

# Apprendre à lire par le « B.A. BA », c'est apprendre à nager sur un tabouret... c'est-à-dire, acquérir un savoir qui ne sert plus en situation de lecture véritable.

par Eveline Charmeux, professeur honoraire de l'IUFM de Toulouse  
et auteur de nombreux ouvrages  
sur l'enseignement de la lecture et de la langue

Ceux qui affirment aujourd'hui que seul le B.A. BA peut conduire à un savoir lire efficace se trompent lourdement.

Ils oublient — ou ignorent — que la lecture fait partie des apprentissages qui présentent pour les jeunes enfants les obstacles épistémologiques les plus importants, et les plus destructeurs s'ils ne sont pas pris en compte.

Rappelons, pour ceux qui l'auraient oublié, que tout apprentissage consiste, non à recevoir quelque chose de nouveau pour combler des manques, mais à transformer des savoirs déjà là. Cette transformation constitue un obstacle qu'on appelle « épistémologique », (du mot grec signifiant « science ») parce que ces obstacles sont inhérents au contenu même de l'apprentissage, et n'ont rien à voir avec des « difficultés » qui seraient propres à l'enfant. La tâche d'un enseignant, c'est d'aider les enfants à franchir ces obstacles, et cela n'a rien d'évident. Cela exige qu'on prenne en compte les représentations que les enfants ont de ce qu'ils apprennent et qu'on mette en place les situations susceptibles d'aider les enfants à les franchir. Pour les prendre en compte, il faut les connaître, ce qui est possible aujourd'hui, grâce aux travaux des Chercheurs en psychologie de l'enfant et en apprentissage. On ne peut espérer être efficace quand on enseigne, si on ignore les apports de ces recherches.

## QUELS SONT LES « OBSTACLES ÉPISTÉMOLOGIQUES » DE LA LECTURE ?

Ils sont très importants et leur méconnaissance est en réalité responsable des difficultés rencontrées par les enfants.

Le premier d'entre eux vient de ce qu'il n'est pas du tout évident pour un petit que l'écrit ait du sens et que ce soit un langage, à la fois semblable et différent de celui qu'il parle et qu'il entend. Un tout petit a beaucoup de mal à distinguer les objets à lire des autres objets de son environnement : pour lui, les affiches poussent sur les murs comme les feuilles sur les arbres et la différence profonde de nature qui les sépare lui est étrangère, en particulier, le fait qu'un objet à lire a nécessairement été écrit par quelqu'un pour donner des informations à quelqu'un d'autre. D'où l'importance d'habituer l'enfant très tôt à chercher l'auteur d'un écrit, et son destinataire : ce qui n'est possible que si l'on manipule des écrits sociaux véritables et non des phrases ou des mots.

Pour qu'un enfant apprenne à comprendre, il est essentiel qu'il y ait dans ce qu'il lit quelque chose à comprendre !

Mais c'est loin d'être là le seul obstacle épistémologique de la lecture. On sait depuis pas mal de temps déjà qu'un tout petit pense que les mots doivent ressembler à leur signification : un mot qui désigne une chose volumineuse doit être lui-même volumineux. Le caractère « arbitraire » de l'union entre un mot (un « signifiant ») et son sens (le « signifié »), ce qu'on appelle « l'arbitraire du signe linguistique », dont on doit la mise en évidence à F. de Saussure, lui est complètement inconnu.. C'est pourquoi, avant l'apprentissage systématique de la lecture, il est souhaitable que les enfants aient eu l'occasion de le découvrir, et c'est souvent par la comparaison de langues différentes qu'ils vont pouvoir le faire. D'où l'importance de la présence de langues différentes (régionales ou étrangères) dès l'école maternelle.

On comprend que tant que cette représentation n'est pas rectifiée, tout apprentissage langagier risque de laisser traîner des séquelles durables !

On sait aussi que d'importants obstacles résident pour l'enfant dans la différence entre les objets de l'environnement qu'il connaît et les objets linguistiques : par exemple, ces derniers sont orientés dans l'espace, alors que les premiers ne le sont généralement pas. Que le foyer de la pipe soit en haut ou en bas, c'est toujours la même pipe ; alors que la partie arrondie du « p », qui pourrait ressembler au foyer de la pipe, si elle est en bas de la barre, au lieu d'être en haut, change le nom de la lettre qui n'est plus un « p ». On mesure ici le danger de certaines méthodes qui, pour « faciliter » les choses, assimilaient la lettre « p » à une pipe, sous prétexte qu'elle lui ressemble et qu'elle figure dans son nom.

