

Lecture : pour dépasser la querelle

Christian Montelle

Auteur de

La parole conte l'échec scolaire / La haute langue orale,
L'Harmattan, 2005

« *Si vous ne reconnaissez ni ne comprenez un mot en l'entendant, vous ne le comprendrez pas en le lisant.* »
Sticht, T.G. *Auding and reading : A developmental model.* (1975).

Une querelle déchire l'école depuis des décennies : faut-il privilégier le signe ou le sens lors de l'apprentissage de la lecture ? Le ministre a tranché : tout enseignant devra privilégier le code graphémique et proscrire la globale ou la semi-globale, sous peine d'encourir les plus redoutables sanctions. Cette bulle papale aussi étonnante qu'impérieuse risque de brouiller encore un peu plus le problème de la lecture, corrélé à celui de l'échec, et de retarder la généralisation d'approches efficaces, en focalisant les regards sur un objet strictement polémique et non déterminant. Les adversaires (? !) ferraillent pour la conquête d'une place vide !

Je voudrais évoquer d'autres aspects souvent méconnus dans sept présentations très courtes que j'étais dans le chapitre II de l'ouvrage cité en référence.

POINT UN : LE TRÉSOR DES MOTS

Betty Hart et Todd R. Risley (*Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*, Brookes, 1995) ont suivi sur une longue période des groupes d'enfants appartenant à différentes catégories sociales, notant tout le langage qu'ils recevaient dans leur milieu familial, tant du point de vue quantitatif que qualitatif et affectif. Ils ont constaté que cette langue reçue est un élément essentiel non seulement pour l'acquisition de pratiques lectorielles de qualité, mais aussi pour la réussite scolaire. Tous les enfants parvenaient à déchiffrer le code sans trop de difficultés, mais dès que le lexique, la grammaire et le style devenaient plus complexe des écarts apparaissaient et ces écarts devenaient vite des gouffres qui laissaient nombre d'élèves en position de stress et de refus, voire de révolte.

Le célèbre spécialiste de la lecture, Keith Stanovich, nomme cet accroissement des handicaps l'effet Matthieu, en référence au passage de la Bible : " à celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera

tout pris, même ce qu'il possédait. " (Matthieu, XXV-28-29) Eh oui, le faible acquis des premières années n'est pas conservé.

On ne peut connaître de façon intellectuelle que ce que l'on peut nommer. Toute autre connaissance est basée sur la sensation et l'émotion qui ne sont que l'antichambre du savoir. On a calculé qu'un bon élève de Terminale connaît de 60 000 à 100 000 mots (cette notion de mot serait à préciser). Combien doit-il en apprendre chaque semaine ? Chaque parent, chaque professeur devrait être d'abord un professeur de mots. Ajoutons qu'au moins quatre rencontres avec un mot dans des contextes différents en donnant une maîtrise passive (compréhension). Une douzaine permettent une maîtrise active (caractérisée par un emploi pertinent et exact des mots).

POINT 2 : TEXTE ET CONTEXTE

E. D. Hirsch, Jr (*Reading Comprehension Requires Knowledge — of Words and the World*, American Educator, Spring 2003) soulève un autre problème sur la construction du sens : un texte ne peut être compris que si l'on en connaît le contexte. Il semble donc que l'on commette une lourde erreur en présentant à l'enfant presque exclusivement des écrits et des documents évoquant son milieu familial et proche (son " vécu ") et qu'il vaudrait mieux lui proposer des textes qui explorent des domaines géographiques, sociologiques, historiques, professionnels très divers.

Les spécialistes du vocabulaire s'accordent à dire que pour qu'un lecteur lise correctement un texte, il faut qu'il connaisse déjà 90 à 98 % des mots de ce texte. Il faut savoir que ce pourcentage de mots permet au lecteur de saisir le fil conducteur du texte et de deviner, sans se tromper, ce que les mots inconnus doivent probablement signifier. Ce processus inductif est celui grâce auquel nous acquérons notre vocabulaire, lors de notre prime enfance et il guide notre apprentissage du lexique, tout au long de notre existence.

Cela signifie que la façon dont les élèves lisent ou entendent induit des savoirs et des capacités d'acquisition de vocabulaire très différents chez les enfants favorisés et chez ceux qui ne le sont pas. Ceux qui connaissent au moins 90 % des mots du texte le comprennent et, parce qu'ils le comprennent, commencent à apprendre les 10 % de mots qu'ils ignoraient. Ceux qui connaissent moins de ces 90 % et qui, par conséquent, ne comprennent pas ce qu'ils lisent, perdent sur les deux fronts : non seulement, ils ne bénéficient pas des contenus du texte, mais ils n'acquièrent aucun vocabulaire.

