

DOCUMENTS DE TRAVAIL

Vivre livres !

10-13 mai
Figeac

veneratio

grealavie.org
education-authentique.org

Proposition de programme indicatif (en janvier 2018)

| Jeudi 10 mai 2018 | Vendredi 11 | Samedi 12 | Dimanche 13 |
|---|---|--|---|
| | Phylo- et psychogenèse de l'écrit (Rena Matalliotaki) | Lire avant de parler (Pascale Wattiez) | Autres questions... La dyslexie Lire des écrans Les langues françaises L'écriture inclusive La littératie La méthode naturelle... |
| | | | |
| Arrivée | Je suis sourd-e et je lis | L'écrit adoucit les cris (Djalla-Maria Longa) | Ouvertures... |
| | | | |
| 13h 30 : Introduction Les écritures du monde (Musée Champollion) | Je suis sourde et je lis (questions-réponses) | Lire avant de parler (questions-réponses) | 14h : Départ |
| | | | |
| L'acte de lecture. La voie directe. (Dominique Vachelard) | Phylo- et psychogenèse de l'écrit (questions-réponses) | L'écrit adoucit les cris (questions-réponses) | |
| Courts métrages | Courts métrages | Courts métrages | |
| | | | |
| <i>[La puissance des écrits]</i> (film 1) | <i>Récits de vie</i> (François Bégaudeau) | <i>[La puissance des écrits]</i> (film 2) | |



Les quelques informations réunies ici
sont destinées à préparer, à accompagner et à prolonger
la Rencontre « *Vivre livres !* », sur la lecture,
organisée par grealavie.org
à Figeac (46100), du 10 au 13 mai 2018.

Il s'agit d'un document de travail interne à l'association,
à ne pas diffuser.

Ce document, comme en atteste le sommaire (page suivante),
offre, sous forme de textes, d'images ou de films,
des éléments de réponse à ce genre de questions :

Pourquoi lire ?
Qu'est-ce que lire ?
Comment lire ?
Comment apprendre à lire ?
Pourquoi ne lisent-ils pas ?
Que lire ?
Etc.

Bonnes lectures !

Sommaire



| | | | |
|---|-----------|--|-----------|
| Présentation | 1 | Lire des écrans ? | 40 |
| Brève histoire des écritures | 3 | Modification des compétences en lecture | 40 |
| L'épopée du livre | 4 | Temps et attention | 41 |
| Deux systèmes d'écritures | 8 | Hypertextes | 42 |
| Deux usages de l'écriture | 9 | La lecture modifie le cerveau | 42 |
| Baisse continue des compétences en lecture | 10 | Par-delà lire | 45 |
| Apprendre à déchiffrer, c'est apprendre à ne pas comprendre | 11 | Étymologies | 47 |
| C'est par le message qu'on accède au code... | 14 | Les langues françaises | 48 |
| Le B. A. = BA n'existe pas ! | 15 | La langue française vue d'ailleurs | 48 |
| Comment les mots voyagent dans le cerveau | 16 | Emprunts du français aux autres langues | 49 |
| Empan et B. A. = BA | 17 | Origine du français | 50 |
| La voie directe | 19 | Histoire d'un mot : éducation | 50 |
| Lire, en trois mots | 21 | La méthode naturelle ? | 52 |
| Lire, c'est penser avec les yeux | 23 | L'écriture inclusive | 53 |
| La méthode globale, cette galeuse ! | 26 | La <i>littératie</i> et l'illettrisme | 54 |
| Monter à vélo... et méthode globale | 28 | L'invention de l'illettrisme | 55 |
| La lecture est création de sens | 30 | Le littérarisme et ses tartes à la crème | 56 |
| Un quatrième <i>lire</i> ? | 31 | Le bedeau | 56 |
| Apprendre à lire avant de savoir parler | 34 | Ce que la lecture a changé dans ma vie | 57 |
| De l'ontogenèse de l'écrit | 34 | Varia | 58 |
| Des récits de vie... | 36 | Les bibliothèques | 58 |
| L'écrit adoucit les cris | 37 | Dyslexie | 59 |
| | | Les « troubles de l'apprentissage » | 59 |
| | | « Dyslexique » parce qu'hyperlexique ! | 60 |
| | | Où est le sens ? | 62 |
| | | <i>La décohérence prise sur le fait</i> | 63 |
| | | Filmographie sélective | 64 |
| | | Bibliographie sélective | 67 |

Brève histoire des écritures

Il y a 30 000 ans,

des hommes et des femmes commencèrent à graver et à peindre : cerfs, bisons, mammouths apparaissent sur les parois des cavernes, souvent accompagnés de signes abstraits dans un ordre rythmé et construit. Par ces dessins et ces signes, les hommes exprimaient certainement leurs croyances et l'idée qu'ils se faisaient du monde qui les entourait.



Il y a presque 5000 ans, l'écriture se développe

en Mésopotamie. L'invention de l'écriture est, avec la conquête du feu, un événement décisif dans l'histoire de l'humanité. Moyen de communication privilégié, l'écriture permet de fixer durablement le langage et la pensée.

Mille ans avant notre ère se produit un véritable bouleversement : l'invention de l'alphabet. Idéogrammes, pictogrammes, logogrammes : l'écriture, à ses débuts n'est pas toujours très simple. Mais, un nouveau système va bientôt apparaître, à l'évidence plus simple : l'alphabet. L'alphabet phénicien comporte 22 lettres et ne note que les consonnes. En effet, les Phéniciens eurent l'idée d'utiliser le dessin simplifié d'un mot courant pour en noter le son. Le principe de l'alphabet est acquis avec sa graphie linéaire et ses signes schématiques. Cette nouvelle forme d'écriture est révolutionnaire car fondée sur un système uniquement phonétique : un signe = un son. Les Grecs apprirent l'art de l'écriture des Phéniciens avec lesquels ils commerçaient. Ils épurèrent la forme de certaines lettres phéniciennes, changèrent quelques consonnes en voyelles pour adapter l'alphabet à leur propre langue et ajoutèrent des lettres pour représenter des sons qui n'existaient pas dans la langue des Phéniciens.



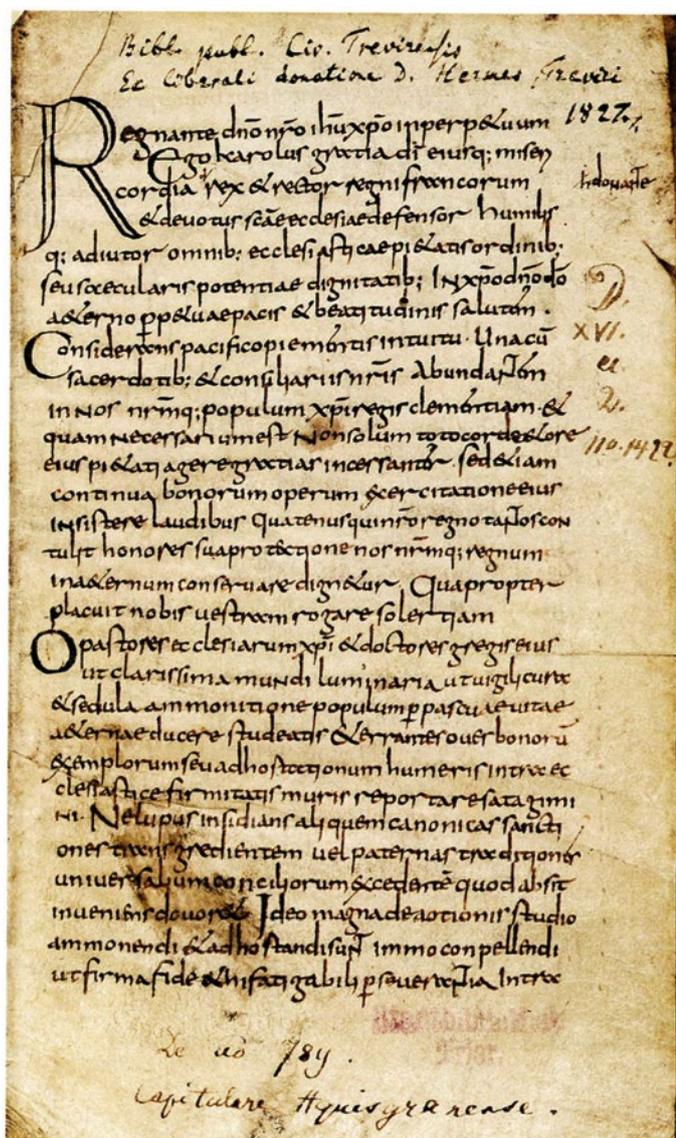
À la fin du Xe siècle, ils créèrent un alphabet de 24 lettres avec voyelles. Ils le transmirent aux Romains, qui progressivement en modifièrent la forme.

Cet alphabet latin comptait 26 lettres et c'est encore l'alphabet que nous utilisons aujourd'hui.

En l'an 2002 de notre ère, les élèves non francophones d'une classe parisienne* s'approprièrent ces deux moyens de communication (l'écriture et le dessin) pour exprimer leur vision du monde, de la langue et de la société française à travers un abécédaire.
 À partir de mots choisis librement, ils jouèrent avec les mots et les couleurs, et donnèrent libre cours à l'imagination...

* du collège Guillaume Apollinaire, 75015 Paris (professeur : N. Kebir)

L'épopée du livre et de ses lectures



L'histoire de l'apparition du livre¹ montre d'abord que le processus de lecture a toujours été « vu » comme compréhension d'images : attribution d'un sens à des images – que ces images soient figuratives ou qu'elles soient des assemblages particuliers de lettres, ou les deux. Le sens des assemblages de lettres y est souvent explicité par des illustrations. Bien entendu, ceci n'est pas le cas des manuscrits qui codaient spécifiquement du son – quoiqu'ils ne fussent pas dépourvus, pour autant, d'enluminures évocatrices. Dès le IX^e siècle, les premières règles imposant le silence aux copistes dans les *scriptoria* sont édictées. C'est à cette époque que les copistes commencent à décrocher chaque mot de ses voisins et que les copistes irlandais introduisent plusieurs des signes de ponctuation que nous utilisons encore aujourd'hui².

Dès le XIV^e siècle, près d'un siècle avant le livre imprimé donc, on imprimait des images par xylographie³. Il s'agissait surtout d'images pieuses. On introduisit des textes dans les bois gravés. Les

¹ Henri-Jean Martin, *L'Apparition du livre*, Albin Michel
² Alberto Manguel, *Une Histoire de la lecture*, Actes Sud, p. 69.
³ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 63.

premiers livrets imprimés populaires étaient surtout destinés aux « pauvres clercs » isolés, pour « préparer leurs sermons et enseigner la religion ; ceux qui ne savaient pas lire pouvaient comprendre le sens de ces suites d'images et ceux qui possédaient quelques rudiments suivaient d'autant plus facilement les explications qu'elles étaient rédigées en langue vulgaire.⁴ » Voir ci-dessous une page de ce qui fut désigné ultérieurement comme *La Bible des Pauvres*.

Lors de la généralisation de l'emploi des caractères mobiles, ces illustrations sur bois y furent insérées. Elles étaient ensuite coloriées à l'aquarelle. Ces illustrations ont pour objet « d'expliquer le texte, de le rendre concret et non pas tant de faire œuvre d'artiste.⁵ » D'autres part, le livre d'heures⁶, richement illustré, fut sans doute le livre le plus imprimé aux XV^e et XVI^e siècles.

Les fontes de caractères – de 60 000 à 100 000 signes, à la fin du XVI^e siècle – sont trop peu nombreuses. On met donc « sous presse toute forme aussitôt composée, pour récupérer plus vite les caractères.⁷ » Les premiers essais d'impression au moyen de caractères mobiles apparaissent en Chine dès 1041-1048 (soit 400 ans avant l'invention de Gutenberg). S'agissant d'une écriture idéographique, chaque caractère correspond à une notion. Les caractères sont classés sous 214 clés. Par un décret de 1403, le roi de Corée promeut l'imprimerie en mettant à la charge du Palais, le jeu des 100 000 caractères, renouvelés et complétés par 10 fontes en un siècle – dont les trois premières précèdent l'invention de l'imprimerie en Europe⁸. Remarquons, au passage, que le nombre de ces caractères idéographiques n'est guère supérieur à celui des fontes alphabétiques de l'Europe. Et que, 100 000 mots, c'est déjà un dictionnaire assez complet – un répertoire de 20 000 mots en français est considéré comme celui d'un érudit, alors qu'on utilise de 300 à 3 000 mots dans le quotidien.



⁴ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 66.

⁵ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 134.

⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Livre_d'heures

⁷ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 85.

⁸ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 109.



Dans les livres imprimés avant 1550, les *incunables*, on compte « 77% de livres en latin, 7% en italien, 5 à 6% en allemand, 4 à 5% en français, et un peu plus de 1% en flamand. Les livres religieux dominent : 45% ; puis les livres de caractère littéraire : un peu plus de 30% ; les livres de droit : un peu plus de 10% ; et les livres de caractère scientifique : environ 10%.⁹ »

Les illustrations accompagnent le plus souvent les textes et font même leur succès. Les *Emblèmes* d'Alciat, parus en 1531 connaîtront un immense succès : 93 éditions de 1550 à 1600 ! « Le livre d'emblèmes connaît jusqu'en plein XVII^e siècle une vogue croissante.¹⁰ »

« L'affiche et les placards imprimés sont plus anciens que le livre imprimé – dont l'Édit de Charles Quint prescrivant de brûler les livres de Luther, en 1521.¹¹ ». Et leur succès ne s'est pas démenti jusqu'à la saturation que nous connaissons de nos jours.

Avec l'imprimerie, les « mauvais livres » se répandent de plus en plus et font l'objet de trafics. Surtout lorsqu'ils commencent à être interdits : Luther, Érasme, Marot... et, bien entendu François Rabelais, malgré les pseudonymes sous lesquels il publie : Alcofribas Nasier, Séraphin Calobarsy... La rage contre ces « mauvais livres » va jusqu'à faire brûler, en 1529, Louis Berquin avec ses livres¹². En 1534, le Parlement interdit de lire et de commenter les saintes écritures sans l'autorisation de la Faculté¹³, et plusieurs libraires sont brûlés¹⁴ à Paris – six bûchers allumés pour la seule journée du 21 janvier 1535¹⁵. L'imprimeur Pierre de Vingle est chassé de Lyon pour avoir imprimé les *Nouveaux Testaments* en français¹⁶.

⁹ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 351.

¹⁰ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 383.

¹¹ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 404. Mais en 1528, « on affiche sur les murs de la cathédrale de Meaux une fausse bulle du pape Clément VII enjoignant de lire, relire et faire lire les livres de Luther » (p. 405).

¹² https://fr.wikipedia.org/wiki/Louis_de_Berquin

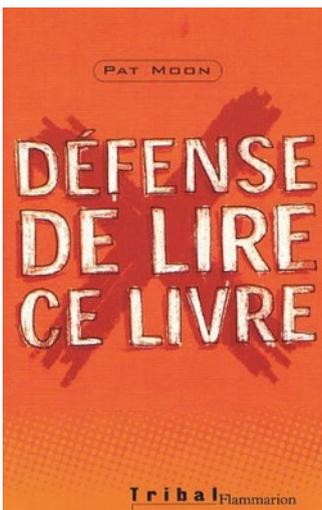
¹³ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 424.

¹⁴ En Angleterre, http://research.gold.ac.uk/8543/2/hessayon_incendtexts.html

¹⁵ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 428.