Une autre particularité des signes linguistiques : leur ordre est déterminant, ce qui n'est point le cas des objets. On peut modifier l'ordre des objets sans que cette modification change leur apparence ou leurs fonctions ; pour les lettres, au contraire, tout change si on en modifie l'ordre : la prononciation et le sens. C'est ce que les spécialistes appellent « la double articulation du langage », ou si l'on préfère, le fait que les mots qui signifient sont composés de lettres qui ne signifient pas et qui ont besoin, pour produire du sens, d'être dans un certain nombre et dans un certain ordre.

Un tout petit, surtout s'il vit dans un milieu où l'écrit est peu présent, n'interprète pas du tout cet ordre des lettres : *lion* et *loin* sont pour lui le même mot. Seul, le fait que ces mots puissent avoir un sens différent peut le rendre capable d'accorder de l'importance à l'ordre et au nombre des lettres qui composent un mot. Mais cela ne peut apparaître que si on lit des textes signifiants, contenant, par exemple, des anagrammes de sens différents et non des petites phrases ou des mots.

De fait, si l'on présente aux enfants des mots à recomposer en enfilant les lettres comme des perles dans un collier, sans travailler sur cette étrangeté qu'est l'importance de l'ordre des lettres, on va laisser les représentations spontanées s'incruster et entraîner des difficultés de plus en plus grandes et de moins en moins compréhensibles. La fameuse dyslexie dont on parle tant n'est probablement pas une maladie des enfants, mais la conséquence d'un apprentissage trop précoce des lettres. Elles ont alors été interprétées comme des objets, dont l'ordre n'a rien de nécessaire.

## QUE PROPOSENT LES MÉTHODES SYLLABIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE, POUR AIDER LES ENFANTS A FRANCHIR CES OBSTACLES ?

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

\* Des présupposés relatifs à l'apprentissage.

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

\* Des présupposés relatifs à l'activité de lecture elle-même.

Malgré les différences de détails, tous visent à la mise en place d'un « mécanisme de base » constitué par une activité de déchiffrement oralisé que l'on s'efforcera plus tard d'accélérer et d'intérioriser pour atteindre à

la lecture « silencieuse ». Mais l'objet du premier apprentissage est bel et bien l'oralisation, qui d'ailleurs sert de contrôle à la lecture, sa forme idéale étant alors baptisée « lecture courante ».

\* Des présupposés relatifs à la langue de l'écrit.

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

On sait pourtant qu'on ne peut apprendre qu'en situation complète, afin de connaître d'emblée chacun des éléments de la complexité, sans quoi aucune maîtrise ne peut être construite.

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

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

La première de ces conséquences est que, précisément, le mécanisme de base prend tout bonnement la place de la lecture : combiner des lettres pour former des sons devient à la fois un jeu et le but de l'activité de lecture, aux dépens de la recherche du sens... On fait —souvent avec plaisir, grâce au savoir-faire du maître— fonctionner un mécanisme qui se suffit à lui-même, et d'où est exclue toute exigence de sens, tout raisonnement et bien sûr tout esprit critique.

On assiste en fait à un véritable détournement de la fonction de la lecture : au lieu d'être un moyen de trouver réponses et informations nécessitées par telle ou telle situation, elle devient un but en soi, une activité vide—qui, pour l'immense majorité des enfants, ne deviendra jamais autre chose. Ne peut-on penser que là est la cause principale des

incompréhensions constatées beaucoup plus tard en mathématiques, en histoire et dans tous les domaines mettant en jeu la lecture ? Comment voudrait-on que les enfants deviennent capables d'utiliser la lecture plus tard, dans leurs études par exemple, si l'on a commencé par leur faire pratiquer une lecture qui ne servait à rien ?

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

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

D'ailleurs, même en admettant que le maître attache à la compréhension par les enfants de ce qu'ils lisent l'importance qu'elle doit avoir, le fait qu'aucun raisonnement explicite ne participe à l'élaboration du sens déshabitude l'enfant d'y avoir recours. Il conserve en face des textes écrits un comportement passif, se contentant d'un sens approximatif et superficiel. Il devient de moins en moins capable d'aller au-devant du texte et l'activité d'inférence, fondamentalement nécessaire dès que le vocabulaire ou la syntaxe sortent des habitudes langagières. Et devant le non-dit (littéraire ou non), cette activité d'inférence qui consiste à construire le sens de ce qui n'est pas dit —ou mal connu— devient à peu près impossible.