C'est la faute à Matthieu !

POINT 3 : LE VENTRE DE LA PAROLE

L'être humain sort du ventre maternel pour tomber dans le ventre de la langue. (E. Cabrejo Parra, Professeur de psycholinguistique, responsable UFR linguistique, université Paris VII). Le rôle des parents est essentiel dans le devenir intellectuel et

psychologique de leurs enfants. Comme le corps du bébé s'est doucement formé dans le placenta maternel, son cerveau se développe dans le bouillon de la parole des parents et particulièrement de celle de la mère qui a été " entendue " dès avant la naissance. Il acquiert aussi des attitudes définitives devant le monde : soit un refus craintif, soit de la curiosité et des capacités d'émerveillement, qualités centrales dans les processus d'accession aux savoirs.

L'oral de la télévision n'a pas ce pouvoir fondateur : il n'est pas compris pour l'essentiel, se résumant souvent à un bruit accompagné de mouvements, et il n'a évidemment pas les mêmes contenus affectifs ; de plus, il n'est pas traité intellectuellement, le flux rapide et ininterrompu interdisant tout travail d'interprétation. Des mesures de travail du cerveau au cours de différentes activités, menées au Japon, ont montré que le spectacle télévisuel ne mobilise que très faiblement le cerveau à la différence de l'écoute humaine ou de la lecture.

Pour les enfants qui ont subi des carences dans ce *nourrissage par l'oreille*, l'école a le devoir de se substituer aux parents et cela devrait être la préoccupation principale de la maternelle, comme cela fut le cas dans ses heures de gloire.

Des chercheurs anglo-saxons se disent catastrophés par la nullité des textes proposés aux enfants. Ils se désolent que ce salmigondis médiocre soit parfaitement incapable de leur apporter les compétences de vocabulaire et de connaissance du monde qui leur est indispensable pour lire. Ils préconisent de "mieux employer le temps scolaire". (Chall, J. S, Jacobs, V.A, et Baldwin, L.E. *The Reading Crisis : Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1990.)

POINT 4 : CE N'EST PAS EN TIRANT DESSUS QU'ON FAIT POUSSER UNE FLEUR

Sous la pression des couches sociales favorisées, l'école s'est donné comme but principal d'enseigner le plus précocement possible les fondamentaux du savoir lire, écrire compter. Cette stratégie favorise — relativement, nous allons le voir ultérieurement — les enfants qui ont reçu le bagage évoqué plus haut et pénalise lourdement les enfants qui en sont dépourvus. Si elle favorise la reproduction des ségrégations sociales, elle génère aussi un échec douloureux et coûteux. La précocité de l'accès à l'écrit est également dommageable pour les enfants issus des milieux favorisés, car elle fige la langue dans sa forme écrite, alors qu'il est fructueux d'en goûter d'abord toute la plasticité orale.

En Finlande, pays qui arrive en tête pour les évaluations du système scolaire (rapports OCDE sur 41 pays en 2000 et 2003), on n'enseigne les formes écrites de la langue qu'à l'âge de sept ans et le " retard " pris ainsi est très rapidement comblé puis dépassé. Ajoutons qu'on s'interdit toute évaluation avant cet âge, ce qui s'avère judicieux, les évaluations précoces et répétées bloquant les jeunes enfants dans des représentations d'échec qu'ils ont alors d'eux-mêmes. La priorité est donnée au langage oral de qualité, à la découverte du monde environnant, aux jeux collectifs, à tout ce qui permet à l'enfant d'aborder sereinement son cursus scolaire en développant les compétences et les manières d'être au monde les plus favorables.

Avant d'aborder l'apprentissage de la lecture, il convient de préparer le terreau en transmettant une haute langue orale, en présentant par la parole le monde et ses fonctionnements, en faisant naître le plaisir de langue qui induira un désir de textes et un désir de savoir. Sinon, l'enseignant sème sur des cailloux ! Et la récolte est à l'avenant, quels que soient les soins palliatifs ultérieurs, aussi coûteux soient-ils.

