

Apprendre à lire en CP, sans manuel et par la production d'écrits...

Alex Clérino
alex-clerino@wanadoo.fr

Pour apprendre à lire, il faut en avoir fondamentalement envie. Je ne dis pas qu'il faille en avoir besoin, car la nécessité, le besoin justement, peuvent être satisfaits en mettant en place une stratégie de contournement. S'il me faut un renseignement que je pense voir figurer sur un panneau que je ne puis lire, soit parce que j'en suis incapable, soit parce que j'ai oublié mes lunettes, alors quelques paroles aimables, un sourire engageant, et mon voisin va me venir en aide et lire à ma place. Je suis satisfait et ma façon de régler le problème m'a tiré d'affaire : c'est la stratégie du contournement d'obstacle qui ne me dévalorise pas par rapport à mon être. Par contre, l'envie s'accroche au plus profond de l'individu et fait naître un besoin personnel irrationnel, impérieux, irréfléchi. Je suis alors passé dans le passionnel et c'est le meilleur moteur, le seul de l'apprentissage que ce soit pour faire du vélo ou pour apprendre à lire. Pour grandir, il faut pouvoir faire comme l'autre ou se passer de l'autre. Je croirai plus à l'envie de lire qui se développe dans la tête de l'apprenant jusqu'à en devenir obsessionnelle qu'aux situations extérieures censées créer un besoin de lecture. Encore qu'il n'y ait pas opposition entre besoin et envie car les besoins rencontrés justifient, fortifient l'envie, l'objectivent et font cohabiter passion et raison.

Rousseau : l'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin. « *Emile reçoit quelquefois des billets de son père, de sa mère, de ses parents de ses amis, des billets d'invitation pour un dîner, pour une promenade, pour une partie sur l'eau, pour voir quelque fête publique. Ces billets sont courts, clairs, nets, bien écrits. Il faut trouver quelqu'un qui les lui lise : ce quelqu'un ou ne se trouve pas toujours à point nommé ou rend à l'enfant le peu de complaisance que l'enfant eut pour lui la veille.*

Ainsi l'occasion, le moment se passe. On lui lit enfin le billet, mais il n'est plus temps. Ah ! Si l'on eût su lire soi-même ! On en reçoit d'autres : ils sont si courts ! Le sujet est si intéressant ! On voudrait essayer de les déchiffrer : on trouve tantôt de l'aide et tantôt des refus. On s'évertue, on déchiffre enfin la moitié d'un billet : il s'agit d'aller demain manger de la crème...on ne sait où ni avec qui...Combien on fait d'efforts pour lire le reste ! »

Appelons cette envie profonde le vouloir lire : elle est enracinée chez l'apprenant et il va passer dans le cycle des apprentissages au pouvoir lire. Que peut-on dire à l'heure actuelle en France, il va apprendre dans la presque totalité des cas, avec un manuel.

Que faut-il penser du manuel d'apprentissage ?

Lorsqu'on évalue les compétences en lecture en fin de C.P., qu'est-ce qui est en cause prioritairement ? La présence du manuel et l'utilisation qui en est faite. En 1993, on nous annonce qu'il y a 800 000 enfants qui rentrent au C.P. et qu'on évalue à 300 000 le nombre de manuels achetés chaque année, remplacement d'un tirage des ouvrages et achat de parents sont réunis dans ce total. Le grand trust est Nathan avec cinquante pour cent des manuels, à travers une dizaine de titres.

Remarquons que le contenu du manuel, parfois sexiste, présente une France bucolique et bourgeoise de la fin du siècle passé, mais ce sont là ses moindres défauts. Passons sur le problème de Fatima ou Yasmina des Minguettes ou d'ailleurs, qui lit : « *Maman lave le polo à la rivière* » ou encore : « *Rémi va à la foire avec l'oncle Eloi. Il monte dans la voiture, un coup de fouet et les voilà partis.* » Ah les enfoirés ! aurait dit Coluche. Aujourd'hui, comme avec le fantôme Gaffi (manuel de lecture en usage dans le film de Philibert, « *Etre et Avoir* »), on plonge dans ce qui pourrait arriver tous les jours : foot, pique-nique, clown, mais toujours avec un fantôme au drap blanc. En 1959, durant la guerre d'Algérie, l'armée française utilisait mes compétences d'instituteur afin d'apprendre à lire à des Algériens du contingent qui refusaient d'ailleurs de le faire. Nous avions un splendide manuel édité par l'action psychologique de l'armée. On y voyait, au fil des pages, un maghrébin derrière les barreaux d'une prison : « *Ali est puni, il n'a pas salué* » ; le même personnage, un peu plus loin, est très mal en point avec une jambe arrachée du corps, le tout projeté en l'air : « *Ali a sauté sur la mine !* »

