

Les pédagogies de l'illettrisme

Analyse du projet de livret « Lire au CP : Repérer les difficultés pour mieux agir » publié le 14 octobre 2002 par le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche dans le cadre du Plan de prévention de l'illettrisme. Le livret définitif n'ayant subi que de légères modifications, les textes cités dans cette analyse sont restés identiques. Cependant, la plupart ne sont plus à la page indiquée en raison d'une modification de la pagination du livret.

2 juillet 2003

Ce document a été rédigé par des personnes
spécialisées dans l'aide aux jeunes
en difficulté d'apprentissage.

Il présente une analyse détaillée du livret
« Lire au CP : Repérer les difficultés pour mieux
agir »

qui est destiné aux maîtres du CP
et est disponible sur Internet à l'adresse :
<http://www.eduscol.education.fr/D0135/default.htm>

Ce livret a été élaboré par des spécialistes et des
praticiens de l'apprentissage de la lecture sous la
responsabilité de l'inspection générale,
et a été signé par Luc Ferry et Xavier Darcos.

Il présente pourtant des inconvénients.

INTRODUCTION	2
I. PRELIMINAIRES	3
1. LE FONCTIONNEMENT DU CERVEAU	
1. Les deux hémisphères du cerveau	
2. Les modes cognitifs	
2. PRESENTATION DES METHODES DE LECTURE GLOBALES ET SEMI-GLOBALES	
1. La méthode globale	
2. La méthode semi-globale	
3. METHODES DE LECTURE ET EXERCICES PROPOSES DANS LE LIVRET	
1. Une forte empreinte idéo-visuelle	
2. Une erreur de plus ?	
3. Un plan de promotion de l'illettrisme ?	
II. ANALYSE DU LIVRET « LIRE AU CP : REPERER LES DIFFICULTES POUR MIEUX AGIR »	9
1. LE CHARGEMENT DES MOTS : LE CAPITAL DE MOTS VISUELS	
2. LE TRAITEMENT : L'ANALOGIE	
1. Analogie par différences. Intrus de forme ou de sons	
2. Analogie par ressemblances	
3. Analogie par substitutions	
4. Analogie par synonymie	
5. Analogie par comparaison de textes	
3. LE TRI : LES CATEGORIES	
4. LA LECTURE DE RECONNAISSANCE	
1. Reconnaître dans un texte une histoire	
2. Reconnaître la similitude entre image et lecture	
3. Automatisation de la reconnaissance	
5. L'ACCES AU SENS	
1. Les hypothèses	
2. L'accès au sens littéral	
III. LES DANGERS DES PEDAGOGIES ACTUELLES	16
1. LA PAROLE DISSOCIEE DES APPRENTISSAGES : MISE EN PLACE DE REFLEXES AU LIEU DE REFLEXION	
1. Association silencieuse dessin/écriture	
2. Copie silencieuse	
3. Lecture silencieuse	
4. Disparition de la reformulation et de l'analyse	
2. LES DYSFONCTIONNEMENTS DE CETTE PEDAGOGIE GLOBALE ET SILENCIEUSE	
1. Les dyslexies	
2. La violence	
3. Du hors sens à la mécanisation	
4. Mécanisation et risques de dissociation	
5. Mécanisation et perte d'autonomie	
3. COMMENT CETTE MECANISATION ECHAPPE-T-ELLE AUX PARENTS ET AUX ENSEIGNANTS ?	
CONCLUSION	24

INTRODUCTION

A la publication des nouveaux programmes pour l'école maternelle début 2002, on a pu penser que les méthodes de lecture à caractère global allaient disparaître rapidement. Ne lisons pas en page 12 de la préface du livre de vulgarisation des programmes « Qu'apprend-on à l'école maternelle ? » :

« Des années d'expérience ont montré ce qui est efficace et ce qui ne l'est pas en matière de pédagogie. On sait par exemple depuis longtemps que la fameuse méthode globale d'apprentissage de la lecture a eu des conséquences catastrophiques. »

Dans la foulée de cette publication, Le Figaro, dans son édition du 20 février 2002 n'a pas hésité à écrire :

« M.LANG abandonne la méthode globale et revient au b.a.ba. »

Or, depuis ce temps, aucun changement significatif n'a pu être noté dans les classes du primaire. Il est vrai que si le livre « Qu'apprend-on à l'école maternelle ? » condamne la méthode globale dans sa préface, il laisse curieusement les maîtres libres d'utiliser des méthodes globales en page 78 :

« On considère souvent aujourd'hui que ce choix (méthode globale et idéo-visuelle) comporte plus d'inconvénients que d'avantages (...) On peut toutefois considérer que la plupart de ces méthodes, par le très large usage qu'elles font des activités d'écriture, parviennent aussi à enseigner, de manière moins explicite, les relations entre graphèmes et phonèmes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes. »

En octobre 2002, Luc Ferry et Xavier Darcos ont signé un projet de document intitulé « Lire au CP - Repérer les difficultés pour mieux agir ». Ce livret sera diffusé en janvier auprès des professeurs des écoles. Les enseignants sont invités à faire connaître leurs remarques pour en améliorer le contenu.

Ce document a été préparé par des spécialistes et des praticiens de l'apprentissage de la lecture. Il s'est fixé pour objectif de permettre aux enseignants de remédier aux difficultés de leurs élèves. Ces difficultés sont analysées et des exercices de remédiation sont proposés à titre d'exemple.

Ce matériel est instructif car il montre les objectifs visés, plus précisément que ne le font les nouveaux programmes, difficiles à déchiffrer car noyés dans des considérations générales et humanistes. C'est pourquoi nous avons jugé important de l'analyser en détail.

Les « conséquences catastrophiques » des méthodes globales ont été officiellement reconnues. Il nous faut donc vérifier si les pratiques actuelles ont rompu avec ces méthodes, et pour cela, les connaître et les analyser. Ce livret nous en donne l'occasion.

Nous souhaitons aller au-delà du débat « méthodes globales/méthodes syllabiques » car les méthodes actuelles ont été enrichies de pratiques particulièrement préoccupantes (lecture silencieuse et rapide) qui privent l'enfant de la possibilité d'accéder à une lecture autonome. Or, c'est pourtant cette lecture autonome qui intéressent Luc Ferry et Xavier Darcos, comme ils l'expriment dans la préface du livret :

« Pour éviter que ne s'installent des retards insurmontables et pour ouvrir à tous les enfants l'accès à une lecture autonome, c'est tôt, très tôt, qu'il faut intervenir, dès l'école maternelle dont le rôle est essentiel pour les premiers apprentissages structurés de la langue française ».

Oui, c'est tôt, très tôt, qu'il faut intervenir mais il faut intervenir à bon escient, au risque sinon de générer des difficultés qui seront effectivement insurmontables.

Dans ce document, nous allons montrer comment les exercices suggérés par le livret, utilisés très tôt dans l'apprentissage, peuvent être à l'origine de handicaps qui priveront durablement les enfants en difficulté de l'accès à la lecture. Nous verrons aussi qu'ils développeront chez tous une façon de lire très éloignée de la lecture autonome qui est évoquée par les Ministres.

En dévoilant ces handicaps, que nous retrouvons chez la plupart des enfants formés par les nouvelles pédagogies, nous espérons ouvrir de nouvelles perspectives de remédiation qui, elles, contribueraient réellement à réduire l'illettrisme de manière significative.

I. PRELIMINAIRES

I.1. LE FONCTIONNEMENT DU CERVEAU

Les promoteurs des pédagogies actuelles semblent ignorer les travaux les plus récents sur le fonctionnement du cerveau. Nous rappelons ici deux points importants.

I.1.1. Les deux hémisphères du cerveau

R.W. Sperry, prix Nobel de médecine en 1981, a découvert que l'hémisphère gauche du cerveau traitait les écritures alphabétiques et l'hémisphère droit, les images.

Depuis ces travaux, les fonctions de chacun des hémisphères ont été précisées. Le tableau ci-dessous les présente en deux colonnes.

CERVEAU CONSCIENT <i>(hémisphère gauche)</i>	CERVEAU PRECONSCIENT <i>(hémisphère droit)</i>
Accès à la conscience des perceptions	Entrée des perceptions brutes
Part de l'élément, de la lettre	Global, traite les ensembles
Verbal (bain linguistique), mémoire verbale	Non verbal (intonation, communication non-verbale, vocabulaire hors contexte), mémoire visuelle (visualisation).
Repère : temps, chronologie	Repère : espace, forme
Analyse, reformulation personnelle, découpage en éléments compréhensibles, esprit critique.	Analogie (comparaison par ressemblances, différences, et substitutions)
Liens logiques (cause, effet, but, opposition, condition, etc.)	Listes, catégories, thèmes
Sens, fond	Intuition du sens, hypothèses
Décodage et encodage : lecture et écriture alphabétiques	Reconnaissance : images, chiffres, lecture globale et semi-globale
Induction (part du réel)	Déduction (part de la règle donnée vers ses applications)
Identité propre : accès au JE Différence perçue entre soi, les autres, et le monde	Conformité au groupe : ON Non dualité entre soi, les autres, et le monde

Les termes de « cerveau conscient » et « cerveau préconscient » nous paraissent bien traduire la spécificité de chaque hémisphère.

Les activités traitées par l'hémisphère droit sont des activités qui peuvent être conduites sans une réflexion propre du sujet, sans qu'il y ait nécessairement conscience. Ce sont des activités de type réflexe, mécaniques en quelque sorte. Ce sont l'essentiel des activités d'un petit enfant, qui souvent agit en imitant les adultes ou fait comme on lui dit de faire. Ce sont des activités « préconscientes ».

