

REGARD SUR LES MANUELS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Cet article vise à mettre sous les yeux de tout un chacun – parents, journalistes, enseignants, ministres et conseillers – des extraits représentatifs des supports proposés depuis plus de 30 ans dans la quasi-totalité des Cours Préparatoires. Ce que propose aujourd'hui l'Éducation nationale n'est que la reprise aggravée des recommandations et instructions officielles voulues par les ministres successifs depuis 1985. Recommandations et instructions officielles par lesquelles est passée la quasi-totalité des élèves, qui entrent aujourd'hui encore au collège, dont on déplore que le niveau ne cesse de s'amenuiser. Ce qui est comique ou malhonnête, c'est bien de prétendre que leurs résultats seraient dus à des « audaces » pédagogiques qui sont exclues des écoles depuis trois décennies et qu'il faut de toute urgence en

revenir à l'alphabétisation explicite, laquelle n'a jamais cessé d'être imposée par un appareil administratif ajoutant que « l'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat ». Aussi, la question naïve est-elle : qu'entend-on par « manuel de qualité » ? à quels outils accorde-t-on un tel crédit ? qu'ont compris les auteurs et éditeurs de l'apprentissage de la lecture ? qui prend le temps dans les médias d'ouvrir les pages sur lesquelles travaillent élèves et maîtres des Cours Préparatoires ?
Regardons ● Annie Janicot et Jean Foucambert

La présentation des manuels ne sera pas faite titre par titre, car le paysage est pratiquement uniforme et soulève des questions similaires. Quelle conception de l'enfant, de la lecture et de son apprentissage révèle-t-il ? Même à l'heure du numérique, quand on dit « lire », on pense livre, texte, types d'écrits et tout le monde croit même que savoir lire, c'est comprendre ce qui est écrit, en tirer profit et plaisir... Sauf pour l'apprentissage de la lecture qui enchaîne deux objectifs distincts : oraliser de l'écrit et faire du sens avec cet oral ! Place donc au déchiffrement. Sur quoi les manuels l'exercent-ils ?

1. Ce qui est donné à « lire » rend bien problématique la compréhension de ce qui est écrit...

→ Par exemple, page 11 de *Taoki et compagnie*, Méthode de lecture syllabique (Istra, 2010)

Rubrique « Lis les mots »

un rat un ara un art un riz

Rubrique « Lis les phrases. »

Un rat a ri.

La page de gauche montre le dragon (Taoki) dans une cuisine où se trouvent réunis sa famille et un perroquet ; en incrustation, on voit le mot référence illustré, avec cette inscription : l'ara. Le haut de

la page de droite est consacré à la combinatoire voyelle/consonne dans tous les sens : **ra, ri, ry, ar, ir.**

→ Page 13 de la même méthode

Rubrique « Lis les phrases. »

Un lit est là. Il y a un lilas.

Il lit là. Elle a un ara.

On voit à gauche la famille de Taoki sur une photo. Un dragon est assis sur un lit et lit. Pas de lilas, plus d'ara... Qui est « il » ? qui est « elle » ? Et que dire de cette tournure « **Un lit est là** »... Et pourtant, on lit dans le guide du maître, après les conseils qui doivent « rendre le déchiffrage [de ces phrases] plus aisé » : « Demander aux élèves de reformuler les phrases lues avec leurs mots afin de faire du sens et de s'assurer de leur compréhension. Expliquer le vocabulaire si nécessaire. » (p.22) Oui, il s'agit de reconstruire le sens absent. Cherchez vous-même, lecteur, quel sens vous attribuez au mot « **là** » qui grâce à son accent vous livre une intention de localiser. Imaginez l'enfant qui ne maîtrise pas ce repère, pas plus qu'il ne voit de lilas en fleurs au printemps, et qui prononce de façon proche « **Il lit là.** » et « **Il y a un lilas** ». Et pourquoi pas (qui lui serait plus familier) « **Il y a un**

lit là. » ? Ce sont en fait des non-phrases réservées à un lecteur expert, comme le souligne Bernard Devanne : « *Le bruit que l'élève fait avec la bouche, pour être pertinent, ne peut que suivre la lecture* ». Mais changeons de manuel, c'est peut-être mieux ailleurs ?

→ Page 21 de *Lecture tout terrain* :

Méthode de lecture, nouvelle édition, avec Lila, Elio, Marine et Omar, Bordas /Sejer, 2010

Je lis des phrases

Léa a papoté. Léo a appelé Ali.

Élio a épaté Lila. Tao a pilé l'épi.

Toute la page est consacrée à de la combinatoire de lettres et de syllabes à partir du son [e]/lettre « é ».

→ Page 27 du manuel *Croque-Lignes*. Nathan, 2010

Lis tout seul la phrase

La tarte est pour Rita.

→ Page. 32

Tu as un tutu.

→ Page 36

Lari lit avec Lulu.

→ Dans le manuel, *Je lis avec MONA et ses amis* (Magnard, 2012), cette affirmation méthodologique : « *la compréhension est, dans un premier temps, travaillée à partir des textes lus par l'enseignant, mais chaque texte comprend dès le début de l'année un passage lu par les élèves* ». Voici

donc –rassemblées– les phrases qu'ils doivent savoir lire pour les 8 premiers épisodes...

Mona a un chat.

Il y a un stylo gris sur le lit.

Il y a un chat gris dans la rue.

Il y a un chat vert et Mona sous la lune.

Mona est sur une malle.

Il y a aussi une moto.

Malo est noir.

C'est Ramolo, le chat gris et noir.

On comprend bien que ces phrases n'ont pas vocation à passionner des académiciens ou des ministres... mais après tout, elles ne s'adressent qu'à de simples enfants du peuple ! N'oublions pas que la majorité des élèves à qui on donne ces « phrases » à lire, viennent de passer trois ans à l'école maternelle où ils ont découvert le plus souvent de véritables histoires avec événements, ou textes documentaires avec informations. Mais continuons.

Je sais lire tout seul, des phrases

Il a mis un melon et une rose. [« Où ça ? », chanterait Steve Waring,

NDLR]

Paco rit et Mona aussi.

Le mulot est l'ami du chat.

→ Page 41 de *Lecture tout terrain*

Je lis des phrases. (La partie de foot)

Lila a passé la balle à Omar.

Omar a tapé la balle.

Il a évité le but.

La pommade est dans le tube.

Rien dans la double page ne justifie l'apparition de la dernière phrase, si ce n'est l'étude – quel joli mot studieux, et tant pis pour les paresseux ! – du son [b]. Et que dire de cette littérature tirée du même manuel au fil des pages, donc des semaines et des mois, au service de sons différents ?

→ Page 21

Le sirop est sur le sol.

→ Page 47

Il a mis un pull avec une pomme.

→ Page 39

Valérie a vu une vache sur l'avenue !

→ Page 45

Marie a mis une azalée sur le mur.

→ Page 57

Une mygale galope dans la forêt.

→ Page 63

Aminata a chuté sur le tatami.

→ Page 73

Justin a préparé un gratin de pâtes au romarin.

→ Page 75

Le héron chasse les bourdons dans les joncs.

→ Page 79

L'héroïne a déniché un grimoire dans le manoir hanté.

D'autres exemples aussi édifiants dans d'autres manuels, prétendus de lecture :

Le carré a 4 côtés (1. 2. 3. 4)

Milo fuit car il a cassé le pot. Léo recolle le pot !

Je me suis écorché. Je me cache. Tu as cuit le rôti.

Tu as calé. Je te copie. Il répare le canot cassé.

Je colorie comme Valérie une jolie anémone.

Zohra enfle un pull blanc.

Malgré la pluie, la cane va à la mare.

Il a mis trente grammes de sucre dans la crème à la banane.

Le crocodile pleure dans le fleuve : il a mal au cœur.

Ma sœur n'a plus peur des couleuvres, c'est le bonheur !

Les couleurs de cette œuvre d'art sont vives comme celles des bonbons.

Une tartine de beurre, il n'y a rien de meilleur !

Que peut penser l'enfant à qui on demande de dire ces « assemblages » ? Et les parents ? Et les enseignants ?

2. Et lorsque – de phrases – on fait passer les élèves à des « histoires »... que leur propose-t-on ?

Dans le livret sur le langage à l'école maternelle, on lit : « *L'enfant a donc une connaissance informelle de ce qu'est une histoire (un début, un milieu, une fin) en termes de progression, d'obstacles à franchir qu'il associe à des affects, qu'il apprend à maîtriser parce qu'il peut anticiper les effets.* » (Page 158)

→ Page 35 de *Taoki et compagnie, Méthode de lecture syllabique* (Istra, 2010)

Lis l'histoire de Taoki.

Taoki est assis et il râle. Il a mal à la narine :

elle est énorme ! Mais Lili le rassure.

Hugo mord dans son ananas.

Ah, certes, il faut tenir compte de l'illustration qui montre un pique-nique. Hugo ne participe pas à l'échange. Mais quelle histoire ! Voici le texte des Révisions page 67 (fin du premier trimestre) :

Taoki adore le sport ! Il rend Hugo jaloux avec sa balle et sa bouée. Mais, au rugby, Hugo est fort car c'est lui qui amène la balle entre les barres ! Au judo, Taoki a mal au dos ! Finalement, le sport n'est pas pour lui ! Lili part à Paris pour les fêtes de Noël. Tout est illuminé dans les rues. Taoki anime les figurines pour son amie. Il s'est même vêtu du costume du père Noël !

→ Page 53 de *Je lis avec MONA et ses amis* (Magnard, 2012)

Je sais lire une petite histoire

Nina part se promener avec ses amies Anna et Léa.

Elles ont apporté des carottes pour le petit cheval.

Elles ramassent des prunes et des pommes.

Nina sourit car il y a un petit renard tout roux près du puits.

→ Dans *À tire-d'aile*, Hatier 2012, cet ensemble de phrases-lignes, juxtaposition artificielle liée à une simplification extrême. Pas même une reprise pronominale !

Lundi, Lola va à l'école avec son vélo. Dans la rue des lilas il y a des limaces. Patatras !

Lola a sali son pull.

Lola dit : « C'est une catastrophe ! »

→ Page 10 de *Lecture tout terrain* : Méthode de lecture, nouvelle édition, avec Lila, Elio, Marine et Omar, Bordas /Sejer, 2010,

Et Pacha a disparu...

Il n'est pas dans son panier...

Il n'est pas devant la porte...

- Il a dû sortir fumer sa pipe, murmure

Lila.

Vous y auriez pensé, vous, que le chat était parti fumer ?

3 - Le peu de souci qu'on se fait de la cohérence fait qu'il devient impossible à quelque lecteur que ce soit d'anticiper la suite d'un « texte ».

Testez vos compétences dans *Lecture tout terrain*

Qui aurait pensé que le mot effacé dans cette phrase **Elio est malade. Il a une otite. Lila lui apporte de la et une pâtisserie. Elio est ravi !** était **salade** ?

Il est vrai que pour bien lire, rien de plus dangereux que l'émission d'hypothèses ! Mieux vaut déchiffrer mot à mot, pas à pas, sans regarder où on met les pieds !

→ Page 18 de *Je lis avec MONA et ses amis* (Magnard, 2012) : « **J'essaie d'attraper ma mouette. Elle a perdu une plume en jouant de l'harmonica sur la cheminée.** »

→ Et page 20 : « **Paco, son père et la mouette suivent Mona à travers l'appartement. Au milieu de la salle à manger se trouve une selle de vélo. Il y a aussi une moto. Dans la cuisine, un chapeau rempli de tomates est posé sur le frigo et dans le couloir, un râteau est accroché au portemanteau.** »

Quelle fantaisie ! Quelle poésie !
Quelle créativité !

→ Page 24, toute vraisemblance est absente, même de toute logique de sorcière : « **Le père de Mona a mis des choses étranges dans son chapeau. Il a mis un melon et une rose. Paco rit et Mona aussi.** »

Quelle conception de ce qu'est un texte introduit-on dans l'esprit des enfants ? Imagine-t-on les incidences sur l'idée que va se faire l'élève de ce qu'il peut produire à l'écrit comme texte ? Comment en arrive-t-on à ces types de supports dans tous les manuels ? L'une des raisons principales est celle-là... On choisit de donner à lire uniquement des textes à décoder ; et c'est un choix revendiqué : « *Les élèves vont suivre les aventures de trois personnages attachants et drôles (le dragon Taoki et deux enfants d'aujourd'hui, Lili et Hugo) à travers des textes construits en fonction de la progression de l'apprentissage du code.* » (Avant-propos de *Taoki et compagnie*, Méthode de lecture syllabique, Istra, 2010). La « méthode de lecture » *Léo et Léa* (Belin, 2009) – dont le sous-titre est *1. De la lettre au texte, « partir de l'unité pour aller vers le tout.* » (Présentation de la méthode Page 3) – s'appuie sur les recherches de S. Dehaene

qui est cité : « *les mots et les phrases proposés à l'enfant ne doivent faire appel qu'aux seuls graphèmes et phonèmes qui lui ont été explicitement enseignés* ». (*Les neurones de la lecture*). On part donc de **a**, **é**, **l** et **o** pour former Léo, Léa, ce qui ne permet pas de faire la moindre phrase avant l'arrivée du **v** et du **i** (on utilise alors des pictogrammes pour compléter...).

→ Exemple, page 17 :

Léa a lavé Lola.

Léo va à vélo.

→ Page 20 :

Mamie a lavé Léa.

Léa a vu Milo. Léo a filé.

Léa a vu la fée. Léo a lu.

→ Page 32 (leçon 11)

Léo admire la pyramide.

Il y a de la fumée sur la ville.

Le chat a dormi. Mamie l'a dit.

Pour que les textes soient *décodables*, les auteurs en arrivent donc à sélectionner un lexique très majoritairement déchiffrable avec – le seul – appui sur le code alphabétique. Et cela aboutit à un choix de mots inouï, au sens originel de cette épithète...

→ Page 25 de *Taoki et compagnie*,
Méthode de lecture syllabique
(Istra, 2010)

La fée est affalée sur le sofa.

Le rat a filé avec le far

Et celui-ci :

Milo admire le dé doré de Mamie

Puis, le chat lâche le dé.

Il va dormir...

La pie a vu le dé doré sur le sol.

La pie adore l'or !

La pie vole le dé.

On lit pourtant dans la présentation de ce manuel qu'il *privilegie dès le départ, les repères et le sens. L'attention de l'enfant sera centrée sur l'accès au sens à travers des textes simples proposés dès les premières leçons. Ils sont attrayants, le vocabulaire est varié, mais ils restent proches du langage oral de l'enfant.* Le parti pris de supports à lire décodables aboutit à un choix de mots parfois très éloignés de la fréquence habituelle du français. Mais, il y a encore plus rare, ce sont les mots inventés. Dans le manuel cité ci-dessus (*À tire d'aile*, Hatier, 2011), on soumet cela à l'entraînement des élèves :

→ Page 17 :

Je lis des mots inventés

**lupa – miru – latumu – marumi –
balapidi**

**aralamara – urulumuru – irilimiri –
orolomoro – orticola – cericoco**

Mais comment en est-on arrivé là ?

Voici le passage des programmes de 2008 consacré à la « Lecture, écriture » au CP-CE1. « *Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe. [...] Dès les cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves* ». Ce texte des programmes 2008 est issu de deux textes officiels parus en 2006 dans le but de modifier les programmes précédents sans attendre une nouvelle rédaction de

(1 ► *Les Neurones de la lecture*, Préface de Jean-Pierre CHANGEUX, Stanislas DEHAENE, Ed. Odile Jacob, 2007

l'ensemble. Ce sont sans aucun doute ces textes qui ont relancé l'édition de manuels d'apprentissage de la lecture : la circulaire du 3 janvier 2006 et l'arrêté du 24 mars 2006, signés Gilles de Robien.

« Apprendre à lire résulte de la découverte du principe alphabétique de notre langue. Les chercheurs, en France et à l'étranger, en sont d'accord : l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension. [En gras dans le texte] [...] Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants. Il comprendra alors que les lettres codent du son et non du sens. Il apprendra à assembler les lettres pour constituer des syllabes prononçables, puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà l'image auditive dans sa mémoire ». Arrêtons-nous là un instant : « les lettres codent du son et non du sens ». Que code donc le « s » du pronom « ils » ou le « s » de « plus » (dans ne... plus) par rapport à « plu » ? N'y a-t-il pas une différence de lettres et donc de sens sans changement de son pour les mots « eau » et « haut »,

« pris » et « prix » ? À la rentrée de septembre 2006, il a été demandé à des inspecteurs généraux de vérifier la mise en œuvre de cette « *politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux* » et l'enquête a abouti à un rapport en novembre 2006, rapport dont il est légitime de penser que les enseignants et éditeurs de manuels scolaires ont tenu compte aussi. Parmi les points forts relevés, on note : « *Le temps consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dépasse souvent ce qui est demandé dans les programmes ; Dans la très grande majorité des cas, les maîtres ont engagé le travail sur le code qui leur est demandé* ». Les années passent et voilà ce qui est rapporté en juillet 2010 dans la note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, ce sera bref : « *En lecture, les observations témoignent d'un travail très nourri sur le code au cycle 2. La découverte des textes reste indigente au cours préparatoire et les pratiques courantes au CE1 ne constituent pas un réel enseignement de la compréhension* ».

Quand se décidera-t-on à aider l'élève à apprendre à comprendre l'écrit comme il a appris à comprendre l'oral ? Se centrer sur le déchiffrage, c'est ignorer qu'un peu plus de 630 graphies sont possibles pour 36 phonèmes. Par exemple, le phonème [i] peut être rendu par 44 graphies dont 21 ne contiennent pas la lettre (i), tandis que la lettre (i) entre dans 88 graphies différentes (24 du phonème [i] et 64 correspondant à 11 autres phonèmes). On nous dira sans aucun doute que c'est accorder là trop d'importance au manuel scolaire, mais on ne peut passer sous silence que son usage est quotidien dans les classes et qu'il sert de référence aux parents pas ou peu lecteurs, qui y retrouvent ce qui les a mis dans cette impuissance – alors qu'il fait rire les parents bons lecteurs, qui savent bien qu'ils le sont devenus pour d'autres raisons que ce qu'ils ont vécu à l'école... Comment aider tous les éducateurs à découvrir que les enfants n'auraient jamais appris à parler, si on s'était adressé à eux sur le même principe : combiner des sons avant d'être plongé dans la compréhension de ce qu'ils permettent de concevoir et d'échanger ?... On a du mal à ne pas songer à l'ensei-

gnement de la natation autrefois. L'eau faisant obstacle à la bonne exécution des gestes de la brasse, un tabouret s'imposait. Mais il fallait aussi s'habituer à flotter. Si les résultats ont déçu lourdement les attentes, c'est sans doute qu'on avait oublié de consulter des botanistes du Collège de France afin de décider dans quel bois devaient [h]être faits les tabourets ! Aujourd'hui, des « savants » savent que le tabouret pour la lecture, c'est le b-a ba. La chose semble tellement absurde qu'on peut être tenté d'en chercher la raison. L'école de Jules Ferry en donne un bon exemple avec ses « bataillons scolaires » maniant des fusils de bois, à une époque où plus de 80% de la population vivaient dans des familles de chasseurs. L'objectif n'était évidemment pas d'apprendre à atteindre un ennemi au cœur, mais d'obéir au commandement d'un supérieur pour marcher au pas, le fusil à l'épaule. Et quelques années plus tard, de trouver normal que 20 000 soldats soient tués en une seule journée en sautant le parapet au signal

du caporal. Dans les meilleurs jours, 27 000 soit d'un coup plus de 500 classes de fin d'études.

Comment ne pas soupçonner, avec la manière actuelle de commencer la rencontre complexe d'un outil de pensée nouveau par la fréquentation d'un matériau « sans pensée du tout », de vouloir générer de la docilité et de la résignation ? L'objectif ne devrait-il pas être au contraire de travailler à rendre le déchiffrage inutile (comme dans un grand nombre d'autres systèmes d'écriture – et donc de lecture), en mettant en place les conditions d'un réel apprentissage linguistique dans lequel l'élève est acteur reconnu pour son intelligence à prendre sa place dans la cité et non, avec des syllabes, comme un futur travailleur à la chaîne ?

« *L'esprit de celui qui apprend procède non pas du simple au complexe mais d'une complexité implicite et diffuse vers une complexité explicite et distincte* »² ●

Prenez soin du sens, les sons prendront soin d'eux mêmes.

Lewis Carroll, Alice au pays des merveilles

SÉLECTION DE TEXTES

Sept propositions pour une politique globale de lecture, A.L n°8, décembre 1984 / www.lecture.org/ressources/pdf/7_propositions.PDF

Du message au code, Jean Foucambert, A.L. n°64 décembre 1998 / http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL64/AL64P11.html

Les principes de la voie directe : A.L. n°100, décembre 2007 / www.lecture.org/ressources/pdf/voie_directe.pdf

JE VOUDRAIS POUVOIR LE LIRE TOUT D'UN COUP

Juliette, CE2, témoigne des séances de lecture et de la manière dont cette « matière » dématérialise le rapport à l'écrit fait – pour cette enfant – d'envie de connaître la suite (il s'agit d'un polar), de jouer un rôle dans sa communauté de lecteurs, de dépasser par l'exercice l'état de son savoir-lire.

Les séances de lecture ont lieu le lundi, le jeudi et le vendredi. Elles durent un bon bout de l'après-midi. La maîtresse nous fait d'abord lire un chapitre dans notre tête, puis des enfants doivent le relire tout fort. C'est toujours les mêmes qui lisent et c'est jamais ceux qui lèvent le doigt. Les enfants que la maîtresse choisit sont ceux qui ont le plus de mal. Nous avons le livre sous les yeux et ceux qui ne lisent pas doivent suivre ! Le texte est un livre qui s'appelle « *Les Doigts rouges* »³. Le livre me plaît mais je voudrais pouvoir le lire tout d'un coup. Je dois toujours attendre en plein milieu du suspens. Normalement les séances servent à apprendre à lire (je sais déjà lire, alors ça ne me sert à rien). Je ne sais pas si ça marche, mais c'est très énervant pour les autres. Après, on fait des exercices, mais ils sont trop faciles.

Juliette

(2) Jean BOURJADE, *L'intelligence et la pensée de l'enfant*, 1937

(3) Marc VILLARD, ill. Antonin LOUCHARD, Syros, coll. Mini Syros Polar n°7, 20017