L'important, quant au manuel, est ailleurs : il impose un rythme à la classe, par sa présence, il faut tourner une page par jour et malheur à celui qui a quelques difficultés, il va perdre pied, se décourager et échouer lamentablement, malgré les efforts du maître. Le malheur de certains élèves est organisé officiellement et personne ne s'en insurge ?

J'ai le souvenir de classes de C.P. dans lesquelles, avant Noël, tout était dit : « *Voilà la rangée des bons, la rangée de ceux que je pense tirer d'affaire, la troisième rangée redoublera le C.P.* » Amen, les jeux sont faits.

J'ai le souvenir de cette Dame, professeur de Français à l'Ecole Normale, qui se présentait vers la fin octobre, dans un C.P. d'une classe d'application : « *Je pense venir le quatre décembre, avec une classe de normaliens de formation professionnelle. Qu'est-ce qu'on pourra voir ?*

- Attendez, je vais vous dire, répondit le maître d'application, voyons le quatre... le quatre... on fera le « N ». (J'ai dit « ne » et non « enne » !)

Le livre l'avait dit, plus d'un mois avant on savait ce qu'on ferait.

Revenons sur le nom des lettres : dira-t-on, en ce qui concerne la première lettre du mot « Nid » que c'est un « ne » ou un « enne » ? Monsieur Carré, inspecteur général de l'enseignement primaire, auteur d'une étude portant sur l'enseignement du français

et de l'écriture dans les écoles primaires, parue dans la collection « Monographies » par l'imprimerie nationale, Irénée Carré écrit donc :

« Les méthodes de lecture pratiquées dans nos écoles primaires se ramènent à deux : l'ancienne et la nouvelle. L'ancienne, décorée bien à tort du nom de méthode, consiste à prendre un abécédaire, c'est à dire un recueil de lettres rangées dans un ordre arbitraire que l'usage a consacré, mais qui n'a pour lui que son antiquité, et à les faire apprendre successivement aux enfants ; puis, quand ils les savent, à les faire assembler en syllabes qui, mises à leur tour bout à bout, constituent des mots et finalement des phrases. Le malheur est que, comme les consonnes présentent un son tout autre quand on les appelle seules ou qu'on les prononce réunies à des voyelles, il ne sert à rien de connaître leurs noms. En réunissant les sons « bé », « o » et « enne » et en les additionnant, on a « béonne », qui n'a rien de commun avec le mot « bon »...

Les défauts de cette méthode sont connus depuis longtemps. Elles avaient été signalées à Pascal, dès 1655, par sa sœur Jacqueline, chargée d'apprendre à lire aux petites écoles de Port-Royal, et il avait posé les principes d'une autre méthode, celle qui aujourd'hui encore, quoiqu'elle date de loin, on le voit, s'appelle toujours la nouvelle méthode. Elle diffère de l'ancienne ne ce que les lettres y conservent, quand on les appelle seules, un son aussi rapproché que possible de celui qu'elles ont quand elles sont unies à des voyelles. Ainsi elle fait dire « be – de – me – fe – se – re ... », au lieu de « bé – dé – emme – effe – esse – erre... »

Cette question, avant 1870, devait partager à peu près tous les instituteurs français en deux camps bien tranchés, et elle était alors de celles qui étaient débattues avec le plus d'acharnement dans les conférences d'alors. »