POINT 5 : LA HAUTE LANGUE ORALE

Toute l'attention des pédagogues est centrée sur l'apprentissage du lire-écrire. Par contre l'écouter-dire, parallèle oral de ce décodage-encodage est lourdement négligé, se trouvant classé sous une rubrique : *enseignement de l'oral* qui n'en fait pas ressortir les enjeux. En fait, la langue est un phénomène oral, l'écrit n'en étant que la trace éphémère qui ne prend vie que lorsqu'il rencontre des yeux qui vont le retransformer en sons : lecture sonore ou lecture intérieure. Une bonne maîtrise de la langue orale, de la parole écoutée ou émise, est un décodage-encodage parallèle et préparatoire à la compétence lectorielle et scripturale. Elle permet de mettre en place des compétences de compréhension, d'interprétation également, si le corpus proposé n'est pas transparent et évident mais composé de textes qui font appel aux langages symboliques, à la polysémie. Les textes oraux qui conviennent sont ceux de la tradition orale, ceux aussi de la poésie et du théâtre, à la condition qu'ils soient donnés avec toute leur richesse linguistique et stylistique et aussi avec tout leur pouvoir fondateur. Hélas, la simplification et la parodie, voire l'étude des structures narratives sont les pratiques les plus courantes sinon les plus recommandées, même en classe maternelle.

La transmission de la haute langue orale devrait accompagner tout le cursus pour arriver aux plus hauts sommets de l'éloquence. Massive et exclusive au début, elle laisserait la place peu à peu à la littérature dont elle favorise l'accès de façon décisive, puis deviendrait plus discrète sous forme de poèmes, de théâtre, d'exposés, de plaidoyers, de "disputes" argumentées. Tout comme la littérature, la haute langue orale apporte tout un ensemble de valeurs qui permettent à l'enfant de se fonder, aussi bien en tant qu'être psychologique qu'en tant que citoyen.

Placer de jeunes enfants autour d'une table et leur demander de discuter ne favorise que la tchatche ; cette pratique ne permet pas d'aboutir à une parole maîtrisée sur une distance suffisante. Les équipes enseignantes doivent établir une progression dans cette conquête de la parole : passer d'abord des contes de randonnée aux histoires drôles : ensuite aborder les contes d'animaux puis les contes merveilleux, les légendes, les mythes. Grader aussi les difficultés d'énonciation : respiration, intonations, timbres, rythmes, volumes, sentiments, avec le poème à une voix ; écoute, interlocution et gestuelle avec le texte théâtral ; toutes les voix du récit avec un conte, une légende ou un mythe.

POINT 6 : CONSTELLATIONS SÉMANTIQUES ET INTERPRÉTATION

L'invasion de l'image dans tous les domaines a eu un effet collatéral sur l'appréhension du vocabulaire. Les mots sont souvent réduits à leur signification littérale, celle du dictionnaire et les textes à leur sens factuel. Le mot : biberon, par

exemple est présenté aux enfants à côté d'une image, ce qui le réduit au statut d'objet (encore que comme Magritte on peut dire : ceci n'est pas un biberon !). La présentation orale – ni iconique, ni graphique – du mot ménage une incertitude qui laisse leur place au rêve et à la liberté d'interpréter. Le sein et le doux giron maternel, le jet délicieux du lait chaud au fond du gosier, l'odeur et le chuchotis aimant de la mère, la tétine ou le téton mâchouillés voluptueusement : tout un monde de délices est évoqué et convoqué. C'est ce que je nomme la " constellation sémantique " d'un mot. En ses franges incertaines le mot va rencontrer d'autres mots pour créer la métaphore, matrice de la pensée et du langage. Un texte devient alors le champ d'une interprétation personnelle qui sera enrichie, modifiée à chaque écoute ou à chaque lecture du texte. La réitération, la dégustation lente sont des impératifs auxquels les enfants seront habitués dès le plus jeune âge (par l'écoute de textes riches), au lieu de donner la priorité à la vitesse, à la lecture rapide (utile, mais bien plus tard), qui habitue à survoler les textes sans rien en retirer. Le lecteur rapide est semblable à ce promeneur assis au bord d'un étang et qui croit le connaître en contemplant sa surface. Saura-t-il voir un jour la vie qui grouille en-dessous ?