Plus grave encore : en proposant aux enfants des phrases dépourvues de marques orthographiques pertinentes, on habitue l'enfant à n'attacher aucune importance à de telles marques — même lorsqu'il rencontre un texte où elles existent. De plus, la nécessité d'oraliser détourne son attention perceptive de ces marques qui n'interviennent généralement pas dans la prononciation. On sait, en effet, grâce à tous les travaux actuels sur la perception, que, loin d'être une réception passive de tout ce qui est soumis aux sens, la perception en fait est le résultat d'un

tri qui ne retient que les détails nécessaires à l'action. On ne perçoit en fait que ce dont on a besoin. Or, les détails les plus pertinents dans la construction du sens d'un texte, sont le plus souvent les détails orthographiques, sans liens avec la prononciation : « Je vais chercher des poids : c'est la lettre « d » qu'il faut savoir repérer pour comprendre; « il a rencontré deux amies » : ici, c'est le « e »... etc. L'oralisation néglige ces marques, et l'habitude d'oraliser entraîne de ce fait une véritable « cécité orthographique » dont on peut formuler l'hypothèse qu'elle est la source essentielle des difficultés rencontrées plus tard dans ce domaine. J'ai souvent entendu les enseignants se plaindre de ce que les élèves ne voient pas l'intérêt de l'orthographe (il n'est pas rare qu'ils soient sur ce point de leur avis !). Où pourraient-ils l'avoir perçu s'ils ont constamment été mis en situation de s'en passer, notamment dans les premiers contacts qu'ils ont eus avec l'écrit ? Il faut bien admettre que si le rôle joué par l'orthographe n'a pas été mis en évidence dans les activités de lecture, il n'a aucune chance d'apparaître dans les activités d'écriture, sinon comme une contrainte arbitraire et inutile qu'ils vont refuser de toutes leurs forces.

Dernier point à souligner à propos des manuels et des méthodes, et qui rend incompréhensible qu'on puisse les défendre. La prétendue simplicité des textes proposés aux enfants contribue à les maintenir en dehors d'un fonctionnement de la langue, spécifique de l'écrit, fonctionnement caractérisé par une organisation hiérarchisée et non narrative des contenus, le recours à des termes précis, souvent techniques, et à une syntaxe complexe où les subordinations et les pronominalisations abondent. Or cette langue, ils la rencontrent dès le CE2 dans toutes les autres disciplines. Il n'est point nécessaire de chercher ailleurs l'origine du brouillard où semblent plongés tant d'enfants en face d'un énoncé de problème, d'une fiche de travail, ou d'une leçon d'histoire à apprendre : plus on retarde la familiarisation avec ces modes de discours — totalement différents dans leurs composantes et dans leur fonctionnement de ceux utilisés dans les relations quotidiennes — et plus on rend impossible leur maîtrise.

Décidément, madame Boutonnet, vous avez grand tort de revenir (comme si on en était partis !!) au B.A.BA pour enseigner la lecture.

Sachez du reste que dire aux enfants que  $B+A=BA$ , outre que cela n'a aucun sens ( $B+A$  égalera toujours  $B+A$  !), cette affirmation est fautive. Il faut en effet, pour dire cela, être sûr qu'il n'y a pas un « n » derrière, comme dans « bandit » ; mais, derrière cet « n », il peut y en avoir un autre, comme dans « bannir »... Moralité, il faut avoir lu des yeux et compris le mot tout entier avant de pouvoir le déchiffrer... Même s'il appartient à la lecture (ce qui est loin d'être admis par tous), le déchiffrement ne peut jamais être la première opération d'une lecture. Il ne peut donc pas être le début de son apprentissage. La construction de la

combinatoire est nécessaire, c'est une évidence, mais ce n'est évidemment pas par elle qu'il faut commencer.

En travaillant comme vous le faites, vous fournissez aux enfants des clés qui n'ouvrent que les portes ouvertes, et ce que vous leur apprenez n'a pas plus d'utilité que le tabouret pour apprendre à nager. On peut ajouter que cela les éloigne même de la lecture véritable, notamment de celle dont ils auront besoin dans leurs études.

Par les contenus linguistiques qu'elles proposent et par les comportements de non-lecture qu'elles induisent, les méthodes syllabiques d'apprentissage de la lecture ne sont que des prothèses inutiles et atrophiantes, qui laissent les enfants capables **d'oraliser, mais pas de lire**, de la même façon que le tabouret qui permet d'apprendre à bien faire les mouvements de la brasse... mais pas dans l'eau !