Que peut-on faire alors ? Revenons à l'ancienne méthode de Monsieur Carré et appelons les lettres par leur nom de l'alphabet : « a – bé – cé – dé – e – effe – gé – ache... » Je proposerai une solution très simple qui consiste au tout début du C.P. à préparer chacune des lettres sur un carton, les 26 cartons étant suspendus au mur par une ficelle de façon à pouvoir les retourner sans aucune difficulté. La lettre est écrite sur le recto avec deux graphies : minuscule d'imprimerie et anglaise, le verso reste blanc. Les cartons sont accrochés au mur, verso visible, dans l'ordre alphabétique. Le premier phonème est étudié, admettons que ce soit le premier son de « chat » et les enfants ont émis l'hypothèse, à la suite d'observations répétées, que ce sont les deux lettres C et H qui codent ce premier son. Invitons-les, en retournant les cartes, à chercher la graphie CH. Déception : on ne la trouve pas, certains ont vu qu'il y a « C » et plus loin « H » et en les mettant ensemble on obtient le premier son de CHAT. Voilà, ce sont les premières lettres à appeler par leur nom. Ces deux lettres resteront retournées, visibles pour toute l'année. En voyant d'autres phonèmes on retournera d'autres lettres.. On s'apercevra ainsi que la lettre C codera le (K) de « cacao » ou encore le (S) de « cinéma ». Ce sera facile de dire qu'il faut la lettre S à la fin de « carottes » pour dire qu'il y en a plusieurs ; qu'il faut un N et un T à la fin de « ils chantent » et ceci en appelant les lettres par leur nom.

Encore une critique au manuel, concernant le nombre de digrammes figurant dans les écrits :

Une estimation que j'ai faite à plusieurs reprises nous permet de compter que sur 100 mots dans un texte, il y a environ 75 digrammes. Ils n'apparaissent jamais dans les quinze premières leçons de « Daniel et Valérie » ou de la méthode « Boscher ». Toujours le même cartésianisme qui veut absolument aller de ce qui paraît simple pour arriver à ce qui semble compliqué. Or, un enfant dans les repères visuels et phonologiques qu'il fait en premier, reconnaît très bien « ou », « on » et « ch ». Ce dernier figure dans des mots qu'il connaît très vite : « chien – chat – chocolat – chéri... » Dans une suite de véhicules sur l'autoroute, on distingue facilement une voiture tractant une caravane. De la même façon un enfant voit très bien la suite « ch » grâce à son dessin caractéristique. Le manuel est encore faux ! Il m'est arrivé, au C.P. de commencer la série de phonèmes par « la *vache* » ou encore une autre année par « le *toutou* ».

Le lecteur, à toutes ces remarques, va objecter que dans les manuels, il y a des valeurs sûres sur lesquelles on peut compter. Dans les quinze premières leçons, il y a : m – p – v – f et très souvent une bijection entre le son et la lettre. La valeur de base, définie par Nina Catach, va de 88 à 100%. Pain béni pour les enseignants car il y a presque une bijection entre le son et la lettre ! Pain béni pour Gilles de Robien qui dit qu'à chaque son il y a une lettre ! il oublie que dans les calculs que j'ai effectués à partir des lettres du livre « Le Petit Prince », les 10 lettres les plus importantes E– I–A– S – T– N– R– U– O– L totalisent en fréquence 81,72%. Elles sont partout : elles rentrent dans beaucoup de phonèmes, dans les digrammes et trigrammes ou sont encore marqueurs en grammaire et conjugaison. Le reste des 24 lettres, puisque K et W sont absents du « Petit Prince » se répartissent ainsi : 12,05% pour P-C-M-D et le reste de douze lettres V-Q-J-G-F-B-H-X-Y-Z- K et W se contente de 6,33% !

Dans les manuels, M (2,92%) , P (3,32%) , F (1,29%) et V (0,67%) seraient des valeurs sûres avec si peu de fréquence ?

Pourquoi les placer en première ligne ? Même dans les aventures de « Gaffi le fantôme », l'auteur du manuel a bien placé P et M avant le premier digramme qui n'apparaît qu'en quinzième position : « ou » .

Dans mes recherches sur « Le Petit Prince », je me suis aperçu que les digrammes apparaissant dans « tout – jamais – neige – an – avion » pour citer les principaux, apparaissent à 7,08% : c'est plus important que le total des douze lettres à 6,33% !

Parfois nous avons plus de lettres que de sons : « oiseaux » par exemple qui s'entend [wazo].

Autre reproche au manuel : il prend tout le temps qui est imparti au C.P. On n'a plus une minute à consacrer à autre chose qu'à la présentation de la lecture, l'explication concernant le vocabulaire employé, la lecture répétée 25 fois. Ceci est voulu car il faut tout le manuel et rien que le manuel. Encore heureux si le maître n'impose pas des exercices conçus à partir du livre !