Lire un texte oral ou écrit peut être rapproché de la lecture d'une partition musicale. Un chef d'orchestre parlait de la *lecture verticale* d'une œuvre : il lisait horizontalement la partie jouée par chaque interprète, mais il entendait tous ces fragments superposés qui composent une symphonie. Cette lecture verticale qui révèle différentes strates de sens et qui permet d'aller vraiment au cœur de l'opus demande de multiples relectures (ou réécoutes). Pour jouer une symphonie, il faut connaître les notes (des lettres dans d'autres pays), les règles d'écriture et de composition et ensuite interpréter l'œuvre en la pénétrant profondément, en lui apportant toute notre sensibilité et toute notre culture. Qui songerait à s'interroger uniquement sur le nombre de notes, l'anecdote du thème ou à se préoccuper de la jouer le plus vite possible . Il en va de même pour un texte à lire et c'est folie que ce *fast-reading* systématique.

POINT 7 : MILLE CHEMINS, UN OBJECTIF PARTAGÉ

D'innombrables travaux ont été consacrés à la lecture, faisant appel à de nombreuses disciplines scientifiques. Ces recherches sont tout à fait nécessaires et valides, mais il ne faut pas qu'elles soient érigées en dogmes. Les chercheurs en neurosciences, invoquées de façon incantatoire par notre ministre quand il s'adresse aux médias, sont loin d'être aussi affirmatifs et catégoriques que lui. Car ils débattent encore et toujours, appliquant le doute scientifique à leurs théories, et ils ont bien raison. Chaque enseignant doit conserver sa liberté, faire son marché dans les différentes théories pédagogiques selon sa propre personnalité et les besoins perçus chez les enfants qui lui sont confiés. Liberté, oui le maître mot : une fleur peut-elle s'épanouir sous une cloche ? De toute façon toutes les stratégies d'apprentissage ou de lutte contre l'échec ne trouveront leur efficacité que si les enfants possèdent les outils incontournables pour l'accession à la pensée subtile, à la culture et aux savoirs : une haute langue orale, des capacités de raisonnement et d'interprétation, une envie d'apprendre basée sur la curiosité et l'enthousiasme. Parents et enseignants ont des responsabilités partagées dans ces domaines et les dresser les uns contre les autres est non seulement inepte, mais fort dommageable

pour l'avenir de notre pays.

Puisse cette modeste étude contribuer à calmer une querelle stérile et redonner à tous les enseignants et à tous les autres transmetteurs de langue le désir d'œuvrer ensemble.

Notre devoir le plus impérieux n'est-il pas d'élever, de cultiver dans la sérénité notre bien le plus précieux : nos enfants, notre bel avenir.

Traduction des titres :

Sticht, T.G. *L'écoute et la lecture : un schéma de développement.* (1975).

Betty Hart et Todd R. Risley *Différences significatives dans l'expérience quotidienne des jeunes enfants américains* Brookes, 1995

E. D. Hirsch, Jr, *La compréhension en lecture requiert la connaissance des mots et du monde*, American Educator, Spring 2003

Chall, J. S, Jacobs, V.A, et Baldwin, L.E. *La crise de la lecture : Pourquoi les enfants de milieux défavorisés décrochent-ils ?*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1990.

Les conclusions de ces chercheurs n'ont pas été à la base de ma réflexion mais sont venues renforcer ce que 36 années d'enseignement de notre langue, et particulièrement de sa réalisation orale, m'avaient appris. Depuis 1962, avec mon épouse, Édith Montelle, conteuse et écrivain, nous avons exploré le merveilleux domaine de l'orature.

Cabrejo-Parra : HYPERLINK "http://www.ac-orleans-tours.fr/ia18/ressources/Maitrise_langue/Actes_2005/Crabrejo_Parra.pdf"

http://www.ac-orleans-tours.fr/ia18/ressources/Maitrise_langue/Actes_2005/Crabrejo_Parra.pdf

Je diffère légèrement de ce chercheur, ainsi que de Christian Jacomino et son équipe dont je fais partie (<http://legendi.wordpress.com/>), en ce qui concerne le "nourrissage par l'oreille" des enfants. Ils préconisent la lecture de textes littéraires aux enfants dès la maternelle. Tout en reconnaissant la nécessité de cet exercice, je crois beaucoup aux vertus du contage. Les textes proposés doivent relever, à mon avis, de l'art de l'oral (l'orature) : textes de la tradition orale, poèmes et textes théâtraux. C'est peut-être donner une fausse idée de la parole que de dire des textes qui ne sont pas destinés à être oralisés : la puissance libertaire de la parole risque d'être gommée. Ma démarche est complémentaire et non contradictoire avec les travaux menés sur la lecture orale.