¹⁶ Henri-Jean Martin, *Op. cit.*, p. 432. Cet imprimeur publia, en 1532, à Genève, la *Bible* (interdite) de Lefèvre, ainsi que l'*Instruction des enfants* d'Olivétan. Il s'installa, par la suite, à Neuchâtel. https://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Robert_Olivétan

En 1750, les deux premiers volumes de l'*Encyclopédie*, de d'Alembert et Diderot, sont interdits. Pierre Rousseau, un français qui soutient cette publication, émigre à Liège d'où il publie Voltaire, La Fontaine, Diderot, Mirabeau, Jean-Jacques Rousseau, interdits en France. La Révolution (1789) – comme apparemment toutes les révolutions – ne fut guère plus tendre avec les livres. « Mises à sac, les bibliothèques du clergé et de l'aristocratie aboutirent dans les immenses dépôts de plusieurs villes de France – Paris, Lyon et Dijon – où elles attendirent, attaquées par l'humidité, la poussière et la vermine, que les autorités révolutionnaires décident de leur sort. Ces volumes furent vendus au prix du papier, à une époque où les livres neufs étaient encore très chers. Lors d'une des ultimes ventes publiques de déstockage, à Paris en 1816, le libraire et éditeur Jacques-Simon Merlin acheta assez de livres pour remplir de la cave au grenier une maison de quatre étages qu'il avait achetée à cet effet.¹⁷ »



Le livre et sa lecture ont souvent fait l'objet d'interdictions – évoquées en p. 65 de *Lire se livre*, Myriadis. En 1760, en Caroline du Sud, « des lois sévères interdisent l'apprentissage de la lecture à tous les Noirs, esclaves ou hommes libres¹⁸ » – lois restées effectives jusque vers 1850. L'Inquisition, de son côté, établit en 1559 l'*Index des livres prohibés* – abandonné seulement en juin 1969¹⁹ – qui contenait notamment des auteurs comme Voltaire, Diderot, Colette, Graham Greene²⁰ ... Ces livres interdits étaient remisés dans « *l'enfer* » de la bibliothèque.

Deux caractéristiques principales marquent cette sommaire histoire du livre et de la lecture. D'une part, l'importance de la lecture d'images : que ces images soient des figures ou qu'elles soient l'image de mots²¹. D'autre part – et c'est sans doute une conséquence de cette

¹⁷ Alberto Manguel, *Op. cit.*, p. 283.

¹⁸ Alberto Manguel, *Op. cit.*, p. 330. « La première fois qu'on vous prenait à essayer de lire ou d'écrire, on vous fouettait avec un cuir de vache, la fois suivante avec un chat à neuf queues et la troisième fois on vous coupait la première phalange de l'index [p. 330] ». La loi a peut-être changé mais la pratique est restée la même : les prolétaires sont interdits d'apprendre à lire et de lire, certes par d'autres procédés (voir « Empêcher de lire », dans *Lire se livre*, Myriadis, p. 65).

¹⁹ Mais, dans l'église catholique subsiste l'*imprimatur*. La censure subsiste (pour les films et pour les publications destinées à la jeunesse) et l'« enfer » des bibliothèques a disparu. Des moyens détournés permettent toutefois de rendre difficile l'accès à certains films et à certains livres.

²⁰ Et « Platon avait banni les poètes de sa république idéale » (Alberto Manguel, *Op. cit.*, p. 338 et 339).

²¹ C'est ainsi que Sartre, Pagnol, d'Ormesson et tous ceux qui apprennent à lire hors de l'école ne connaissent pas la phase sclérosante du b.a.=ba. Le témoignage de Thomas Johnson, esclave américain devenu missionnaire renommé en Angleterre, est éclairant. Il persuadait son maître de

première caractéristique – la peur, si ce n'est la terreur, des dominateurs vis-à-vis de l'accès direct au sens par leurs soumis. En effet, lire-3, c'est entrer en communication *directe*, sans l'intermédiaire de procédés, de maîtres, d'explications orales..., avec la pensée d'un auteur, de la faire revivre, à travers sa propre expérience. De nos jours, les idéologies et leurs nouveaux thuriféraires, voire missionnaires, empruntent simplement d'autres voies pour continuer à empêcher l'accès *direct* au sens des écrits.

Jean-Pierre Lepri, paru in *Lire se livre*, Myriadis, p.60.

Deux systèmes d'écritures

Prenez deux signes écrits, un mot en français, un idéogramme chinois²². Dans un système alphabétique, le signe écrit renvoie à des sons : b-a, ba. C'est ce qu'on appelle une écriture phonétique. Dans le cas des idéogrammes, il renvoie non pas à un son, mais à une idée ou à une chose. C'est aussi le cas des hiéroglyphes égyptiens : tel dessin désigne un chat, tel autre l'amour, etc. On voit bien l'avantage d'un système phonétique : dans l'alphabet latin, il suffit d'apprendre vingt-six signes pour former tous les mots possibles ; avec des idéogrammes, pour posséder un vocabulaire équivalent, il faut maîtriser une quantité considérable de signes. C'est la raison pour laquelle l'alphabet est considéré comme la forme d'écriture la plus rationnelle et la plus avancée, logiquement et historiquement. La plus démocratique aussi : Lénine plaidait pour une conversion de la Chine à l'alphabet. Or ce n'est pas si simple. Certes, en Asie de l'Est, il faut connaître environ six mille caractères pour entrer à l'université, ce qui dissuade plus d'un étudiant potentiel. Mais en tant que technologie de l'intellect, les idéogrammes ont certains avantages. D'une part, ils peuvent s'apprendre un par un : on n'est pas obligé de connaître tout le système des signes et les règles de leur combinaison, comme c'est le cas pour l'alphabet ; tout le monde, même sans scolarisation, peut donc être un peu lecteur. D'autre part, une écriture comme l'écriture chinoise, contrairement à l'écriture phonétique, n'est plus associée à une langue particulière. Tout comme le chiffre 1 désigne le même nombre partout dans le monde, qu'on le prononce *one* ou *un*, la communication écrite devient possible entre locuteurs de langues différentes. Je l'ai vu en Chine : une personne de Pékin peut se

relire (à haute voix) le même chapitre jusqu'à le connaître par cœur et ainsi pouvoir reconnaître la figure des mots sur la page imprimée. Il ouvrit par la suite sa propre école pour enseigner cette lecture aux autres (Alberto Manguel, *Op. cit.*, p. 331).

http://www.historyliteracy.org/scripts/search_display.php?Article_ID=4

²² On entend ici « idéogramme » dans un sens générique, sans entrer dans les détails des distinctions – mouvantes d'une définition linguistique à l'autre – entre picto-, idéo- et logogrammes. L'important est l'opposition au système phonétique.



Pictogrammes de Nicolas Ruffieux



faire comprendre d'une autre de Canton en dessinant un signe dans sa main, alors même qu'elles ne parlent pas la même langue. On comprend qu'un type d'écriture puisse faciliter l'unification d'un empire. Il y a quelques années, lors d'un colloque au Japon, des amis chinois nous raillaient, nous les Européens, si fiers de notre écriture alphabétique : « Vous voulez un marché unique ? Un espace politique commun ? Passez aux idéogrammes ! » C'est cela une technologie de l'intellect : une opération cognitive qui a des effets cognitifs bien sûr, mais aussi sociaux – un accès plus ou moins large aux élites diplômées, par exemple – et souvent politiques.

Jack Goody, 2009, <http://www.vacarme.org/article1814.html>

Deux usages de l'écriture

Il y a deux façons de définir l'écriture, qui recouvrent deux réalités très différentes²³.

On peut d'abord définir l'écriture comme une **technique**. Techniquement, l'écriture sert à noter le langage. Il existe différentes techniques d'écriture, il y a eu historiquement diverses inventions de l'écriture : l'écriture idéographique ou hiéroglyphique, l'écriture syllabique, l'alphabétique désignent les trois principaux systèmes d'écriture connus et développés au cours de l'histoire de l'humanité. Selon que les signes désignent une idée, une personne, un objet, un mot, qu'ils notent, en deçà du mot, le son d'une syllabe, ou que, en deçà du son, ils définissent une lettre, consonne ou voyelle, la combinaison des lettres constituant les sons de la langue. Définie comme technique, l'écriture organise une taxinomie : ses différents signes s'ordonnent en classes, puis se combinent pour

²³ D'une certaine manière, toute la *French Theory* s'est déployée entre ces deux acceptions de l'écriture, comme technique et comme stratégie. Deux textes majeurs, *Le Degré zéro de l'écriture* de Roland Barthes (1953) et *De la grammatologie* de Jacques Derrida (1967) s'interrogent sur la notion même d'écriture, comme structure dont ils envisagent les limites et proposent, l'un le dépassement, l'autre la déconstruction.



constituer des entités de plus en plus complexes définissant une grammaire, une pensée de la langue, une organisation du savoir et de la culture.

Mais on peut également définir l'écriture comme une **stratégie d'expression**. L'écriture ne désigne plus alors l'activité du scribe, du copiste, qui transcrit, le plus fidèlement possible, une parole vive, [une idée], mais l'exercice de l'écrivain, du journaliste, du philosophe qui produit un discours écrit et, pour le produire, entretient un certain rapport à la langue. De cette écriture-là, il y a aussi différentes variétés : écriture engagée, ou de combat,

écriture classique, écriture blanche, écriture esthétisante, proliférante, désabusée ; il n'est plus question ici de signes, de système de notation, mais d'un certain usage de la langue, d'une fonction, sociale, idéologique, politique, que l'écriture assigne à la langue, ou au contraire refuse de lui assigner. Cet usage, cette fonction délimitent le champ de la littérature, avec ses zones limitrophes qui la singent : la presse, la communication, la fiction commerciale, voire industrielle.

Stéphane Lojkin, cours d'initiation à la *French Theory*, 2011

Baisse continue des compétences en lecture

En France, en CM1, les compétences en lecture baissent depuis 2001 :

70% des élèves ne comprennent pas suffisamment ce qu'ils lisent [niveau 2] /
63% en 2001

4% sont de véritables lecteurs [niveau 4] / 7% en 2001

La France est à la 34^e et dernière place en Europe.

*Selon PIRLS-2016, en France. PIRLS : *Progress in International Reading Literacy*
(Programme International de Recherche en Lecture Scolaire).

Le faible niveau en lecture est surtout corrélé à la situation sociale. Ainsi les écoles privées ont de meilleurs résultats que les publiques.

Dans PIRLS, l'école française est décrite par les élèves comme une des écoles les moins sûres parmi les pays de l'OCDE. Trois pays seulement font pire que nous. Le sentiment d'appartenance à la communauté éducative y est au plus bas (seulement 5 pays font pire). Seulement 43% des parents sont très satisfaits de leur école contre 65% dans l'OCDE. La France est avant-avant-dernière. Quant au degré de satisfaction des enseignants envers leur travail il est le plus bas de toute l'OCDE : 26% de très satisfaits contre 57% en moyenne.

PIRLS pointe d'autres éléments de misère. On sait que la France compte près de 3 millions d'enfants pauvres. PIRLS montre que, loi Lang ou pas, la France est un des pays où les parents aiment le moins lire : 22% aiment la lecture contre 32% dans l'OCDE. Qui oserait dire que ce désamour des parents envers l'école, ce déficit culturel sont sans rapport avec la misère et sans effet sur la scolarité des enfants ?

Ce que nous renvoie PIRLS, ce n'est pas qu'un problème scolaire.

François Jarraud, décembre 2017

CLASSEMENT PISA : LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS RESTE INÉGALITAIRE

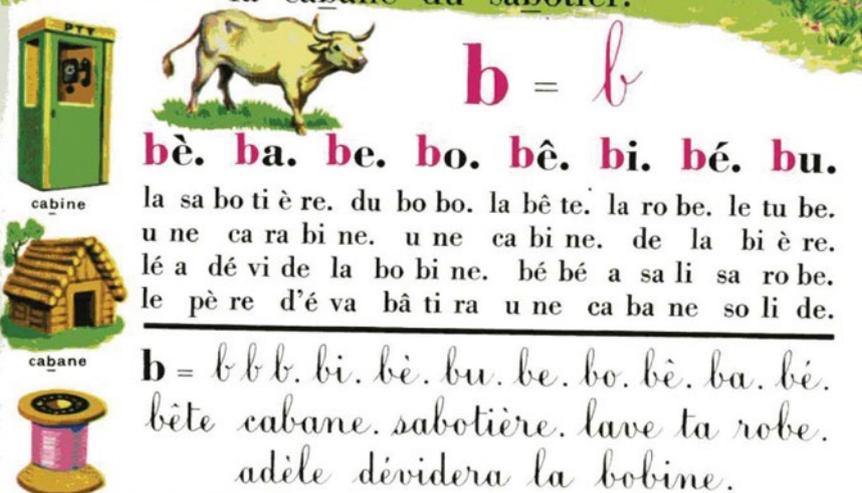


Apprendre à déchiffrer, c'est apprendre à ne pas comprendre

Que signifie « comprendre » en matière de lecture ? Prenons deux exemples de situations de lecture.

* **Première situation** : je dois aider mon arrière-petit fils à faire ses devoirs du soir de CP, c'est-à-dire surveiller qu'il lit bien la page 22 de son manuel de lecture, celui de la méthode "Lire avec Léo et Léa". On en est à la douzième séance, la page du "T" : la "tarte".

la cabane du sabotier.



b = b

bè. ba. be. bo. bê. bi. bé. bu.

la sa bo ti è re. du bo bo. la bê te. la ro be. le tu be.
 u ne ca ra bi ne. u ne ca bi ne. de la bi è re.
 lé a dé vi de la bo bi ne. bé bé a sa li sa ro be.
 le pè re d'é va bâ ti ra u ne ca ba ne so li de.

b = b b b. bi. bè. bu. be. bo. bê. ba. bé.
 bête cabane. sabotière. lave ta robe.
 adèle dévidera la bobine.

Premier travail : associer **t** successivement à "a", "ê", "a" "o" et "y" ; dans un sens **t**→a, puis dans l'autre sens : a→**t**.

Lire ensuite à haute voix les syllabes artificielles suivantes : *typ, tul, rêv, chut, par, tif, top, tor.*

Puis le mot écrit en "attaché" : *une chatte.*

Enfin les phrases suivantes : *Il sort. Je rate.*

Il dit. Tu te sèches. Tu me

parles. Tu ris. Tu me dis de dormir. Je tape le chat. Tu te fâches. Il tonne... Il y en a dix-sept à lire ainsi. Ne perdons pas notre temps à commenter les conséquences orthographiques de ces lectures (*rêv, typ, tor*, et autres).

À quoi verra-t-on qu'il a fait un bon travail, qui lui vaudra des compliments ? À la manière qu'il a eue de prononcer chacune des syllabes et des mots, sans hésiter et sans se tromper. Certes, on va lui demander s'il a compris : la préface de la méthode insiste sur ce point. Aucun risque d'avoir une réponse négative : il faut dire oui pour avoir la paix. La négative poserait, du reste, quelque problème, car ainsi dépourvues de contexte, ces phrases ont du mal à signifier quelque chose : on ne sait pas qui sort, ni qui annonce avoir raté ni, du reste ce qui a été raté...

Donc l'enfant peut ne pas les avoir comprises. Au plus, peut-on supposer que certains mots lui ont "parlé", parce qu'il les a reconnus, comme appartenant à son bagage lexical. Mais il n'a pas pu comprendre les phrases.

* **Second exemple** : je reçois un SMS, portant ces mots : *je viens de m'apercevoir que j'ai oublié d'emporter le courrier qui est sur la table et qui doit partir ce matin. Peux-tu, s'il te plaît, le mettre à La Poste en partant faire tes courses ? Merci. Bises.*

À quoi verra-t-on que j'ai compris le message ? À m'entendre dire à haute voix ce qui est écrit ? Ou à me voir prendre ce courrier, le mettre dans mon panier à provisions et partir à La Poste ?

La première réponse prouverait que je sais déchiffrer les mots écrits, mais sans plus, y compris si je peux dire ce que signifie chacun d'eux, car je resterais alors au niveau du sens des « mots », sans avoir compris ce qu'on me demande de faire.

Seule la seconde réponse est une preuve que j'ai bien compris : en agissant ainsi, je montre que ce billet n'est pas seulement pour moi une suite de mots, mais qu'il est un MESSAGE. Avoir compris un message, c'est être capable d'y réagir : faire ce qu'il demande, rire parce que ce qu'il dit est drôle, être d'accord ou non, répondre, être ému

ou scandalisé. C'est aussi pouvoir s'en servir, avoir trouvé réponse aux questions qu'on se posait avant de lire, etc.

Ce que ça n'est jamais, en revanche, c'est de répondre à des « questions de compréhension » !

Pour pouvoir faire, en effet, ce que j'ai fait, (prendre le courrier), j'ai dû transformer ces mots, en une DEMANDE, effectuée par quelqu'un (que j'ai reconnu), pour dire une chose importante (emporter ces lettres et les mettre à la poste) à quelqu'un d'autre (moi, en la circonstance), et en déduire que je devais effectuer cette action.

Passer d'une suite de mots — voire d'un mot tout seul — à un message, exige beaucoup d'opérations mentales : pour le SMS, il a fallu mettre en relation les mots que je lisais, avec ce que je sais par ailleurs, reconnaître celui ou celle qui l'a écrit et qui dit « je », également avec ce qui est autour de moi, la table où se trouve ce courrier, reconnaître celui-ci, en le distinguant d'autres papiers restés là, etc.

C'est toute la différence qui sépare un mot isolé, ou une pseudo-phrase inventée, et ce qu'on appelle un message. Lorsque je vois le mot « sortie », au-dessus d'une porte, le fait qu'il soit inscrit à cet endroit change totalement son statut de mot isolé : il devient un « message », posé là par quelqu'un, pour indiquer aux visiteurs le moyen de quitter l'établissement.

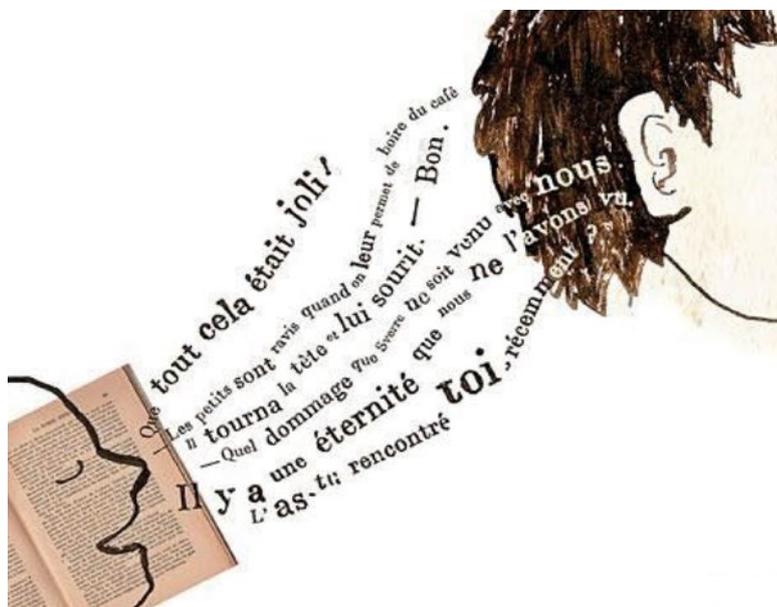


Avoir compris un mot, une phrase, un texte, c'est donc savoir qu'il s'agit d'un message, produit par quelqu'un, pour dire quelque chose à quelqu'un d'autre. On découvre alors que c'est par la reconnaissance du réseau de communication qui l'a produit, que se définit l'acte de lire. Voilà pourquoi, apprendre à lire ne peut se faire que sur des messages, et non sur des mots ou des suites de mots.

Éveline Charmeux, décembre 2017.

C'est par le message qu'on accède au code...

Le message, c'est l'objet produit par ceux utilisant déjà ce langage pour échanger ce qu'il leur permet de concevoir, c'est par extension les conditions sociales dans lesquelles ce message est communiqué, accueilli, traité, retourné, bref, intégré dans un dialogue. *Le code*, c'est l'ensemble des unités et les règles de leur combinaison (leur combinatoire) que l'apprenti va construire, d'abord implicitement, en découvrant les invariants de ce système linguistique particulier qui permet au groupe d'opérer sur son expérience. Le propre donc d'un apprentissage linguistique, c'est qu'à travers l'usage en situation qu'il fait de messages qui l'intègrent alors qu'il n'a pas encore les moyens de leur traitement autonome, l'apprenti parvient à mettre en relation de la signification et du linguistique jusqu'à attribuer des fonctions spécifiques à des unités isolées et aux opérations faites avec elles.



En clair, c'est ce qu'il comprend du message qui lui permet d'aller voir comment fonctionne le code jusqu'à pouvoir enfin le considérer isolément.

Contrairement à l'approche que proposent les méthodes en usage à l'école dans la continuation de l'alphabétisation, on ne peut entrer dans un nouveau langage que par l'usage qui en est fait en tant qu'outil de pensée et de communication.

C'est pour prendre à revers cette idée reçue que Freinet inventait

l'expression de « méthode naturelle » (NDE : voir plus loin) pour aborder l'écrit et qui consiste simplement à recréer les conditions sociales d'un apprentissage linguistique.

Champollion avait appris à lire les hiéroglyphes en faisant l'hypothèse que la pierre de Rosette reproduisait trois fois le même propos en trois langues différentes. Cette correspondance entre le texte égyptien et le texte grec portait nécessairement sur le sens, et non sur les mots, encore moins sur des sons. C'est à partir de ce sens qu'il a pu construire des hypothèses sur le code et c'est aussi ce qu'ont fait tous les enfants pour apprendre à parler. Ce travail est fait par l'enfant avec des interventions de consolidation à une activité dont l'apprenti garde l'initiative. L'environnement procède inlassablement à des reformulations, à des mises en situation, à des répétitions, à des variations, mais aussi à des extractions, à des décontextualisations, à des séries, à des généralisations qui

"travaillent" la matière linguistique, qui explorent le fonctionnement du code au-delà et à partir de la compréhension du message.

Jean Foucambert, site AFL : www.lecture.org

Le B. A. = BA n'existe pas !

Ce qu'on appelle la connaissance du « principe alphabétique » est la compréhension du « B. A. = BA ». Cette compréhension, contrairement à l'idée de facilité que la locution « B. A. = BA » évoque dans le langage courant et contrairement à ce que beaucoup de gens croient, est loin d'aller de soi. Ce n'est pas la voyelle A qui est source de difficultés, parce que son écriture correspond effectivement à un son. C'est la consonne B qui pose problème parce qu'*aucun son* ne correspond à cette consonne : elle ne sonne pas en elle-même, elle ne fait que modifier le son de la voyelle (A) qui la suit. Le pédagogue qui ne sait pas que les consonnes ne sonnent pas, risque des désillusions. Ainsi, certains pédagogues essaient d'expliquer le « B. A. = BA » aux jeunes enfants en rajoutant après le B un petit son *e*, aussi bref que possible, pour tenter de faire comprendre à l'enfant qu'en disant : « Be-A = BA », le début de cette locution est une tentative pour faire sonner la lettre B et non la simple dénomination de cette lettre. Certains élèves, ayant ainsi compris que le début de cette locution attire leur attention sur la succession de deux sons, disent très logiquement : « Be-A = BeA » !

Il y a plus de trente ans que les psychologues ont collaboré à la mise au point de machines qui synthétisent la parole. Ils savent depuis que *la plupart des consonnes ne sonnent pas, qu'elles ne font que « co-sonner »*



(lorsqu'on efface sur un enregistrement de BA ce qui correspond à A, il ne reste qu'un grésillement indistinct de celui qu'on obtient en faisant la même manipulation avec PA). Les linguistes, d'ailleurs, pour rendre compte du fait que les diverses consonnes modifient la façon de sonner des voyelles, ont inventé un concept, celui de « phonème » qui leur permet d'éviter le terme trop approximatif de « son ». Les phonèmes vocaliques (ceux qui correspondent aux voyelles de la langue orale) correspondent effectivement à des sons (a, i, ou, in...), la plupart des phonèmes consonantiques, non ! L'adulte lettré

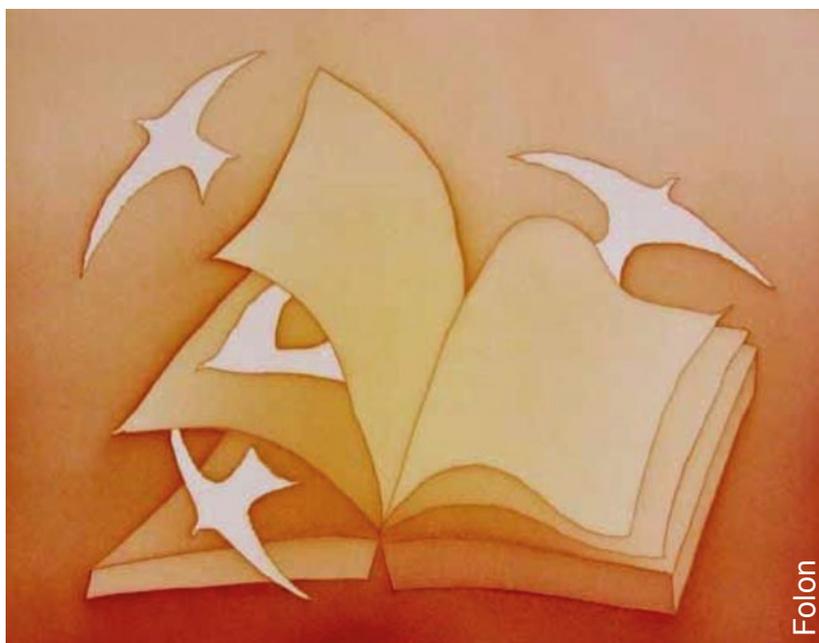
qui croit entendre sonner les consonnes isolément est victime d'une sorte d'illusion : c'est parce qu'il a conceptualisé (théorisé) les phonèmes correspondants que cette illusion fonctionne.

Rémi Brissiaud

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-erreur-orthographique-l-apprentissage-implicite-et-la-question-des-methodes-de-lecture-ecriture>

Comment les mots voyagent dans le cerveau

Lorsqu'un lecteur expérimenté lit un mot imprimé, cette information voyage de ses yeux jusqu'à son lobe occipital (situé à l'arrière du cerveau), où elle est traitée comme n'importe quel stimulus visuel.



De là, l'information se déplace vers le gyrus fusiforme gauche, aussi appelé la « boîte aux lettres » du cerveau. C'est à cet endroit que les gribouillis noirs sont reconnus comme étant des lettres qui forment un mot.

Cette boîte aux lettres représente une étape spéciale dans le parcours d'un mot, puisqu'elle ne peut se développer qu'à partir de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, elle n'existe pas chez les très jeunes enfants ou chez

les adultes analphabètes.

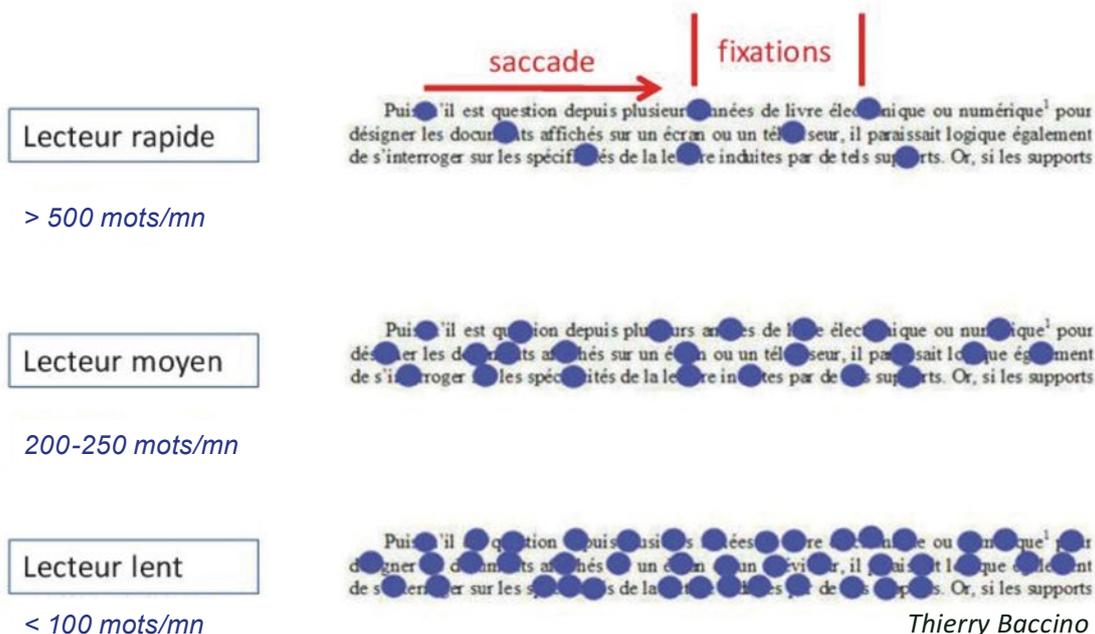
Les mots et les lettres sont stockés dans cette boîte aux lettres et y sont mémorisés individuellement, non pas comme des formes ou des modèles, mais comme des symboles d'un sens. C'est pour cette raison qu'un lecteur confirmé est en mesure de

reconnaître rapidement un mot, quel que soit sa *fonte*, sa *cAssE*, ou sa *police*.

Nicola Bell,

<https://theconversation.com/comment-lapprentissage-de-la-lecture-transforme-notre-cerveau-80494#republish>

Niveaux de lecture différents



Empan et B. A. = BA

Que l'on soit déchiffreur ou lecteur, que l'on annone ou que l'on dévore les pages, l'œil effectue toujours la même chose. Il se déplace sur la ligne par bonds successifs : arrêt sur la page / déplacement / arrêt sur la page / déplacement / etc. 50ms de déplacement/250ms d'arrêt, 300ms qui constituent une saccade. Une contrainte physiologique.

Le lecteur ne déplace pas son œil plus vite que le déchiffreur. Il le déplace autrement. Le déchiffreur fait des petits bonds, le lecteur des grands. Le lecteur pose son œil plus loin sur la ligne, et ainsi donc, embrasse du regard à chaque fois une plus grande portion de la ligne.

Apparaît alors un problème qui constitue un cauchemar intellectuel pour les tenants du B-A=BA :

La portion de ligne que le regard embrasse chez le lecteur dépasse de beaucoup la zone de netteté du regard !