La capacité à raisonner et la conscience individuelle se développent par la mise en œuvre d'activités essentiellement gérées par l'hémisphère gauche du cerveau. Une personne normalement intelligente utilise en permanence les deux hémisphères de son cerveau : c'est ainsi que des activités « préconscientes » prennent sens et peuvent être réalisées en pleine conscience et autonomie.

Une personne qui ne serait pas ouverte à l'usage de son cerveau conscient risquerait de rester au stade préconscient de la petite enfance et de ne pouvoir réaliser que des activités de type réflexe, sous la dépendance de son entourage. L'autonomie de l'individu se construit par l'aptitude à conduire une réflexion personnelle, aptitude qui se développe par des activités mettant en œuvre les spécificités du cerveau conscient. L'apprentissage doit veiller à développer ce type d'activités.

1.1.2. Les modes cognitifs

Antoine de la Garanderie a permis la réussite scolaire de très nombreux enfants voués à l'échec, en montrant en 1980 que tous n'appréhendaient pas le réel de la même façon. C'est la distinction entre les visuels, les auditifs et les kinesthésiques qui n'est aujourd'hui ignorée que de ceux qui semblent trouver un intérêt à agir comme si celle-ci n'existait pas.

Cette distinction est pourtant essentielle et sa prise en compte permet d'expliquer aisément l'échec de certains enfants dès la maternelle.

« Il y a des consciences – d'hommes - qui utilisent pour penser des images visuelles, d'autres des images phonétiques, c'est-à-dire en se servant des paroles, des bruits ou en se parlant à eux-mêmes »¹

L'enfant visuel a la mémoire des images visuelles, l'enfant auditif a la mémoire des images phonétiques (des sons ou des paroles). L'enfant kinesthésique a une mémoire des gestes, mais qui repose soit sur des images visuelles, soit sur des images phonétiques.

Autrement dit, l'enfant auditif ne peut pas mémoriser directement des images visuelles : il lui faut les mettre en mot. L'enfant kinesthésique a cette capacité, mais elle est limitée. Seul l'enfant vraiment visuel pourra mémoriser un grand nombre d'images visuelles.

L'approche d'un mot « vu comme une image » par un élève auditif en difficulté est très bien décrite par Antoine de la Garanderie :

« Cet élève n'évoque jamais d'image ; il évoque en se parlant ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il touche, ce qu'il sent, ce qu'il goûte ; ce qu'il éprouve affectivement. Tout pour lui est pensé en paroles, par des paroles qu'il se tient à lui-même. C'est ainsi qu'il vit sa conscience d'être au monde ; c'est le projet de sens qui l'anime : mettre en paroles les êtres, les choses, les impressions... Dès lors, il ne reconnaît pas ce qu'il a vu, s'il ne s'est pas décrit – donc avec des paroles – ce qu'il voyait au moment

¹ Critique de la raison pédagogique, A. de la Garanderie, Ed. Nathan, 1997, p. 141

où il le percevait et s'il n'a pas eu le projet de décrire la chose qu'il voyait dans le but de la reconnaître s'il la revoyait. Il en résulte que ce mot qui est là devant ses yeux et qu'on le prie de lire, ce mot qu'il a vu déjà des dizaines de fois, c'est pour lui tout comme s'il le voyait pour la première fois. L'enseignant s'étonnera, s'indignera en estimant que ce n'est pas possible, qu'il le fait exprès... surtout si lui-même a l'habitude d'évoquer visuellement les choses... »²

Nous avons déjà ici des éléments pour imaginer les « conséquences catastrophiques » des méthodes de lecture globales chez les auditifs. On voit chez eux combien la parole est importante. Mais, nous aurons l'occasion de montrer que, chez tous, la parole est essentielle pour accéder à une lecture autonome.

I.2. PRESENTATION DES METHODES DE LECTURE GLOBALES ET SEMI-GLOBALES

Les méthodes de lecture globales et semi-globales sont très voisines. Leur approche est très différente des méthodes classiques, dites combinatoires ou analytiques.

I.2.1. La méthode globale

Les mots sont appris comme un tout, comme une image, sans décomposition préalable. L'enfant commence par apprendre son prénom, puis les mots les plus usuels, accolés à leur image (chien, chat, maison, etc.) tout au long de la maternelle. Il apprend à les nommer comme on nomme une image, par reconnaissance de la forme. Quand on alignera ces mots-images avec quelques autres inconnus pour en faire des phrases, il devra deviner par déduction le sens des mots non-appris. Plus il aura mémorisé de mots-images, plus ses hypothèses sur le sens auront des chances d'être justes.

Il y a donc trois tâches bien définies :

- intégration des mots d'après leur forme,
- reconnaissance des mots déjà appris,
- hypothèses sur le sens des autres, puis sur le sens des phrases.

Toutes ces activités mettent en jeu les fonctions du cerveau préconscient, global et spatial, qui perçoit les formes et les traite par analogie, en prenant pour repère l'espace. Opérant sur une base binaire, connu/inconnu, il peut mener ces activités très rapidement. John Eccles, prix Nobel de médecine, le considère à juste titre comme un automate préconscient.

I.2.2. La méthode semi-globale

Au début de l'apprentissage, pendant toutes les années de maternelle, le maître utilise la méthode globale, telle qu'elle est décrite au paragraphe précédent. Comme les premiers circuits neuronaux montés au cours d'un apprentissage sont, sauf rééducation appropriée, toujours réutilisés par la suite, les circuits montés par la méthode semi-globale seront les mêmes que ceux montés par la méthode globale.

Par la suite, une différence apparaît mais elle est minime : elle va uniquement porter sur des exercices effectués pendant quelques mois au CP. Ceux-ci reposent sur le découpage de mots pris dans des phrases complètes, afin d'en isoler certains phonèmes³ qui sont à étudier. L'enfant est entraîné à retrouver ces mêmes phonèmes dans des mots différents. Il s'agit donc

² *ibid*, p. 323

³ phonème : unité de son du langage articulé, exemple : a, ai, ou, on.

de repérer des éléments simples et semblables dans des ensembles différents. Ce n'est pas un véritable décodage, qui lui part de l'élément pour aller vers le tout, mais une simple recherche d'analogie.

Pour ce qui est de l'accès au sens, on retrouve le même processus que dans la méthode globale, avec la reconnaissance des mots appris et les hypothèses sur les autres : ensembles, repérage de similitudes, comparaisons et hypothèses.

C'est toujours le cerveau préconscient et global qui est sollicité. Aucun exercice d'analyse linéaire des textes n'est proposé.

Ainsi, les méthodes semi-globales, au même titre que les méthodes globales, donnent accès à une lecture par reconnaissance visuelle de mots, traitée par le cerveau préconscient, qui est peut-être plus rapide qu'une lecture par déchiffrement des mots, mais qui a des caractéristiques très limitées.

En effet, une lecture n'est efficace que si elle est autonome, permet la compréhension et s'inscrit à long terme dans la mémoire. Voyons ce qu'il en est de ces lectures dites « idéo-visuelles ».

- Une lecture qui ne fait travailler que le cerveau préconscient n'est pas autonome. Le cerveau global, intuitif et analogique, n'étant pas verbal, ne peut traiter que des mots enseignés, et non des mots glanés personnellement dans un bain linguistique. Il est donc dépendant de données extérieures.
- Elle ne permet pas d'accéder correctement au sens d'un message écrit. Puisqu'elle ne repose que sur l'analogie, elle ne pourra que traiter des données déjà connues. Seuls les textes explicites, techniques ou documentaires seront accessibles. L'apparition de nouveautés sera problématique, et les connotations d'un texte littéraire, ou d'un essai, ne seront pas perçues.
- Enfin, elle n'est pas mémorisable sur le long terme. Au moment de l'apprentissage, une lecture n'est pas mémorisable sans analyse. L'enfant ne mémorise réellement que les points sur lesquels on lui pose des questions. Seule l'analyse linéaire d'un texte permet à l'apprenti lecteur de mémoriser sur le long terme. Sans analyse, l'enfant ne pourra garder le souvenir de ses lectures, il restera donc fermé à notre littérature, à ses racines culturelles.

I.3. METHODES DE LECTURE ET EXERCICES PROPOSES DANS LE LIVRET

Le livret du Ministère présente les difficultés courantes des élèves et propose des exercices pour y remédier. L'analyse des compétences exigées pour l'enfant et des exercices suggérés permet de dire si la lecture visée par ce livret est une lecture de type idéo-visuelle ou une lecture de type analytique.

I.3.1. Une forte empreinte idéo-visuelle

A notre grande surprise, mais dans le prolongement logique des pédagogies globales, nous avons pu constater que, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, les fonctions sollicitées par les exercices proposés dans ce livret relèvent essentiellement du cerveau préconscient, global, analogique, et non verbal. Les rares exercices s'adressant également au

cerveau conscient, verbal, analytique et temporel ne sont que des exercices de communication orale ou d'écriture :

- Travail oral de reformulation, de logique ou de chronologie ne portant que sur :
 - des histoires entendues (p. 17, 21),
 - des consignes écrites ou orales à reformuler (p. 20, 23)
 - des bandes dessinées à remettre logiquement dans l'ordre et à raconter (p. 17, 21)
 - des dessins (p. 20)
- Travail de syllabation cantonnée à l'écriture (p. 21)

La lecture à proprement parler est vraiment l'enfant pauvre de ce livret.

1.3.2. Une erreur de plus ?

Les méthodes semi-globales étant largement utilisées en maternelle, il est sans doute cohérent de proposer des exercices de remédiation qui tiennent compte de ces premiers apprentissages. Ceci dit, le meilleur moyen de réduire les « *conséquences catastrophiques* » des méthodes globales serait de revenir à des exercices inspirés par les méthodes de lecture classiques et de ne pas s'entêter à faire faire à l'enfant des exercices dans lesquels il est en difficulté. Rappelons ici l'inadéquation des méthodes idéo-visuelles pour les enfants auditifs qui ne peuvent pas mémoriser les mots visuellement. Et comme les kinesthésiques sont à peine mieux lotis en raison de leur mémoire visuelle qui sature assez vite et est fugitive, c'est un nombre considérable d'enfants qui est touché par ces erreurs pédagogiques.

Dans le monde pressé dans lequel nous vivons, nous pensons parfois que sauter des étapes pourrait permettre d'aller plus vite, comme un raccourci que l'on prend. Constatant que le lecteur adulte lit vite et silencieusement, on a peut-être pensé qu'il suffisait d'ouvrir l'enfant à la lecture visuelle rapide et silencieuse dès l'enfance pour lui faire économiser les années de formation qui nous avaient amenés à nos capacités actuelles de lecteurs. Mais on a alors certainement omis de considérer que les circuits neuronaux de l'enfant étaient à établir, tandis que ceux de l'adulte étaient déjà en place.

Vous qui êtes des lecteurs chevronnés, formés par des méthodes classiques, vous vous entendez sans doute dans votre tête lorsque vous lisez silencieusement. Cela vous paraît aussi naturel que de penser avec des mots, et vous croyez que ces deux phénomènes sont innés. Or il n'en est rien : cette petite voix que vous entendez en vous lorsque vous lisez (la subvocalisation) et celle que vous entendez lorsque vous pensez verbalement (la pensée langagière) sont en fait le résultat d'un long apprentissage qui passe par l'analyse.

C'est en associant constamment, dès le départ, la parole à la lecture et à l'analyse de texte dans notre enfance, que nous avons fini par intérioriser notre voix pour lire silencieusement. De même, c'est en fouillant nos analyses de texte, que nous avons pu apprendre à accéder au sens précis des textes et à la mémorisation des informations, puis automatiser et intérioriser ces deux opérations. Si bien qu'actuellement, quand nous lisons silencieusement, non seulement nous nous entendons dans notre tête, mais de plus, pour peu que nous ayons eu la chance de beaucoup analyser dans notre enfance, nous accédons au sens précis de ce que nous lisons, nous en comprenons les implications, et nous mémorisons nos lectures.

Un enfant de 6 ans n'entend rien dans sa tête quand il regarde un mot. Comment pourra-t-il alors apprendre à lire avec les nouvelles méthodes visuelles et silencieuses qui n'associent pas parole, lecture et analyse ?

C'est un autre réflexe conditionné que l'on va monter chez lui, et qui passera, non plus par la parole et le cerveau conscient, verbal et analytique, mais par l'œil, et le cerveau préconscient, spatial et analogique. Quand il lira silencieusement, l'enfant devra visualiser le texte dans sa tête, puis le comparer à d'autres données stockées. Or, d'une part, la visualisation n'est pas accessible à tous, et d'autre part, le cerveau qui visualise n'est pas outillé pour traiter l'information verbale. Il n'accède pas au sens, mais seulement à l'intuition du sens, et sa mémoire est évanescence. Il est outillé pour traiter la forme, l'image, et le chiffre, à partir de repères spatiaux. Mais l'écriture n'est-elle pas la transcription écrite d'un message verbal, et la lecture, le décodage de ce même message ? C'est d'ailleurs si vrai que ces deux activités, même effectuées en silence, étaient jusqu'ici traitées dans les aires auditives de notre cerveau verbal⁴.

I.3.3. Un plan de promotion de l'illettrisme ?

Nous constatons dans le livret l'absence d'exercices d'analyse. Nous notons des expressions comme « automatisation de la reconnaissance des mots ». Nous voyons beaucoup d'exercices de syllabation qui reposent sur des jeux hors-sens. L'enfant doit jouer au « robot qui hache les mots », « mémoriser des lignes entières de mots inconnus inventés, pseudo mots à répéter dans des énoncés de plus en plus long ». Jamais le maître n'est invité à poser une question qui commence par « pourquoi » comme si l'enfant n'était capable que de répondre à des questions sur le sens littéral des textes étudiés.

Nous voyons que la plupart des exercices ne sollicitent que le cerveau préconscient, que beaucoup dissocient la parole de la lecture ou le sens de la lecture.

Quel est l'objectif de tout cela ? Est-il vraiment de faire en sorte que tous les élèves puissent lire avec les méthodes idéovisuelles, censées conduire à une lecture rapide et efficace ?

Avant d'aborder l'analyse détaillée du livret et des exercices proposés, nous vous invitons à considérer ce texte d'Antoine de la Garanderie :

« La tentation est grande quand on détient la force, le savoir, de se passer d'interroger l'enfant, l'élève, le subordonné sur le « sens » qu'il a le pouvoir de donner dans telle ou telle situation. Il en résulte que le droit au sens n'est pas respecté. Il est « oublié ». L'enfant, l'élève, le subordonné ne réfléchissent plus sur leur soi... ; ils se conforment à ce qu'on leur prescrit en régressant au stade d'une « simple capacité » à acquérir des réflexes conditionnels. La robotisation a précédé de beaucoup l'invention des machines et des ordinateurs. On a dressé l'homme à n'être plus qu'un lieu d'acquisitions de gestes mécaniques. Par une très curieuse inversion, on a même été jusqu'à croire qu'il fallait d'abord faire acquérir à l'élève des mécanismes avant de lui permettre d'accéder à leur sens... Ceux qui, sous la pression de l'exigence, perdaient de vue la réflexion à soi, leur « se » sentir, et finissaient par n'être plus que des exécutions de consignes, en devenaient les définitives victimes. C'est pourquoi tout éducateur, formateur ou enseignant doit veiller sans cesse à protéger la flamme du droit à « se » sentir soi-même, car cette flamme est fragile, sans cesse menacée par la force des choses, des êtres... De là, l'exigence de promouvoir le développement de la réflexion. Puisqu'elle est le moyen d'accéder au sens, il est nécessaire de chercher comment ce moyen peut s'affirmer, se diversifier, se spécifier, se généraliser. »⁵

Les spécialistes de l'apprentissage de la lecture sont-ils obnubilés par la mise en place de mécanismes, de réflexes conditionnés ? Sont-ils tentés par la force, le savoir qu'ils

⁴ Physiologie humaine A. J.Vander, J.H. Sherman, D.S. Luciano, J.R. Gontier, 1977

⁵ Critique de la raison pédagogique, A. de la Garanderie, Ed. Nathan, 1997, p. 240

détiennent ? Font-ils le jeu d'un projet moderne de robotisation ? Cherchent-ils à dresser l'homme à n'être plus qu'un lieu d'acquisition de gestes mécaniques ? L'illettrisme arrange-t-il quelqu'un ou quelques-uns ?

Nous laissons ces questions ouvertes car personne n'en sait assez pour pouvoir donner des réponses « autorisées ».

Mais, l'analyse qui suit d'un document officiel rédigé par ces spécialistes apportera au moins quelques éléments de réflexion...

II. ANALYSE DU LIVRET « LIRE AU CP : REPERER LES DIFFICULTES POUR MIEUX AGIR »

Les exercices proposés dans le livret mettent en évidence de façon systématique le choix d'une pédagogie de reconnaissance visuelle de mots appris par cœur. En les analysant, nous allons pouvoir comprendre comment ils permettent d'automatiser une lecture globale idéo-visuelle chez les enfants. Nous en étudierons ensuite les conséquences.

La méthode syllabique a pour effet l'intériorisation du son entendu. Les lecteurs ainsi formés s'entendent dans leur tête quand ils lisent silencieusement.

Les nouveaux lecteurs, eux, n'entendent rien dans leur tête quand ils regardent leur texte en silence, car ils le visualisent. C'est ce texte visualisé qu'ils vont ensuite découper pour n'en garder que la trame, le sujet, le verbe et les compléments essentiels. Ils vont comprendre leur lecture comme on comprend un rébus.

La lecture visuelle a pour finalité non pas l'intériorisation du son mais celle du signe, la visualisation du texte regardé. Il faut donc entraîner les enfants à retrouver des formes, à associer des éléments vus avec des sons entendus, en dissociant le plus possible la parole de cet apprentissage, comme nous allons le voir.

Visuelle, elle s'adresse au cerveau préconscient qui traite les informations visuelles à partir de repères formels et spatiaux, et fonctionne en reconnaissance. Or on ne peut reconnaître que ce que l'on connaît déjà. Avant de pouvoir accéder à la lecture proprement dite, l'enfant devra donc stocker dans sa mémoire visuelle un certain bagage de vocabulaire visuel associé à sa signification. C'est désormais le travail de la maternelle. Ensuite, au CP, il apprendra à procéder à des tris en fonctions de la forme brute des mots, des sons correspondants, de catégories, et enfin de thèmes. Plus il affinera ses tris, mieux il approchera du sens. Seule une bonne mémoire visuelle lui permettra d'enregistrer suffisamment d'informations visuelles pour pouvoir les traiter correctement et accéder au sens littéral. Par hypothèses successives, il apprendra à « construire » ensuite un certain sens dont la justesse dépendra du nombre de mots mémorisés visuellement.

Puisque l'essentiel du travail est visuel, on comprend aisément que sur les 23 fiches proposées ici aux enseignants, un seul et unique exercice concerne la lecture à voix haute de l'enfant. Et encore y stipule-t-on bien qu'il n'est pas question de lui faire lire à voix haute un texte inconnu.

Voyons maintenant, dans les détails, comment s'effectue cet apprentissage de la lecture visuelle de reconnaissance.

II.1– LE CHARGEMENT DES MOTS : LE CAPITAL DE MOTS VISUELS

Dès la maternelle, on apprend à l'enfant un stock de mots visuels accolés à des images, et enregistrés grâce à leur forme, des mots appris par cœur qu'il va devoir ensuite retrouver dans « une suite de mots » appelée phrase. Dans cette suite, un certain nombre d'éléments lui seront inconnus, qu'il devra deviner, comme l'apprenti lecteur d'une langue étrangère. Plus il en mémorisera, mieux il pourra travailler. Voilà pourquoi on demande au maître :

« A-t-il des difficultés à reconnaître les mots ? A-t-il mémorisé les mots censés être connus ? » (p. 21)

Reconnaître, mémoriser des mots appris, il s'agit bien de mémoire visuelle. Les mots à connaître doivent ensuite être portés dans « un cahier de mots », et constituer « le dictionnaire de la classe » (p. 23).

La sélection à l'école va donc se faire dès la maternelle et le CP, en fonction des capacités de mémoire visuelle du petit élève, donc en fonction de son mode cognitif. Les visuels seront avantagés, les auditifs exclus, et les kinesthésiques se bloqueront dès qu'ils auront atteint le seuil de saturation de leur mémoire visuelle.

II.2– LE TRAITEMENT : L'ANALOGIE

Le cerveau intuitif fonctionne par comparaison, sur un système binaire : connais/connais pas, semblable/différent, vrai/faux. On va donc entraîner l'enfant à reconnaître des portions de mots, puis des mots, et enfin des phrases dans des ensembles plus ou moins grands.

II.2.1. Analogie par différences. Intrus de forme ou de sons

« Multiplier les exercices du type « chasse aux intrus » dans des listes de mots qui ont un fragment écrit connu qui s'entend ou ne s'entend pas de la même façon. » (p. 25).

Les différences ou ressemblances perçues par l'enfant ne doivent pas être parlées, mais pointées. Sans parole, on ne sollicite que le cerveau non verbal, spatial et intuitif.

II.2.2. Analogie par ressemblances

« Retrouver un mot identique à un modèle [...] procéder par comparaison » (p. 8)

« Faire pratiquer des jeux fabriqués avec les mots de la classe (étiquettes en double) prendre une paire ; reposer si les mots ne sont pas identiques, mais mémoriser leur place » (p. 26)

Il s'agit d'exercer la mémoire visuelle avec ce jeu de MEMORY de mots.

II.2.3. Analogie par substitutions

On va chercher ce qui est semblable en remplaçant l'un par l'autre.

« Pratiquer des substitutions : le maître dit la phrase initiale avec une modification, les élèves doivent pointer le mot [silencieusement] qui a changé. » (p. 24)

II.2.4. Analogie par synonymie.

« Dans une phrase initiale [déjà lue par le maître, celui-ci] retire un mot et les élèves doivent proposer un mot qui pourrait le remplacer. » (p. 24)

Rappelons ici qu'il s'agit du CP et que donc l'enfant n'a pas encore accès aux nuances du vocabulaire. Dans un exercice semblable, effectué à six ans, on peut imaginer l'exemple suivant :

Le facteur distribue le courrier ---> Le facteur donne le courrier.

Ainsi pour l'enfant *distribuer* et *donner* auront la même valeur. Cela risque fort de construire chez lui un vocabulaire très approximatif.

II.2.5. Analogie par comparaison de textes.

« A partir d'un *mot*, d'une *expression*, puis d'une *phrase* modèle, repérer dans un second écrit donné les éléments à modifier ou rajouter pour que les deux écrits soient identiques. » (p 38)

La progression nous est donnée là. Elle continuera jusqu'au lycée et à l'université, sur des textes entiers, parfois longs de plusieurs pages et très complexes, à comparer dans un temps record. On admirera la rapidité d'analyse de ceux qui y parviendront. Or ce travail n'est pas analytique mais purement mécanique : il est effectué par le cerveau préconscient.

II.3. LE TRI : LES CATEGORIES.

Pour pouvoir ensuite utiliser les informations brutes stockées par reconnaissance et analogie, on va les trier en catégories, des plus simples aux plus complexes (termes génériques, familles, thèmes).

« Il faut travailler sur le lexique des termes génériques : c'est un livre sur les animaux, les monstres. » (p. 20)

« A partir des mots découverts en classe [...] faire constituer des « familles » (les mots de la famille, de la musique, de la nourriture) » (p. 33)

« Faire classer les ouvrages par thème (en fonction du titre, des illustrations) » (p. 20).

On conseille de fournir à l'enfant titres et illustrations pour l'aider à identifier le sujet traité. S'il en a besoin pour savoir ce dont on parle, peut-on dire qu'il ait appris à lire ? D'autre part, le classement de son vocabulaire par thèmes va réduire considérablement son accès au vocabulaire. On l'ouvre au vocabulaire français comme certains apprennent leur vocabulaire anglais, par listes thématiques. Or une langue maternelle doit normalement s'apprendre par imprégnation dans un bain linguistique, et non à coup de vocabulaire appris hors contexte. C'est en décodant les mots que l'enfant reconnaît ceux qu'il entend ou utilise couramment, et dont il connaît le sens.

II.4. LA LECTURE DE RECONNAISSANCE

Une fois qu'on a bien entraîné le cerveau visuel à reconnaître des mots, puis des phrases, il va falloir le préparer à certaines opérations utiles dans la vie en collectivité : comprendre « *les grandes lignes* » de ce qu'il entend, et de ce qu'il voit, et même, but ultime de son

apprentissage, « *les très grandes lignes* » de ce qu'il lit. Ce cerveau fonctionnant par reconnaissance, on va l'entraîner à retrouver une similitude entre lecture et histoire déjà entendue, entre lecture et images données. Puis on automatisera le tout.

II.4.1. Reconnaître dans un texte une histoire.

Bien que cet exercice s'intitule « *découverte d'un court récit inconnu* », il ne s'agit pas d'analyse. Voici la démarche conseillée.

L'enseignant scinde sa classe en deux groupes, bons lecteurs et lecteurs en difficulté. Après les avoir isolés des autres, « il raconte aux enfants en difficulté l'histoire dans ses grandes lignes ». Les enfants dits autonomes, pendant ce temps, « cherchent à repérer [silencieusement] ce que raconte le texte en s'appuyant sur les mots connus. Le maître fait en sorte qu'ils évitent de le solliciter. » Puis on va rassembler les deux groupes, et provoquer un échange entre eux sur les informations comprises. (p. 11)

On fait bien en sorte qu'il n'y ait pas d'analyse, puisque le maître doit décourager le questionnement entre les élèves, qui apprennent à lire, et lui, qui sait. L'échange va donc avoir lieu uniquement entre des enfants qui n'ont pas lu le texte mais à qui on en aura raconté les grandes lignes, et des enfants qui auront essayé de deviner le sens du texte à partir des mots visuels connus. On devine aisément à quel point le sens de la lecture va être aléatoire, chez les « lecteurs dits autonomes », et pire encore chez les « lecteurs dits en difficulté ».

II.4.2. Reconnaître la similitude entre image et lecture (p.11).

On reprend le même schéma de partage de la classe en deux, les lecteurs dits autonomes et les lecteurs dits en difficulté. A ces derniers, réunis éventuellement dans le couloir, on montre les trois images suivantes :

« le chat descend de la table, le chat dort sous la table, le chat monte sur la table »

et on leur donne les phrases écrites correspondantes.

Les enfants dits en difficulté sont ceux qui n'ont pu mémoriser qu'un très petit nombre de mots-images grâce à leur forme. Ils ont besoin de parler pour intégrer consciemment une information visuelle, comme cela a été expliqué. Or ils vont devoir relier *silencieusement* le dessin correspondant à ces trois phrases lues *silencieusement*. Si nous étions invités à faire un tel travail, nous devrions nous parler dans notre tête pour lire le texte, et même nous dire la consigne. Cette pensée langagière s'est peu à peu construite dans notre enfance, au fil des analyses de textes, et des multiples activités dans lesquelles nous avons associé, *en même temps*, les quatre entrées suivantes : la parole et l'ouïe, la vue, et le geste de l'écriture. Chez les enfants formés avec les pédagogies actuelles, ces entrées ont été montées séparément, ou deux à deux : jamais les quatre n'ont été associées en même temps. Et surtout, la parole a été dissociée de la lecture et de l'écriture. Ils ont ainsi mécanisé ces activités. Voilà pourquoi lorsqu'ils regardent un mot, ou l'écrivent silencieusement, ils ne l'entendent pas dans leur tête.

S'ils ne se parlent pas, comment font-ils pour effectuer un tel exercice ? Depuis leur entrée en maternelle, ils ont appris des mots, accolés à leur image, en fonction de leur forme, puis les ont intégrés comme des images dans leur cerveau global, formel, et analogique. Ils vont maintenant comparer intuitivement ces trois phrases dont nous avons écrit en petits caractères les mots inconnus.

Le chat	dort	sous	la table
Le chat	monte	sur	la table
Le chat	descend	de	la table

Ils connaissent le sens des autres mots soit parce qu'ils les ont accolés à leur image (le chat, la table), soit parce qu'ils les ont appris dans des listes de mots (*de* et *sur*, dans la liste de la page 40). Silencieusement, ils vont procéder par comparaison et élimination. Pour associer l'image et le texte de la deuxième phrase, ils n'auront qu'à reconnaître les mots suivants : *le chat sur la table*. Ils devineront aisément monte. Pour la troisième, ils auront : *le chat de la table*, et ajouteront par hypothèse descend, la troisième image s'associera avec ce qui restera. C'est ainsi qu'ils apprendront intuitivement les mots *dort*, *sous*, *monte* et *descend*.

Nous avons utilisé des caractères peu visibles pour les mots inconnus, pour essayer de reproduire ce que les enfants et les jeunes adultes en difficulté voient effectivement à leur arrivée chez nous lorsqu'ils lisent sans parler : ils ont tous une mauvaise discrimination visuelle. Or il suffit de leur donner des exercices de discrimination fine à effectuer à *voix haute* pour que celle-ci s'affine. Plus de vingt années d'observations sur le terrain nous ont permis de constater que tant qu'ils n'ont pas appris à mettre en mots leurs perceptions visuelles, celles-ci n'atteignent pas leur conscience. C'est le cas typique d'une personne qui cherche une brique de lait dans un réfrigérateur bondé, et qui ne la trouve que lorsqu'elle la nomme, même si elle l'a sous les yeux.

Les bons élèves, pendant ce temps, devront lire silencieusement les trois phrases, puis dessiner le chat sur ou sous la table ou qui en descend.

Ils n'ont pas à apparier texte et dessin, mais à produire un dessin. Leur compréhension va dépendre du nombre de mots visuellement mémorisés (chat, table, verbes et prépositions), et/ou de leur capacité à imaginer un scénario à partir de ces mots. Les visuels, à la mémoire visuelle efficace, pourront effectuer cet exercice sans difficulté. Les kinesthésiques resteront dans le flou de l'intuition, car ils auraient eu besoin de joindre la parole au geste pour que les mots devinés et traduits en dessin atteignent leur conscience. Pour la même raison, leur mémorisation restera éphémère, si elle n'est pas souvent réactivée. Quant aux auditifs, n'ayant pu mémoriser à court ou à moyen terme qu'un nombre très restreint de mots appris par leur forme, ils seront encore plus handicapés : l'école les laissera sur le bord du chemin dès la maternelle ou le primaire.

Vingt années de recherches auprès d'enfants et de jeunes adultes en apprentissage nous ont prouvé que la parole, et quand il s'agit de lecture, la reformulation et/ou l'analyse sont indispensables en effet à la mémorisation consciente, la seule mémorisation durable. On monte donc actuellement une forme de lecture qui présente trois inconvénients majeurs : elle n'est pas accessible à tout le monde (elle met en échec les auditifs), elle n'est qu'intuitive et n'est pas mémorisable à long terme.

C'est pour cela qu'actuellement les lecteurs ainsi formés lisent de façon très superficielle, et sans mémoriser au-delà du moyen terme, c'est-à-dire au-delà du test ou de l'examen. Une fois leurs examens passés, certains adultes, qui ont pourtant accumulé des diplômes parfois même prestigieux, se retrouvent très démunis : il leur faut tout réapprendre sur le tas.

II.4.3. Automatisation de la reconnaissance

On va entraîner l'enfant « à situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte » et pour cela

tous les exercices choisis dans cette séance auront pour but « d'obtenir l'automatisation de la reconnaissance de ces mots » (p. 24).

La reconnaissance ne nécessitant pas la conscience, il s'agit donc d'automatiser une lecture qui n'a pas été perçue consciemment dans sa totalité par un travail verbal d'analyse et de reformulation. C'est également ce que conseillait E. Barone⁶ lorsqu'il invitait les enseignants qu'il formait à transformer l'enseignement en réflexes, puis à faire automatiser ces réflexes *avant* de les avoir structurés. Cela conduit tout droit à la mécanisation.

II.5. L'ACCES AU SENS

II.5.1. Les hypothèses

Jusqu'ici, les informations visuelles n'ont été traitées que par le cerveau préconscient. Or, ce cerveau n'est pas outillé pour décoder le sens exact d'un texte. Pour essayer de « *construire du sens* », il va se livrer à toutes sortes d'hypothèses, en s'appuyant sur les mots et phrases appris et reconnus. A partir de ces fameux mots-clés que l'on appelle ici « *mots forts* » (p.26), il va chercher à approcher du sens par tâtonnements successifs :

« Faire utiliser dans un échange oral tous les indices disponibles pour aider les élèves à émettre des hypothèses ». (p. 21)

Voilà pourquoi, après lecture d'un petit texte d'une vingtaine de lignes, nos collégiens nous diront plus tard, à notre grande surprise : « On peut supposer qu'il s'agit de ... car, à telle ligne, il est écrit ... ». Leur maître du CP, comme tous les autres par la suite, auront en effet suivi des conseils semblables à ceux du livret, et dialogué avec leurs élèves pour leur faire

« valider les hypothèses ... vérifier le sens construit ... par des retours en arrière. » (p. 21)

Devoir toujours se contenter de deviner le sens d'un mot nouveau à partir du contexte est fatiguant, surtout si le nombre de mots connus est insuffisant. C'est la situation inconfortable dans laquelle se trouvent collégiens et lycéens qui n'ont jamais vécu en Angleterre et qui doivent lire un roman anglais dans le texte. S'ils sont submergés par le vocabulaire inconnu, ils abandonnent. Or nos petits CP travaillent sur leur propre langue maternelle, et n'ont pas la possibilité d'abandonner, puisque leur critère de réussite, c'est justement leur capacité à deviner les mots :

« Est-il capable de tirer parti d'un contexte (sens de la phrase, illustration, ...) pour identifier un mot nouveau ? » (p. 27)

Certains, nécessitant plus que d'autres une approche analytique du sens, souffrent de devoir rester constamment dans le flou. On va déconseiller au maître compatissant de chercher pour eux une autre approche :

« Il est nécessaire d'associer les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe classe, de continuer à les exposer aux mêmes textes, d'entreprendre avec eux les mêmes apprentissages que pour les autres » (p. 8)

et l'on intensifiera la pression :

« Plutôt que de refaire à l'identique, même moins vite ou en petit groupe, la tâche échouée, il vaut mieux encadrer et contraindre plus fortement l'activité de l'élève » (p. 10)

⁶ L'ABC de l'hypnose, E. Barone, J. Mandorla, éd. J. Grancher, 1993, p.177

Les auditifs, sans mémoire visuelle, sont très vite perdus et paralysés par la pression exercée. Les kinesthésiques sont aussi gênés par cette forme de lecture qui n'atteint pas leur conscience.

Que la lecture ainsi montée soit artificielle et mécanique chez de très nombreux lecteurs nous est prouvé tous les jours. Des enfants qui n'ont jamais appris à lire ou écrire le mot *tabouret*, alors qu'ils utilisent cet objet toutes les semaines chez nous, sont incapables de lire le mot quand ils le rencontrent dans un écrit. D'autres (de 6 à 8 ans), qui connaissent la forme graphique du mot, savent dans quelle liste ils l'ont appris, mais ne font pas le lien entre le graphisme de ce mot et le siège qu'ils nomment. Le lien entre lecture, écriture et réalité n'ayant pas été construit, on comprend que ces enfants manquent parfois de réalisme.

Il suffit la plupart du temps de faire lire les enfants à haute voix, et de leur poser des questions sur leur lecture, phrase après phrase, pour qu'ils y retrouvent les mots qu'ils emploient dans la vie. Alors, tout prend sens. Pour s'en convaincre, il faut voir s'éclairer le visage des élèves lorsqu'ils accèdent enfin au sens de leur lecture, et qu'ils comprennent enfin ce que lire veut dire.

II.5.2. L'accès au sens littéral.

Émettant des hypothèses à partir des mots appris, intégrés par catégories et thèmes, l'enfant va pouvoir accéder au sens, mais au sens littéral seul.

« A-t-il des difficultés à retrouver des informations littérales du texte ? »

Même dans une histoire lue par le maître, on conseille à l'enseignant de faire travailler les enfants « *sur les informations explicites, et les événements essentiels.* » (p. 20)

Le seul travail d'imagination et de logique demandé aux enfants se cantonnera aux images et dessins (p. 20), et ne sera plus exercé à l'occasion de la lecture.

On conseillera au maître de « montrer la souplesse d'interprétation des images ». (p. 18)

Le seul questionnement portant sur un texte concernera un texte entendu par l'enfant et non lu. De plus, il se rapportera à des évidences :

« Qui a fait ... ? Qui a dit ... ? Qui rencontre .. ? » (p. 20)

La question « pourquoi ? » ne figure pas une seule fois dans le livret ; elle est d'ailleurs fortement déconseillée au cours des formations de maîtres en IUFM.

Et quand l'enfant lira seul, le maître n'aura pas à lui poser de questions, puisque l'enfant connaîtra déjà l'histoire. Il s'agira simplement de

« lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître. » (p. 21)

III - LES DANGERS DES PEDAGOGIES ACTUELLES

III.1. LA PAROLE DISSOCIEE DES APPRENTISSAGES : MISE EN PLACE DE REFLEXES AU LIEU DE REFLEXION

A la différence de l'animal, l'homme est un être du verbe. Certes, il y a fort longtemps qu'il a quitté sa condition animale en accédant à la parole. Mais il y a plusieurs sortes de paroles. La parole intuitive ne demande pas de réflexion élaborée : c'est celle de l'enfant que l'on n'a pas encore ouvert à l'analyse. La parole réfléchie, elle, est liée à l'analyse. Elle consiste à faire retour sur une idée et à l'approfondir. Elle vient plus tard dans la construction de l'être, à la condition expresse que l'on habitue l'enfant à faire ce retour.

Pour qu'un enfant puisse réfléchir d'une façon autonome à partir du réel, il faut d'abord qu'il entre des informations sur le monde par le canal de ses cinq sens, puis qu'il les intègre et les traite de façon consciente par la parole. Si son seul moyen d'accès à l'information doit dépendre d'une tierce personne, tout son raisonnement sera déconnecté de ses propres perceptions et de sa propre expérience. Il courra un double risque : la perte d'autonomie et la mécanisation.

Des années de travail sur le terrain nous ont prouvé que des pédagogies qui dissocient la parole des grands apprentissages, privent l'être d'autonomie de pensée et le subordonnent à une autorité qui lui est extérieure.

Connaissant le rôle de la parole dans l'intégration et le traitement conscient de la lecture et de l'écriture, nous sommes surpris de constater que le livret ministériel ne l'ait réintégré que très timidement, et encore que pour un nombre extrêmement limité d'exercices.

III.1.1. Association silencieuse dessin/écriture

Reprenons sous l'angle de la parole l'exercice précédent d'appariement entre dessin et écriture (histoire du chat, p. 11). Aucun des deux groupes (bons et mauvais lecteurs) n'analyse à voix haute le texte. Ensuite on réunit les deux groupes, et on les fait échanger sur ce qu'ils ont apparié ou dessiné. Ils parlent, certes, mais à *propos* du texte. Ils ne le lisent pas à voix haute. Ce qu'ils vont associer ainsi sans parole, c'est écriture et dessin, deux activités qui seront alors uniquement traitées par le cerveau intuitif et spatial.

III.1.2. Copie silencieuse.

Beaucoup d'enseignants ont constaté la grande difficulté de certains enfants à copier sans faute ce qui est écrit au tableau. Toute notre expérience nous prouve qu'il suffit que l'enfant qui a peu de mémoire visuelle dise ce qu'il voit écrit, au besoin en l'épelant, pour qu'il puisse le recopier sans faute, sa mémoire auditive relayant alors sa mémoire visuelle trop courte. Or voici ce que l'on nous propose (p. 12).

La classe va être divisée en trois groupes :

- Le plus en difficulté disposera « du modèle à copier déjà écrit sur son cahier »
- Le 2° aura « à côté du cahier, la phrase en écriture cursive photocopiée sur une fiche sans lignes »
- Le 3° copiera sur son cahier la phrase écrite au tableau.

Tous les groupes travaillent silencieusement. Ce qui les différencie, c'est uniquement l'éloignement entre le texte écrit et la copie de l'enfant.

Or la difficulté des auditifs à copier ne provient pas de leur plus ou moins grande distance au texte à transcrire, mais de leur incapacité à mémoriser une information visuelle fine sans passer par la parole. Cette lecture et cette écriture silencieuses sont bien souvent à l'origine de l'exclusion scolaire d'un grand nombre d'auditifs, parfois même dès la maternelle.

Notons encore l'usage d'une fiche sans lignes. Cela prive l'enfant d'un repère spatial stable qui à cet âge-là est très utile à la plupart d'entre eux, et plus particulièrement aux auditifs.

III.1.3. Lecture silencieuse

Au moment de l'apprentissage, l'accès à la lecture consciente doit comporter les étapes successives suivantes :

- discrimination visuelle des lettres, en parlant
- combinaison des lettres en syllabes : la combinatoire
- scansion orale des syllabes dans un mot : la syllabation
- décodage
- reformulation
- analyse
- synthèse

Il faudrait donc apprendre à l'enfant à effectuer lui-même chacune de ces opérations en parlant. Or ici on va annuler le bénéfice de chacune des quatre premières étapes en les désolidarisant de la parole, et on va omettre les trois dernières.

• La discrimination visuelle des lettres (p.26)

Elle est faite sans parler en cherchant des paires dans des mots de graphies très proches (fosse, gosse, bosse etc.), en cas de confusion de mots, on conseille d'utiliser un « calque » pour faire percevoir la différence de forme par la seule vue, alors que s'il parlait, l'enfant aurait à sa disposition trois entrées sensorielles : la vue, l'ouïe, et la parole articulée. Ceci permettrait à l'enfant de déceler les différences beaucoup plus aisément, comme nous le constatons très régulièrement.

• La syllabation

Elle n'est plus qu'un découpage manuel silencieux.

Il s'agit d' « aider en montrant le découpage en syllabes (couleurs par exemple) » (p. 25).

Or la syllabation consiste à isoler chaque phonème. Cela devrait être l'exercice oral par excellence. Il est indispensable à l'auditif et aux kinesthésiques.

• La scansion des syllabes

Alors que c'est un exercice qui permet de percevoir oralement les différentes syllabes, il est effectué silencieusement par l'enfant. C'est le maître qui dit, et l'enfant qui scande le mot :

« faire seulement scander sans répéter l'énoncé qui est dit par un autre élève ou par le maître. »
(p. 29)

Le but officiellement recherché est la coordination entre le geste et la parole. Or, il ne peut y avoir coordination que si c'est la même personne qui effectue les deux activités à la fois.

Cette non-coordination empêche certains enfants de passer à l'écrit de façon autonome. Ils sont incapables de s'exprimer personnellement par écrit. Cet handicap disparaît lorsqu'on les fait dire à voix haute ce qu'ils écrivent en scandant les syllabes.

- Le décodage

Alors que c'est le seul moyen qu'ont l'auditif et le kinesthésique, c'est-à-dire l'immense majorité des enfants, d'arriver à une lecture consciente, c'est ici le maître qui va prendre la parole « *pour décoder les mots inconnus* » (p.10). Pourtant, c'est justement devant l'inconnu que le décodage est utile à l'enfant. Si c'est le maître qui décode, l'enfant travaillera en simple reconnaissance sur ce qui aura été lu par le maître.

De plus, le décodage est considéré comme un défaut chez l'enfant qui est :

« obligé de déchiffrer, faute de pouvoir s'appuyer sur l'image orthographique du mot » (p. 28)

On conseille alors à l'enseignant de lui faire réactiver sa mémoire en lui faisant copier ces mots. A quoi va lui servir de copier vingt fois ou quarante fois un mot sans parler ? Ce dont il a besoin, c'est d'accéder à voix haute au décodage dans la lecture, et à l'épellation ou la syllabation dans l'écriture.

Si, heureusement, on propose parfois l'épellation dans l'écriture (p.26), on discrédite toujours le décodage dans la lecture.

- Alors, qui va parler ?

- Le maître --

Le maître prononce un mot, l'enfant le montre en frappant dans les mains au moment où il est prononcé (p. 24).

Le maître change un mot, l'enfant le montre en le pointant du doigt (p. 24).

Le maître lit ou raconte, l'enfant montre les images correspondantes (p. 17).

Faire toujours travailler les enfants en reconnaissance les bloque dans leur créativité. C'est ainsi que l'on voit des enfants qui sont totalement incapables d'inventer des histoires de leur propre cru à partir d'images. Ils ne peuvent plus que décrire ce qu'ils y voient et c'est ce que l'on exigera d'eux habituellement.

- L'enfant --

Les rares fois où l'enfant lira à voix haute, il lira peu, généralement une phrase ou un segment de phrase, et on mettra aussitôt l'accent « *sur la restitution de la courbe mélodique* » (p.35).

C'est ainsi que nous recevons des enfants et de jeunes adultes qui ont une élocution et une intonation magnifiques, et qui pourtant ne peuvent nous parler de ce qu'ils viennent de lire. Ils mettent toute leur attention à respecter l'intonation en fonction de repères de ponctuation, et ne peuvent se concentrer sur le sens.

III.1.4. Disparition de la reformulation et de l'analyse

Il est évident que si l'on n'apprend pas à l'enfant à décoder un texte inconnu, on ne va pas non plus le lui faire reformuler ni analyser. Les seuls exercices de reformulation proposés concernent les histoires ou les consignes entendues et encore se limite-t-on à reformuler les seuls passages difficiles :

« Faire préciser par certains, avec leurs mots, ce qui pourrait prêter à confusion. » (p. 19)

Or toute notre expérience nous prouve qu'au moment de l'apprentissage l'analyse est nécessaire, non seulement à la compréhension fine, mais encore à la mémorisation à long terme. Tant qu'il n'aura pas beaucoup pratiqué d'analyses, qui finiront par s'automatiser, l'enfant ne pourra mémoriser que les éléments sur lesquels auront porté les questions du maître. Reformulation et analyse construisent en effet la mémoire, la première la mémoire à court ou moyen terme, la seconde la mémoire à long terme.

Privant l'enfant de mémoire à long terme, un enseignement sans analyses de textes prive l'enfant de culture autonome.

III.2 LES DYSFONCTIONNEMENTS DE CETTE PEDAGOGIE GLOBALE ET SILENCIEUSE

Nous allons voir maintenant que cette lecture non analytique est dangereuse à plusieurs titres. D'abord elle est inefficace tant elle est superficielle. S'appuyant sur des mots-clés (p. 26), sur la recherche du thème (p. 17), elle débouche sur des informations littérales (p. 20), dont on ne retiendra que les éléments essentiels (p. 20). Or au niveau du CP, se contenter de retenir l'essentiel d'un petit texte, c'est vraiment très peu. On comprend dès lors le désintérêt évident des enfants pour la lecture.

Mais il y a pire. Cette nouvelle pédagogie va créer de véritables dysfonctionnements lourds de conséquences : risques de dyslexies, de dissociation et de « robotisation » de l'enfant.

III.2.1 – Les dyslexies

Rappelons qu'un dyslexique intervertit lettres, syllabes et mots. Or tout au long de ce livret, nous constatons que de nombreux exercices consistent justement à jouer avec les lettres très ressemblantes par la forme, ou à intervertir la place des lettres dans les mots, et celle des mots dans la phrase. Ce sont des exercices certes amusants pour un adulte, mais risqués pour un enfant au CP qui ne maîtrise pas encore la lecture.

- Repérage de lettres très ressemblantes :

« Parmi un stock d'étiquettes faire repérer les lettres qui se ressemblent : p-b-q-d, i-l, etc. Expliciter les similitudes et les différences. » (p. 37)

- Recherche d'anagrammes :

« Jouer avec des anagrammes simples : ensemble de lettres permettant d'écrire deux mots différents (poules/loupes ; arbre/barre ; niche/ chien) » (p. 25)

- Travail sur les mots ou les phrases en désordre :

« Faire mettre en ordre des phrases en désordre. » (p. 17)

Ces exercices vont suivre nos enfants jusque dans l'apprentissage des langues étrangères, alors que l'on sait que ce travail peut s'effectuer mécaniquement, hors sens par le jeu des règles grammaticales d'accord et de ponctuation. John Bradshaw, professeur en neuropsychologie cognitive en Australie, nous a en effet appris que le cerveau préconscient, qui n'a accès qu'au sens intuitif, était capable de remettre en ordre des mots et des phrases en désordre.

- Jeu avec des mots tordus (p.31)
- Recherche de similitudes visuelles entre différents mots sans le moindre rapport avec le son : maman, manéage, manier
- Le travail sur les rimes, lui, ne va pas créer des dyslexies, mais il centrera l'attention des enfants sur le son, et non sur le sens. Or, il sera très utilisé :
« Constituer un bagage de mots qui riment. » (p. 30)

Il est intéressant de voir la place qu'occupent régulièrement les tests de rimes dans la détection des dyslexies. Avec les pédagogies visuelles qui sont inabornables aux auditifs dont la mémoire n'est pas visuelle, les auditifs deviennent très facilement dyslexiques. Or, un auditif s'intéresse d'abord au sens, et non pas la rime. D'où son handicap devant de tels tests.

Contrairement à ce qui a souvent été écrit, la dyslexie n'est généralement pas une maladie génétique. Ce trouble touche des personnes qui ont une caractéristique commune (les dyslexiques sont actuellement le plus souvent des auditifs), et qui sont soumises à un environnement ou un apprentissage qui ne respecte pas leurs caractéristiques. De fait, les auditifs ne posent problème qu'à l'école, le jour où ils commencent leurs apprentissages fondamentaux. Alors que pour eux c'est la parole, et non la vue, qui est reliée à la conscience, on leur impose une lecture visuelle et silencieuse. Ils ont besoin de partir de l'élément et on ne leur présente que des ensembles. Ils ont pour repère le temps, c'est-à-dire la chronologie, et ils doivent naviguer dans des repères spatiaux. Avec les pédagogies classiques, les auditifs devenaient d'excellents littéraires. Maintenant, nombre d'entre eux sont privés de lecture et d'écriture. D'où tirerons-nous désormais les littéraires, si nous les étouffons dans l'œuf ?

III. 2. 2. La violence

La privation de la parole induit aussi d'autres troubles graves. Elle est un facteur de violence. C'est l'écriture silencieuse qui est alors en cause. Dans une activité d'écriture, lorsque la main n'est pas reliée à la conscience par la parole, effective ou intériorisée, l'écriture se mécanise. Et cette mécanisation est porteuse de tensions très fortes. Cela peut se traduire par une angoisse existentielle ou par de la violence, dirigée contre soi ou contre les autres. Quand on rétablit les circuits normaux, qui nécessitent la parole, cette tension décroît à vue d'œil. Mais il faut pour cela que la main soit synchronisée avec la parole. D'où l'utilité de la syllabation à haute voix, qui est bâclée et ridiculisée ici. Quand on n'habitue pas les enfants à copier, puis à écrire, en parlant, on monte chez eux une écriture mécanique, cette écriture ronde et enfantine qui fait l'émerveillement des correcteurs. C'est une écriture que l'on a montée comme un dessin.

III.2. 3. Du hors sens à la mécanisation

- Les mots apparentés à des images ou des chiffres

On a si bien fait travailler le mot sur sa forme, comme si c'était une image, qu'il va falloir apprendre à le distinguer d'une image :

« Pratiquer explications, reformulations dialoguées permettant aux élèves de comprendre la nature de l'activité (on parle des mots, pas des choses) » (p. 19)

Et même à le différencier d'un chiffre :

« Attention aux enfants qui écrivent "lap1" »(p. 36)

On n'avait jamais eu ce problème à l'époque où l'on sollicitait conjointement les deux hémisphères du cerveau : le gauche, verbal et conscient qui traite analytiquement la lecture et l'écriture alphabétiques, et le droit, analogique et spatial, qui traite l'image et le chiffre à partir de repères spatiaux.

• Les sons dissociés du sens

Une fois les mots identifiés comme des mots, on apprend à l'enfant à les découper en syllabes, en le faisant « *jouer au robot qui hache les mots* » (p. 25).

D'une part, ce jeu ridiculise la syllabation, indispensable à la lecture et à l'écriture autonomes, et d'autre part, en déconcentrant l'enfant, lui fait perdre le bénéfice d'un des rares exercices utiles de cette panoplie.

• Les exercices à trous

« Procéder à de multiples exercices avec des étiquettes (phrases à trous dans lesquelles replacer les bonnes étiquettes, phrases avec erreurs dans lesquelles remplacer les étiquettes erronées, ...). S'appuyer sur un affichage de référence pour fixer certains mots (phrases repères) » (p. 21)

On pourrait croire qu'il s'agit enfin de sens. Or il s'agit là d'un exercice de la fiche A5 par laquelle on évalue les capacités de l'enfant à lire seul, c'est-à-dire en silence dans les pédagogies actuelles. Puisqu'il ne s'entend pas lorsqu'il lit, comment l'enfant va-t-il pouvoir effectuer cet exercice ?

C'est par analogie que le cerveau intuitif va pouvoir associer des mots qui vont ensemble, travail qui va être utilisé dans les exercices de phrases à trous et de phrases à erreurs, dans lesquels il faudra replacer les bonnes étiquettes. Cela correspond au mécanisme cérébral dénoncé par Huxley dans *Le Meilleur des Mondes*. Dans une scène devenue fameuse, un enfant a appris sa leçon de géographie en dormant, avec un magnétophone sous son oreiller. Le lendemain, il ne peut répondre aux questions posées sur sa leçon que si on lui on donne le début de la réponse, parce que de lui-même il ne fait pas de liens entre questions et réponses. Si on lui demande par exemple quel est le fleuve le plus long d'Afrique, il est incapable de le dire, mais si l'on commence la première phrase de sa leçon « Le Nil est le fleuve ... », il peut alors réciter toute sa leçon.

Actuellement, du CP jusqu'en terminale et parfois au-delà, toute la pédagogie est axée sur ce type d'exercices qui s'adressent au cerveau préconscient (QCM, Phrases à trous, etc.).

• Les phrases repères

Pour lier tous les mots-images qu'il a stockés dans son cerveau analogique, on va lui donner des outils : des mots de lien (de, sur, sous, d'abord, ensuite, enfin, etc., et les prépositions de la page 40) qu'il va devoir apprendre par cœur.

« élaborer des tableaux de classement avec des phrases ou expressions repères. On va utiliser pour cela les 50 premiers rang de la liste de fréquence. » (p.28)

C'est à partir de cette liste de fréquence que MM. Richaudeau et Foucambert ont établi l'indice de lisibilité d'un texte. Ces deux chercheurs ont une vision très utilitariste de la lecture. Ils développent des théories sur les lectures rapides, les lectures sélectives ou de recherche, et sur les écrits optimisés. Ce sont ces pratiques qui inspirent l'apprentissage de la lecture aux plus petits. Nous sommes loin de la lecture et de l'écriture pour le plaisir, et de l'éveil de la curiosité.

III.2.4 – Mécanisation et risques de dissociation

Si l'on fait travailler quelqu'un sur des activités qui n'ont pas de sens, on finit par le dissocier, c'est-à-dire l'écartier de la recherche du sens dans ce qu'il fait. Autrefois, on partait du son pour arriver au sens. Ici on part de mots qui ont du sens, et l'on se décentre de celui-ci pour se concentrer sur le son ou sur la forme. On propose alors un travail sur les sons, la forme des lettres, le lien entre la forme des lettres et les sons, en somme, le lien son/signe mais en dehors du sens. Observons ces troublants recentrages :

• Sur le son :

« détourner l'attention de la signification et focaliser sur la structure phonologique » (p. 29)

« multiplier les jeux vocaux [...] faire répéter des formules magiques (abacadabra, turlututu) » (p. 30)

Jouer sur les sons déformés : « choisir avec l'élève un mot qui lui plait bien, le dire normalement, puis l'articuler en tirant sur les phonèmes ("les mots élastiques") » (p. 31)

« Faire répéter [une phrase] de manière ludique en jouant à parler lentement, vite, fort » (p. 31). On sort ainsi les enfants du sens.

Le comble du non-sens consiste à faire mémoriser « des mots inconnus inventés, pseudo mots à répéter dans des énoncés de plus en plus longs » (p. 25)

Et l'on envoie chez les orthophonistes ceux qui n'y arrivent pas.

• Sur la forme :

construire des mots nouveaux en manipulant « des mots pour les « réduire » (enlever la première ou la dernière syllabe, dire si ce qui reste est encore un « mot »), ou pour les « allonger » (en mettant une syllabe avant ou après) » (p. 25)

C'est par ce biais que l'on arrivera progressivement au CE1 à faire reconnaître les verbes : « *ces mots qui changent de forme en fonction des petits mots - je, tu, il - qui les précèdent* » (cf. manuels de grammaire).

III.2.5. – Mécanisation et perte d'autonomie.

• Au lieu de solliciter l'imagination créative de l'enfant, et certains sont très créatifs dès la petite enfance, on exige de lui qu'il parte d'éléments stéréotypés du répertoire culturel :

il va devoir « construire la fiche d'identité de divers personnages (le loup du Petit chaperon rouge, les loups des contes connus) ». (p. 34).

Tous les loups se ressembleront si bien que le loup lui-même deviendra une catégorie, un thème. C'est la mort assurée de la psychologie des contes.

• Après les mots et les personnages, ce sont les situations qu'on va imposer aux enfants puisque les enseignants devront :

« suggérer quelques événements clés empruntés à des histoires différentes. » (p. 34)

Toute la créativité verbale de l'enfant est alors entravée. C'est ainsi que nous avons rencontré des jeunes et de jeunes adultes qui avaient le plus grand mal à exprimer par écrit ou même par oral la moindre idée personnelle. Ils cherchaient où, c'est-à-dire dans quelle liste, catégorie, ou texte déjà vus, ils pourraient trouver l'expression toute faite qui traduirait leur pensée. On rencontrait jusqu'ici ce problème uniquement chez les gens qui n'ont pas l'habitude d'exprimer leur pensée dans une langue étrangère. Ils cherchent les mots là où ils les ont appris. Mais ça ne les empêche pas de penser dans leur propre langue. En revanche, ici, il s'agit bien de difficultés à penser et à parler dans sa propre langue. Ce phénomène est tout à fait nouveau, et profondément handicapant, puisqu'ils n'ont pas d'autre pensée que celle qui est véhiculée par les seuls mots appris.

Il est intéressant de noter toutefois que quand on fait régulièrement travailler la lecture à partir d'analyses de textes tant orales qu'écrites, et toutes les fonctions du cerveau conscient – logique verbale, temps, analyse, et liens logiques – on assiste peu à peu chez la personne à une sorte de débridage de la parole, et de l'expression personnelle. Le vocabulaire glané dans son environnement remonte alors à la conscience et enrichit de lui-même son expression. C'est comme une explosion de liberté. Cette liberté qu'avait étouffée la pédagogie globale et silencieuse.

III.3. COMMENT CETTE MECANISATION ECHAPPE-T-ELLE AUX PARENTS ET AUX ENSEIGNANTS ?

Tout est fait pour qu'elle ne soit pas apparente.

On enseigne « l'attitude du lecteur » pour apprendre à l'enfant à faire semblant de lire :

« Mettre en scène et expliciter une attitude de lecteur. Interroger le lecteur sur ce qu'il voit de l'activité du maître en train de lire (travail du geste, du regard, du suivi du texte). » (p. 18)

On travaille l'intonation d'une façon très particulière :

- On enseigne à grouper les mots en fonction de la ponctuation :

segmenter la phrase « en groupes de souffle/sens » (p. 35).

Nous avons vu parmi nos élèves des enfants ainsi formés qui s'arrêtaient plus ou moins longtemps après une virgule, deux points, ou un point. Suivant le cas, ils devaient compter dans leur tête : 1 ou 1.2 ou 1.2.3, et monter ou descendre la voix, en conséquence. Le tout, mécaniquement, hors sens.

- On entraîne les enfants à copier l'intonation du maître.

« pratiquer souvent la lecture magistrale à haute voix de textes ou phrases découverts avec les élèves [lors de lecture de reconnaissance] (faire lire les très bons lecteurs) et entraîner les élèves à redire des phrases ou segments de phrases avec la prosodie qui convient » (p. 35)

Au besoin « utiliser le magnétophone. » (p. 35)

Pour ne rien laisser au hasard, on apprend à l'enfant le mot sur lequel il devra tourner la page :

Quelques parents ont constaté que, quand ils tournaient la page trop tôt, leur enfant continuait à « lire » sans se rendre compte de rien. Avec les nouvelles directives adressées aux maîtres, ce ne sera plus possible :

« Tourner la page en expliquant pourquoi (le texte est terminé sur cette page : il s'arrête sur le mot « ... » ; etc.) à l'occasion d'une lecture, pointer dans la page ce qui est lu. » (p. 18)

« Faire repérer systématiquement le début et la fin du texte, du paragraphe, de la phrase, du mot. » (p. 19)

Pour plus de sûreté, le maître ne devra pas laisser les enfants s'aventurer dans la lecture d'un texte inconnu.

« On ne demande pas la lecture à haute voix d'une phrase ou d'un texte inconnu. » (p. 35)

Ainsi, si les enseignants observent rigoureusement les consignes officielles, rien ne pourra trahir l'incapacité de leurs élèves à lire. Eux-mêmes ne s'en rendront d'ailleurs pas toujours compte.

IV. CONCLUSION

Bien que les « *conséquences catastrophiques* » des méthodes de lecture globale aient été signalées dans les nouveaux programmes, il apparaît clairement que ces méthodes sont loin d'avoir été abandonnées et qu'elles sont même sur le point d'être renforcées avec la diffusion du livret officiel « Lire au CP : Repérer les difficultés pour mieux agir ».

Nous avons vu, au long de notre analyse, que les enfants auditifs étaient les principales victimes de ces méthodes, dès la maternelle, en raison de leur incapacité à mémoriser visuellement la forme des mots. Ce sont ces enfants, dont le seul « défaut » est d'avoir besoin de la parole pour comprendre, qui sont prédestinés à l'échec scolaire en raison de pédagogies qui leur interdisent de se parler.

Mais, nous avons aussi montré que tous les enfants étaient handicapés par les pédagogies idéo-visuelles et, qu'en aucun cas, elles ne pouvaient permettre de conduire l'élève vers une véritable lecture autonome.

C'est une lecture soi-disant plus fonctionnelle qui est mise en place, vantée par les promoteurs des lectures rapides, sélectives et de recherche, qui ne voient que le côté utilitariste de la lecture et croient ainsi faire gagner du temps à l'individu par une optimisation de l'exploitation des écrits.

Mais, ils oublient coupablement que l'enfant doit apprendre à lire avant de pouvoir exercer ce type de compétences. Ils oublient aussi et surtout que les méthodes de lecture classiques permettaient de structurer l'intelligence de l'enfant.

Pourrons-nous tolérer encore longtemps ces méthodes alors que nous savons avec précision ce qu'il faudrait faire pour apprendre à chaque enfant à lire et à écrire de manière autonome ?

Travailler à développer l'intelligence de tous, c'est assurer le développement futur de notre pays. Le bridage des intelligences – volontaire ? – a été entrepris, par petites touches depuis deux générations, mais de manière plus significative il y a 30 ans, puis systématique il y a 20 ans.

Ses effets commencent à se manifester. L'échec scolaire, les dyslexies, le chômage, le désintérêt pour la politique, l'égoïsme, les troubles psychiques, la violence, les comportements irresponsables, les dépendances, ont certainement leurs raisons sociologiques ou psychologiques, mais certainement aussi, bien plus souvent qu'on ne le pense, et peut-être même en amont, des raisons pédagogiques.

De plus en plus de parents apprennent à lire avec succès à leurs enfants en utilisant des méthodes de lecture classique, puisque les maîtres ne savent plus le faire ou n'en ont plus le droit. Mais, que vont devenir ceux dont personne ne peut s'occuper à la maison ? Nos dirigeants auront-ils le courage de prendre les mesures nécessaires pour faire cesser cette injustice ?

« Sociologiquement parlant, la mécanisation, la robotisation succède à la main de l'homme. Toutes les tâches qui, à la limite, ne dépendaient que d'une formation faisant acquérir des réflexes conditionnés, sont en voie de disparition. En résulte-t-il que la civilisation qui se prépare et qui, dans les pays scientifiquement et techniquement les plus développés, sera celle des loisirs ? S'il devait en être ainsi, il conviendrait de s'interroger longuement sur ce qu'il faut entendre par ce mot de loisir. L'homme n'a-t-il pas par l'intelligence qui peut, qui doit être la sienne à rendre service à l'homme ? Ce n'est plus seulement d'acquisition de gestes mécaniquement appris et exécutés dont il aurait besoin pour se mettre à la disposition de lui-même. Quand on

parle aujourd'hui des métiers de proximité, il n'échappe pas que ceux-ci font appel, pour la plupart d'entre eux, à la compréhension d'autrui, à la capacité d'apprécier une situation, de prendre des initiatives. Pour répondre à ces exigences naissantes, une pédagogie de la libération du sens s'avère indispensable (...) Aujourd'hui, nous sommes à un tournant pédagogique : le chemin qui est à prendre passe par une nouvelle nuit du 4 août : l'abolition du privilège, réservé à une minorité, d'être intelligent, c'est-à-dire d'avoir droit au sens. » (Critique de la raison pédagogique, A. de la Garanderie, Ed. Nathan, 1997, p. 332)