Enfin le manuel condamne les maîtres à l'ilotisme pédagogique, c'est à dire à l'asservissement qui abêtit. Il n'y a plus de réflexion constructive à partir de la définition des objectifs, à partir des programmes. Le livre aveugle.

Un mercredi matin, dans une classe de C.P. qui effectivement n'avait pas d'école le samedi mais le mercredi, les enfants lisaient à tour de rôle : « *Aujourd'hui c'est mercredi, il n'y a pas d'école.* »

Réponse du maître à l'I.D.E. qui s'en étonnait : « *Oh, vous savez, c'est dans le livre !* »

Avec n'importe quelle sorte de manuel, rien ne va tout à fait bien. Quand on fait lire aux enfants : « **ultra lor tir – op étoula pul – arripochon teau – acumoussa pou** », alors le peu de cheveux qui me restent se dressent sur ma tête. Ces suites à lire sont tirées d'un manuel de C.P. signé par... Alain Bentolila.

Le manuel n'est pas fiable, il est dangereux, souhaitons ardemment que le maître fasse un geste libérateur et le jette aux orties.

Il faut concevoir un apprentissage permettant de faire vivre une classe de 25 enfants au C.P. et que chacun des 25 élèves puisse aller à son rythme, individualisé quant à lecture. N'étant ni savant, ni théoricien, et refusant le discours de formateurs qui déclarent qu'il faut faire ceci et cela en évitant de répondre à la question « comment ? », je voudrais définir un itinéraire possible que n'importe quel instituteur peut explorer avec succès.

-oOo-

Le public concerné par cet itinéraire est celui qui rentre à l'école élémentaire après avoir été scolarisé à l'école maternelle, il parle français évidemment. C'est ce qu'on appelle aujourd'hui « *celui qui rentre au C.P.* » Mettons-nous d'accord, pour la suite, sur deux points :

1 – Le premier c'est la définition de l'acte de lecture

Lire, c'est produire du sens dans sa tête à partir de repères pris dans un ensemble de signes alphabétiques constituant une suite orientée.

2 – Le second, c'est le passage obligé de l'apprenant.

Ce dernier, pour apprendre, suit les mêmes chemins, les mêmes étapes que celles parcourues par les générations de la société qui l'ont précédé. Pour apprendre, je dois faire miens les acquis successifs du groupe dans lequel j'évolue. Mon développement, c'est l'ontogenèse ou encore ontogénie. Il s'inclut dans le développement de ma tribu, de ma société : il se nomme alors phylogénèse ou encore phylogénie. Si on regarde de près les étapes d'acquisition de la numération chez l'enfant d'une part et d'autre part l'historique de cette numération remontant aux premiers calculii sumériens (voir, par exemple, *Histoire des Chiffres* de Georges Ifrah), on se rend compte que tout concorde. Il est évident que le passage à la représentation iconique, qui sera remplacée par la représentation alphabétique a demandé dans l'histoire de l'écriture au moins 2000 ans. Chez l'apprenant du 21^e siècle, il va se faire dans la foulée, presque sans s'en apercevoir. Cela signifierait donc qu'il faut parcourir les étapes le plus vite possible, sans les brûler. Nous avons une chaîne dans la représentation : dessin, pictogramme, signe, lettre de

l'alphabet ; elle se traduit par une économie extraordinaire car on passe de milliers de dessins à 26 lettres pour tout coder.

Le problème à l'école n'est pas de se déchirer, comme on l'a fait autrefois, entre les tenants du système pictographique et les tenants du système alphabétique. Il faudrait savoir utiliser le système pictographique le minimum de temps, de même que tout autre codage pour en arriver au codage avec les lettres. Commencer par ce dernier est une aberration pour beaucoup trop d'apprenants. Nous sommes en train de revoir le programme de l'école maternelle ? Pourquoi ne peut-on pas émettre des messages pluri codés : dessins, pictogrammes, symboles, lettres, pouvant cohabiter sans encourir les foudres des formateurs ? L'essentiel c'est de dire que « ça n'a qu'un temps » pour en arriver le plus vite possible au codage alphabétique, sans brûler les étapes ! Souvenez-vous en !

Ouvrons une parenthèse pour raconter l'histoire de Mickaël :

Ce jour-là, fin Février, j'étais dans une classe unique sur le plateau du Pilat et passais la matinée avec une suppléante. Assis à côté de l'unique représentant du cours préparatoire, je le regarde d'un œil répéter le texte de sa lecture de la méthode Boscher dans lequel il était entre autre d'un maréchal ferrant. Bavardages à voix basse : « *Comment tu t'appelles ? Mickaël ? Et ton papa qu'est-ce qu'il fait ? Et où habites-tu ?...* » Je prends une feuille de papier et écris en m'appliquant : « ***Le papa de Mickaël a cinq vaches.*** »

Je glisse le papier vers lui et lui propose de lire ce qui est écrit. Il me fait signe que non et refuse systématiquement en réponse à mes sollicitations répétées. J'ai compris ce jour le fossé qu'il y avait dans la tête d'un enfant, entre la lecture noble, celle du manuel auquel il revenait toujours et la lecture ignoble, l'autre, celle de mon petit billet par exemple. Excédé, il a pris le billet et en soupirant face à l'entêtement de ce vieux aux cheveux blancs, il m'a dit : « *Le papa de... a...v* » *J'ai lu, ça y est !*

Il m'a fallu encore dix minutes, pour qu'avec mon aide, il prenne connaissance de la totalité du message. A ce moment-là son visage s'est métamorphosé, un miracle à Lourdes aurait eu moins d'effet sur lui. Au comble de la surprise joyeuse, il s'est exclamé : « *Mais Mickaël c'est moi et c'est les vaches à mon papa !* »

A onze heures trente, il est venu me voir pour me demander : « *Dis, je peux l'emporter ? Je veux le lire à mon papa !* » Sans commentaires.

Venons-en maintenant au fait : pour apprendre à lire, que doit-on faire ?

Après des siècles de cartésianisme avec lesquels on a monté le système en partant des lettres pour aller à la syllabe, au mot et enfin au texte en utilisant la progression mise au point par les frères des écoles chrétiennes avec « L'abécédaire, Le syllabaire et Le premier livre de lectures suivies ». En ce début du 21^e siècle, un ministre de l'éducation (Gilles de Robien) en remet une couche en demandant le retour à « la syllabique » et en désignant d'un doigt vindicatif la soit disant « globale ».

Certains ont exploré d'autres chemins, selon l'hypothèse que lire c'est prévoir, c'est deviner juste, c'est construire un sens possible en vérifiant par des indices nos hypothèses. C'était la thèse de l'A.F.L. ou *Association Française pour la Lecture*. Il y a confusion, à mon avis, car on prend comme hypothèse d'apprentissage la définition de la lecture maîtrisée ; pour s'en convaincre, il faut relire la définition déjà donnée de l'acte de lecture.

Il y a eu opposition entre les deux apprentissages : construction synthétique en additionnant des lettres comme les moellons d'un mur et mobilisation des processus mentaux. Il m'est arrivé d'entendre un conférencier, fougambertiste effréné, lancer l'anathème contre « *les méthodes phono machin chouette* » en même temps qu'il rejetait la production d'écrit au cours élémentaire. Or, je n'ai jamais vu, dans une classe, fonctionner la lecture prédictive sans une analyse plus ou moins poussée du système phonographique.

Or, également, on est bien obligé de revenir aux correspondances phonie et graphie en orthographe. J'entends encore, dans le fond de la salle, questionner les tenants de la méthode synthétique : « Et la syllabe, qu'en faites-vous ? » Et ils reviennent à cette question, tel Molière faisant répéter sans cesse à Orgon : « Et Tartuffe ? » car pour eux sans syllabe, pas d'orthographe ! D'abord l'Abécédaire puis le Syllabaire...

Est-il possible de concilier, d'une part l'analyse exacte du système du français et l'entraînement à la construction de sens en lecture et, d'autre part la vie commune d'une classe et les itinéraires différenciés des apprentis lecteurs ?

A cette question fondamentale la réponse est « oui » sans réserve. Oui, assurément. Oui, mais comment ?

Depuis des décennies nous avons abandonné le manuel et introduit la production d'écrits servant à mettre en place les observations relatives au fonctionnement du système phono graphique ; en même temps que les enfants rentraient dans la lecture à leur rythme, sans appréhension, sans traumatisme. En 1980, au travers de ses 143 pages, « Une année au C.P. » a essayé d'expliquer notre démarche du 1^{er} au dernier jour de C.P. En mars 1986, dans son bulletin n°16, l'I.N.R.P. écrit : « *L'apprentissage de la lecture ne peut être dissocié de l'apprentissage de l'écriture ; il faut faire pour comprendre ; pour apprendre à lire il faut apprendre à écrire.* »

Depuis, un peu partout, on a beaucoup parlé du « lire écrire ». J'inverserai l'ordre et je placerai l'écriture en numéro 1. Ce sera « l'écriture lecture » !

Que recouvre cette production d'écrit en début de C.P. ? Quelques mots relatifs à la vie de la classe, à un enfant, à des événements marquants, à un document ou à un objet nouveau... Il est possible que ce soit les aventures d'Arthur sur son vélo, décrites dans le texte précédent ou encore la présentation d'un tableau de Magritte, que nous découvrirons plus tard dans nos écrits.

Qui encode, c'est à dire produit effectivement l'écrit ? Prioritairement les enfants, le maître aide s'il y a vraiment impossibilité d'écrire pour les enfants.

Que fait-on de ces écrits ? Reproduits, ils constitueront le stock de fiches qu'on relira en para lecture. Affichés au mur, ils seront les témoins de l'activité de la classe et constitueront des écrits référence.

A travers ces activités d'écriture, les enfants vont retrouver les mêmes sons, constater qu'on retrouve les mêmes dessins de lettres et ils vont s'exclamer : « *C'est comme dans...* »

A ce moment-là, ils formulent des hypothèses de façon implicite quant au fonctionnement de la langue dans ses rapports phonographiques. Ils se constituent des repères.

Quel est le rôle du maître ? Il va faire passer la classe, de l'implicite à l'explicite. Il va s'appuyer sur ces repères pour « *sortir un phonème* », lequel en premier ? Serait-ce le début de « chat » ? ou celui de « maman » ? ou encore la fin de « clou » ? Peu importe, nous avons présenté le premier phonème. Quelques jours après, toujours avec une écriture quotidienne, nous en présentons un deuxième, puis un troisième, plus de vingt environ avant Noël, le reste après... C'est le maître qui décide. La difficulté, pour les tout jeunes maîtres, c'est de les prendre ces décisions, sur les choix dans l'apprentissage. *Les formateurs définissent le cadre théorique des acquisitions et les jeunes maîtres sont les vrais responsables : ils méritent le respect et la considération et on ne leur demande surtout pas de tourner seulement les pages du manuel !*

Et la lecture ?

On va objecter qu'on n'a jamais lu, même si les enfants ont répété le contenu des histoires écrites dont le sens leur est déjà connu. C'est absolument exact : on analyse le système en voyant la représentation du son mais face à l'écrit extérieur, comment lire juste ?

Le maître modifie une histoire et l'ensemble de la classe se trouve devant un texte inconnu. Certes, il y a 80% de mots connus, mais dans les 20% restant, il y a plusieurs hypothèses de sens possibles, il faut un choix certes, mais pas trop de choix possibles : appelons ceci la restriction du champ d'hypothèses, indispensable pour que l'apprenant fasse ses premiers pas. Lire est ainsi la conséquence de l'écriture et les activités écriture/lecture sont collectives, le groupe classe travaille au même rythme, il se soude, vit, progresse, affiche ses productions, avance dans ses acquis et les structure. La production d'écrits et la réflexion sur la langue étant premières, ce sont elles qui seront les plus importantes dans la tête des enfants. Lire, n'étant pas une suite à ce premier travail, l'hésitation, le retard d'un enfant plus faible, une rentrée différée dans la lecture, sera vécue comme une différence et non comme un traumatisme.

Laissons de côté ce pan d'activité expliqué dans « Une année au C.P. » pour s'arrêter sur les itinéraires uniques en lecture : **il faut que l'apprenant puisse s'entraîner à son rythme, indépendamment des autres enfants et sans aucune liaison avec ce qui a été fait collectivement.**

Il faut que le maître puisse passer quelques minutes par jour avec chacun des enfants. Multiplions ces quelques trois minutes par élève par 25 et nous avons 75 minutes journalières durant lesquelles les 24 élèves restants vont travailler seuls. Il leur faudra l'habitude des ateliers en responsabilité et l'utilisation d'outils de lecture. Ces outils doivent permettre une « vraie lecture ».

J'avais en son temps, apporté une solution avec 35 livrets adaptés au C.P. (*Lire par plaisir* aux éditions de l'Ecole). Ces livrets, datant de 1981, ne sont pas de vieux

tromblons et les maîtres qui les utilisent maintenant les gardent précieusement car, affirment-ils, les enfants s’y retrouvent : effectivement ce sont mes élèves de C.P. de 76 à 79 qui ont composé collectivement les textes avec leur élan et leurs imaginations de poètes. De plus les 954 mots et formes verbales entrant dans ces livrets ont été répertoriés, classés par ordre alphabétique, et constituent le premier répertoire orthographique à l’école élémentaire sous le titre « *Je dis, j’écris* ». On pourra le découvrir dans le deuxième D.V.D. Les livrets sont emportés à la maison constituant un des liens entre école et parents. Lus à papa et maman, relus pour vérification par le maître, ils constitueront un maillon du travail fait par chacun et affiché dans la classe car il faut maintenir la pression durant toute l’année des apprentissages !

Deuxième outil pour le travail individuel : un fichier de trente deux supports de lecture (*Premier fichier de lecture pour les enfants ne sachant pas encore lire* toujours aux éditions de l’Ecole) , chaque élève y travaille seul et en classe et tout est contrôlé et affiché. Ajoutons encore à cela les ateliers tournants, peinture, imprimerie, clavier d’ordinateur ou machine à écrire, la mise en place des activités différenciées est naturelle. Ajoutons encore des aides : tutorat des plus grands dans la classe unique ou des personnes étrangères à la classe, j’ai vu fonctionner une classe qui utilisait des *mamies* d’une maison de retraite voisine.

Tout se conjugue pour que l’élève de C.P. fasse une entrée dans la lecture en douceur, à son heure, mais le plus vite possible.

Les maîtres de C.P. savent bien qu’à un certain moment, qu’on ne peut prédire, un enfant sait lire. De la même façon, un enfant avant 15 h ne sait pas faire du vélo et après il se déplace sur deux roues ! Il y a toujours un avant et un après : peut-on ranger l’apprentissage de la lecture dans l’acquisition d’une mémoire procédurale ? Il y a quelques années, juste avant Noël, j’avais dans ma serviette de conseiller pédagogique quelques livrets de la série *Lire par plaisir* : un élève de C.P. s’intéresse au premier livret : « Dans la maison » 80 mots je crois dans cette histoire, avec 13 mots différents et un petite douzaine d’illustrations, il lit à voix haute, arrive à la dernière page, referme le livret et annonce de façon péremptoire que maintenant il sait lire.

Faisons les comptes : le volume des mots lus durant l’année est impressionnant ainsi que celui des textes écrits : c’est 10 fois plus que la lecture d’un manuel !

Début Juin 85, nous avons publiquement fait passer un test de lecture au C.P. : chaque élève a lu - dans sa tête - 712 mots (un texte et des questions) pour pouvoir répondre à trois fiches de travail. Bien qu’il y ait eu plus de 30% d’immigrés dans cette classe, tous ont réussi ce test.

Nous arrivons en fin de C.P. à la croisée des chemins ou celui qui dit « *Et la syllabe ?* » et celui qui dit « *Et le sens ?* » se retrouvent dans un apprentissage qui sera forcément réussi.

-oOo-

Madame, Monsieur, vous me demanderez pourquoi on ne le fait pas ? Hélas l’habitude, la tradition, les théories du ministre qui vous aveuglent, personne pour baliser

les chemins de la lecture, ni les formateurs de l'I.U.F.M. ni les universitaires. Et puis il y a les marchands du temple de l'édition car qui paierait les 300 000 livres d'apprentissage vendus chaque année ?

Tout se conjugue contre une rénovation simple dans son principe car il faut une ardoise, une craie et des livrets, difficile dans sa mise en œuvre car il faut faire réfléchir les pédagogues sur le meilleur chemin possible... Sur le tombeau d'un disciple du prophète, à Samarcande, on peut lire : « ***Il est plus facile de passer cent ans en prison, de réduire trois montagnes en poussière que de faire admettre la vérité à celui qui ne veut pas l'entendre.*** » Les maîtres et l'Education Nationale lui donneraient-ils raison ?