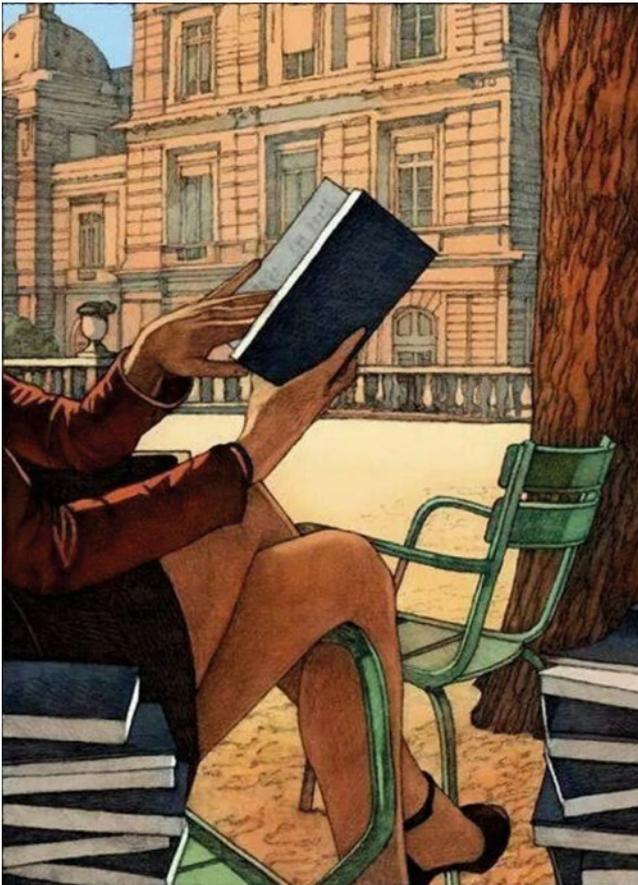
En effet, la zone de netteté du regard sur une ligne est de 2 ou 3 lettres, on l'appelle empan visuel.

Le déchiffreur, lui, fait des petits bonds, généralement de syllabe en syllabe, enchaînant les zones de netteté les unes après les autres²⁴.

²⁴ Ceci est dit un peu rapidement, car en fait, très vite, le pire déchiffreur augmente son empan de lecture au-delà des 2-3 lettres ; et dès 5-6 lettres dans son empan, alors moitié net moitié flou, même

Le lecteur, lui, embrasse 10, 15, voire 20 lettres ! Il invente donc un nouveau concept, l'empan de lecture, distinct de l'empan visuel. Et cet empan de lecture est constitué ainsi : en son centre, une zone de netteté - l'empan visuel - et de part et d'autre du net, du flou, de plus en plus flou, très vite très flou, à mesure qu'on s'éloigne du centre.

Mais que fait donc ce lecteur qui traite majoritairement avec son œil du flou ? Et bien justement, il traite du flou ! C'est ça lire : traiter du dégradé, beaucoup de dégradé, avec tellement de sûreté que le sens apparaît – et bien plus sûrement que celui qui enchaîne de clairs et nets minuscules empan de netteté destinés à repérer de la transcription de son.



Alors, d'où vient cette sûreté qui permet au lecteur de s'affranchir d'y voir clair ? Elle vient d'avoir créé du clair avant dans sa tête, elle vient de ce qui se passe en amont ; elle vient d'avoir si bien construit la probabilité quasi certaine de rencontrer ce qu'on va voir qu'on n'a plus besoin de le voir complètement, mais seulement d'en vérifier la présence. On a tellement anticipé, grâce à ses connaissances du sujet, grâce à ses connaissances du monde de l'écrit, grâce à ses connaissances de la langue (structures syntaxiques, vocabulaire spécifique, mode de pensée véhiculé, etc.) que le cerveau prend la décision de ne pas s'appesantir sur chaque détail, de ne prélever que quelques indices pertinents nécessaires à conforter le flux sémantique. Et quand la vigilance au sens et à la cohérence, active parallèlement pendant la lecture, partie intégrante de la lecture, tire sa petite sonnette d'alarme,

s'opèrent des saccades de retour en arrière pour s'appesantir un peu plus pour vérifier/corriger la saisie. Puis reprend la légère et concentrée, affleurante et perçante, ciblée, stratégique et pertinente vision²⁵ du lecteur.

Le fonctionnement intellectuel du lecteur, proactif et probabiliste, est donc à l'opposé du prélèvement systématique et lourdingue du déchiffreur. Chacun projette son regard sur la page, mais n'y cherche pas la même chose : le sens pour les uns - la vérification

s'il annonce encore de façon spectaculaire sans tirer de sens, son cerveau traite du flou, n'en déplaise aux tenants les plus obtus du déchiffrement.

²⁵ "Vision" dans les deux sens du terme, aussi bien perception que conception personnelle. La conception pilotant la manière dont l'œil se déplace pour le lecteur, et, la perception laborieuse du déchiffreur limitant la conception que l'on peut se faire du texte.

du meilleur sens possible parmi les quelques produits par cette formidable machine à créer des scénarii qu'est le cerveau -, les sons pour les autres.

Thierry Opillard

La voie directe

La conception de la voie directe s'appuie sur le fait que :

A. Le français écrit peut être appréhendé et compris directement (c'est-à-dire lu), sans passer par le détour du décodage phonologique, sans décalage entre la

| Voie directe | Voie indirecte | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| Écrit | Écrit | |
| ↓ | | Décodage pour trouver la forme sonore |
| Accès au sens | Accès au sens à partir de la forme sonore | |
| Entre 20 000 et 50 000 mots à l'heure | Entre 5 000 et 15 000 mots à l'heure | |

perception de l'information graphique et son traitement.

« Apprendre à lire, c'est alors développer les moyens de ce rapport direct de l'écrit à la signification », ²⁶ grâce à la découverte du code graphique et notamment de l'orthographe.

C'est un choix qui a des incidences importantes : les résultats ne sont pas les mêmes selon que l'écrit est exploré avec les yeux ou avec les oreilles. Seule, la première stratégie est dite de lecture. En français, elle permet d'accéder à l'information recherchée dans l'écrit à une vitesse comprise entre 20 000 et 50 000 mots à l'heure. (...) L'exploration par

les oreilles est dite de déchiffrement ; elle subordonne l'écoulement de l'écrit à la reconstitution plus ou moins intégrale d'un oral porteur de sens. Cette interaction engendre nécessairement une démarche lente (entre 5 000 et 15 000 mots à l'heure), fatigante, incertaine, entrecoupée de fréquents retours en arrière afin de réorganiser des informations parcellaires²⁷.

²⁶ *L'enfant, le maître et la lecture*, Jean Foucambert, Nathan, 1994, p.139.

²⁷ *La lecture une affaire communautaire*, Jean Foucambert, 1983,

www.lecture.org/textes/affaire_comm.htm

B. Il s'agit de regarder le matériau écrit dans son fonctionnement propre.

Le français écrit peut être considéré comme une deuxième langue (comme une langue étrangère) pour les apprentis lecteurs. C'est directement sur de l'écrit, à partir de la compréhension des messages que les enfants accèdent progressivement au fonctionnement du code graphique qui les constituent (sans nier les relations existantes avec l'oral, mais sans en faire un objectif prioritaire ou unique qui occulte le reste).

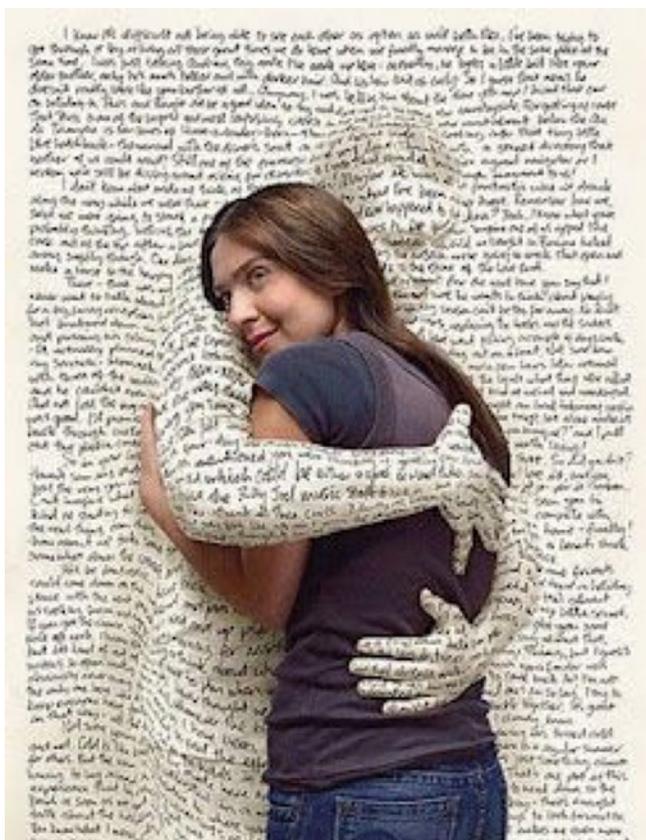
Il semble donc nécessaire de mettre en place les conditions d'un apprentissage linguistique, et non la découverte du fonctionnement d'un transcodage. Il s'agit de développer des stratégies spécifiques d'entrée et de maîtrise de l'écrit et de permettre le « *développement continu de la conscience graphique permettant de passer de mots vus comme des images à un système graphique organisé*²⁸. »

C. « ...la compréhension est le processus par lequel se traitent les données. »

Il n'y a pas d'un côté une identification et, de l'autre, une compréhension qui parviendrait plus ou moins bien à interpréter ces données sans être pour quelque chose dans leur définition²⁹.

« *...Le processus de lecture (est) un modèle qui suppose l'interaction entre des informations venues du lecteur et des informations qui se trouvent dans le texte. Il s'agit bien d'une interaction et non de deux actions distinctes, simultanées ou successives : le prélèvement d'informations « dans le texte » n'est pas séparable (est constitutif) de leur traitement par les informations « dans la tête » qui ont décidé et permis de les prélever*³⁰. »

« *Le traitement des indices visuels est déjà l'action par laquelle le texte se comprend et non son préalable*³¹. »



Parmi ces indices, le repérage du contexte sémantique et du squelette syntaxique de la phrase participent avec *rigueur* de l'anticipation de la suite non encore lue. Cette anticipation réduit le nombre des possibles à venir.

Extrait des *Actes de Lecture* n°100, décembre 2007

²⁸ *L'Enfant, le maître et la lecture*, Jean Foucambert, Nathan, 1994, p.139.

²⁹ « Étude statistique sur un échantillon d'enfants de onze ans », Denis Foucambert, http://www.lecture.org/outils/rapports_recherche/conscience.html

³⁰ « Le spectre de la globale », Jean Foucambert, *Actes de Lecture* n°80, déc. 2002, <http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL80/page28.PDF>

³¹ « Empans et silhouettes », Denis et Jean Foucambert, *Actes de Lecture* n°49, mars 1995, p.84-110.

Lire, en trois mots

*Lire, c'est penser avec les yeux*³²

Mon histoire de *Lire* tient en trois mots : lire-1, lire-2 et lire-3.

Lire-1 (sonoriser des signaux)

Fils de parents analphabètes, immigrés (la langue française n'était pas ma langue maternelle), j'ai appris à « lire » à l'école. Je me suis appliqué à faire scrupuleusement ce qui m'était demandé : sonoriser des signaux écrits (lettres et syllabes), à la manière d'un *lecteur* de CD qui sonorise des *bits* informatiques. L'idée derrière cette sonorisation, fût-elle mentale, est d'y reconnaître le sens du mot déjà connu à l'oral. Mais *quid* alors de ceux qui ne parlent qu'avec une centaine de mots, voire avec moins ? *Quid* des sourds ? *Quid* des langues « mortes » ? Ou de ceux qui parlent une autre langue ?

J'ai toujours eu des difficultés avec le français écrit, mais grâce à divers subterfuges³³, j'ai obtenu mon bac et le diplôme certifiant ma capacité à enseigner à des enfants – la lecture notamment ! L'école, sous couvert de m'enseigner à lire, m'a, en fait, enseigné plutôt à... ne pas « lire » (lire-3).

Lire-3 (comprendre avec les yeux)

À trente ans³⁴, j'ai eu à « lire » beaucoup de livres et à en discuter par écrit. J'ai alors cessé progressivement de sonoriser chaque syllabe. À mon insu, j'ai mémorisé, petit à petit, les formes écrites que j'ai associées à un sens. Cela m'a permis de ne plus lire-1 des lettres, des syllabes ou des mots, mais directement du sens. Je ne saurais dire, depuis, si ce que je lis est écrit en Garamond ou en Arial, imprimé en noir ou en rouge..., car je ne vois plus des lettres, mais du sens. Et ce sens a du sens pour moi, sinon je ne « lis » plus. C'est l'époque où je rencontre, puis diffuse³⁵, les idées vulgarisées par Jean Foucambert et l'équipe de l'AFL, dans lesquelles je reconnais ma propre histoire.

On dit : « *mère sans enfant mon frère est ma sœur* »
ce qui s'écrit : « *maire sans enfant, mon frère est masseur* » ...
Didier Michon

³² Laurent Carle. Son texte récent, « Un mensonge en héritage », 6 p., dresse une analyse pédagogique éclairante : <http://dcalin.fr/publications/carle44.html>

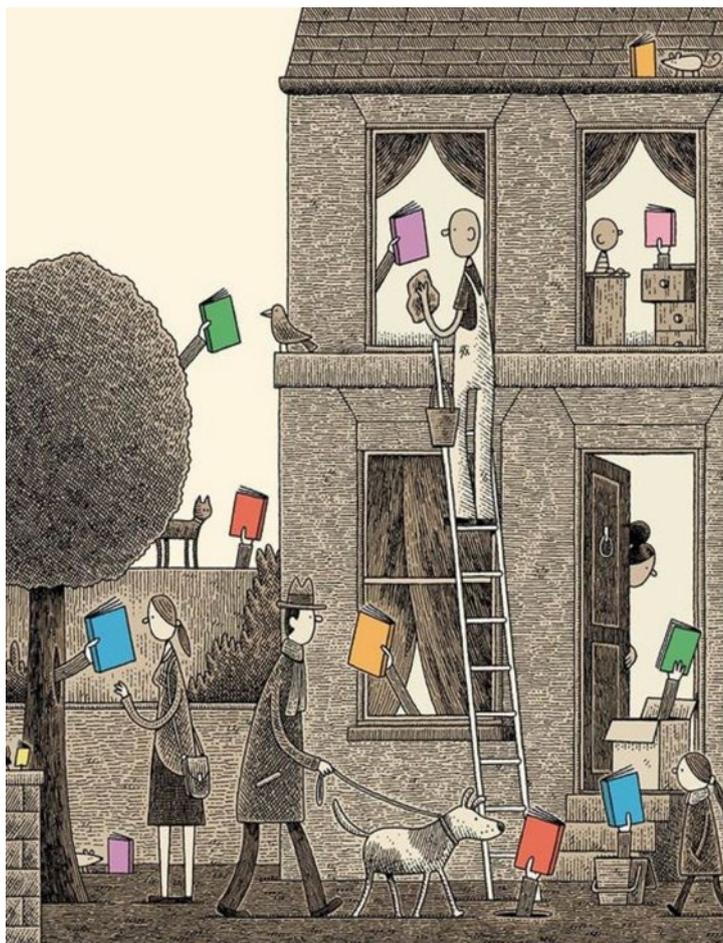
³³ Par exemple, lors de la séance de bibliothèque « obligatoire », j'empruntais des livres dont j'avais vu un film. Je pouvais ainsi les raconter sans les avoir lu – faute de le pouvoir.

³⁴ Alors que j'étais déjà instituteur depuis l'âge de 18 ans.

³⁵ Création de *Voies Livres*, une association éditant, sans but lucratif, des livrets sur la lecture, puis sur l'éducation-formation, puis sur les langues. Catalogue : education-authentique.org/index.php?page=des-liens

Lire-2 (reconnaître des mots)

Lire du sens étant une activité fort dangereuse pour les pouvoirs en place (quels qu'ils soient, ce n'est pas la question), un quarteron de « spécialistes », universitaires patentés,



s'est cru chargé, plus ou moins explicitement, de reprendre les choses en mains. « Lire », c'était-c'est alors lire des mots, reconnaître des mots déjà emmagasinés dans la « conscience phonique³⁶ ». Une autre manière de subordonner, à nouveau, ma capacité de comprendre l'écrit à mes connaissances du français oral. Cette contre-offensive « lire-2 » a réussi à marginaliser à nouveau le lire-3, à l'école et dans l'opinion, Chez les élites – comme chez ces spécialistes³⁷ – lire continue de s'apprendre en lisant, hors de l'école, comme apprendre à parler ou comme apprendre quoi que ce soit d'autre³⁸).

Ceci, je l'ai vécu dans ma propre chair. Voilà pourquoi, « lire » m'est *chair*. Des recherches scientifiques l'ont certes corroboré et le

confirment. Mais, à la différence de ces spécialistes, je ne *récite* rien : je *fais le récit* de mon vécu.

Quant à savoir si pour lire-3, il faut passer par le lire-1 et le lire-2 – c'est bien, en effet, à peu près le parcours que j'ai suivi –, je sais fermement maintenant que l'école m'a empêché d'apprendre à lire-3, que j'aurais pu apprendre directement à lire-3. Je vois tout aussi bien maintenant que ceux qui lisent-3 à l'école l'ont appris en dehors d'elle (comme moi, en fin de compte) et que de jeunes enfants de trois ans³⁹ lisent-3... Et qu'en outre tout cela n'a rien à voir avec la « méthode » syllabique, globale ou mixte⁴⁰... lesquelles

³⁶ Si j'accepte l'idée de « conscience phonique », probablement le résultat d'une méthode d'enseignement de la lecture, pourquoi alors cacher, exclure ou refuser l'idée d'une « conscience graphique » – que les neurosciences mettent également en évidence ?

³⁷ Qui, eux, lisent-3...

³⁸ Pour ce qui est vraiment appris à l'école, voir notre *La Fin de l'éducation ?*, Myriadis.

³⁹ Rachel Cohen, Ragnhild Söderbergh, *Apprendre à lire avant de savoir parler*, Albin Michel (Voir ci-après)

⁴⁰ Voir notamment *CLL- Lire des sons ?* education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires.



ne sont que des avatars du même lire-1 et ne concernent que le *magister*⁴¹.

Contrairement à une idée reçue, lire-3 et savoir-lire-3 ne sont pas véritablement l'affaire de l'école⁴². Jules Ferry, son fondateur, l'a énoncé explicitement : « *Ceux qui sont forts sur les mécanismes [lire-1] ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, tandis que les nôtres comprendront [lire-3]. Voilà l'esprit de nos réformes*⁴³ ». Cent trente ans après⁴⁴, que fais-je vraiment quand je « crois » – ou feins de croire – que j'enseigne à « lire » ?

FIX Jean-Pierre Lepri, Ex-analphabète
Paru dans *Lire se livre*, Myriadis, p. 45.

Lire, c'est penser avec les yeux

Lire, c'est penser avec les yeux, tandis que déchiffrer avec méthode c'est « lire » avec les oreilles sans penser. Le déchiffrage est un dressage de l'oreille à partir d'un stimulus visuel, par montage de l'arc réflexe : « je vois/j'entends ». Le but de tout dressage n'est jamais la réflexion et la pensée. Au contraire, il faut les écarter pour obtenir une réponse mécanique au stimulus. L'arc réflexe conditionnel court-circuite les grandes cellules pyramidales, les neurones de l'intelligence et du raisonnement. Depuis des générations, les élèves de CP n'entendent jamais que des phonopédagogues, experts en « médiation et conscience phonologiques », leur demander de mettre des « phonies » sur des « graphies » à l'aide d'un « code », selon une procédure purement mécanique, suivant les consignes et « conseils » des fabricants de méthodes. Hors séance de « lecture », on leur laisse l'initiative, à laquelle on les abandonne, de la démarche personnelle et

⁴¹ Et non celui qui apprend, sans ou malgré le *magister* – quelle que soit la qualité de ce dernier (là n'est pas la question).

⁴² « *En 1860, 80 % des ouvriers parisiens savaient lire sans avoir été scolarisés. Ils avaient appris au contact d'autres un peu plus anciens qui en savaient un peu plus parce qu'ils avaient appris dans le même contexte, celui des luttes sociales et des mouvements populaires. Ça a toujours l'air anecdotique ou propagandiste alors que c'est simplement fonctionnel. On pourrait probablement dire la même chose des protestants trois siècles auparavant...* (Jean Foucambert, 16 déc. 2013).

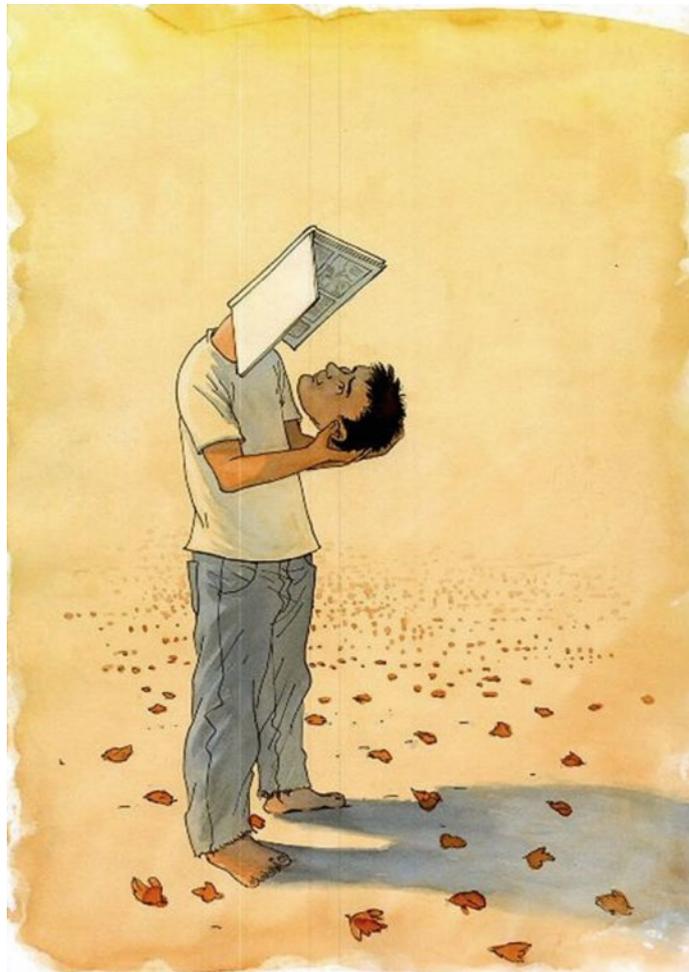
⁴³ Congrès pédagogique des instituteurs, 19 avril 1883.

⁴⁴ Et oui, notre école « éternelle », sans laquelle nous ne savons plus vivre, n'existe que depuis cent trente ans...

solitaire d'entrer dans le sens des mots dont on se contente d'enseigner le bruit. Les favorisés apprennent à penser l'écrit en famille, les autres y renoncent, d'autant plus vite que la réflexion par l'écrit est taxée de « devinette ». À ceux qui piétinent désespérément dans la syllabation on diagnostique *qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent*. C'est bien par les méthodes de déchiffre phonistes, dès l'entrée à l'école, que se perpétue depuis deux siècles la « discrimination négative » repérée au collège aujourd'hui. Pour qu'aucun maître de CP ne soit tenté de renoncer à enseigner cette syllabation sans sens, des chercheurs en sciences de l'éducation, en quête de boucs émissaires, inventent des fables épouvantails : la « globale », la « dyslexie », l' « âge d'or disparu » de l'école et la « baisse du niveau ». Il n'est pas facile au maître sous influence de passer au crible de l'examen rationnel l'outil de transmission du savoir-lire dont il a – dont il croit avoir – bénéficié pendant son enfance, outil qui lui est représenté à nouveau comme « savoir-enseigner scientifique des professeurs d'aujourd'hui ». Et les vérités sorties de la bouche

des savants du cerveau sont plus vraies que celle qui sort du puits.

Les décideurs semblent n'avoir jamais pris la mesure de la nocivité de la syllabation. Pourtant, l'école est née malade, avec ce virus dans le sang. À l'époque il est passé inaperçu parce qu'on n'avait aucun moyen de le détecter ni d'en évaluer les dommages. Aujourd'hui, pour guérir les « dyslexiques », les « soignants » l'injectent à forte dose remboursée. Si votre enfant souffre d'acidité gastrique, donnez-lui à boire un grand verre de vinaigre de pharmacie. Dans cette logique de l'absurde, un jour ou l'autre, un comité d'experts, en réunion au sommet, ayant découvert la différence entre lire et déchiffrer, préconisera la partition en deux collèges, l'un pour déchiffreurs ne sachant pas lire, l'autre pour lecteurs sachant déchiffrer. Le mauvais génie de l'école française réside dans sa



préférence exclusive pour les solutions qui ne changent rien. C'est pourquoi, l'école de 2016 alphabétise obstinément ses élèves depuis 1816.

Avant de « lutter contre l'échec », il faut cesser de le produire, faire la différence entre lire et déchiffrer. Le miracle du sens n'aura pas lieu. Soit l'enfant entre au CP, lecteur de famille, et il restera lecteur malgré l'enseignement de la syllabation. Soit l'enfant entre non lecteur au CP et il deviendra déchiffreur par méthode. Le CP, première année de la sélection, fait office de bureau d'homologation des savoirs acquis en famille, ou de mur infranchissable aux innocents. On vous annonce un savoir-lire et on vous vend un savoir-déchiffrer intitulé « méthode de lecture ». Après enseignement de la syllabation comme « technique de lecture », on sélectionnera les élèves sur leur maîtrise de la lecture, qui n'a pas été enseignée. Aller en première intention, sans détour par « l'identification » des mots syllabés, chercher du sens dans l'écrit, met en route les synapses d'attitudes d'esprit et de gestes mentaux qui vont « bénéficier » tout de suite aux lecteurs uniquement. À l'opposé, tenter de déchiffrer au lieu de lire, c'est apprendre à ne pas penser. Et c'est définitif. Pour le jeune déchiffreur, désormais l'insignifiance de l'écrit fera écho aux syllabes sonnantes creux sur ses lèvres. Ce sera une certitude ignorante qui imprénera à jamais ses « rencontres » avec l'écrit. Ce savoir-non-penser acquis au CP, paradigme de la manière d'être en présence d'un document quel qu'il soit, déterminera le rapport de l'enfant au savoir, aux apprentissages, à l'école et aux enseignements pendant toute sa scolarité et plus tard. Quand un enseignement est toxique, plutôt qu'y consacrer plus de moyens et de crédits il faut y renoncer. L'État est maintenant bien informé de l'enseignement pathologique de la « lecture », des maladies scolaires dont parlait Freinet. Là est donc la question.

Laurent Carle
Septembre 2016



L'École redoute cette vertu de l'être d'appréhender toutes choses par la complexité subtile des biais si divers qui s'offrent à la nature humaine. Elle pense que la vie se construit comme se monte un mur, pierre à pierre, et que l'enfant ne saurait reconnaître sa maman si on ne lui a donné, par l'instruction, les éléments de cette reconnaissance, en un processus de démonstration apparemment logique : cette ombre est une femme... elle a des pantoufles usagées qui raclent le parquet, un corsage avec trois boutons, les yeux marrons et une mèche de cheveux frisant autour de l'oreille : « C'est ta maman ! ».

Alors que l'enfant suit naturellement le processus inverse. Maman ! Il ne peut pas se tromper ; c'est sûr et définitif. Tous les éléments de vie concourent mystérieusement à cette reconnaissance. Il reconnaît maman comme le chevreau reconnaît sa mère au milieu du troupeau.

Ce n'est que lorsque s'est faite l'identification, que l'esprit, l'œil et l'oreille – et une infinité d'autres sens qu'on a tort de négliger – peuvent se préoccuper du détail analytique : la pantoufle, les boutons du corsage ou la mèche de cheveux. Et ce second stade n'est même pas toujours nécessaire. Je ne me souviens plus combien il y a de marches devant ma vieille maison natale. Mais je puis y arriver de nuit : mes pas n'en manqueront pas une parce qu'ils les ont comptées et inscrites dans ma mémoire des pas.

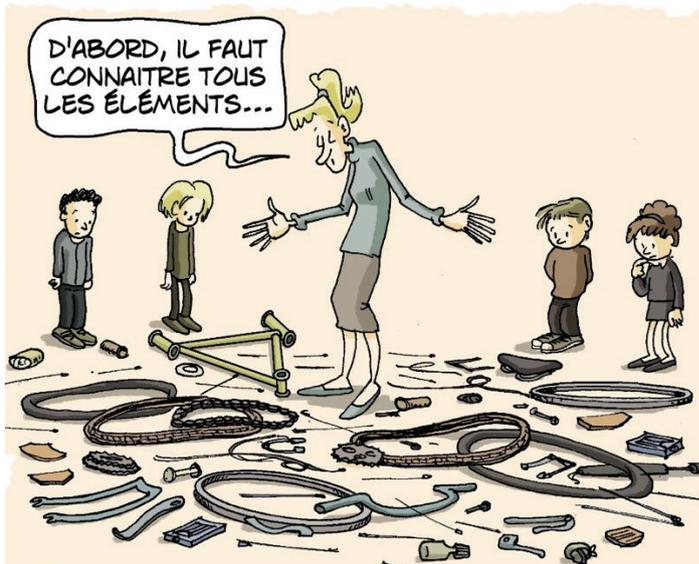
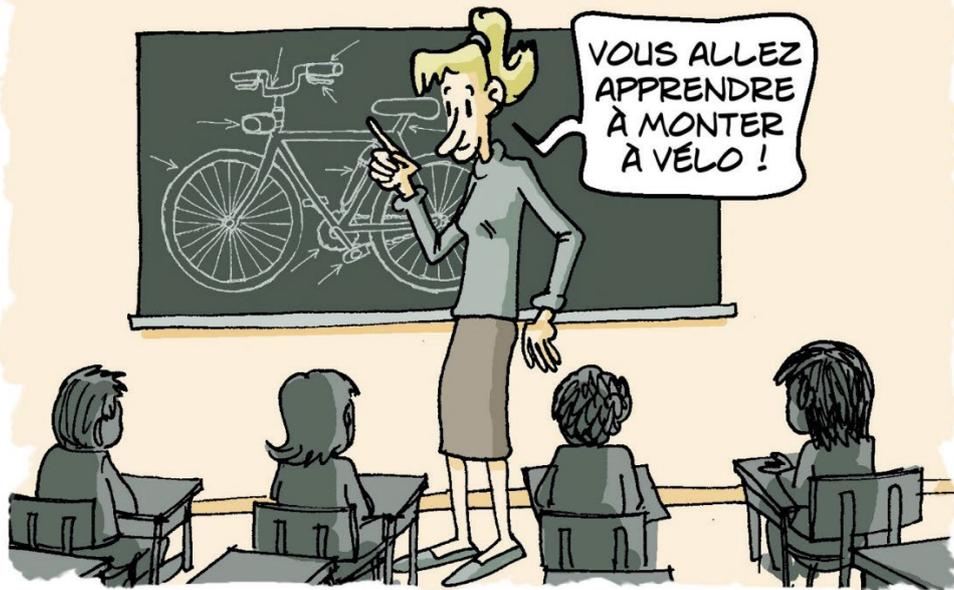


Célestin Freinet

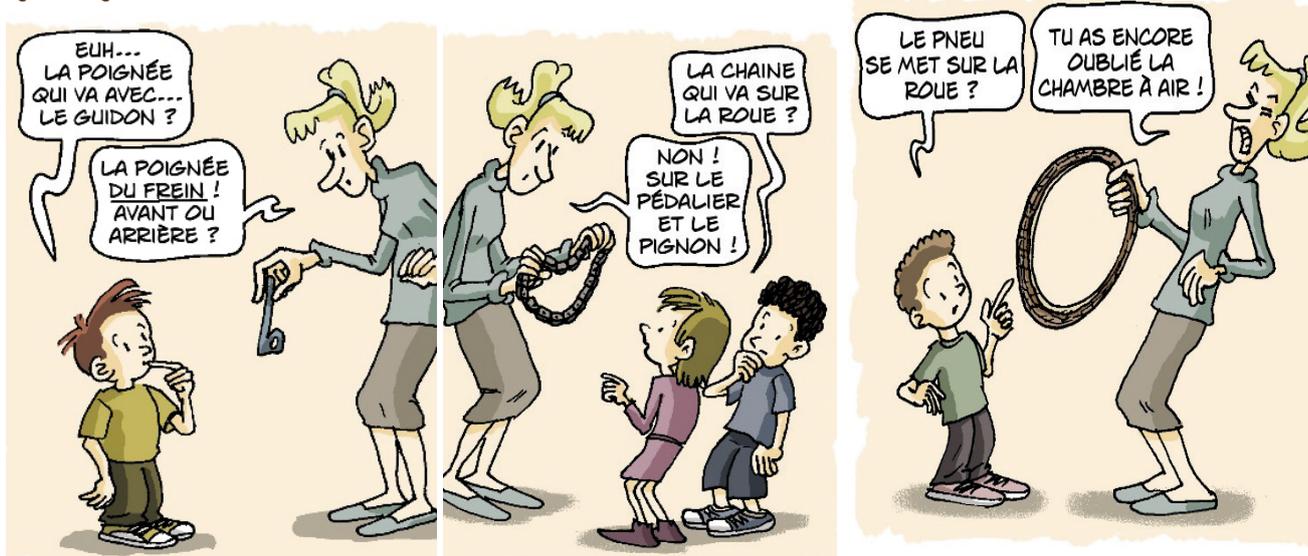
Ce texte est paru comme supplément à la revue L'Éducateur (n° 19 du 30 juin 1959, pp. 25-31).

Pour le lire dans son intégralité : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/38130>

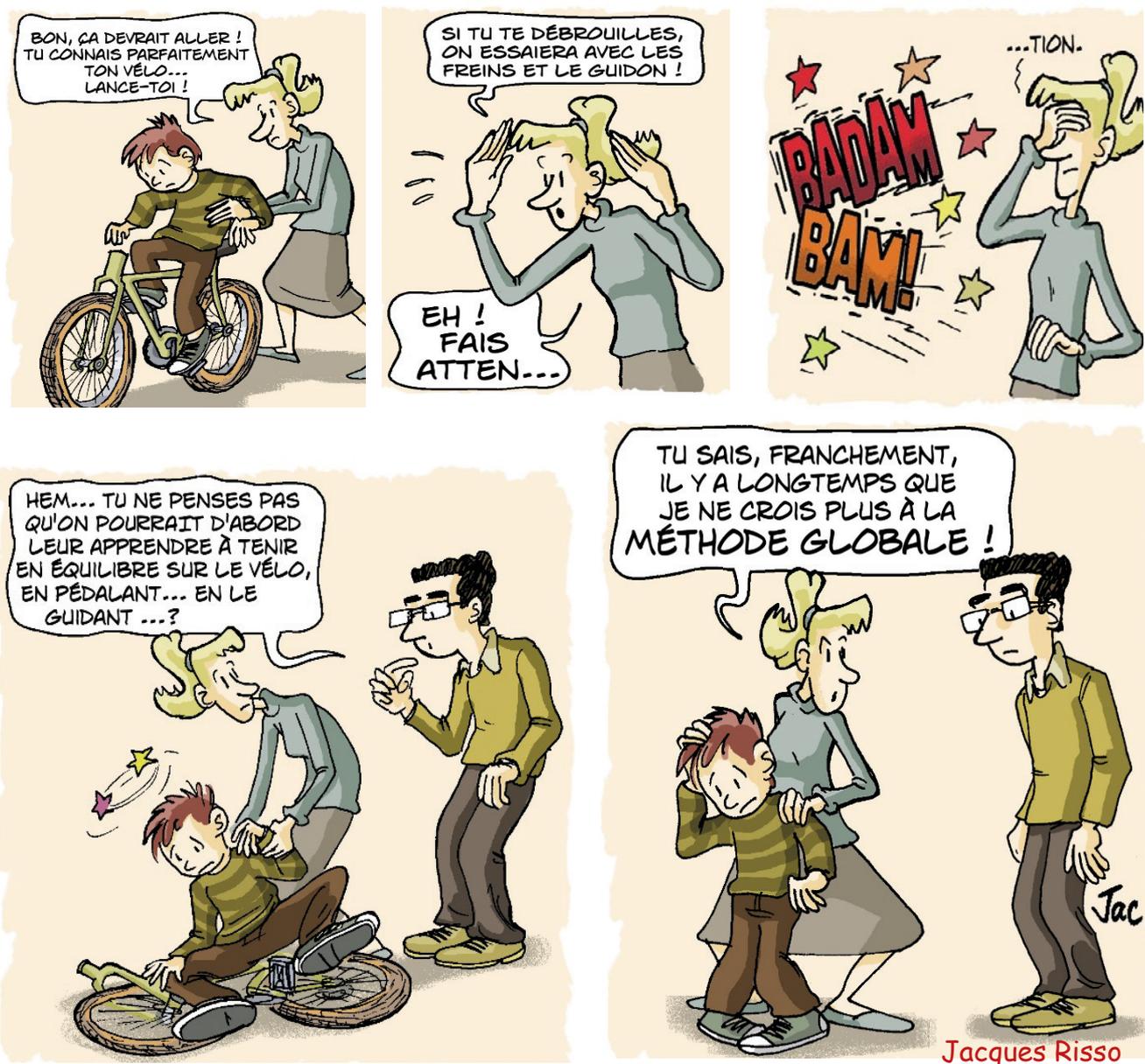
La méthode synthétique du vélo...



QUELQUES SEMAINES PLUS TARD...



ENFIN, QUELQUES MOIS PLUS TARD...



La lecture est création de sens

Le sens (la compréhension) serait donc délivré au moyen d'un genre de virtuosité technique, couramment appelée opération de déchiffrage. Le présupposé est que le sens serait contenu d'avance dans le texte : il n'y aurait qu'à le déchiffrer.

Pourtant, si l'on s'attache à examiner ce qu'il en est du sens des mots, on s'aperçoit que l'on a plus affaire à un halo de sens, contextuel, qu'à des définitions sans équivoque. « Il est très facile et très efficace de nommer une racine carrée ' $\sqrt{\quad}$ ' mais très difficile d'appeler un chat un chat sans convoquer pêle-mêle dans une liste à la Prévert, le Chat botté, le chat de Chester et celui de la mère Michel, beaucoup de matous, de minous, quelques félidés et un Raminagrobis. Plus sérieusement, l'occurrence d'un mot n'est jamais l'indice d'une parité sémantique avec le même mot dans un autre contexte⁴⁵. » Pour Ricœur, c'est dans la phrase que le sens se donne au-delà de la définition des mots. « 'J'aime le chocolat' et 'j'aime Marie' dotent le signifiant 'aimer' de valeurs très distinctes, a fortiori s'il s'agit de la Vierge Marie⁴⁶. »

L'équivalence entre oral et écrit est une seconde illusion. Le présupposé est celui d'une pure combinatoire, au moyen de laquelle l'oral pourrait être transposé à l'écrit. Les phrases dont la syntaxe bafouille, s'interrompt, ou se rallonge de nombreuses subordonnées, le rythme de l'énonciation qui se ralentit, s'accélère, au gré des doutes, des réassurances, des mouvements de la pensée, les inflexions de la voix qui nourrissent l'énoncé d'un sens émotionnel, tout cela fait que « l'oral est intranscriptible à l'écrit », ne serait-ce, à titre d'exemple, que parce que « la respiration dans l'énonciation ne correspond pas à la grammaire », ni même à la ponctuation⁴⁷.

Et pourtant, c'est de cette part inarticulée du langage oral, incarnée, que se dégage la présence sensible (plus que physique) de l'autre, invisible à celui qui parle, pris qu'il est dans la tension d'une énonciation qui l'expatrie de lui-même. C'est cette expatriation du moi qui fait émerger, pour celui qui écoute, le sentiment de cette présence. C'est de tout cela dont l'écrit est orphelin.

« Tire la chevillette et la bobinette cherra », pour un enfant d'aujourd'hui, c'est obscur du côté de la signification (définition des mots dans le dictionnaire), mais ça récupère du sens (expressivité) dans la musique des signifiants. Lire, pour autant que nous ne parlions pas d'une recette de cuisine ou d'un mode d'emploi, mais bien de lectures non référentielles, c'est avoir affaire à des usages non prévus de la langue. On peut bien connaître le code, le sens, lui, est en train de lui jouer des tours... Sur le plan du code lexical, même si je comprends chaque mot de « Tire la chevillette et la bobinette cherra », c'est insuffisant pour me renseigner sur le sens, qui est toujours au-delà du mot et de sa signification : dans notre exemple, l'action (tirer la chevillette) peut se lire comme faisant choir, basculer, le petit Chaperon rouge dans le drame. L'impératif de la

⁴⁵ Berthier Patrick et Dufour Dany-Robert, « Pour une nouvelle Païdeia », in *Philosophie du langage, esthétique et éducation*, L'Harmattan, p.12-13.

⁴⁶ Berthier Patrick, *Le Second apprentissage de la lecture*, Anthropos, p. 101.

⁴⁷ Patrick Berthier, Séminaire, à Paris 8, 1994-95 et 1995-96.

formulation trouve également son écho dans la confiante innocence du petit Chaperon rouge qui obéit. Plus près des signifiants, cet énoncé a des allures de formule magique renforçant l'impression qu'un destin est en jeu. La construction syntaxique en miroir autour de la coordination : verbe + nom en ette /coordination/ nom en ette + verbe, vient renforcer cet enjeu, le verbe répondant au verbe, comme si ce qui allait se passer était contenu dans la formule. Le déchiffrement des mots ne suffit pas à la compréhension.

Catherine Grandjean, <http://www.oedipe.org/actualites/grandjean>



Un quatrième *lire* ?

*Lire, c'est lire ce qui ne peut être lu*⁴⁸.

*La lecture du monde précède la lecture des mots*⁴⁹.

L'écriture est certes mémoire additionnelle, mais pas seulement. Toutes les écritures sont aussi des traces de vie ou de survie. Et aucune écriture n'est qu'alpha-phonétique :

l'homme a posé des graffitis sur les murs des grottes voilà 30 000 ans, alors que l'écriture alphabétique n'apparaît qu'il y a 6 000 ans... « Les mains négatives⁵⁰ » en

⁴⁸ *What is read is the unreadable. The open book is just what cannot ever quite be read* (Geoffroy Bennington, *Open book/Livre ouvert*, 2005).

⁴⁹ *A leitura do mundo precede a leitura da palavra*, Paulo Freire, *A Importância do Ato de Ler*, 1988.

⁵⁰ La main négative est une œuvre picturale réalisée par la technique du pochoir, en appliquant un pigment sur une main posée, doigts écartés, sur une paroi rocheuse.

sont un témoignage dont Marguerite Duras a proposé une lecture⁵¹ : « *Je crie que j'aimerai quiconque entendra que je crie que je t'aime*⁵² ». Longtemps, les écritures n'ont pas été de la parole rapportée – et elles ne le sont pas dans plusieurs endroits du monde –, tels, par exemple : ces empreintes sur les murs des grottes ou sur des pierres, les rêves⁵³, le livre du monde⁵⁴, les scarifications⁵⁵ ou l'écriture chinoise... L'écriture a existé et existe indépendamment de la parole⁵⁶.

Mais même lorsque l'écriture transcrit la parole, cette parole n'est-elle pas inévitablement l'expression d'une pensée, elle-même partie émergée d'un iceberg ? L'écriture devient alors partie d'une partie de partie. Derrière toute « parole » – parlée, transcrite ou écrite –, il y a bien tout un monde⁵⁷ que cette parole est supposée évoquer, voire d'où elle provient – mais qu'elle ne remplace jamais⁵⁸. Et ce monde jaillit, par exemple, sous la forme des six mille langues parlées actuellement à la surface de la Terre. Tout discours, parlé ou écrit, est et dit bien plus que *ce* qu'il dit – parce qu'il est effectivement produit par ce tréfonds en deçà de toute parole. Comme le dit le sage : *La parole repose sur ce que l'intelligence humaine ne peut connaître*⁵⁹. *Le livre n'est composé que de mots. Ce qu'il y a de précieux dans le mot, c'est l'idée. Mais l'idée relève de quelque chose qui est ineffable*⁶⁰. *Aussi, le livre n'est pas dans le monde, mais le monde est dans le livre*⁶¹.



La pensée – que véhiculent les mots – est comme une brique⁶². Placée dans un mur, elle ne voit pas le reste : le mur lui-même et le terrain

⁵¹ Lire, c'est comprendre ; et comprendre, c'est interpréter (Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode*, Seuil).

⁵² Dans *Le Navire Night et autres textes*, Folio, p. 93-101. Le texte est également disponible ici : http://www.derives.tv/IMG/article_PDF/article_a495.pdf

⁵³ *Freud en appelle à des signes qui ne viennent pas transcrire une parole vive et pleine, présente à soi et maîtresse de soi* (Derrida, Jacques, *L'Écriture et la différence*, Points n°100, p. 296 et suivantes).

⁵⁴ Dont l'archétype est celui tenu par le dieu des juifs (Derrida, *op. cit.*, p. 116).

⁵⁵ *Écrire* appartient à la famille des mots créés à partir de *sker*, une racine indo-européenne qui signifie *gratter, inciser, graver*. Le latin l'a transformé en *scribere*, tracer des caractères ; en français, *script* comme dans *manuscrit, inscription, scribe, scarification...* et qu'on retrouve dans l'ancien français *escrire* devenu *écrire* sous l'influence de *lire*.

⁵⁶ Et rien ne permet de rejeter l'idée que l'écriture aurait précédé la parole. En tous cas, nous avons des preuves d'écrits, pas de preuves de paroles.

⁵⁷ Cf. « Ce qui est » : <http://youtu.be/OMoSn8fDCiE>

⁵⁸ *Quoique je puisse dire d'une chose qu'elle est, elle ne l'est pas* (Alfred Korzybsky, cf. *LEA* n° 13 : <http://www.education-authentique.org/index.php?page=lea>

⁵⁹ Tchouang-tseu, *Œuvre complète*, Gallimard/Unesco, p. 201.

⁶⁰ *Idem*, p. 118.

⁶¹ Jacques Derrida, *op. cit.*, p. 113 (à propos d'Edmond Jabès).

⁶² Le paragraphe qui suit est une paraphrase de Georges Bataille, *Théorie de la religion*, « Introduction » et un résumé de Benington, *op. cit.*, p. 134..

vague environnant, par exemple. Le mur que la brique constitue est plus important que la brique elle-même. Pour autant, la brique ne sera jamais l'édifice – lequel pourtant n'existe que par ces briques. Ainsi la brique est l'impossibilité de l'édifice dont elle est en même temps la seule possibilité. Elle ne prend sens, non en tant que brique, ni en tant que mur, mais, sans doute, dans le mouvement édificateur⁶³.

Lire-4, c'est aussi la lecture symptomale au sens d'Althusser, une lecture qui « interroge les textes sur ce qu'ils doivent à ce qu'ils ne maîtrisent pas, qui rend lisible ce qui autrement aurait été illisible, qui fait parler les impensés et les contradictions⁶⁴ ». Mais c'est également, pour nous, la lecture comme le symptôme de la vie. Gérard Louviot dit : « On [entend⁶⁵] derrière les mots des choses aussi invisibles que le vent qui souffle.⁶⁶ »

Lire-4, c'est donc (re)trouver « le sens non bavard, inscrit dans la texture des choses⁶⁷ ». C'est comprendre (prendre en soi, être sensible et intégrer) du non-perceptible, du non-scriptible – à partir du scriptible, du perceptible. Le lire-3 seul permet d'accéder au lire-4 – mais, bien entendu, il ne suffit pas pour autant, ni ne s'y confond.

Lire-4, c'est aller au-delà du livre, c'est-à-dire dans tout ce qui motive la vie humaine, voire la vie tout court. L'écriture – comme la lecture – n'est plus alors qu'un partage non symétrique : elle clôt le livre et, en même temps, elle ouvre les textes⁶⁸.

Jean-Pierre Lepri, paru dans *Lire se livre*, Myriadis, p. 53.



⁶³ Ou *telos* : mot grec ancien pouvant être traduit par *finalité* ou *but*.

⁶⁴ Jean-Marie Vincent, « La lecture symptomale chez Althusser », in *Futur antérieur* « Sur Althusser », L'Harmattan, 1993, pp. 97, 98, 99. Il ne s'agit donc pas seulement de « développer », de « compléter » un texte.

⁶⁵ Au double sens d'ouïr et de comprendre – mais encore de ressentir.

⁶⁶ Gérard Louviot, *Orphelin des mots*, XO, p. 177.

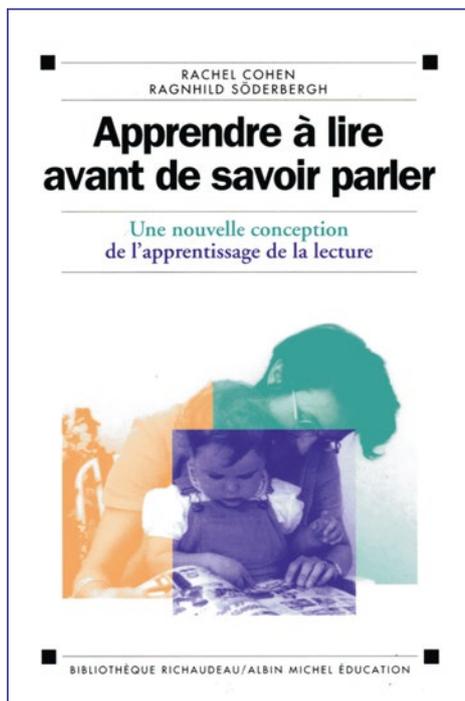
⁶⁷ « Et pour cela, redevenir enfant pour entendre le sens à l'état d'*en-fance* » (*L'infans* est celui qui n'a pas la parole, mais qui, pour autant, a le sens) - Jacques Rancière, *Les Mots de l'histoire*, Seuil, p. 124.

⁶⁸ Paraphrase de Derrida, *op. cit.*, p. 429.

Le **texte** est un **textile**, le tissu de l'ensemble des relations qui font ce que, faute de meilleur terme synthétique et générique, nous appelons la vie.

Apprendre à lire avant de savoir parler

S'est-on jamais préoccupé de savoir si un enfant était mûr pour apprendre à parler avant de lui parler ? S'est-on jamais préoccupé d'appliquer une méthode pour lui apprendre à parler ? Malgré toutes les méthodes de lecture, les recherches sur l'apprentissage, les multiples remèdes à l'échec, a-t-on amélioré les résultats en lecture de nos enfants ? Non ? Alors changeons d'optique et considérons que la lecture, cet autre langage, est une acquisition qui peut se faire aussi naturellement que celle du langage oral. Observons comment s'y prennent les très jeunes enfants dans la conquête du langage écrit. Alors, et alors seulement, nous pourrons juger, et peut-être... expérimenter nous-mêmes...



Ragnhild Söderbergh y relate ses expériences avec des enfants sourds et des bébés qui n'ont pas encore l'usage de la parole (ils ne *disent* pas les mots mais les comprennent). Ainsi Nanna (p. 69) lit 25 mots à 16 mois (alors qu'elle n'en connaît qu'une dizaine à l'oral), 250 mots à 21 mois. Mariana, à 3 ans et 5 mois, lit des livres en espagnol et en anglais pour son plaisir (p. 67). Lire, c'est comprendre (du sens) par l'intermédiaire de matériaux écrits. La compréhension du langage précède sa production. Les bébés comprennent la parole sans savoir la produire. Ils peuvent donc reconnaître des formes graphiques sans savoir écrire (p. 110). L'âge du langage, c'est de 0 à 4 ans ; apprendre à lire à 6 ans, c'est peut-être trop tard (p. 173).

De l'ontogenèse de l'écrit

Les enfants qui ne savent pas encore lire pensent que les signes représentent des événements et des significations (sémantiques) au lieu de mots et des phrases pour ces événements. L'enfant sait quelque chose au sujet de l'écriture (il produit des notations) mais il ne sait pas que l'écriture cartographie les paroles et pas les événements ou les objets. Quand les enfants découvrent que les mots écrits peuvent être vus comme des constituants représentatifs de parole, c'est l'une de leurs plus importantes découvertes. Olson fait le parallèle entre phylogenèse et ontogenèse pour décrire ce phénomène chez les enfants. Les peuples sont passés également par un stade de métonymie pour arriver à distinguer les signes par leurs référents.

L'utilisation de signes symboliques en tant qu'étiquettes d'objets a au moins deux conséquences cognitives. La première est l'expansion de la compréhension de l'enfant des parties conventionnellement symbolisable et conceptualisable du monde réel. La deuxième conséquence est que l'enfant peut maintenant choisir parmi les systèmes symboliques celui qui permet la communication la plus précise et la plus efficace. Ces deux conséquences sont liées entre elles. En élargissant le monde réel symbolisé et conceptualisé, les enfants peuvent être plus précis et efficaces pour communiquer à propos d'un aspect du monde réel donné. Les aspects les plus concrets du monde sont stables et les concepts pour eux sont facilement appris et communiqués. Les aspects hypothétiques ou abstraits du monde ne sont pas aussi stables, et ils nécessitent des représentations symboliques pour être soulignés et stabilisés.

La manière schématique dont se présentent les données dans les dessins, schémas, tableaux et les autres représentations graphiques, facilite la mise en catégories des données ainsi que leur traitement qui vise le raisonnement. La stabilité et la durée qu'offre l'écriture, permettent aux enfants de réfléchir sur les énoncés et, comme il n'y a pas besoin de mémorisation, de n'utiliser l'esprit que pour manipuler les données.

Alors les signes deviennent arbitraires et ils ne sont plus considérés comme inhérents à leurs objets, mais comme des représentations symboliques. Les enfants s'entraînent à envisager les icônes indépendamment de leur référent et à se transférer dans un niveau abstrait d'élaboration des graphiques. Ils ont aussi la possibilité de ré-contextualiser les signes dans différents contextes et ainsi promouvoir la création de réseaux multi-représentationnels qui vont servir comme point de référence pour avancer dans la connaissance de plus en plus abstraite.

Ena Matalliotaki, contracté de *Phylogenèse et psychogenèse de l'écrit : l'utilisation fonctionnelle et raisonnement dans un exemple en mathématiques*, <https://fr.slideshare.net/eirinimatalliotaki/e-matalliotaki-re-s-m-ict-e-32-20091-locked>



Des récits de vie...



Parler du travail n'est pas réservé aux sociologues, aux économistes, aux politiques ou aux journalistes. Derrière les notions de marché du travail, de chômage, de productivité, d'innovation, de management... il y a le travail réel, l'humain.

Le principe de la collection « Raconter la vie », aux éditions du Seuil est simple : Développer une galerie de portraits de Français dans leur vie quotidienne et professionnelle. Des chercheurs, des écrivains rédigent des textes qui paraissent en librairie. N'importe qui peut prendre la plume pour s'exprimer sur le site Internet et raconter son vécu.

Avec la parution de *Le Moindre mal*, François Bégaudeau prend la suite du chercheur Sébastien Balibar et de l'écrivain Annie Ernaux, auteurs de la collection, et entre en dialogue virtuel avec Kasia, prostituée, et Nicole Bailly, psychologue scolaire, toutes deux actives sur le site

Internet (<http://raconterletravail.fr>).

Convaincu que « *le réel d'une société ne se comprend jamais aussi bien que quand on l'appréhende par le bas* », François Bégaudeau choisit de s'intéresser à Isabelle, une infirmière, qui, selon lui, représente une position charnière dans la société « *entre le médical et l'accompagnement social* ».

Isabelle vit à Figeac. À partir d'une étude de cas, l'auteur ébauche une réflexion sur des thématiques fondamentales de la France contemporaine : la situation des services publics et des hôpitaux, les relations de pouvoir entre les corps de métier dans le domaine de la santé, le rapport à la mort et à la maladie dans notre pays.

Bégaudeau construit son récit en trois parties. La première s'intéresse à la naissance de la vocation, évoque l'histoire familiale d'Isabelle, le décès du père et les débuts de la vie d'infirmière. Le deuxième temps de l'ouvrage s'intéresse à une période de rupture, le départ de la région parisienne et la découverte des hôpitaux et de la vie en province. Le récit jongle avec le temps et les espaces, Isabelle est un esprit vivant qui porte un regard profondément lucide sur son existence.

La dernière partie du texte s'élabore autour d'un autre processus narratif. François Bégaudeau décrit une journée dans la vie d'Isabelle. On suit le personnage dans son trajet en voiture vers l'hôpital. On l'accompagne dans les soins qu'elle prodigue aux malades, dans ses discussions avec ses collègues, lorsqu'elle s'entretient avec les médecins. La fluidité du récit et le goût du détail forment un tableau sensible qui permet d'appréhender les émotions véhiculées : la fatigue, l'agacement, l'amusement, la compassion.

L'ouvrage permet à la fois de découvrir une profession, de se familiariser avec un milieu, mais aussi de s'interroger sur le rôle de la littérature dans la description du monde contemporain.

Pauline Guedj

<https://blogs.mediapart.fr/pauline-guedj/blog/091014/le-moindre-mal-francois-begaudeau-raconte-le-parcours-dune-infirmiere-francaise>



François Bégaudeau a reçu la *Palme d'Or* à Cannes pour le film tiré de son roman : *Entre les murs*. Sur les histoires de vie, voir également : Miller, Alice, *Chemins de vie*, Flammarion.

L'écrit adoucit les cris [la vie]

Sans être jamais allée à l'école, je lis, j'écris et j'édite des livres

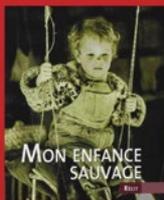
Mes parents Patrice et Barbara élevaient leurs huit enfants au Figuet, en dehors de la société de consommation : pas d'eau courante, pas d'électricité, pas de lits, pas d'assiettes ni de couverts, pas de jouets en plastique, pas d'école... Je rêvais de partir voyager vers d'autres horizons, de découvrir le monde. Je songeais aussi à écrire... mais cela me paraissait inaccessible. Adolescente, à défaut de pouvoir partir, j'ai commencé à m'évader à travers les livres de notre bibliothèque. *L'Alchimiste* de Paulo Coelho a été mon premier grand périple vers l'inconnu. Puis au cœur des livres de Pagnol, je retrouvais le parfum de notre vie à la campagne. *Manon des sources* était devenue mon héroïne. Comme elle, j'aurais aimé qu'un bel instituteur vienne m'arracher du Figuet. En vain. La plupart des enseignants refusaient de venir sur Massat, alors là-haut... même pas en rêve ! La bibliothèque du village de Massat était devenue mon agence de voyage, mon refuge. Grâce à ces nombreuses lectures, j'ai commencé à rencontrer d'autres cultures, habitudes, et expériences de vie...

DJALLA-MARIA LONGA

EN DESCENDANT DE LA MONTAGNE

Récit

Suite de :



À 17 ans je décide de quitter mes montagnes. À 22 ans le destin me ramène en Ariège, dans le village de mon enfance. Je ne suis pas à l'aise. Ce mal-être va, très vite, me pousser à écrire sur des cahiers de brouillons... Je n'avais qu'un niveau CP. Cependant, je m'accrochais, avec force et rage, à vouloir révéler ce que j'avais dans le ventre. L'écriture allait m'aider à défaire ce nœud, tapi au fond de moi. Écrire m'aura ouvert les yeux, et le cœur aussi. Il m'aura fallu sept ans pour écrire l'histoire de « mon enfance sauvage ». Une fois terminé, je fixai mon récit de vie, cinq cent pages entre mes mains. J'avais du mal à réaliser que c'était moi qui l'avais écrit.

À la recherche d'un éditeur, je dus surfer sur le Net. J'en piochai huit, au hasard, excepté le neuvième : les éditions Glénat. Les éditeurs me demandaient deux mille cinq cent euros pour publier cent cinquante exemplaires. Je n'y crois plus. Six mois plus tard, c'est à peine si je respire car Glénat a accepté de publier mon manuscrit. Une fois le livre entre

mes mains, je le regarde de la même façon que j'ai regardé ma fille à sa naissance. Fascinée. Je n'arrive pas à y croire. On m'organise, dès lors, mes premières dédicaces... Je tremblais rien qu'en m'imaginant face à mes premiers lecteurs. Quelle idée m'a pris d'écrire un récit sur ma vie ? Aujourd'hui, ma plume ne s'arrête plus, d'autres livres ont vu le jour. Mon père a appris à défricher les champs alors qu'il venait de la ville. Moi je dois apprendre à le faire pour mon écriture, alors que je ne suis jamais allée à l'école. Certains professeurs me trouvent toujours des fautes d'orthographe, un manque de vocabulaire, et des expressions parfois mal adaptées. Je leur réponds que je m'applique davantage à la profondeur de mes livres qu'à la forme...

À 33 ans j'ouvre une nouvelle porte. La Presse en parle : « Djalla-Maria Longa se lance dans l'édition... » Je voyage alors à travers les manuscrits que les auteurs daignent m'envoyer. Nous devons faire des choix, et nous avons dû réduire notre catalogue, acceptant uniquement des ouvrages en relation avec les Pyrénées.

Djalla-Maria Longa, contracté et adapté de son dernier livre *En descendant de la montagne*, la suite de *Mon enfance sauvage*, <http://www.monenfancesauvage.fr>



Nouvelle bibliothèque en Chine de 1,2 millions de livres

Lire des écrans ?

Modification des compétences en lecture

*Avant je savais écrire
et un jour j'ai eu un portable
« é depui il c produi kelkchoz 2 bizar ».*

Dans la galaxie numérique, la lecture est notre premier mode d'accès à l'information. Nous lisons en effet tout le temps : sms, whatsapp, contenus online, rapports, PDF, présentations slideshare, ebooks, courriels, commentaires et statuts de nos amis sur les réseaux sociaux... La lecture est immédiate et constitue la clé fondamentale du web.



On est donc bien loin du modèle ancestral d'une lecture volontaire, intentionnelle et qui nécessite une concentration intense.

La transposition d'un livre à la sphère numérique n'est pas seulement un transfert d'encre vers les pixels. Le numérique façonne notre mode de lecture. Bien que la lecture numérique puisse être tout aussi intense que la lecture d'un support imprimé, elle s'effectue de plus en plus dans des conditions de voyage. Nous lisons partout, dans le train, le métro, le tram ou l'avion, dès que nous avons un temps de libre. C'est l'une des principales caractéristiques des nouvelles habitudes de lecture : la lecture numérique apparaît avant tout nomade et fragmentée.

Notre lecture, à travers dispositifs et écrans, peut maintenant se définir comme une continuité irrégulière et non plus comme une période claire entre deux moments précis. Plus que jamais, nous nous laissons distraire sans cesse, interrompus dans notre lecture par exemple par une rapide consultation de notre page Facebook. De plus en plus, nous lisons en diagonale, à une plus grande vitesse, en sautant de paragraphe en paragraphe au gré des titres et sous-titres...

Le numérique n'est donc pas prêt de tuer la lecture, les chiffres tendent plutôt à indiquer le contraire. Selon un récent sondage réalisé pour *USA TODAY* et *Bookish*, 35% des personnes possédant des appareils de lecture numérique (tablette, liseuse ou autres) affirment lire plus de livres depuis qu'ils ont leurs dispositifs. Les lecteurs férus d'e-books sont avant tout des lecteurs enthousiastes qui lisent dans plusieurs formats. D'autres études ont également montré que 88% des personnes qui lisent des livres sur Kindle dans la dernière année ont également lu des livres papier.

La popularité des genres littéraires est également touchée par cette mutation de nos habitudes lectrices : la nouvelle, les romans brefs, le feuilleton connaissent de nouveaux succès à l'ère du numérique.

Stéphanie Michaux,

<http://www.lettresnumeriques.be/2014/03/14/comment-le-numerique-modifie-t-il-nos-competences-de-lecture/>

Temps et attention

Sur la « toile », la concentration persistante et l'attention soutenue n'ont pas leur place, justement à cause du mélange des canaux. Pourtant l'attention et la concentration sont indispensables pour faire face aux problèmes essentiels de mon existence. Tant qu'il y aura des êtres humains, la question de Kant : qu'est-ce que l'homme ? se posera toujours et à nouveaux frais – et, à la suite, les questions fondamentales et complexes qu'elle induit : que puis-je savoir ? que dois-je faire ? et que puis-je espérer ? Si l'on se pose ces

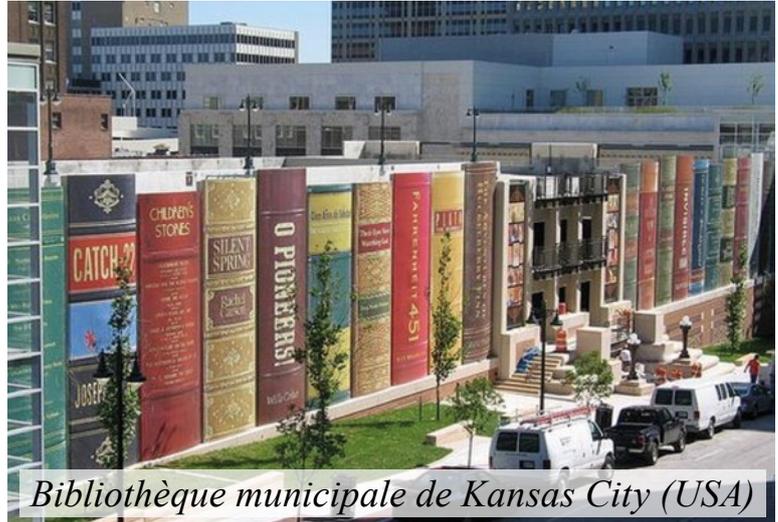


questions, on ne s'en sort pas sans recourir au livre, qui exige, qui soutient la concentration et l'approfondissement. L'objet qu'il est dresse un rempart contre la dispersion induite par le fourre-tout médiatique de la « toile ». Et c'est sa fonction culturelle la plus importante.

Cette observation ne s'applique pas seulement à la lecture de textes poétiques ou spéculatifs. Même dans des domaines qui ne relèvent qu'indirectement des quatre questions posées par Kant, la concentration prolongée et l'attention sont indispensables pour comprendre de quel contexte il s'agit. Par exemple, l'absence d'une théorie de l'économie globale est en elle-même symptomatique d'un manque de compréhension concentrée. Si une telle étude existait, le lecteur intéressé aurait besoin à son tour de disposer en continu de temps pour se plonger dans ces analyses – du temps qui lui est volé par ces machines de plus en plus intrusives, s'il n'est pas prêt à s'imposer lui-même une discipline (et les exigences de ce genre d'autodiscipline sont de plus en plus contraignantes). Une société qui n'aurait plus la force de conserver de la distance en réfléchissant à ce qui la détermine au plus profond (la soumission intégrale de l'individu aux lois d'une structure marchande, par le biais d'une technique qui s'insinue partout)

aurait renoncé à toute énergie politique. Sans parler de la possibilité de maintenir une vie de l'esprit.

Point n'est besoin de se retirer dans le désert d'Égypte pour se soustraire au déluge incessant des informations répandues par les différents canaux. Il suffit que le domaine d'attention concentré sur le livre bénéficie à son tour de l'attention nécessaire. Et que l'on comprenne *quel trésor de recueillement exceptionnel cet objet constitue*.



Bibliothèque municipale de Kansas City (USA)

Aujourd'hui, la vie de l'esprit suppose que la prise soit débranchée, que l'on ne soit plus embarqué sur la « toile » et que, pour pouvoir reprendre son souffle, on se soit libéré de la chaîne des excitations/réactions de l'individu connecté : c'est une décision qui suppose de la faculté de juger – et du courage, pour s'y tenir.

Roland Reuss, *Sortir de l'hypnose numérique*, Ilots de résistance.

Hypertextes

« Les hypertextes n'ont pas de début ni de fin clairement délimités, ils ont simplement un point d'accès à partir duquel les usagers se connectent sur diverses données inter-reliées... Le livre imprimé se prête bien à la possession à long terme ; l'hypertexte, à l'accès provisoire à court terme⁶⁹. » Dans *L'âge de l'accès*, Jeremy Rifkin analyse la révolution qui voit « la notion d'accès se substituer à celle de propriété⁷⁰ » : « l'âge de l'accès » désigne une ère où les entreprises cessent de se positionner en pourvoyeuses de biens pour devenir les gardiennes de l'accès à des réseaux.

<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-03-0015-002>

La lecture modifie le cerveau

Stephen King n'a jamais caché l'influence que *Sa Majesté des Mouches* avait pu avoir sur son existence, « *parce que c'est à la fois une histoire avec un message et un grand récit d'aventure* ». Joyce Carol Oates avait désigné *Alice au Pays des Merveilles* comme « *le livre qui a le plus influencé sa vie imaginative* ». Partant de ces commentaires

⁶⁹ Jeremy Rifkin, *L'âge de l'accès : la nouvelle culture du capitalisme*, La Découverte poche, p. 267.

⁷⁰ Jeremy Rifkin, *Op. cit.*, p. 10.



Penser, c'est m'autonomiser

leur persistance. « *Les histoires façonnent nos vies, et dans certains cas, nous aident à nous définir en tant que personne. Nous souhaitons comprendre comment elles entrent dans notre cerveau, et ce qu'elles y provoquent* », poursuit-il.

En s'appuyant sur les outils de l'imagerie par résonance magnétique, les chercheurs ont identifié les processus neuronaux liés à la lecture. Les résultats ont démontré une connexion accrue dans la région du cortex temporal gauche, zone associée à la réceptivité de la langue, lors des matins qui ont suivi la séance de lecture. « *Même si les participants ne lisaient pas le roman, quand ils étaient face au scanner, ils ont conservé cette connectivité accrue. Nous appelons cela une 'activité de l'ombre', presque comme une mémoire musculaire* », note le Professeur Berns.

La persistance s'est d'ailleurs prolongée cinq jours après la lecture du roman. « *Il reste la question, toujours ouverte, de savoir si ces changements neuronaux pourraient durer. Mais le fait que nous les détectons durant quelques jours, à partir de passages d'un roman, pris au hasard, suggère que nos romans favoris pourraient certainement avoir un effet plus important et durable sur la biologie de notre cerveau.* »

<https://www.actualitte.com/article/monde-edition/des-scientifiques-montrent-qu-un-livre-change-la-vie-biologiquement/46066>

d'auteurs, comment serait-il possible de déterminer biologiquement l'incidence des livres sur notre vie ?

« *Si quelque chose d'aussi simple qu'un livre peut donner l'impression que sa vie a été changée, alors peut-être est-il assez puissant pour provoquer des changements dans le fonctionnement et la structure de notre cerveau* », s'interroge le professeur Gregory S. Berns auteur de l'étude *Short - and Long - Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain*.

Les chercheurs ont souhaité déterminer si la lecture provoquait des changements mesurables dans les connexions qui s'établissent au sein du cerveau, ainsi que

Les livres
sont les vies
que nous n'avons pas
le temps de
vivre



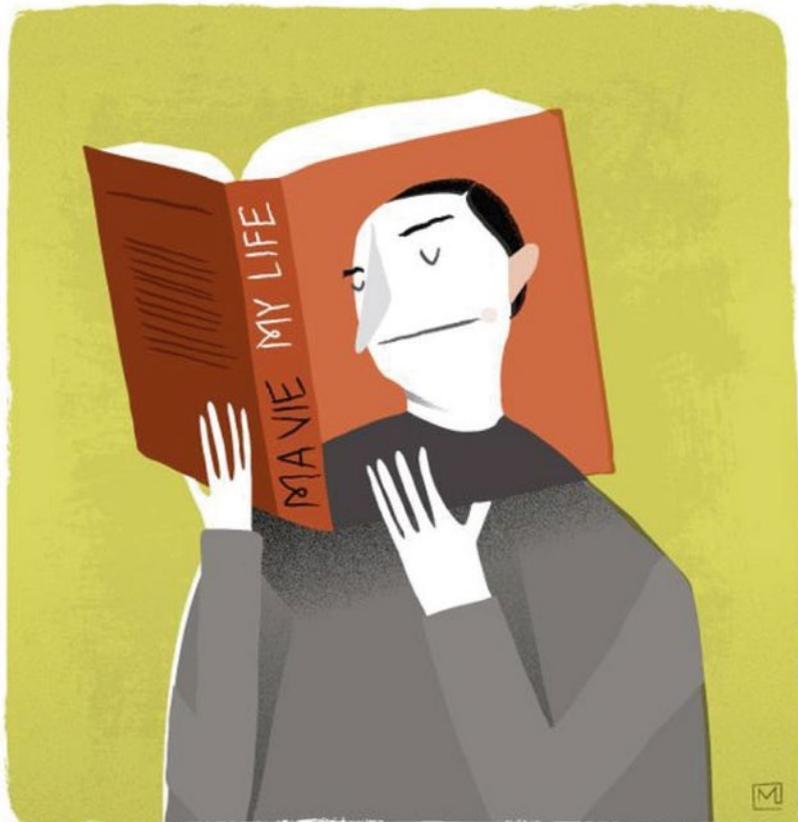
Par-delà lire

Je pense que plus tu lis, plus t'as de liberté de penser

– par rapport à d'autres personnes qui veulent penser à ta place. Fabienne⁷¹

Sans doute, lire me procure un plaisir esthétique – qui peut parfois être nocif⁷². Lire me fournit aussi des informations pratiques ou des éléments plus philosophiques. Lire me fait entrer dans une catégorie sociale jugée socialement « supérieure⁷³ ». Lire me donne des outils pour mieux comprendre⁷⁴.

Mais lire c'est comprendre une autre langue, autonome. Cela présente au moins quatre autres intérêts moins évidents : développer le souci de soi, le discernement, la compréhension et la réflexion.



Lire, c'est prendre du temps pour moi. C'est, au lieu d'être au service des autres (des enfants et autres dominés, ou bien des patrons et autres dominateurs), passer au « souci de soi⁷⁵ », au ressenti de ma propre vie. C'est alors nourrir et renforcer mon sentiment d'exister.

Lire est un *pouvoir de*. Celui de réussir à monter un meuble, de me distraire, d'apprendre à...

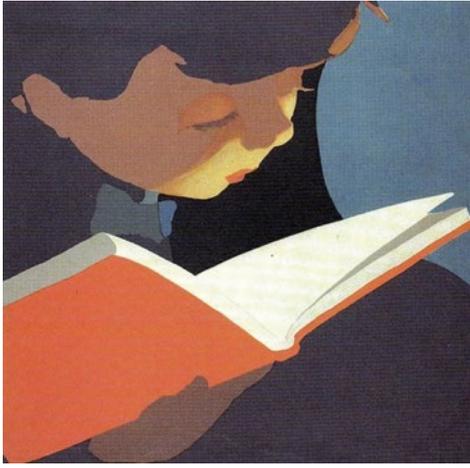
⁷¹ Citée in Viviane Albenga, *S'Émanciper par la lecture. Genre, classe et usages sociaux du livre*, Presses Universitaires de Rennes, p. 132.

⁷² Des livres eux-mêmes en ont « parlé » : *Madame Bovary, Don Quichotte, Modeste Mignon...* Cf. « Victimes des livres » de Victoire Feuillebois : <https://www.cairn.info/revue-romantisme-2016-4-p-101.htm> et de Jules Vallès : https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Réfractaires/Les_Victimes_du_Livre

⁷³ Cf. notamment Viviane Albenga, *Op. cit.* D'autre part, l'illettrisme est bien une situation inférieure à « combattre » : Bernard Lahire, *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, La Découverte.

⁷⁴ Jack Goody a notamment mis en évidence l'intérêt des listes, des tableaux..., dans *La Raison graphique*. Et la géométrie, les mathématiques, les inventaires (dictionnaires, encyclopédies...), etc. existeraient-ils sans l'écrit ?

⁷⁵ Le « souci de soi » a été mis en évidence notamment par Michel Foucault (*Histoire de la sexualité*, t. 3). Il n'est pas un rapport de soi à soi (individualisme), sans intermédiaires. Il est un certain rapport aux autres, un égal souci du « souci de soi » des autres.



**LIRE nuit
gravement à
votre ignorance**

C'est aussi un *pouvoir sur* les autres. La maîtrise de l'écrit est accaparée par les Pouvoirs⁷⁶ : religieux (religions du Livre⁷⁷...), politiques (le droit, les instructions et les règlementations...), économiques (contrats, programmes de production et de marketing...), médiatiques (fiches, script, scénarios, prompteurs...), etc. Et ces Pouvoirs contrôlent âprement l'accès de leurs inféodés à l'écrit⁷⁸. Savoir lire permet de bien comprendre les jeux de pouvoirs, de discerner la manipulation, de mieux m'en protéger, d'utiliser le pouvoir de lire comme un contre-pouvoir.

Savoir lire, c'est pouvoir discerner davantage de nuances, ainsi que ce qui est plus ou moins caché. C'est accroître et affiner ma conscience.

Le monde est un magma informe. Les langues y découpent des réalités – qui varient selon les cultures⁷⁹. Elles cartographient le monde. Ainsi *aimer*, *amar* (espagnol) ou *to love* (anglais) n'ont pas un sens strictement identique – outre que l'espagnol et l'anglais ajoutent un deuxième terme à ce « concept » : *to like* et *querer*. Les langues ont une psychologie⁸⁰, qui est celle de la culture qu'elles expriment. Korzybsky avait déjà expliqué que la langue crée le monde⁸¹. