,
fonctionne mieux.
(Charmeux)

En même temps, il y a une connaissance diversifiée du monde des écrits. Cette connaissance va permettre au lecteur de choisir de satisfaire son besoin ou son désir en recourant à l'écrit en général et à tel écrit en particulier. Ce n'est qu'ensuite que le lecteur va saisir le message écrit dans une activité de construction de sens reposant sur un mécanisme de va-et-vient entre l'élaboration d'hypothèses et la vérification de celles-ci en utilisant des éléments scripturaux comme indices.

Vu ainsi, cela semble un peu compliqué mais a le mérite de situer d'emblée tous les aspects qu'il faudra travailler si on veut mettre en place une pédagogie de la lecture. Cela permet aussi d'envisager la multiplicité des difficultés possibles que l'on va rencontrer chez les apprenants. 'Ne pas savoir lire' se déclinera ainsi sur des modes très divers qui vont appeler chacun des appréhensions pédagogiques spécifiques.

L'activité de lecture repose donc d'abord sur des questionnements liés à **des désirs ou des besoins personnels**. Dès ici, nous allons rencontrer des difficultés. Des personnes nous apparaissent avec une soif de connaître des tas de choses et expriment facilement des intérêts multiples dans plusieurs domaines ; chez d'autres, au contraire, nous ne percevons pas les questionnements qui les traversent ni les intérêts qui les mobilisent. Un certain nombre de personnes en alpha nous apparaissent même comme étant déprimées, découragées, ce qui se traduit justement par l'absence de désir. On a l'impression qu'elles ont les capacités pour progresser en lecture mais que le problème se situe dans une faible mobilisation pour l'apprentissage, peut-être liée à la vie extérieure de la personne.



Nous en connaissons beaucoup de ces personnes qui nous posent question : sont-elles découragées et désinvesties parce qu'elles ne progressent pas ou ne progressent-elles pas parce que leur vie les déprime ? En voici un exemple parmi d'autres. Nabila n'a jamais été à l'école. Elle vient depuis 5 ans au Collectif. Les trois premières années, elle avait bien démarré avec rigueur et méthode dans le groupe bilingue (apprentissage de la lecture en arabe et en français), un groupe de petite taille où elle se sentait très à l'aise. Après 3 ans, elle recherche du sens dans la lecture, procède avec logique et sait utiliser certaines correspondances graphophonétiques simples pour lire des mots nouveaux si leurs graphèmes ne sont pas trop complexes. Depuis deux ans, elle est dans un groupe beaucoup plus nombreux, elle semble perdue et sans énergie. Elle se plaint souvent d'être fatiguée et d'avoir des problèmes chez elle. Elle a du mal à se mobiliser face à une tâche. Souvent pour ne pas se sentir en



situation d'échec, elle bluffe. Les autres lui soufflent et elle stagne dans son apprentissage. Elle a peu d'autonomie, elle s'appuie toujours sur les connaissances de ses voisins.

Dans l'évaluation, elle met toujours en avant la dimension affective dans sa relation à l'apprentissage : ses premiers critères sont l'importance de la gentillesse du formateur et l'absence de dispute dans le groupe. Elle apprécie beaucoup l'atelier bibliothèque où il n'y a que 5 participants et où elle reçoit un accompagnement individualisé en lecture.

Pour ce type de difficultés, le formateur est d'emblée confronté à des limites, les difficultés de vie de la personne échappant en grande partie à son champ d'intervention. Ici les réponses en terme de méthode sont inopérantes. L'action possible du formateur se situera plus au niveau de son attitude d'écoute et dans les possibilités qu'offre un accompagnement plus individualisé comme semble le montrer l'expérience de l'atelier bibliothèque.

Autre élément important dans le comportement du lecteur, c'est **la connaissance diversifiée du monde des écrits**. On l'oublie trop souvent mais, si des personnes sont analphabètes, c'est d'abord parce qu'elles vivent en dehors de la communication écrite (mis à part les écrits contraints tels que les factures, etc.). On sait que les enfants qui vivent dans un milieu baignant dans l'écrit apprennent à lire quelles que soient les méthodes. Le rôle primordial des formateurs d'alpha est donc de permettre aux personnes de se rendre compte que leurs questions, intérêts, désirs, visions du monde... peuvent trouver des échos dans tel ou tel type d'écrit. Il s'agira donc de faire découvrir la diversité du monde des écrits par des animations régulières explorant journaux, livres, magazines, romans-photos... et débouchant sur des pratiques régulières de lecture en dehors du centre d'alpha. En effet, sans pratique régulière de la lecture, il n'y a jamais maîtrise de celle-ci. Je ne vais pas répéter ici tout ce que j'ai déjà eu l'occasion de raconter à ce sujet² mais ici encore on se situe à un autre niveau que celui de la méthode.

L'importance de la familiarisation avec le monde des écrits réels réside aussi dans le fait que ces objets contiennent un langage différent de l'usage parlé et des modes d'organisation spatiale propres dont la non-maîtrise empêche la compréhension. Je me souviens de Mirella qui souhaitait lire les romans-photos de sa fille mais qui n'y comprenait rien parce qu'elle ne savait pas dans quel ordre elle devait lire les cases. Mimoun lui ne comprenait pas le journal parce qu'il lisait horizontalement un article en passant d'une colonne à l'autre. Quand j'ai demandé à Azzedine d'imaginer ce que pouvait raconter le livre de Bénédicte Guettier *Le papa*

qui avait 10 enfants (un album jeunesse où le nom de l'auteur est écrit en petit et le titre du livre en très grand juste en-dessous), il m'a répondu : *"C'est l'histoire d'une femme qui a quitté son mari"*. Intrigué, je lui ai demandé : *"Pourquoi tu penses cela ?"*. Il m'a répondu : *"Oui, c'est l'histoire de Bénédicte qui a quitté le papa qui avait 10 enfants"*. (Guettier avait subi une petite transformation pour devenir 'quitter'). La non-maîtrise des conventions liées à chaque type d'écrit est une autre façon de ne pas savoir lire.

Le comportement de lecteur repose ensuite sur **une activité de construction du sens** basée sur un processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses. Là, effectivement, les méthodes ne parlent pas le même langage. Une méthode privilégiant une approche globale et partant donc du texte installe bien la recherche de sens au centre de l'acte de lecture. Elle permet d'éviter les effets pervers des méthodes qui ne partent que du code et qui conduisent souvent à des comportements de déchiffreurs ne comprenant pas grand chose à ce qu'ils lisent.

Mais la recherche de sens est une question loin d'être simple, car il s'agit d'articuler ce que j'ai dans la tête avec ce qu'il y a dans le texte écrit. Il s'agit d'articuler mes hypothèses avec l'utilisation des indices que je vais prélever dans le texte : il faut donc aussi avoir des outils efficaces pour traiter les indices de l'écrit. Et parmi ces indices, il y a bien sûr, entre autres, l'acquisition du système des correspondances grapho-phonétiques qui cristallise souvent à lui seul l'ensemble des polémiques autour de la lecture. Quand et comment commencer à la construire, les méthodes divergent sur ce point.

Dans le courant des années 80, un basculement s'est produit en alpha avec l'abandon de la méthode centrée sur l'acquisition du code et incarnée par trois petits manuels dont l'usage a été proscrit du jour au lendemain. Mais sans doute qu'à l'époque le revirement a été trop brutal : la suprématie nouvelle de l'approche globale nous a conduits à bannir totalement le déchiffrement. Travailler avec des syllabes par exemple a été considéré à une époque comme un 'péché grave' et cela a eu des conséquences à mon avis malheureuses pour l'apprentissage chez un certain nombre de personnes qui aujourd'hui, à force d'être 'dans le sens', ont tendance à être 'dans leur sens à eux'. Ils sont dans la formulation d'hypothèses mais la vérification est très hasardeuse car elle repose sur des indices mal saisis ou mal interprétés.

Il arrive ainsi souvent chez les apprenants que l'expérience personnelle supplante l'information écrite.

L'an passé, en juin, nous avons procédé à une évaluation qui nous a beaucoup interpellés. Il s'agissait d'une évaluation en deux temps. D'abord, il y avait deux exercices 'classiques', du type fiches Freinet avec une case à cocher parmi trois ou quatre réponses possibles.

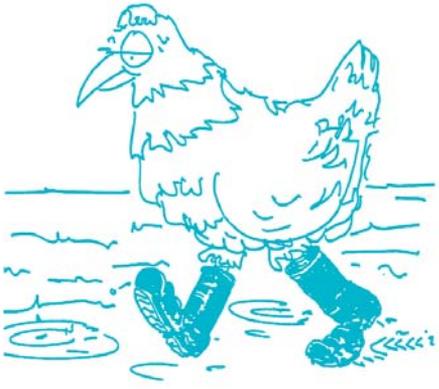
Ensuite, il y avait une partie individuelle où la personne expliquait comment elle avait procédé et pourquoi elle avait coché telle ou telle case. Et là, nous avons souvent été surpris : parfois les cases cochées étaient correctes mais pour de mauvaises raisons et parfois les cases n'étaient pas correctes mais pour des raisons qui n'avaient rien à voir avec une difficulté de décodage de l'écrit mais plutôt avec une difficulté à se limiter à une utilisation de l'information écrite.

Par exemple, sur une fiche avec un dessin de tortue qui fait du ski, certains avaient coché *La tortue nage* en disant : *“une tortue, ça ne met jamais des skis mais ça va dans l’eau”*.

De même pour le dessin de la poule qui porte des bottes, Sidi n’avait coché aucune des trois phrases proposées en disant : *“aucun animal ne porte des bottes, c’est impossible, alors j’ai tout barré”*.



La tortue fait du vélo.
 La tortue nage.
 La tortue fait du ski.



La poule a mis des bottes.
 Le lapin a mis des bottes.
 Le canard a mis des bottes.



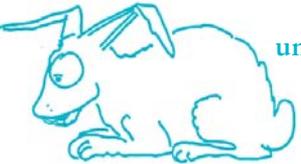
La poule fait du ski.



une poule



un canard



un lapin

Babacar lui avait coché *“Le canard porte des bottes”* en donnant l’explication suivante : *“une poule qui porte des bottes, c’est pas possible, elle ne va pas dans l’eau. Le canard, lui il a des pattes soudées, comme ça (il me montre des pattes palmées avec ses doigts), alors c’est un peu comme des bottes pour aller dans l’eau, c’est pour ça que j’ai mis une croix à la phrase du canard”*.

Ce qui nous a frappés, c’est que pour beaucoup de personnes le sens est construit par rapport à l’expérience personnelle du réel et que cette expérience supplante l’information écrite ou figurée au point parfois de l’oblitérer complètement.

Autre exemple, pour un exercice sur les heures d’ouverture d’une maison communale, beaucoup de personnes avaient coché des réponses non en fonction des informations données sur la feuille mais en fonction des horaires de la maison communale de leur commune.

Les bureaux de la maison communale
sont ouverts
du lundi au vendredi
de 9h à 12h et de 14h à 17h

On peut aller à la maison communale:

- Le mercredi à 13h
- Le vendredi à 10h
- Le lundi à 16h30
- Le samedi à 9h

Ainsi, une personne avait coché *Ouvert le samedi matin* en expliquant : *“chez moi à Laeken, on organise des mariages le samedi matin, alors c’est ouvert”*. Une autre, au contraire, expliquait : *“je n’ai pas mis de croix pour samedi parce que je sais que la maison communale de Molenbeek est fermée le samedi”*.

Là, nous nous sommes au moins rendus compte de l’importance d’un dialogue pédagogique individualisé pour éviter d’être à côté de la plaque dans l’interprétation des difficultés d’une personne face à l’écrit...

Nous avons aussi vécu là une illustration du fait que la difficulté principale de l’apprenti lecteur au niveau de la saisie du message écrit ne réside ni dans la maîtrise du code ni dans l’attitude de recherche de sens mais se situe dans l’articulation entre le sens et le signe, entre ‘le soi’ et le texte.

Une expérience que je mène depuis deux ans à ce propos avec un groupe de personnes en difficulté de lecture m’a apporté beaucoup d’enseignements à ce sujet et m’a permis de développer de nouveaux outils que j’espère avoir l’occasion de proposer à la réflexion des lecteurs dans un prochain numéro...

Patrick MICHEL
Collectif Alpha Molenbeek

1. Voir par exemple : Eveline CHARMEUX, *Savoir lire au collège*, Editions CEDIC-NATHAN, Paris, 1985.

2. Voir par exemple : Patrick MICHEL, *“1001 escales sur la mer des histoires”*. *Quatre étapes vers une utopie*, in *Le Journal de l’alpha*, n°140, avril-mai 2004, pp. 6-8.

Comment aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces ?

Spécialiste de l'enseignement du français, l'art d'Eveline Charmeux¹ consiste à combiner recherche et pratique d'enseignante. Ses convictions et son travail vont à contre-courant de la tendance, renforcée aujourd'hui en France et imposée par le ministre de l'Éducation nationale, qui est de dire que pour apprendre à lire, il faut au préalable apprendre à déchiffrer et que c'est de cette compétence que découlera tout naturellement le savoir lire. Pour Eveline Charmeux, on n'amènera jamais ainsi des non lecteurs à devenir lecteurs.

Le 17 octobre 2005, elle a, pendant 1h30, étayé cette conviction lors d'une conférence qu'elle donnait à Charleroi à l'invitation de Lire et Ecrire.

Comment aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces ? Pour répondre à cette question, il faut déjà avoir répondu à deux questions préalables.

Premièrement, qu'est-ce qu'un lecteur efficace ? Et donc sous-entendu : qu'est-ce que lire ? qu'est-ce que savoir lire ?

Et deuxièmement, comment s'y prendre avec des adultes qui ont connu l'échec ?

Cette seconde question, très importante est celle par laquelle je vais commencer.

La spécificité du travail avec des adultes

Comment travailler avec des adultes qui ont un passé d'échec, ou du moins un passé que l'école a qualifié de tel ?

Précision : je n'aime pas parler d'échec car le terme est très discutable. On peut parler de problèmes, de difficultés rencontrées, et le plus souvent, c'est l'école, par sa manière de réagir, qui transforme ces difficultés en échec. Une situation qui n'était peut-être que conjoncturelle et provisoire, est devenue un échec effectif avec tout ce que cela entraîne de négatif.

Un adulte qui a derrière lui un 'passé d'échec' est un écorché vif. Et si on le considère comme un élève qui ne sait rien, si on l'oblige à repartir à zéro, si on lui propose des activités pour enfants de 6 ans, tout cela va être pour lui source de nouvelles humiliations et blessures.

Tout jugement, même positif, peut être blessant. On ne pense pas toujours à quel point le fait de dire "c'est bien !" à un adulte qui

vient de faire quelque chose en lecture ou en écriture, peut être blessant.

On ne le répètera jamais assez : nous, enseignants ou formateurs, ne sommes pas là pour juger. Notre tâche, c'est d'obtenir des progrès des apprenants et de les évaluer, pas de les juger.

Il faut aussi être conscient que personne n'est complètement ignorant, y compris en lecture. Des gens qui ne savent rien en lecture, cela n'existe pas. Le terme 'analphabète' me déplaît profondément car on établit une corrélation entre la connaissance de l'alphabet et la lecture. Cela n'a rien à voir. Si l'on observe des difficultés de lecture, il faut apprendre à les interpréter, voir en quoi ce sont des difficultés et travailler à résoudre ces problèmes. Mais ne jamais partir de zéro : tout le monde sait toujours quelque chose, quel que soit son âge. Telle femme maghrébine qui n'a jamais été à l'école va savoir trouver la bouteille d'Evian



dont elle a besoin par une activité de repérage d'indices qui est en soi une activité de lecture, même si les indices utilisés ne sont pas les nôtres. Elle ne lit pas le mot *Evian* sur l'étiquette mais elle utilise la forme de la bouteille, la couleur de l'étiquette, etc. Le fait d'interpréter des indices qui sont des indices de forme, de couleur, de localisation dans l'espace, c'est déjà mettre en jeu des compétences de lecture.

Un rappel sur ce que c'est qu'apprendre

On s'obstine à penser qu'apprendre ce serait remplir des tiroirs vides ou combler des manques. C'est là une représentation tout à fait fautive de l'apprentissage.

Apprendre, en réalité, c'est transformer ce que l'on sait. On n'apprend que sur du donné, sur des acquis. Et l'on peut mesurer ici l'erreur que la tradition nous fait commettre quand on passe son temps à repérer ce que les enfants ou les adultes ne savent pas. Ce ne sont pas les difficultés qui comptent, ce sont les savoirs. Quand on veut observer quelqu'un, c'est ce qu'il sait qu'il faut repérer, c'est-à-dire sa manière de fonctionner, sa manière de réagir : quelles sont ses stratégies, quels sont ses moyens d'action, que remarque-t-il dans son environnement, quels sont les détails qui l'accrochent, etc. ? C'est à partir de ces savoirs, ce qu'on appelle les savoirs 'déjà là', qu'on va pouvoir travailler. Je veux dire que le formateur va mesurer la distance entre ce que l'apprenant sait et ce qu'il devrait savoir. Il va mettre en place des situations qui vont aider l'apprenant à transformer de l'intérieur son savoir, à l'enrichir. Il est moins question d'ajouter que de provoquer une

transformation des savoirs antérieurs. Et c'est pour cette raison qu'apprendre est toujours douloureux : c'est difficile, et ça fait mal. Pourquoi ? Parce que pour transformer, il faut démolir. Et donc apprendre, c'est commencer par remettre en question ses croyances ou ses certitudes, et puis les transformer dans une autre direction. Et c'est loin d'être facile.

Apprendre, c'est une réalité qui a trois dimensions

La première est la dimension affective. La condition n°1 pour qu'un apprentissage fonctionne bien, c'est de prendre en compte cette dimension. On ne peut apprendre, quel que soit l'âge, que si on se sent bien dans ce qu'on est en train d'apprendre, c'est-à-dire si affectivement on s'y sent chez soi, si l'environnement est lieu de sérénité, débarrassé de tout stress, menace, risque de punition.

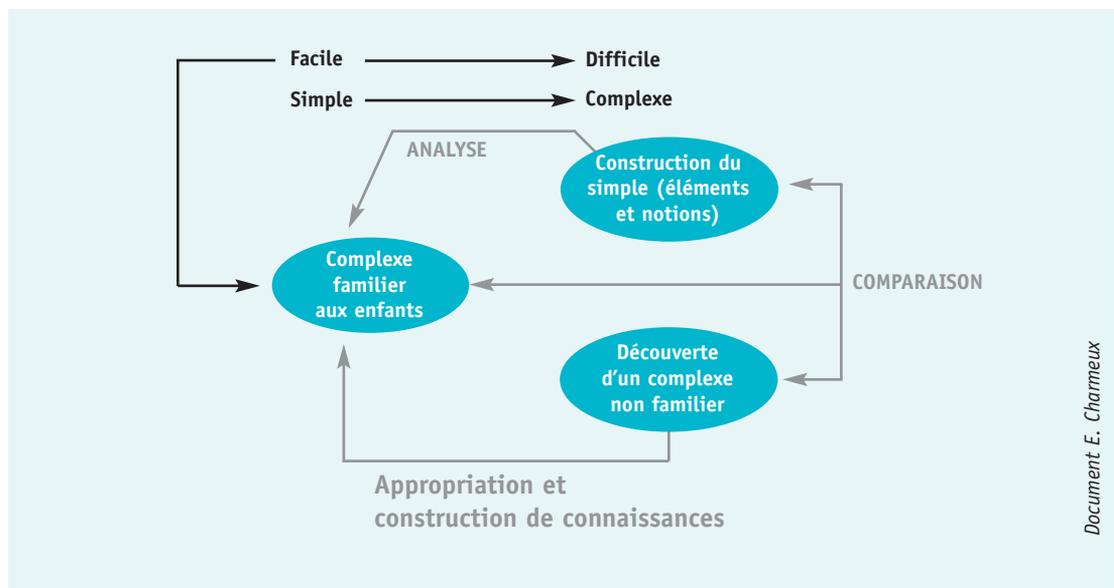
La deuxième dimension, c'est la dimension cognitive. Il faut que les enfants, les adultes

comprennent ce qu'ils font, pourquoi ils sont là, qu'ils comprennent ce qu'ils sont en train d'apprendre. Et cela exige du temps.

La troisième dimension importante, c'est la dimension opératoire, c'est-à-dire que l'on ne peut apprendre que si l'on se sert de ce qu'on apprend. C'est pour cette raison qu'il est indispensable de pratiquer ce qu'on appelle la pédagogie du projet, c'est-à-dire de permettre aux enfants ou aux adultes de vivre en vraie grandeur ce qu'ils sont en train d'apprendre, de se servir de ce qu'ils ont appris dans des situations sociales telles qu'on les vit à l'extérieur de l'école, du lieu de formation.

Des confusions à lever

Tant dans le travail avec les adultes que dans celui avec les enfants, il y a souvent une confusion monumentale entre 'simple' et 'facile'. Pour enseigner quelque chose à quelqu'un, il faut partir de ce qui lui est 'facile' pour le conduire vers ce qui lui est 'difficile'. Aucune contestation possible : c'est évident. L'ennui est qu'on assimile



cette démarche du facile vers le difficile à la démarche du simple vers le complexe, c'est-à-dire qu'on pose comme principe que ce qui est facile doit être simple parce que ce qui est difficile est forcément complexe.

Pourquoi fait-on cette confusion ? Parce que dans le langage courant, on a pris l'habitude d'utiliser simple et facile comme synonymes. En réalité, la différence est grande, à commencer par le fait que si le simple est bien une notion objective, ce n'est pas le cas du 'facile'. Ce qui est facile pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre !

En fait, le facile, c'est ce à quoi on est habitué. Ce ne peut donc être le simple car celui-ci n'appartient pas à l'expérience. Le simple est abstrait, il est le résultat d'une analyse. Quand vous mettez en place un apprentissage ou un réapprentissage, en vous disant que vous allez partir des éléments simples, des lettres que l'on va assembler pour former des sons..., vous partez de la chose la plus difficile au monde car les lettres n'appartiennent pas à la réalité. Ce qui est facile, c'est le complexe familier aux élèves, aux adultes qui sont en train d'apprendre. Le travail de l'enseignant ou du formateur va être de conduire les apprenants de ce complexe qui leur est familier vers deux sortes de difficultés.

La première, c'est la construction du simple. Ce sont les élèves qui vont construire le simple, ce n'est pas à l'enseignant de le leur donner. Ce sont eux qui vont découvrir que le complexe qu'ils connaissent est constitué d'éléments simples que l'on peut repérer par analyse. Apprendre, c'est analyser, c'est-à-dire partir du concret pour aller vers l'abstrait. L'analyse est la première des deux opérations fondamentales de l'apprentissage.

L'autre difficulté vers laquelle on a à conduire les élèves, c'est la découverte du complexe non familier. S'il est vrai qu'on doit partir de ce que les élèves connaissent, il est tout aussi vrai que nous avons à les enrichir de ce qui ne leur est pas familier. Apprendre, c'est sortir de soi-même, c'est sortir de ses habitudes, c'est sortir de ses savoirs. Pour accéder à ce complexe non familier, la deuxième activité de l'apprentissage est la comparaison. C'est elle qui va permettre aux élèves de découvrir que dans ce qu'ils connaissent et dans ce qu'ils connaissent moins bien, il y a les mêmes éléments simples, les mêmes lettres par exemple.

Apprendre, c'est analyser et comparer. Ces deux activités sont absolument indissociables. Je ne peux pas analyser si je ne compare pas et je ne peux pas comparer si je n'analyse pas. Ce travail d'analyse et de comparaison va permettre ce qu'on appelle l'appropriation et la construction des connaissances : le complexe non familier va venir enrichir le complexe familier. On est en face d'une spirale sans fin... Toute la vie on fonctionne comme cela et on s'enrichit de cette manière-là. C'est valable pour tout enseignement, pour toutes les disciplines.

Venons-en maintenant à la première question : qu'est-ce que lire, qu'est-ce qu'une lecture efficace et quelles compétences faut-il développer pour que nos apprenants deviennent des lecteurs efficaces ?

Lire, c'est subversif

Commençons par bousculer un certain nombre d'idées reçues. Lire est un savoir subversif dont on a toujours cherché à limiter la diffusion, car c'est un des savoirs les plus libérateurs qui soient.

Dès l'instant où l'on met en place quelque chose qui va libérer les gens, c'est subversif. Et si c'est subversif, la société ne tient pas à ce que cela se répande. Les preuves abondent. Toutes les religions du monde ont interdit la lecture pendant très longtemps. Les esclaves étaient interdits de lecture, un esclave qui était pris à savoir lire était mis à mort et son maître qui lui avait appris la lecture, était mis à mort également. En France, il n'y a pas si longtemps, fin du 19^{ème} siècle, le fait de savoir lire était considéré comme un motif de renvoi pour un domestique. Récemment, l'année où il y a eu les émeutes du mouvement Chiapas, je me trouvais au Mexique, en pleine campagne électorale pour les élections présidentielles. Le slogan du principal parti qui avait le pouvoir et souhaitait le conserver était : "Vous avez voulu apprendre à lire aux indiens, eh bien, voilà ce qui vous arrive". Des indiens qui savent lire, quel danger ! S'ils deviennent capables de voir à quel point ils sont exploités et à quel point ils vivent dans un monde injuste...

Et même en France, voyez : dans une démocratie comme la nôtre, nul n'est censé ignorer la loi. Malheureusement, on voit mal comment on pourrait faire pour ne pas l'ignorer. La loi est introuvable et quand par hasard on l'a trouvée, elle est inutilisable, incompréhensible. J'ai coutume de dire qu'un pays qui apprend à lire la loi uniquement à ceux qui vont en faire leur métier n'est pas tout à fait une démocratie puisque les citoyens de ce pays sont dépendants de ceux qui savent lire la loi.

Allons plus loin : on peut dire que nous sommes manipulés dans la société qui est la nôtre par les lectures que nous ne faisons pas. Et beaucoup d'entre elles sont conçues pour cela !

Comment s'y prendre pour amener les adultes non lecteurs à la lecture ?

Avec précautions.

Il faut passer d'abord par la prise en compte de ce qu'ils aiment, de ce qu'ils connaissent, de ce qu'ils font. Il faut apporter de vrais objets à lire, des objets qu'ils connaissent, qui font partie de leur environnement : le journal, le programme télé, des prospectus qui viennent des magasins du voisinage, des affiches,... et voir ce qui les intéresse. Il faut discuter avec eux. Cela ne se fera pas aisément parce que des gens qui ont été en échec ne vont pas parler tout de suite, et surtout, il faut savoir qu'ils vont commencer par dire les choses qu'ils imaginent que vous attendez. C'est le gros problème des adultes en réapprentissage.

Un autre obstacle auquel on se heurte et dont il faut parler, est que beaucoup d'adultes qui viennent pour réapprendre ou pour apprendre à lire, ont une représentation de ce qu'est apprendre à lire : ils pensent qu'il faut commencer par apprendre les lettres. Si ce n'est pas ce que vous faites, ils ont l'impression que vous ne leur apprenez pas à lire.

Il faut donc absolument prendre du temps pour parler avec eux de cette représentation. Dans notre métier, il faut savoir perdre du temps pour en gagner après. Mais je reconnais que ce n'est pas du tout facile et que ce n'est pas gagné d'avance. Je conseille toujours de travailler plutôt avec des groupes d'adultes qu'avec un adulte seul. On a plus de facilité, il y a des échanges, des réactions différentes d'un adulte à l'autre..

Qu'est-ce qu'une lecture efficace ?

Voici un texte.

Code Général des Impôts

Article 8: Sous réserve des dispositions de l'article 6, les associés des sociétés en nom collectif et les commandités des sociétés en commandite simple sont, lorsque ces sociétés n'ont pas opté pour le régime fiscal des sociétés de capitaux, personnellement soumis à l'impôt sur le revenu pour la part de bénéfices sociaux correspondant à leurs droits dans la société.

En cas de démembrement de la propriété de tout ou partie des parts sociales, l'usufruitier est soumis à l'impôt sur le revenu pour la quote-part correspondant aux droits dans les bénéfices que lui confère sa qualité d'usufruitier. Le nu-propiétaire n'est pas soumis à l'impôt sur le revenu à raison du résultat imposé au nom de l'usufruitier.

Que constatons-nous ? D'abord, que nous sommes tous très bien capables de lire ce texte à haute voix.

Ensuite, que nous sommes parfaitement incapables de l'utiliser pour résoudre un problème personnel : savoir si je fais partie de ceux qui sont soumis à l'impôt. Je suis incapable de me situer dans cet univers, sauf si j'ai fait du droit, si j'ai appris à lire ce genre d'écrit. Ceci veut dire deux choses.

Ca veut dire premièrement que lire et lire à haute voix sont deux choses différentes : la lecture à haute voix n'a jamais été une

preuve de savoir lire. Quelqu'un qui est capable de lire à haute voix révèle des qualités phonatoires, d'articulation, etc. mais qui n'ont rien à voir avec ce qu'on appelle 'lire'. Lire, c'est comprendre. Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre. Lire, c'est mettre en relation ce qu'on voit, ce qu'on sait et ce qu'on cherche – si on cherche quelque chose, car on ne cherche pas toujours – mais c'est toujours ce qu'on voit et ce qu'on sait.

Ca veut dire aussi qu'on ne sait jamais complètement lire. La seule chose qu'on peut dire c'est qu'on peut augmenter le pouvoir de lire, mais personne n'a vraiment le droit de dire : je sais lire. Preuve en est qu'il y a des textes auxquels on ne comprend rien.

L'idée qu'il y aurait un savoir lire antérieur à la lecture est une idée tout à fait fautive. C'est comme si l'on disait qu'il faut apprendre à faire les mouvements de la



brasse avant d'aller dans l'eau. Or nager, c'est avoir résolu les problèmes d'équilibre, de propulsion et de respiration que pose le fait d'être dans l'eau. A partir du moment où on définit la nage de cette manière, on ne peut plus apprendre les mouvements de la brasse hors de l'eau et on comprend très bien que ce qui compte en premier, c'est l'eau. Je vais apprendre à nager en commençant par apprendre à apprivoiser l'eau : mettre ma tête dans l'eau, découvrir comment respirer, etc. Tant qu'on n'a pas résolu les problèmes d'eau, ce n'est pas la peine d'apprendre les mouvements.

Avec la lecture, c'est pareil. Il faut lire pour apprendre à lire. Et, comme pour l'eau, il faut avoir de la lecture au-dessus de la tête, c'est-à-dire qu'il faut que les gens baignent dans l'écrit. Les gens qui veulent réapprendre à lire, il faut commencer par les plonger dans l'écrit. Complètement.

La belette et le petit lapin.
Et pourquoi je ne les
prononcerais pas les e muets ?



Chir

Voici des exemples où il y a dans chacune des phrases deux ou trois fois le même groupe de lettres qui ne se prononcent pas de la même manière :

L'as, c'est toi qui l'as.

Ce village est à l'est du pays.

Il convient ; ils convient.

Retient ; patient ; balbutient.

Ces exemples montrent qu'on ne déchiffre pas pour comprendre mais que c'est le contraire : il faut avoir compris pour pouvoir déchiffrer. On ne peut pas prononcer tant qu'on n'a pas compris. C'est la compréhension qui permet de choisir comment on va prononcer. Quand on commence à enseigner d'abord la prononciation par l'assemblage des lettres, on met les élèves dans la plus grande difficulté. Un enfant qui rencontre le mot *patient*, ne peut déchiffrer ce mot s'il ne le connaît pas déjà. Et il existe des milliers d'exemples de ce genre dans la langue française. Il n'est donc pas question de placer le déchiffrage avant la compréhension. C'est la compréhension qui doit primer. Et le déchiffrage, plutôt la combinatoire, vient après.

Une autre réalité de la lecture

Si l'on observe ces deux phrases : *Pierre lit le livre* et *Pierre livre le lit*, on remarque qu'elles contiennent exactement les mêmes mots mais qu'ils ne sont pas dans le même ordre. Dans le monde des objets, si on change l'ordre des objets, on ne change rien, on ne change pas la nature des objets. Or dans l'écrit, quand les mots ne sont pas dans le même ordre, ils n'ont pas le même sens. Ils ne racontent pas la même histoire et ils n'ont pas la même nature grammaticale. Ce qui veut dire au passage que la nature grammaticale n'est pas une nature.

Le fait d'identifier les mots ne m'apporte rien sur ce que signifie le texte. Si je trouve le mot *livre*, cela ne me dit pas du tout qu'on parle de lecture, ce peut être une histoire de livraison, de pesée, ou de monnaie anglaise. Je ne peux savoir de quoi il s'agit que par le contexte. Même la nature grammaticale des mots dépend du contexte. Les mots jouent le rôle de verbes ou de noms en fonction de leur environnement dans la phrase et la place qu'ils occupent dans cet environnement.

Voici un slogan que j'ai vu en France : *Rouler électrique*. *Électrique*, qu'est-ce que c'est ? Eh bien *électrique*, ici, c'est un adverbe car il fonctionne comme un adverbe. Il sera dans la même colonne de substitution que *trop*, *vite*, *proprement*, etc. C'est en travaillant sur l'axe des substitutions – en cherchant par quelle substitution on peut remplacer le mot – que les apprenants vont découvrir à quelle catégorie il appartient.

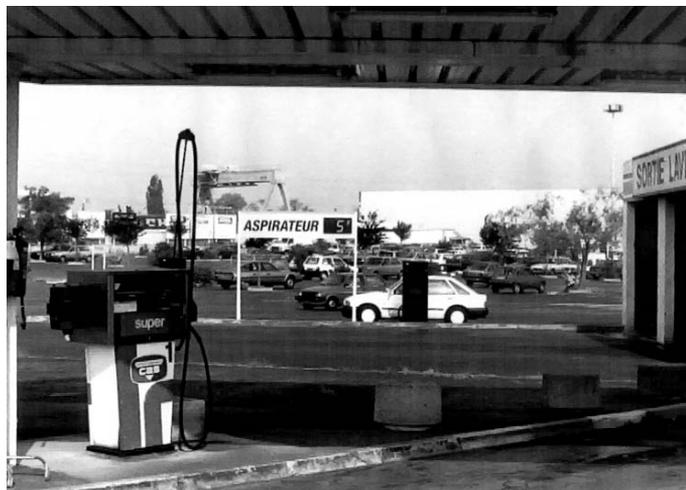
La grammaire n'a jamais été un ensemble de règles à apprendre. La grammaire répond à la question : comment ça marche ? Étudier la grammaire d'une langue est une science d'observation.

Et puis, il y a des dangers insoupçonnés dans la manière d'enseigner la lecture ou la grammaire. Comme, par exemple, de dire aux élèves qu'il est normal que *a* se prononce [a] puisque c'est la lettre *a*. La lettre *a*, en fait, n'a jamais eu de prononciation. Les lettres ne sont que des petits dessins et chaque langue les utilise en les associant aux sons de l'oral, de manière complètement arbitraire. Les anglais, par exemple, ne se servent pas du même petit dessin pour le son [a]. Si je dis aux élèves que les lettres ont une prononciation normale qui se trouve être celle du français, je pose en réalité,

sans le savoir et sans le vouloir, les bases de ce qui ressemble fort à la xénophobie, à l'intolérance, à toutes ces horreurs qui remontent en ce moment à la surface et qui sont tellement inquiétantes. Pourquoi ? Parce que je présente notre fonctionnement comme la norme, si bien que ceux qui font autrement, je dois les considérer comme non normaux. C'est cela le racisme !

Quelles opérations mentales fait-on quand on lit ?

Voici une photo.



Vous en comprenez d'emblée le message parce que vous reconnaissez le contexte situationnel. Comme vous savez que dans les stations-services, il y a souvent des services comme celui qui permet de dépolir sa voiture en louant un aspirateur, vous en avez déduit que *aspirateur 5 francs*, c'est le prix du droit de se servir de l'aspirateur pendant 10 minutes et pas le prix de l'aspirateur.

Ceci montre que lire, c'est toujours raisonner, même pour les lectures les plus simples en apparence, les plus quotidiennes. On ne peut comprendre qu'à partir d'un raisonnement.

Savoir lire, c'est ainsi savoir lire ce qui n'est pas écrit. Il n'y a donc pas de mécanisme de lecture. Aucun mécanisme ne peut permettre de lire tout ce qu'on veut. Nombreux sont ceux qui sont allés à l'école et qui ne savent pas lire parce qu'ils ont acquis un mécanisme, c'est-à-dire un système qui fonctionne tout seul. Or, on s'aperçoit qu'en lecture, jamais on ne peut être sûr que tel groupe de lettres correspond à telle prononciation. Dire que *p* suivi de *a* correspond à ce qu'on entend à l'oral sous la forme [pa], cela n'a rien de certain : il faut être sûr qu'il n'y a pas un *n* derrière. Et même si l'on précise que *p-a-n* correspond à [pã], il faut s'assurer qu'il n'y a pas, derrière le *n*, les lettres *i-e-r*.

Donc pour savoir si je dois dire [paɲe] (*panier*) ou si je dois dire [pãtẽ] (*pantin*), il faut que j'aie lu le mot en entier et que je l'aie compris. On peut faire la même chose avec n'importe quelle autre syllabe : *m-o*. *M-o* cela fait [mɔ]... sauf s'il y a un *i* derrière, alors là cela fait [mwa], sauf s'il y a un *n* derrière le *i*, alors là cela fait [mwẽ], et s'il y a un *e* derrière le *n*, cela fait [mwan]. Autrement dit, pour savoir quel sort je vais accorder à chacune des lettres, je dois avoir identifié le mot en entier, l'avoir compris. La compréhension est toujours première.

Les conséquences de ceci pour l'orthographe

En français, l'orthographe transcrit non la prononciation mais le sens. Les lettres les plus importantes sont celles qui ne se prononcent pas. Si je lis le mot *poids*, la lettre importante, c'est le *d* parce que selon que le *d* est là ou pas, je vais comprendre l'une ou l'autre sorte de [pwa].

En outre, en français, contrairement à la plupart des langues, les informations les plus importantes se trouvent en fin de séquence. Or, le mouvement spontané du regard consiste à interpréter le début des mots sans aller jusqu'au bout. Il est donc nécessaire d'apprendre à déplacer le regard vers la fin des séquences.

Syllabes et ordre des lettres

Autre remarque encore. Contrairement à ce qui a été dit depuis toujours, le français n'est pas une langue syllabique. La syllabe écrite n'existe pas et la syllabe orale est articulatoire mais n'a pas de valeur linguistique.

Il s'ensuit qu'on a tout intérêt à supprimer l'étape syllabique : on y gagne en temps et surtout en clarté pour les apprenants. Ceux-ci découvrent ainsi que les textes sont composés de phrases qui sont ponctuées par des points et des majuscules, que les phrases sont composées de mots et que les mots sont composés de lettres rassemblées dans un certain ordre. L'avantage de ne pas passer par la syllabe, c'est qu'on regarde les lettres qui ne se prononcent pas. Qu'est-ce que vous faites de *l'a-i-e-n-t* du verbe dans la syllabe ? La syllabe est la même que ce soit *je chantais* ou *ils chantaient*. Si je travaille sur la syllabe, je travaille sur ce qu'on entend et ce qu'on entend n'est pas ce qui est important. C'est ce qu'on voit qui est important.

Pour mettre en évidence l'importance de l'ordre des lettres, on peut travailler sur des anagrammes, c'est-à-dire des mots qui contiennent les mêmes lettres mais dans un ordre différent, et qui ont des significations différentes. Un tout petit ne voit pas la différence entre *lion* et *loin*. Pour lui, puisque

ce sont les mêmes lettres, ce sont les mêmes mots. C'est vrai aussi pour des mots qui se ressemblent. Je vais vous raconter une anecdote qui a été vécue à l'école maternelle. Lors d'une activité, on fait travailler les enfants avec des sacs de farine. On demande aux enfants d'essayer de se rappeler ce qu'il y avait dans ces sacs ; on retrouve des petites traces de farine, etc. On dit aux enfants : *"regardez, il y a des choses écrites ; à votre avis, c'est quoi qui est écrit ?"* Ils disent : *"ça doit être écrit farine"*. *"Oui, il y a sûrement écrit farine mais où ?"* Heureusement, il y avait un paquet qui n'avait qu'un seul mot. Alors il y a un gamin astucieux qui dit : *"sur celui-là, il n'y a qu'un seul mot, ça doit sûrement être farine"*. La maîtresse écrit alors *farine* au tableau, met les enfants en groupes et leur donne comme consigne de souligner le mot *farine* là où il se trouve sur les paquets.

Qu'a-t-on constaté ensuite ? Que sur à peu près tous les paquets, le mot *francine* a été entouré. Devant un erreur de ce type, on ne dit pas aux élèves qu'ils se trompent, on va chercher à leur proposer une situation qui va leur permettre de le découvrir eux-mêmes. La maîtresse écrit les deux mots *farine* et *francine* au tableau l'un en-dessous de l'autre, exactement comme sur les paquets et dit aux enfants : *"est-ce que c'est le même mot ?"* *"Oui, c'est le même mot"*. *"Regardez bien, comparez bien..."* Un enfant se lève : *"bien sûr que c'est pareil, ça commence pareil et ça finit pareil"*. Persuadée que cela va arranger les choses, la maîtresse donne une consigne complémentaire : *"regardez bien les trois premières lettres des deux mots"*. Un gamin dit : *"ben oui, regarde f-a-r, f-r-a, tu vois bien que c'est pareil"*.

Que des gamins disent cela est parfaitement normal. Rien à voir avec la dyslexie. Pour eux, l'ordre des lettres n'a aucune importance.

D'autre part, aucun n'avait vu les autres différences : le *c* dans *francine*, absent de *farine* ou le fait que la lettre *n* apparaît deux fois dans *francine* et une seule fois dans *farine*.

On peut très bien rencontrer des adolescents ou des adultes qui en sont encore là, des personnes qui ne voient pas les différences.

Le caractère orienté des signes de l'écrit

Autre exemple encore : les enfants ou les adultes qui confondent les lettres comme *b* et *d*, *p* et *q*, n'ont en rien un problème de latéralisation. C'est une notion qui n'a pas été enseignée, qui n'a pas été installée dans leur tête.

Une des particularités des signes graphiques de la langue est qu'ils sont orientés. Or, dans le monde des objets qui est celui des enfants ou des gens qui n'ont jamais été à l'école, l'orientation ne joue aucun rôle dans la nature des objets. Une tasse, c'est la même tasse, que l'anse soit à droite ou à gauche.

Si cela n'a pas été enseigné très tôt, la plupart des enfants qui vivent dans un milieu où l'écrit est absent n'attacheront jamais à ces différences l'importance capitale qu'elles ont.

La notion de différences n'est pas du tout innée. Et le fait de ne pas voir de différences, cela s'appelle l'amalgame qui est à la base du racisme. Un blanc dit toujours que les gens de couleur noire se ressemblent

tous, les noirs disent, eux, que les blancs se ressemblent tous. C'est seulement à partir du moment où on commence à connaître qu'on s'aperçoit que les gens sont tous différents, quelle que soit leur couleur de peau.

Apprendre, c'est en fait apprendre à voir les différences, là où on n'en voyait pas auparavant. Dans n'importe quel domaine (le football, le ski...), si on ne voit pas les différences, on s'ennuie. Cela ne devient agréable qu'à partir du moment où on est capable de les voir. Quand on apprend à les repérer, ça devient passionnant et ça fait grandir.

La dimension culturelle

Ce qui me semble aussi très important, c'est de ne pas oublier la dimension culturelle,

c'est-à-dire ne pas avoir peur d'apporter aux apprenants des objets culturels de haut niveau : de la poésie, des chansons (qui sont des textes poétiques), de la littérature, ... mais aussi de la peinture, de la sculpture, etc. et de les aider à prendre conscience, à réfléchir, à discuter. Ce qu'on appelle la culture, c'est le fait de prendre ses distances par rapport à ce qu'on regarde et d'y réfléchir, de l'analyser et de comparer à ce qu'on sait ou à ce que d'autres savent. Même les messages les plus simples, les écrits les plus simples, même ce que les apprenants apportent et qui vous semble ne pas avoir grande valeur, il faut le lire avec eux et en parler, non pas pour juger mais pour leur faire prendre conscience que toute lecture est culturelle, toujours.





Et puis, ne pas faire de hiérarchie entre les écrits. Travailler sur la bande dessinée par exemple est un excellent moyen de donner de bonnes habitudes de lecture. Souvent les gens ont des difficultés avec l'écrit parce qu'ils ont une lecture linéaire. Or un lecteur efficace est quelqu'un qui ne commence pas en haut à gauche pour finir en bas à droite. La vraie lecture n'est pas linéaire. Elle est plutôt de type 'spiralairé'. Quand on me donne un texte, avant de le lire, je commence par l'explorer et je formule des hypothèses. Après, quand je m'aperçois que c'est intéressant, je le lis linéairement. Mais je ne peux lire linéairement que si j'ai d'abord formulé des hypothèses.

Il faut absolument acquérir cette attitude-là, pour être un lecteur efficace.

Une des raisons pour lesquelles les gens ne lisent pas, c'est qu'ils ne formulent pas d'hypothèses. Or la lecture détaillée, c'est une vérification des hypothèses formulées à partir de tout ce qu'on savait déjà avant de lire le texte.

Les enfants n'ont pas cette culture pour formuler des hypothèses préalables. Pour eux, ce n'est pas évident du tout de savoir que ce qui est écrit a été écrit par quel-

qu'un pour dire quelque chose à quelqu'un d'autre. Emilia Ferreira a, à ce propos, une jolie formule : *"il y a des enfants qui voient des affiches pousser sur les murs comme les feuilles pousser sur les arbres et qui sont à des kilomètres de comprendre la différence de nature profonde entre les feuilles des arbres et les affiches sur les murs"*. C'est cette différence – que les gens qui n'ont jamais été à l'école ne connaissent pas non plus – qui doit être découverte très tôt. L'objectif est qu'ils découvrent que l'écrit est un langage, comme l'oral, mais un langage différent de l'oral. Et que si c'est un langage, il permet la communication entre celui qui a écrit et celui qui lit. C'est en lisant dans de vrais textes qui sont des objets sociaux, des situations vraies de communication, qu'on apprend à lire.

**Propos retranscrits par
Sylvie-Anne GOFFINET**

1. Eveline Charmeux est professeur honoraire à l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) à Toulouse, enseignante-chercheuse en pédagogie à l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) à Paris.

La lecture, c'est comme le vélo... cela ne s'oublie pas

Lors de la conférence de presse tenue à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, le 8 septembre 2006, Madame la ministre Arena a repris la comparaison entre la lecture et le vélo et affirmé que "la lecture ce n'est pas comme le vélo, cela s'oublie".

Imaginez-vous ne pas lire pendant 10 ans, aurez-vous oublié ? Vous lirez peut être moins vite, vous aurez mal aux yeux, mal au crâne, mais vous lirez.

D'ailleurs, pouvez-vous vous imaginer ne lisant plus rien ? Même enfermé, sans rien à lire, sans rien pour écrire, vous pourrez toujours sous-titrer vos images mentales ou vous réciter des textes et vous les lire dans la tête.

Et même si vous ne le faites pas, vous aurez sans nul doute à vous réentraîner à lire, les débuts seront sans doute difficile, mais vous n'aurez pas à réapprendre à lire.

Il n'y a pas d'*analphabétisme de retour*, il n'y a que des personnes qui n'ont pas appris à lire à l'école.

Qui en sont sorties, sans doute avec des bribes, mais sans un savoir lire réellement construit, sans un savoir lire qui permet de toujours pouvoir lire et de toujours poursuivre le développement de ses compétences de lecteur.

Cette notion d'*analphabétisme de retour*, sert à dédouaner l'école de sa responsabilité en la matière et à la rejeter sur l'individu qui ne lirait plus.

Tiens, on pourrait donc être amené à ne plus rien lire dans notre société ?

A certains moments de votre vie, vous n'avez peut-être 'plus lu'. Sans doute : ni livres, ni journaux, ni magazines,... mais n'avez-vous vraiment rien lu ?

Affirmer que l'on oublie parce qu'on ne lit plus, c'est aussi affirmer que pour certains, au sortir de douze années de scolarité, l'écrit n'a pas de sens, pas de signification, ne fait pas partie de l'environnement, n'est pas fonctionnel dans ses rapports à l'autre.

C'est reconnaître la marginalité et l'exclusion, la responsabilité d'une société dans laquelle certains vivent sans ouverture vers un ailleurs possible et dès lors sans besoin de lire.

Et s'il n'y a pas d'*analphabétisme de retour*, il y a bien – dans un contexte où le groupe minoritaire, exclu, ghettoisé, ne peut se projeter dans la construction d'un avenir commun – *"un alphabétisme de résistance et un alphabétisme d'oppression, réactions d'un groupe minoritaire face à l'offensive linguistique et culturelle – parfois l'agression – du groupe dominant"*¹.

Catherine STERQ

1. Serge WAGNER, Pierre GRENIER, *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français. Synthèse théorique et historique*, Ministère de l'Éducation, Toronto, 1991, pp. 45-46.

Lecture en débat et enjeux des différentes méthodes d'apprentissage

Le point de vue des associations militantes développé dans leurs revues

En France, mais aussi en Belgique, les mouvements pédagogiques publient leurs positions dans leurs revues et y présentent les méthodes et pratiques qu'elles défendent. La décision du ministre français de l'Éducation fut pour eux une nouvelle occasion de participer au débat et de réaffirmer clairement les enjeux fondamentaux de l'accès pour tous au monde de l'écrit : enjeu pédagogique, enjeu social et enjeu politique.

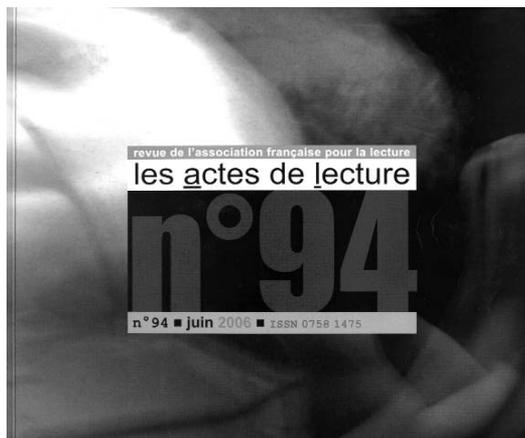
Nous avons sélectionné, pour la France, les dossiers des *Actes de lecture* de l'AFL (Association française pour la Lecture), des *Cahiers pédagogiques* du CRAP (Cercle de Recherche et d'Action pédagogiques), du *Nouvel éducateur* de l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne - Pédagogie Freinet), de *Dialogue* du GFEN (Groupe français d'Éducation nouvelle) et, pour la Belgique, de *Caractères* de l'ABLF (Association belge pour la Lecture - Section francophone).

En France

La revue de l'AFL : *Les Actes de lecture*

Lecture [dossier],
n°94, juin 2006, pp. 27-66

Dans ce dossier, l'AFL publie cinq textes qui sont, soit des réactions à la décision officielle du ministre de l'Éducation, soit des précisions sur ce que l'AFL entend par approche idéovisuelle et apprentissage de l'écrit. La réédition d'un article de Jose Luis



Lopez Rubio sur l'enseignement de la lecture en Espagne fait office de réponse au ministre...

A lire dans ce numéro des *Actes de lecture* :

BERCHADSKY Jacques, *Est-ce bien sérieux ?*

Ce texte apporte la confirmation que la lecture comme le travail social sont des questions éminemment politiques. L'auteur y développe les paradoxes des méthodes et leur incapacité à éclairer par

elle-mêmes le débat qu'elles engagent, s'arrête sur la profonde crise que traverse le système scolaire comme la société dans son ensemble pour tenter d'éclaircir les problèmes de l'apprentissage de la lecture dans et hors de l'école.

BAJARD Elie,

Vous avez dit devinette ?

Le terme 'devinette' est utilisé ici en référence à la circulaire du ministre Gilles de Robien qui accuse les méthodes globales de conduire l'enfant à deviner et donc à ne pas lire à proprement parler. Pour lui, l'apprentissage de la lecture doit passer par le décodage et l'identification des mots qui "n'a rien à voir avec une devinette". Elie Bajard démontre, dans son article, que la 'devinette' n'est pas le fait que l'on croit...

MONDEME Gilles,

Ne pas se tromper d'ennemis

L'auteur resitue le débat sur la lecture comme suit : "Faut-il se satisfaire d'une alphabétisation pour les enfants des classes dominées qui arriveront à se débrouiller avec un peu d'écrit dans un usage très pragmatique ou tout faire pour qu'ils puissent accéder à l'écrit (lecturisation) comme un outil de pensée permettant de comprendre le monde ?"

Il rappelle que les véritables enjeux ne sont pas les querelles de méthodes entre chercheurs mais bien la résistance à une attaque idéologique contre l'école dont les discours ministériels se font les porte-parole.

FRACKOWIAK Pierre,

La planète des alphas, piège à bêtas ?

L'auteur dénonce l'opération purement commerciale et l'escroquerie intellectuelle... auxquelles France 2 s'est prêtée pour

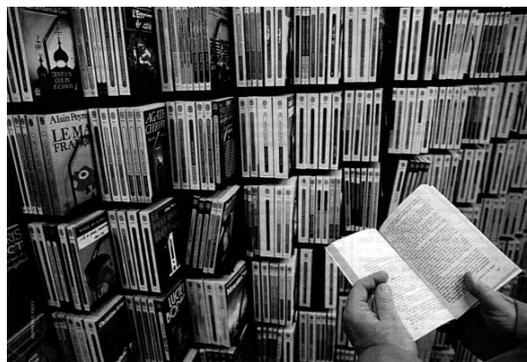
défendre le retour aux 'bonnes vieilles méthodes'. Face à cette prise de position, il rappelle que "le retour au b-a ba à l'école figure au programme du Front national".

FOUCAMBERT Jean,

Même quand il peut se dire,

l'écrit est une langue qui ne se parle pas

Suite à l'offensive du ministre de l'Éducation contre la méthode globale et pour le retour à une méthode syllabique, Jean Foucambert tente de dégager quelques caractéristiques de l'événement. Il analyse le contexte politique de la décision ministérielle, les conditions qui ont permis le retour à la méthode syllabique pour démontrer ce qui n'est pour lui qu'un postulat devenu dogme : 'l'écrit est d'abord un système de notation de l'oral'. Il s'interroge ensuite sur l'apport à la pédagogie de disciplines qui lui sont extérieures, met en évidence la faiblesse de la plupart des recherches pédagogiques pour, in fine, s'étonner de ce que les résultats de l'étude menée par l'AFL à l'INRP concernant l'enseignement du principe alphabétique comme base de l'apprentissage de la lecture¹ ne soient jamais cités par la communauté universitaire et que les résultats en soient dénaturés, voire tronqués.



La revue du CRAP : *Les Cahiers pédagogiques*

La lecture en questions [dossier complémentaire], n°442, avril 2006, pp. 50-60

Imaginé bien avant que le ministre n'en fasse une question d'actualité sensible, ce dossier complémentaire des *Cahiers pédagogiques* s'arrête sur la question de la lecture pour contribuer à la réflexion de tous, loin d'un esprit polémique mais sans chercher à nier les oppositions.

Nous attirons votre attention sur les articles suivants :

BENTOLILA Alain,
Apprendre à lire et apprendre à enseigner la lecture : une démarche intégrale

Réflexion sur l'apprentissage de la lecture : Alain Bentolila fait le point sur la guerre des méthodes et développe ses propositions pour la 'méthode intégrale'.

GOIGOUX Roland, Erratum

L'auteur tente ici de rectifier quelques-unes des idées reçues véhiculées sur les méthodes d'enseignement de la lecture. Il analyse sept erreurs bien répandues au sujet de la lecture... et répond par la même occasion au ministre.

ASTOLFI Jean-Pierre,
La menace fantôme

L'épisode ministériel de janvier 2006 sur la méthode globale de lecture est le dernier avatar d'une guerre qui resurgit périodiquement comme une pulsion irrésistible et dont il convient de rechercher la signification sociale. L'auteur intervient sur les idées fausses en pédagogie et leur étonnante persistance.

BESNAINOU Alex,
Avec des non-lecteurs en Segpa

Comment prendre en charge les non-lecteurs en Segpa (Section d'enseignement général et professionnel adapté) ? Comment réussir après des années d'échec ? En retrouvant, par des projets et par l'action de toute une équipe, le sens et le besoin de la lecture chez des enfants non-lecteurs pour qui, bien au-delà des questions de méthodes, l'apprentissage de la lecture est noué à l'image de soi.



Apprendre à lire, quoi de neuf ?
[dossier, n°422, mars 2004, pp. 10-59]

L'échec en lecture ne recule pas malgré beaucoup de recherches et de pratiques innovantes, beaucoup de décisions officielles. La qualité du débat dans le grand public ne

progresses pas non plus : c'est la faute aux parents, aux milieux sociaux, aux enseignants, à la méthode globale... Ce dossier montre la complexité de la question : apprendre à lire met en jeu des composantes diverses et liées (culturelles, linguistiques, stratégiques, affectives, etc.). On y trouvera de nombreuses propositions pratiques qui montrent bien que l'on apprend à lire en lisant et aussi en débattant, écrivant, agissant, et qu'on le fait parce que des adultes divers vous y aident, vous lisez des livres, vous en font lire, organisent vos apprentissages, rendent plus clair ce que vous faites en lisant. Ce dossier suscite aussi le débat : évaluer pour quoi faire ?, faut-il parler de 'prévention de l'illettrisme' ?, quels risques y a-t-il à médicaliser les difficultés d'apprentissage ?

Dans ce dossier, nous attirons votre attention sur les articles suivants :

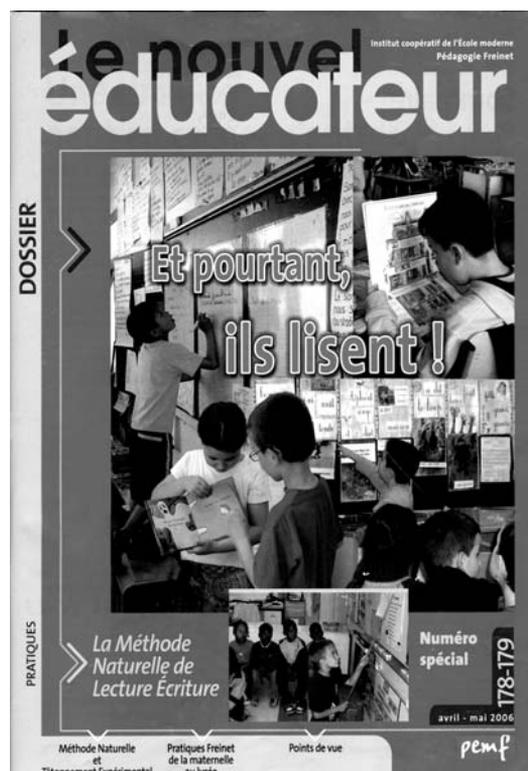
BONIFACE Claire,
Prévention de l'illettrisme : un site ministériel, pourquoi, pour qui ?

Pour une fois, l'Éducation nationale sort de son quant-à-soi : www.bienlire.education.fr s'adresse aux enseignants et à leurs formateurs, mais aussi à tous les partenaires du combat difficile de l'accès à l'écrit pour tous : les animateurs, les bibliothécaires, les élus, voire les parents.

GOMBERT Jean-Emile,
La place des apprentissages implicites

Les recherches récentes nous apprennent que le traitement des analogies entre mots joue un rôle en début d'apprentissage. L'auteur tire la conclusion de la nécessité d'une part d'enseigner, pour que l'élève élabore les connaissances conscientes nécessaires à l'application volontaire de procédures et stratégies de lecture, et d'autre part

d'assurer les conditions et l'envie de la fréquente manipulation de l'écrit en lecture et en écriture, pour que les apprentissages puissent installer des automatismes. Sans enseignement, l'élève restera non-lecteur ; sans pratique, il n'installera pas les automatismes et demeurera un décodeur de l'écrit, au pire il oubliera les procédures apprises et rejoindra la population des illettrés.



La revue de l'ICEM :
Le nouvel éducateur

Et pourtant ils lisent ! [dossier],
n° 178-179, avril-mai 2006, pp. 3-68

Ce numéro spécial fait écho à la circulaire du ministre Gilles de Robien et réaffirme par là-même l'engagement de l'ICEM pour une pédagogie émancipatrice.

Il fait le point sur les différentes méthodes de lecture (syllabique, globale, mixtes, naturelle) et sur les enjeux politiques et idéologiques dont elles sont l’emblème. Différents acteurs pédagogiques, militant dans des mouvements éducatifs pour une même pédagogie émancipatrice (AFL, GFEN), livrent leurs points de vue.

Dans ce numéro du *Nouvel éducateur*, nous avons lu pour vous :

FREINET Célestin,
Pour une méthode naturelle de lecture-écriture

Pour nous remettre en mémoire la pédagogie de la lecture préconisée par Célestin Freinet : divers extraits de ses *Oeuvres pédagogiques* (tome 2), éditions du Seuil, 1994.

CHABRUN Catherine,
FOURNIER Jean-Yves,
De la syllabique... à la syllabique

Cet article nous livre un regard sur l’histoire des méthodes de lecture en France : syllabique, globale, méthodes mixtes, méthode naturelle de Freinet.

HANNEBIQUE Sylvain,
LE MENAHEZE François,
THOREL Marcel, THOREL Danielle,
Redéfinissons méthode naturelle et tâtonnement expérimental

Apprendre à lire s’inscrit dans la complexité, contrairement à ce que préconise le ministre de l’Education nationale en imposant la méthode syllabique. L’article rappelle les axes principaux de la pédagogie Freinet en ce qui concerne la méthode naturelle de lecture et le tâtonnement expérimental.

DE KEYZER Danielle,
La méthode naturelle avec des adultes non lecteurs

Après 25 ans de travail en MNLE dans les classes de CP ou de CE1, Danielle De Keyzer s’est engagée dans la lutte contre l’illettrisme. Pour elle, la philosophie de la Pédagogie Freinet lui semble s’imposer, mais elle doit l’expérimenter, ce qu’elle fait depuis 14 ans un peu partout en France et en Belgique. Elle nous livre ici un résumé de sa pratique avec un public adulte analphabète.

OUZOULIAS André,
Les six simplifications des tenants de la ‘méthode syllabique pure’

André Ouzoulias est l’un des initiateurs de l’appel *Sauvons la lecture*². Il rappelle ici la complexité de l’apprentissage de la lecture. “*La crise de l’école ne saurait se résoudre en force par la méthode syllabique*”.

GOIGOUX Roland,
Les méthodes intégratives : une alternative à la syllabique

Le 2 septembre 2005, Roland Goigoux, avec l’article *La guerre des méthodes est finie* paru dans la rubrique *Rebonds* du quotidien *Libération*, expliquait que les méthodes globale, syllabique et mixtes n’étaient pour ainsi dire plus pratiquées. Il proposait de qualifier les méthodes utilisées d’intégratives. Le texte présenté ici est issu de cet article.





BERNARDIN Jacques,
Lecture : le discours de la méthode...

"Persévérer dans cette méthode alors qu'on en connaît la nocivité est criminel, c'est un danger pour les enfants." "Il faut revenir à la syllabique." Jacques Bernardin démontre ici que ce discours est plus du côté de l'anathème injonctif que du conseil avisé, scientifiquement étayé.

FOUCAMBERT Jean,
Vive la complexité !

Sous le couvert d'égalité pour tous, le retour à la syllabique renforce une école élitiste qui alphabétisera peut-être tous les jeunes mais en laissera une grande partie sur le bord de la route. Pour Jean Foucambert, réduire la lecture au déchiffrage préconisé par le ministre de l'Education nationale est une attaque contre la démocratisation des outils de formation intellectuelle.

FOURNIER Jean-Yves,
B-A BA, le retour...
une explication psychologique

Devant cette offensive des tenants de la méthode syllabique qui rencontre auprès du public un écho très favorable, Jean-Yves Fournier analyse ici la question que l'on pourrait se poser : pourquoi tant de gens, tant de parents notamment, et... quelques enseignants sont-ils tellement attachés à la méthode en question ? Comme une véritable nostalgie...

MULAT Michel, *Lecture est pluriel*

Comment peut-on parler de méthode de lecture alors que 'la lecture' n'existe pas. Pour Michel Mulat, l'étude de la lecture devrait être plus que tout autre réellement pluridisciplinaire.

La méthode naturelle de lecture-écriture dans la lutte contre l'illettrisme [dossier], n°91, septembre 1997, pp. 11-21

A lire les articles de :

DE KEYZER Danielle,
La Méthode naturelle de lecture-écriture dans la lutte contre l'illettrisme

Dans le cadre du chantier *Outils d'apprentissage* de l'ICEM, un module de travail a réalisé des outils de lecture pour adolescents en difficulté et adultes en situation d'illettrisme. Ce module s'est constitué autour de Danielle De Keyzer et les outils sont présentés dans l'article suivant.

DE KEYZER Danielle,
Outils, mode d'emploi : les fichiers LIRE, in Le nouvel éducateur, n°92, octobre 1997, pp. 17-24

L'objectif est de favoriser l'individualisation des apprentissages tout en favori-

sant la gestion du groupe d'apprenants par le formateur. Il s'agit de mettre l'apprenant en position de véritable lecture : chercher un sens à ce qui est écrit. Et pour cela, développer des démarches d'observation, de mémorisation, de comparaison, de déduction.

VALIN Anne,

La maîtrise remarquable de l'écrit comme condition d'accès à la citoyenneté

Survivre dans notre société sans l'écrit est sans doute possible, mais peut-on alors exister socialement, et de manière citoyenne ?

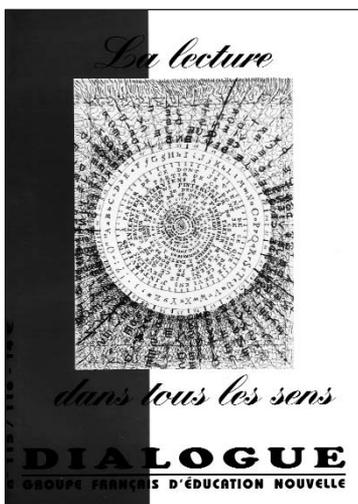
La revue du GFEN : *Dialogue*

La lecture dans tous les sens

[suite d'articles],

n° 115-116, février 2005, 92 p.

Un numéro complet qui rassemble des articles dont l'objectif est de fournir un éclairage sur la conception de la lecture du GFEN et de livrer des témoignages de pratiques visant l'entrée de tous les enfants dans la culture écrite.



En Belgique

La revue de l'ABLF : *Caractères*

Actes du Colloque de Namur I, II

et III [suite d'articles], n° 21, n° 22

et n° 23, mars, juin et septembre 2006,

48 p., 40 p. et 48 p.

Les 3 et 4 novembre 2005, l'ABLF organisait un colloque ayant pour thème : *apprendre ensemble à (mieux) lire et écrire*. Comme le titre l'indique, les interventions se référaient à la conception socioconstructiviste de l'apprentissage : "ce n'est pas parce que la lecture et l'écriture apparaissent le plus souvent comme des expériences solitaires qu'il faut croire que l'on s'apprend tout seul à lire et à écrire ; c'est au sein d'interactions avec leurs pairs et des lecteurs-scripteurs expérimentés que les apprenants élaborent et développent leurs compétences en littératie".

Le n° 21 reprend les communications consacrées à l'entrée dans l'écrit. Les intervenants montrent toutes les facettes de l'accès à l'écrit qui sont tellement plus riches et plus complexes que l'apprentissage du code. Ainsi

les aspects relationnels prennent une place importante dans l'apprentissage : il s'agit notamment de mettre en place des pratiques pédagogiques basées sur les échanges entre l'adulte qui sait lire/écrire et l'enfant qui apprend à lire/à écrire. Ces activités lui permettent d'entrer dans la culture écrite sous une forme relationnelle avant qu'il ait acquis suffisamment d'autonomie pour se débrouiller seul avec l'écrit. Les propos des intervenants sont étayés par différentes recherches.

Le **n°22** est, quant à lui, consacré à l'apprentissage continué de la lecture à l'école primaire. Les interventions sont centrées sur des objectifs et dispositifs complémentaires. Il y a d'une part l'objectif de faire acquérir aux enfants une fluidité de lecture suffisante afin que l'appréhension des signes graphiques ne constitue pas un obstacle à la compréhension. Nous retrouvons d'autre part l'intérêt de mettre en place des dispositifs pédagogiques coopératifs. Et enfin, sont développés la nécessité de construire des outils permettant aux enfants d'interpréter les textes ainsi que l'impératif d'apprendre aux enfants à maîtriser ces outils.

Le **n°23** porte sur l'écriture au primaire.

L'ABLF prévoit encore deux autres numéros de *Caractères* pour la suite de la publication des *Actes du Colloque* : dans le **n°25**, paraîtra notamment un article de Véronique LECLERCQ intitulé **Les interventions socioculturelles en formation d'adultes : une voie prometteuse pour une meilleure maîtrise de l'écrit ?**

Questions de méthodes.

Eloge d'un éclectisme réfléchi [suite d'articles], n°18, mars 2005, 52 p.

Ce numéro très riche et passionnant rassemble divers articles qui contrecarrent la croyance

qu'il existe quelque chose comme une 'bonne méthode' d'apprentissage de la lecture. Des études réalisées par des chercheurs sur les différentes méthodes de lecture (cf. Bond et Dykstra, 1967/1997) ont montré qu'il y avait dans les résultats comparés autant de différences entre les enseignants qui pratiquent la 'même méthode' qu'entre les enseignants qui pratiquent des méthodes différentes... C'est pourquoi les chercheurs ont renoncé aux études comparatives sur les méthodes pour s'intéresser plutôt à des recherches sur les pratiques des enseignants, de manière à identifier celles qui sont les plus efficaces.

De ces recherches s'est dégagé un faisceau de pratiques qui favorisent la réussite des élèves dans leur apprentissage de la lecture dont la liste établie par Gambrell et al. (1999) nous est proposée ici en 10 points.

Les articles qui suivent viennent illustrer le propos suivant : *"les enseignants ne peuvent certainement plus se satisfaire ni d'une seule 'méthode traditionnelle', qu'elle soit synthétique ou analytique, ni de simples manuels. L'apprentissage du lire-écrire doit désormais se placer sous le signe de la complexité, de l'éclectisme réfléchi, de l'intégration de pratiques diversifiées"*.³

DUFFY Gerald, HOFFMAN James, TERWAGNE Serge, A la poursuite d'une illusion : la recherche chimérique d'une méthode idéale

Cet article comporte une analyse approfondie, illustrée d'exemples précis, des dangers encourus lorsqu'on se met à légiférer sur les méthodes et manuels 'labellisés'. *"Les enseignants efficaces sont des éclectiques réfléchis, qui modifient les programmes afin de rencontrer les besoins des élèves."*

LAFONTAINE Annette, NYSSSEN Marie-Claire,
*Comment les enseignants de première
année primaire abordent-ils l'apprentissage
de la lecture ? Premiers résultats d'une
enquête menée en Communauté française*

Les auteurs de cette étude se sont donné pour objectif de décrire les pratiques en matière d'apprentissage de la lecture au début de l'enseignement primaire en Communauté française. L'enquête apporte des informations précieuses sur les méthodes d'apprentissage utilisées par les enseignants de 1^{ère} primaire et apporte un éclairage objectif quant au débat sur le choix des méthodes d'apprentissage de la lecture (code/sens). Les premières conclusions révèlent que les enseignants semblent faire preuve d'un certain éclectisme tant dans les méthodes, les activités mises en place que dans le matériel didactique qu'ils utilisent.

L'examen des données recueillies amène les auteurs à proposer des pistes de réflexion et/ou d'action dont nous suggérons vivement la lecture à ceux qui souhaitent nourrir leur réflexion et se questionnent sur leurs pratiques.

PASA Laurence, RAGANO Serge,
L'entrée dans la culture écrite.
Apports de la recherche-action

Cet article présente la démarche ECLEC (ECriture LECture), une recherche-action initiée en 1998 à la demande d'un inspecteur de l'Éducation nationale en France, sur l'entrée dans le langage écrit que les chercheurs rattachent au courant pédagogique et didactique du 'langage entier'⁴ et où le recours aux correspondances lettres-sons se fait de manière progressive. Les résultats présentés sur base d'une évaluation externe, montrent clairement

que l'approche a "un effet positif pour les élèves scolarisés dans ce contexte et plus particulièrement sur les élèves de ZEP".

TERWAGNE Serge,
Abécédaires : le retour ?

Cet article critique s'intéresse au phénomène de *La Planète des Alphas*, un matériel pédagogique qui se veut l'antithèse même de la complexité. C'est à ce titre en effet, qu'il recueille un certain succès, car à l'analyse, on voit qu'on a surtout affaire à un bon vieil abécédaire du 19^{ème} siècle, remis au goût du jour, façon science-fiction et conscience phonémique.

Recension réalisée par France FONTAINE
Centre de documentation
Collectif Alpha

Les revues présentées peuvent être
consultées au Centre de documentation
Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles
Tél : 02 533 09 25
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Catalogue en ligne :
www.centredoc-alpha.be

1. Pour le compte-rendu de cette recherche, voir : CHENOUF Yvonne, FOUCAMBERT Jean, **Principe alphabétique et lecture**, in *Les actes de lecture*, n°86, juin 2004, pp.20-34. Cet article est téléchargeable sur le site de l'AFL à la page <http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL86/page20.PDF>.

2. Pétition initiée par plusieurs personnalités et publiée dans le *Monde* du 11 janvier 2006 pour réagir à la décision du ministre d'interdire la méthode globale et d'imposer la méthode syllabique.

3. Serge TERWAGNE dans l'édito de ce numéro de *Caractères*.

4. La démarche didactique proposée avec ECLEC vise l'entrée dans la culture écrite en définissant l'apprentissage de la lecture-écriture comme une pratique sociale où la langue est présente d'emblée dans toute sa complexité (langage entier).

VIE DU RÉSEAU

A la suite de Paulo Freire : portrait d'une alphabétiseuse brésilienne

Entrée en contact avec le Centre culturel d'Evere qui organise des cours de français langue étrangère et des cours d'alphabétisation, Francine D'Hulst a photographié des femmes ayant accepté de la rencontrer dans leur espace de vie privé.

A partir de leur portrait photographique, leur parole a émergé pour raconter leur vie, leur pays, leur condition de femme, ... Francine les a enregistrées et a retranscrit ces entretiens. Portraits et textes ont été exposés au Centre culturel d'Evere en mars et juin derniers.

Parmi les femmes rencontrées, Julia a parlé de son travail d'alphabétisation au Brésil dans la ligne pédagogique de Paulo Freire.

Julia



“Je suis Brésilienne.

Je suis arrivée à Bruxelles le 10 août 2004.

Je viens d'une famille très pauvre. Mon père était menuisier, ma mère femme au foyer. Nous habitions les quartiers très populaires. A cause de cela, j'ai commencé à participer à des mouvements de jeunesse, à des associations dans le quartier. A partir de 1964, nous avons eu beaucoup de mouvements dans le pays contre la dictature, pour la liberté et la démocratie.

J'ai une longue formation et expérience pédagogiques. J'ai d'abord fait une année de stage comme institutrice dans l'école primaire où j'avais été moi-même élève. A 17 ans, j'avais déjà mon premier groupe d'alphabétisation de jeunes et d'adultes de 14 à 65 ans en cours du soir. C'était dans le quartier très pauvre de Victoria, là où je suis née, un petit Etat près de Rio.

A 18 ans, j'ai fait une licence en pédagogie à l'université pour former et superviser les professeurs. Pendant la dictature, les superviseurs faisaient le contrôle répressif. Nous avons voulu changer le rôle de superviseur pour contribuer à l'organisation du travail avec le professeur.

En 1987, je suis allée vivre à Porto Alegre et j'ai fait une maîtrise en éducation.

Parler de la pédagogie de Paulo Freire m'a apporté beaucoup dans ma pratique d'enseignante. A l'université, ses livres ne faisaient pas partie de la bibliographie des cours de pédagogie. Alors nous l'avons étudié de

façon marginale car nous étions militants. Les généraux, les militaires l'interdisaient car il était très important pour le travail d'éducation populaire, pour contribuer à l'organisation du peuple pour changer les choses dans le pays.

Paulo Freire a travaillé avec des paysans des régions très pauvres du Brésil. A la fin des années 50, il commence à développer sa méthode d'alphabétisation des personnes adultes à partir des mots de leur situation de vie. Par exemple des mots que les gens utilisent pour parler de leur métier. En même temps, il faisait un travail de conscientisation, de réflexion avec les gens sur leur réalité de vie. Cela les amenait à chercher des alternatives pour améliorer

leur existence. On ne peut pas rester dans des situations d'exploitation, il faut changer le monde. Il faut non seulement dénoncer les choses, mais surtout annoncer le changement. Pour lui, l'éducation n'est jamais neutre. C'est un acte politique pour changer le monde et non le conserver. Il proposait une éducation formatrice.

J'ai appris des choses théoriques mais aussi très pratiques car nous avons essayé d'alphabétiser à partir des connaissances de Paulo Freire. Durant deux ans, les professeurs et les apprenants ont lutté avec les moyens et les connaissances que permet l'école pour pouvoir garder leur lieu d'enseignement, que la municipalité n'avait pas tout à fait payé et que l'héritier voulait récupérer.

Démarche photographique : le portrait intérieur

Je cherche à privilégier la rencontre lors de l'acte photographique et notamment par la pose qui se fait lorsqu'il y a, entre l'autre et moi, une relation de sympathie, d'ouverture réciproque. Je pourrais dire qu'à ce moment-là, nous travaillons ensemble au portrait. A la fois le portrait de quelqu'un et aussi le portrait de notre rencontre.

Pour que cette rencontre ait lieu, je pense que la personne doit se sentir à l'aise dans son milieu. C'est pourquoi, souvent, je cherche à rencontrer les gens dans leur intérieur. Et pour moi, c'est à chaque fois une découverte de l'espace, des objets qui entourent la personne et qui me racontent son histoire personnelle, sa vie intérieure.

Durant la pose (qui est un instant d'arrêt de la vie quotidienne), la personne prend conscience d'elle-même ainsi que de l'acte photographique.

Mon approche tend à montrer l'unique (chacun a son histoire personnelle), le singulier (intérieur à chaque fois différent même s'il s'agit d'un même milieu social) et, en même temps, le semblable pour tous : la conscience de soi par rapport à la fugacité de la vie, par rapport à la photographie qui intensifie le présent (qui n'est déjà plus) et rendra durable cet instant.

F. D'H.

D'abord on a demandé aux apprenants pourquoi c'était important de rester dans un lieu pour pouvoir continuer à étudier et pourquoi c'était important d'apprendre à lire, à écrire et à calculer. Quelles étaient leurs histoires d'alphabétisation.

Nous avons travaillé les connaissances scolaires pour qu'elles deviennent un outil actif pour le changement de la réalité. Chaque professeur dans sa discipline particulière a travaillé la même problématique. Par exemple, le prof de maths a demandé aux

Budgets participatifs

En 1989, le Parti du Travail brésilien remportait les élections à la mairie de Porto Alegre. Pendant 15 ans, de 1989 à 2004, les citoyens, les élus et les fonctionnaires de Porto Alegre ont tenté de mettre en place un système de prise de décision ouvert, participatif qui révolutionna la manière de gérer la cité en associant directement les habitants à certaines décisions municipales via des forums de 'budgets participatifs'.

Les citoyens étaient invités à discuter du budget communal. A titre individuel ou en association, ils étaient appelés à identifier les principaux problèmes qu'ils rencontraient dans leur district, à établir la hiérarchie des urgences, à formuler des propositions et à examiner leur compatibilité avec les ressources disponibles de la Ville.

Les participants aux forums votaient sur toutes les propositions formulées. Pour chaque domaine de la vie communale, ils étaient appelés à retenir trois projets qui leur paraissaient prioritaires. Les projets étaient alors classés par rapport au nombre de votes obtenus et soumis à la discussion du Conseil municipal.

L'ancrage populaire du budget participatif donnait aux citoyens la possibilité d'avoir une influence sur le gouvernement, ce qui constituait une véritable innovation dans la pratique démocratique.

En 2004, le Parti du Travail n'a pas obtenu la majorité absolue aux élections et la droite a formé une coalition hétéroclite pour prendre le pouvoir. Rebaptisé 'gouvernance locale solidaire', le projet participatif du nouveau gouvernement a vidé l'ancien de sa substance. Les organisations populaires qui étaient au centre du processus sont devenues des acteurs parmi d'autres (aux côtés des entreprises privées, des universités, des églises, des agences de l'Etat et du gouvernement fédéral...). Selon CIDADE – une ONG locale qui s'intéresse aux enjeux urbains, notamment à la participation citoyenne au niveau municipal, qui travaille à faciliter l'accès des citoyens à l'information et soutient divers mouvements populaires – *"c'est un rejet du principe de souveraineté populaire qui avait caractérisé le budget participatif à Porto Alegre"*.



apprenants quelle serait la superficie idéale et l'espace adapté pour une école, le prof d'histoire a travaillé sur l'histoire du Brésil (l'Etat et la ville dans l'Etat, l'histoire de l'éducation des jeunes et des adultes à partir de la vie de chacun des apprenants).

Après, on a organisé ensemble des manifestations et des séances avec le préfet. Nos apprenants sont allés à la télé pour parler de leur problématique. Nous sommes allés à des réunions pour réfléchir et décider du budget de la ville parce qu'à cette époque-là, nous avions la possibilité de participer aux prises de décisions sur le budget (*voir encadré sur les budgets participatifs*). Nous avons un gouvernement de gauche. Nos apprenants et les professeurs ont participé à ce long processus pour réussir à garder leur école après deux ans de lutte. Cette école accueille 1200 jeunes et adultes de 15 à 80 ans.

Il faut savoir qu'en 2005, au Brésil, il y a encore 35 millions de personnes analphabètes, c'est-à-dire 20% de la population. Il y a des gens qui sont allés à l'école quand ils étaient petits, mais qui n'ont pas pu continuer parce qu'ils devaient aller travailler

pendant la journée et qu'il n'y avait pas de cours du soir ou bien, il n'y avait simplement pas d'école dans l'endroit où ils habitaient. Même au début des années 2000, dans un des Etats les plus développés du pays, à Rio Grand du Sud, nous avons plus de 300.000 jeunes de 14 à 17 ans sur 10 millions d'habitants qui ne trouvent pas de place pour étudier car il y a un manque d'écoles. Parmi eux, beaucoup traînent dans la rue car, sans formation suffisante, ils ne trouvent pas de travail. C'est la réalité du Brésil. Il faudrait que l'Etat prenne l'éducation et aussi la santé comme priorités."

**Propos retranscrits
par Francine D'HULST**

Si vous souhaitez travailler

avec Francine D'Hulst ou
voir le travail qu'elle a réalisé à Evere,
voici ses coordonnées :

Francine D'HULST,
Ch. de Boondael 393, 1050 Bruxelles,
GSM : 0497 73 07 14

LIVRES-MEDIAS-OUTILS

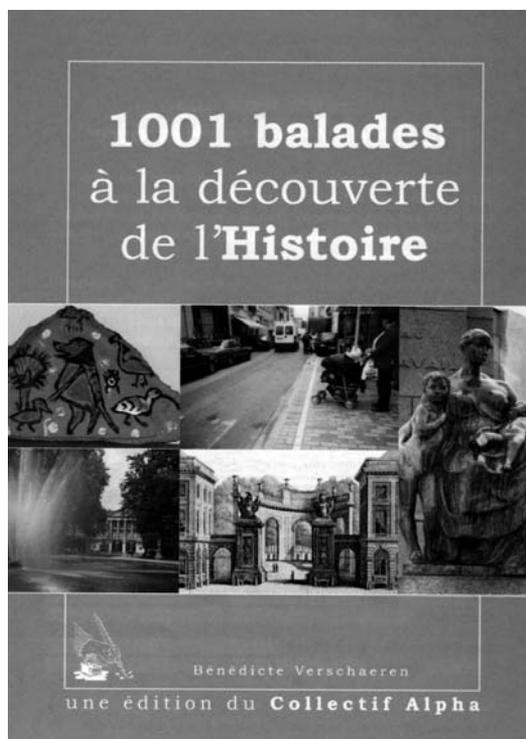
1001 balades à la découverte de l'Histoire

"Le musée, c'est comme le Larousse, ça explique beaucoup de choses."

Frappée par les propos d'anciens apprenants qui mettent en avant les connaissances acquises en histoire et géographie à travers des visites de musées, d'expositions, de promenades dans la ville, Bénédicte Verschaeren a décidé d'intégrer une dimension géo-historique dans ses cours d'alpha. Dans *1001 balades à la découverte de l'Histoire*, elle rend compte des démarches qu'elle a mises en place.

Bénédicte utilise l'histoire comme outil pour amener les apprenants à redécouvrir leur environnement quotidien, le questionner, le comprendre... L'histoire en effet donne de l'épaisseur à notre compréhension du monde. Elle permet de mieux comprendre qui nous sommes aujourd'hui, de nous situer dans le monde et de mieux comprendre les autres car elle forge nos identités culturelles. Les démarches historiques sont des moments de construction de la pensée, processus qui permet d'objectiver son rapport à l'existence, de passer d'une conscience individuelle à une conscience collective et de comprendre celle des autres. Réfléchir au passé, c'est donc prendre de la distance par rapport au présent.

Aller au musée ou se promener dans la ville, c'est aller à la rencontre des objets, des images qui racontent, qui parlent. Par cette rencontre, chacun, confronté à ce qu'il voit,



peut réfléchir sur lui-même, analyser. Visiter un musée ou déambuler dans la ville, c'est aussi une épreuve de corps à corps, ce n'est pas du blabla, l'image est devant nous, elle est réelle.

Si la visite constitue le moment-clé de la démarche, ce n'est cependant pas la visite en elle-même qui constitue l'essentiel du travail avec les apprenants, mais le travail qui est fait en amont et en aval de celle-ci. La visite devient un support pour amorcer et poursuivre la réflexion.

L'activité introductive à la visite permet d'éclaircir les représentations, de se mettre en

appétit, de se questionner, de préparer la rencontre avec le guide, s'il y en a un de prévu.

L'activité après la visite permet de revoir ce qui s'est passé, de reformuler ce qui s'est dit, de prendre du recul, de questionner les savoirs nouvellement acquis... Cette activité peut être prolongée par des démarches de lecture-écriture axées sur les nouvelles connaissances, par des démarches artistiques, littéraires ou autres.

Dans les activités proposées dans l'ouvrage, l'apprenant est au centre de l'apprentissage. Ces activités se réfèrent toutes à la pédagogie constructiviste selon laquelle le savoir ne se transmet pas, il se construit à travers l'activité de l'apprenant. Il s'élabore dans la confrontation entre ce que la personne connaît déjà et des éléments nouveaux qui lui sont proposés à travers des activités de recherche et d'analyse. Cette construction du savoir se fait en interaction avec les autres membres du groupe, ce qui donne une dimension collective à l'apprentissage, dimension que rend le terme d'auto-socio-construction des savoirs.

Les activités proposées sont destinées à des personnes de tous niveaux à l'écrit, pour autant que la compréhension de base du français oral soit acquise. Elles doivent cependant être adaptées en fonction de chaque groupe d'apprenants. Elles peuvent aussi servir de base pour créer d'autres démarches.

L'ouvrage est divisé en six parties :

- > L'Histoire, nous en faisons tous partie (démarche introductive)
- > Un sculpteur nous dévoile le monde ouvrier
- > Visitez un musée avec un guide !

- > Voir Bruxelles ou le plaisir de mieux comprendre sa ville
- > Découvrir son quartier
- > L'Histoire, nous en faisons tous partie (travail de synthèse).

Les différentes parties comportent de une à quatre démarches et chaque démarche est découpée en trois séquences : avant, pendant et après la visite.

"Le musée, c'est la réalité."

"Maintenant je vois différemment le parc de Bruxelles, je fais attention à beaucoup de choses qu'avant je n'avais jamais vues. (...) Je vois différemment des lieux connus".

1001 balades à la découverte de l'Histoire, Bénédicte VERSCHAEREN, Ed. Collectif Alpha, 2005, 160 pp.
Disponible au Centre de documentation du Collectif Alpha,
– tél : 02 533 09 25
– courriel : cdoc@collectif-alpha.be
au prix de 15 €.

Autre outil pédagogique
sur le thème de l'histoire et de la ville :
Bruxelles, connaître sa ville,
Lire et Ecrire Bruxelles en collaboration
avec le Carhop et La Fonderie, 1988.
En prêt au centre de documentation
du Collectif Alpha.

D'autres références pédagogiques
sont également citées dans
la bibliographie de *1001 balades
à la découverte de l'Histoire*.



Légendes de porcelaines

Coquillage : porcelaine – cauris – sédéré – grain de café – hotouku – chung thung – caramujo – cowry – amasimbi – alazoun – coloni – kawka – mounjr – sadaf – tchédé – lambi – ikirezi – isimbi - loudaha –...

Carnet de l'exposition-déambulation du même nom, *Légendes de porcelaines* rassemble des récits de voyages qui, rassemblés, constituent une foisonnante richesse de sens et d'échanges humains allant du pire, l'esclavage et la duperie, au meilleur, la protection, la création... Ils nous font tanguer de la divination à l'histoire, du monde sacré à celui de l'art, du domaine de la science malacologique à celui de la parure, de la numismatique au jeu d'argent.

Ce carnet tente de maintenir le cap des meilleurs échanges Est-Ouest, Sud-Nord autour de la porcelaine avec l'écho d'échanges entre personnes de tous les horizons, à égalité devant ce simple et fascinant coquillage.

Carnet né de huit ateliers d'écriture animés par les Ateliers de l'Insu avec les formateurs et les apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles Sud-Est, tous niveaux confondus. Des ateliers d'écriture collective autour des porcelaines, à partir de la manière de les nommer dans la langue d'origine de chacun, et des sensations et souvenirs qu'évoquait le coquillage.

Carnet né de la rencontre de quelques apprenants suivant des cours à Lire et Ecrire rue du Viaduc à Ixelles, avec Quentin Smolders photographe habitant la même rue et Sandrine de Borman, cueilleuse de porcelaine et heureuse assembleuse de ce recueil. Pendant que les apprenants racontaient leur lien avec la porcelaine, Sandrine notait ce que lui confiaient les personnes tandis que Quentin photographiait leurs mains, leur portrait. Chaque apprenant qui a voulu dire ou montrer quelque chose autour de la porcelaine a reçu une place dans le carnet.

Carnet qui s'est enrichi des réalisations de l'atelier de décoration d'objets à partir de coquillages auquel ont pris part certains apprenants. En partenariat avec le Service éducatif du Musée des Sciences naturelles, une visite du Musée sur le thème du coquillage s'y est également déroulée afin de clore l'ensemble de la démarche.

D'autres artistes, enfin, ont apporté leur témoignage. Et cela donne ce carnet tout entier au coquillage voué, ce carnet qui nous conduit en Afrique, au Moyen-Orient, en Asie, en Europe aussi... sur une coquille de porcelaine, vers des paysages inattendus.

Légendes de porcelaines, Témoignages de personnes d'horizons variés autour d'un coquillage,

Photographies : Quentin SMOLDERS, Recueil des textes et mise en carnet : Sandrine DE BORMAN, en partenariat et avec le soutien de l'asbl Lire et Ecrire Bruxelles Sud-Est, 2006

Disponible à Lire et Ecrire Bruxelles Sud-Est – tél : 02 646 20 96 – courriel : bxl.sud.est@lire-et-ecrire.be au prix symbolique de 1 €.

Les rebelles de l'illettrisme

On a fait une bande dessinée pour... qu'on ne se moque plus des personnes en difficulté avec la lecture et l'écriture montrer que l'illettrisme existe montrer qu'ensemble on est capables de réussir. On a voulu raconter nos histoires, notre vécu...

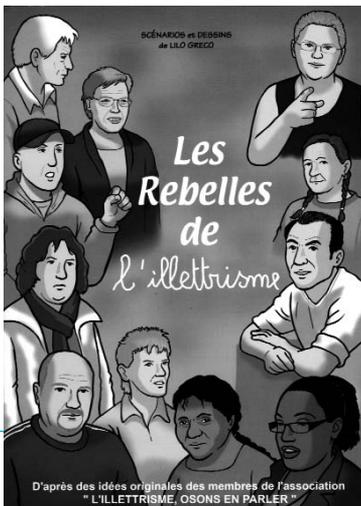
Notre message, c'est...

vous les adultes, les enseignants, les pédagogues,... soyez tolérants, vous les enfants, les jeunes adolescents,... soyez tolérants, allez jusqu'au bout de votre scolarité, ne décrochez pas. Nous espérons que cet album vous ouvrira les yeux.

C'est ainsi que les apprenants rassemblés au sein de l'association *Osons en parler* présentent la BD qu'ils ont réalisée avec un dessinateur de la région verwiétoise, Lilo Greco.

A travers 8 histoires, des adultes de 20 à 64 ans racontent leur parcours, leur vécu. Ils témoignent dans le but d'ouvrir les yeux et de changer les regards.

Après avoir écrit *L'illettrisme, il faut le vivre...* (voir *Le journal de l'alpha*, n°150, p. 57) qui vise plus particulièrement un public adulte,



les apprenants ont voulu sensibiliser le jeune public et donner un outil aux enseignants en racontant leurs histoires et leur vécu sous forme de planches dessinées.

La dernière des huit histoires rassemblées se termine par une discussion à l'étage de la maison qui abrite Lire et Ecrire Verviers :

— Salut Gérard.

— Bonjour Alain, voici Patricia. C'est la première fois qu'elle vient.

— Salut Patricia, je t'en prie, assieds-toi. Tu veux un café ?

— A propos Pascale, quel est l'ordre du jour ?

— On devait parler de notre projet de bande dessinée.

— Ah oui, mais où est le dessinateur ? Il est encore en retard ?

Ouf ! Il arrive en courant...

Les rebelles de l'illettrisme,

Scénarios et dessins de Lilo GRECO, D'après des idées originales des membres de l'association "L'illettrisme, osons en parler", Ed. Lire et Ecrire Communauté française, 2006, 22 p.

Disponible gratuitement :

> à Lire et Ecrire Verviers

(tél : 087 35 05 85) ou par courriel : osons-en-parler@hotmail.com

> au Centre de documentation du

Collectif Alpha (tél : 02 533 09 25)

ou par courriel : cdoc@collectif-alpha.be

> au centre de documentation de Lire et Ecrire Liège (tél : 04 226 91 86).

L'histoire et les projets de *Osons en parler* ont été présentés dans le *Journal de l'alpha*, n°142, septembre 2004, pp. 20-23 et n°153, juin-juillet 2006, pp. 27-31.

Voir l'Autre

La farde photos *Voir l'Autre* est un outil pédagogique réalisé par l'asbl *Ecole Sans Racisme*. Son objectif est d'éradiquer les stéréotypes et les préjugés des jeunes... mais les moins jeunes sont tout autant concernés.

Cet outil permet :

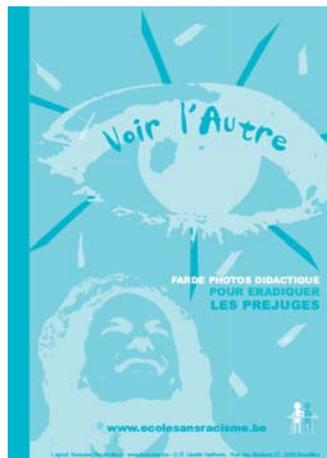
- > de mettre en évidence les stéréotypes à partir desquels nous réagissons face à d'autres personnes, en particulier quand elles sont issues de l'immigration ;
- > de donner les informations nécessaires pour limiter ce fonctionnement, basé, en grande partie, sur l'ignorance et/ou la méconnaissance de la réalité de groupes installés depuis plus ou moins longtemps en Belgique.

Souple et ludique, il offre des pistes d'animations variées. Il nous propose, par exemple, d'imaginer le curriculum vitae d'une personne anonyme sur base de trois photos : un portrait, une photo dans son milieu de vie ou de travail et une photo qui en dit plus sur ses centres d'intérêt.

Concrètement, dans la boîte, on trouve soixante photos, soit trois photos de vingt personnes de différentes nationalités ou origines. Vingt fiches biographiques accompagnent les photos. Une fiche pour chacune des personnes nous renseigne sur son origine, sa profession, ses intérêts...

Un manuel d'accompagnement décrit explicitement plusieurs méthodologies.

Les formateurs y trouveront également une information de base sur les stéréotypes et les préjugés racistes. *Ecole Sans Racisme* tente de répondre à un certain nombre de questions



cruciales telles que : qu'est-ce qu'un préjugé raciste ? comment se forme-t-il ? les préjugés racistes ont-ils une fonction ? quelles en sont les conséquences ? et surtout : comment traiter les préjugés racistes en classe ?

Le travail avec les photos permet d'aborder un certain nombre de thématiques. Dans la boîte, une série de fiches complémentaires éclairent certaines situations abordées. Autant d'amorces qui invitent à une recherche plus approfondie...

Voir l'autre. Farde photos didactiques pour éradiquer les préjugés,

Ecole Sans Racisme, 2006

Disponible à *Ecole sans racisme asbl*,

– tél : 02 511 16 36

– courriel : info@ecolesansracisme.be

– site : www.ecolesansracisme.be

au prix de 50 €.

En prêt également au centre de documentation du Collectif Alpha (tél : 02 533 09 25).

Ecole Sans Racisme propose également de venir animer des classes ou des groupes d'adultes.
Prix : 80 € pour une animation de 2h (100 € pour l'animation + la farde photos).

Le Liseur

Le Liseur est un roman existentiel dont on ne sort pas indemne parce qu'il nous interroge sans complaisance sur la condition humaine et qu'il nous confronte à l'une des périodes les plus sombres de notre histoire. Il nous rappelle aussi combien l'accès à la lecture et à l'écriture constitue un enjeu social, politique et culturel.



Bernard SCHLINK,
Le Liseur, éd. Gallimard,
Paris, 1996, 202 pages
Traduit de l'allemand par Bernard LORTHOLARY
Paru en format de poche dans
la collection Folio (n°3158)

L'auteur, dans une mécanique redoutable, nous entraîne dans une histoire forte et singulière qui nous (re)plonge dans la Grande Histoire.

Pour parvenir à ses fins, il nous offre autant de clés de lecture qu'il y a de portes d'entrée au roman :

- > le roman d'amour : au travers du récit des amours troubles entre un jeune garçon de quinze ans et une femme énigmatique, de vingt ans son aînée. En quoi leurs destinées sont-elles liées pour le meilleur et/ou pour le pire ?
- > l'histoire contemporaine : la question du nazisme et du génocide juif dans l'Allemagne d'Hitler avec son corollaire, la culpabilité collective et sa transmission aux générations de l'Allemagne d'après-guerre.

> le récit biographique : la littérature occupe une place très particulière tout au long de cette relation et l'on verra comment elle va conditionner la vie des deux protagonistes et bouleverser à tout jamais leur rapport à la lecture et à l'écriture.

En filigrane, transparait la question de la honte vécue comme lien social, comment elle peut conduire un individu à choisir la résignation plutôt que la révolte et l'entraîner de la confusion jusqu'à la désintégration.

A quinze ans, Michaël croise le chemin d'une jeune femme, Hanna, qui lui porte secours. Il devient son amant. Rien ne prédestinait ces deux êtres à se rencontrer. Il est lycéen, issu d'une famille bourgeoise et évolue dans un milieu

intellectuel. On sait peu de choses d'elle, mis à part qu'elle a 36 ans, vit seule et est poinçonneuse de tramway. Hanna va initier l'adolescent aux gestes de l'amour et pendant six mois, il la rejoint en secret chez elle tous les jours. Ce 'huis clos' sera marqué par un rituel qu'elle instaure rapidement : le jeune garçon lui fait la lecture à haute voix et, ensemble, ils vont entreprendre un voyage à travers les grands classiques de l'histoire de la littérature. Chaque séance de lecture se clôture par une douche et puis l'amour.

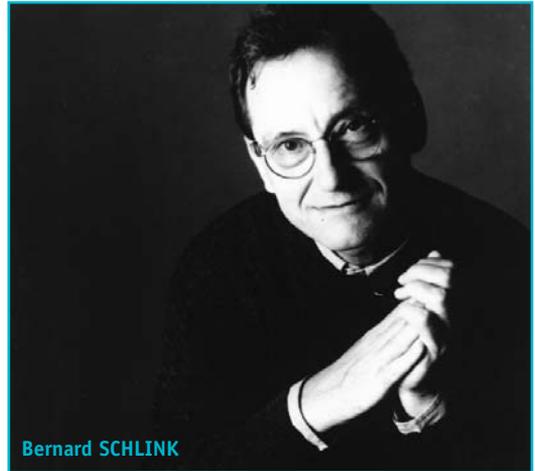
«Mais au bout de quelques temps, une heure et demie ne nous suffit plus et je me mis à inventer des prétextes pour ne pas rentrer dîner à la maison.

C'est que je lui faisais la lecture. Le lendemain de notre conversation, Hanna avait voulu savoir ce que j'apprenais au lycée. Je lui parlai des poèmes homériques, des discours de Cicéron, et de l'histoire d'Hemingway sur le vieil homme et son combat avec le poisson et avec la mer. Elle voulut entendre à quoi ressemblaient le grec et le latin, je lus à haute voix des passages de l'*Odyssée* et des *Catilinaires*.

(...) quand j'arrivai le lendemain et voulus l'embrasser, elle se déroba. "Tu me fais d'abord la lecture."

Elle parlait sérieusement. Je dus lui lire *Emilia Galotti* pendant une demi-heure avant qu'elle m'emmène sous la douche et dans son lit. (...)

C'était une auditrice attentive. Son rire, ses soupirs de dédain et ses exclamations indignées ou enthousiastes ne laissaient aucun doute : elle suivait l'action avec passion, et



considérerait les deux héroïnes comme de petites dindes.

L'impatience qu'elle mettait parfois à me demander de continuer tenait à ce qu'elle espérait que ces personnages allaient enfin, nécessairement, arrêter leurs bêtises. "Non, mais c'est pas possible !" Quelquefois, j'avais moi-même très envie de poursuivre la lecture. Quand les jours allongèrent, je lus plus longtemps, pour être au lit avec elle au moment du crépuscule. Lorsqu'elle s'était endormie sur moi, que la scie dans la cour s'était tue, que le merle chantait et que, dans la cuisine, il ne restait plus de la couleur des objets que des tons de gris plus ou moins clairs ou sombres, j'étais parfaitement heureux. »

La personnalité instable d'Hanna et le très jeune âge de son amant rendent la relation complexe : c'est sans doute ce qui retient le jeune homme dans ses filets et ce qui, plus tard, l'éloignera d'elle, malgré lui.

«Cet été-là fut la descente en vol plané de notre amour. Ou plutôt de mon amour pour Hanna ; de son amour pour moi, je ne sais rien.

Nous avons maintenu notre rituel : lecture à haute voix, se doucher, faire l'amour, rester étendus ensemble. Je lui ai lu *Guerre et Paix*, avec tous les développements de Tolstoï sur l'histoire, les grands hommes, la Russie, l'amour et le mariage, cela a bien dû prendre quarante à cinquante heures. De nouveau, Hanna a suivi le déroulement du livre avec un intérêt passionné. Mais ce fut autrement que d'habitude ; elle gardait pour elle ses jugements, ne faisait pas de Natacha, André et Pierre des éléments de son univers, comme elle l'avait fait de Louise et d'Emilia : elle entrait dans leur univers comme on entame avec étonnement un long voyage ou la visite d'un château où l'on est admis, où l'on a le droit de séjourner, avec lequel on se familiarise, mais sans toutefois surmonter complètement sa timidité. Ce que je lui avais lu jusque-là, je le connaissais déjà. *Guerre et Paix*, je le découvrais moi aussi. Nous fîmes ensemble ce voyage lointain. »

Hanna se montre tour à tour autoritaire puis vulnérable, tendre et sensuelle, puis submergée par des accès de colère violente, tantôt maternante puis brutale, tantôt cynique puis tourmentée, voire désespérée.

« Je m'étais réveillé tôt, m'étais habillé sans faire de bruit et avais quitté la chambre en silence. Je voulais monter le petit déjeuner, et aussi voir si je trouvais un fleuriste déjà ouvert, pour rapporter une rose à Hanna. Je lui avais laissé un mot sur la table de nuit : "Bonjour ! Je vais chercher le déjeuner, je reviens tout de suite..." Quelque chose comme ça. Quand je revins, elle était debout dans la chambre, à moitié habillée, tremblant de rage et blême.

"Comment peux-tu partir comme ça !"

Je posai le plateau du petit déjeuner et la rose, et je voulus la prendre dans mes bras. "Hanna..."

- Ne me touche pas." Elle tenait à la main la mince ceinture de cuir qu'elle mettait sur sa robe, elle recula et m'en fouetta le visage. Cela m'ouvrit la lèvre, et je sentis le goût du sang. Cela ne faisait pas mal. J'étais terriblement effrayé. Son bras repartit pour frapper encore.

Mais elle n'en fit rien. Elle laissa retomber son bras, lâcha la ceinture et se mit à pleurer. (...)

Elle fit deux pas vers moi, se jeta contre ma poitrine, me martela de ses poings, se cramponna à moi. Alors je pus la tenir. Ses épaules tressautaient, elle cognait son front contre ma poitrine. Puis elle poussa un grand soupir et se pelotonna dans mes bras. (...)

"Alors, qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi tu étais si furieuse ?" Nous étions couchés dans les bras l'un de l'autre, si comblés et si heureux que je crus que tout allait s'expliquer.

"Ce qui s'est passé, ce qui s'est passé ! Tu as de ces questions idiotes ! Tu ne peux pas t'en aller comme ça.

- Mais je t'avais laissé un mot...

- Un mot ?"

Je m'assis sur le lit. Le papier n'était plus sur la table de nuit. »

Un jour, Hanna prend la fuite sans explication et disparaît sans laisser de trace. Le jeune homme la cherche en vain et entame sa vie adulte, marqué à tout jamais.

Des années plus tard, Michaël poursuit des études de droit à l'université. Dans le

cadre d'un séminaire sur le passé nazi, il assiste à un procès en cour d'assises. Parmi les cinq gardiennes des camps de la mort, il reconnaît Hanna sur le banc des accusées !

Lors des interrogatoires, les co-accusées soutenues par leurs avocats se liguent contre elle et lui font porter l'entière responsabilité d'un épisode dramatique où des détenues ont été brûlées vives, prisonnières d'une église en feu !

Une rescapée livre un témoignage particulièrement accablant sur le comportement singulier d'Hanna dans les camps :

«Oui, elle avait ses protégées, toujours une des plus jeunes, faibles et fragiles ; elle les prenait sous sa protection ; veillait à ce qu'elles ne soient pas forcées de travailler, à ce qu'elles soient mieux logées, mieux traitées, mieux nourries, et le soir elle les emmenait avec elle. Et les filles n'avaient pas le droit de dire ce qu'elles faisaient avec elle, et nous pensions que... Aussi parce qu'elles portaient toutes pour Auschwitz, comme si elle s'en débarrassait quand elles ne lui plaisaient plus. Mais ce n'était pas ça, et un jour l'une d'elles a tout de même parlé, et nous avons appris que ces filles lui faisaient la lecture, soir après soir.»

Michaël suit le procès avec assiduité. Alors qu'il s'efforce de comprendre l'ambiguïté du comportement d'Hanna dans les camps et le mutisme dans lequel elle se réfugie au cours du procès, il a soudain la révélation du secret qu'Hanna tente à tout prix de préserver !

«A force de réfléchir à Hanna en tournant en rond semaine après semaine, une idée s'était détachée, avait suivi son chemin bien

à elle et avait fini par arriver à son résultat. Lorsqu'elle y fut parvenue, elle y fut parvenue – ç'aurait pu être partout, ou en tout cas, n'importe où pourvu que la familiarité du cadre et des circonstances permette de percevoir et d'admettre une surprise qui ne vous assaille pas de l'extérieur, mais qui éclôt à l'intérieur de vous. C'est ce qui se passa sur un chemin qui monte en pente raide, traverse la route, passe près d'une fontaine, puis mène d'abord sous une haute futaie obscure de vieux arbres et ensuite dans des taillis clairs.»

Il se débat alors avec sa conscience et doit faire face à un terrible dilemme. Michaël ne divulgue pas le secret d'Hanna tout en mesurant avec gravité la portée de son choix...

Qu'advient-il de cette relation scellée par un si lourd secret ?

Pour Michaël, ce sera sans doute de l'écriture que naîtra l'apaisement.

Quant à Hanna, peut-on se pardonner l'impardonnable ?

**Présenté par
France FONTAINE**

Info

La rubrique **INFORMATIONS**
ne paraîtra désormais plus dans le Journal de l'alpha.

Ces informations se trouvent dès à présent
sur le site de Lire et Ecrire (www.lire-et-ecrire.be).

Leur mise à jour régulière nous permet de vous offrir
un éventail plus large d'informations en lien avec l'actualité.
Nous vous invitons à y faire un tour...

Adresse de contact : corentin.diprima@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel: lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site: www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue d'Alost 7 – 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 – fax 02 213 37 01
courriel: coordination.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue de Marcinelle 42 – 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 – fax 071 20 15 21
courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel: brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2 – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel: centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

avenue des Alliés 19 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 33 32 19
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel: hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel: liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel: luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel: namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel: verviers@lire-et-ecrire.be

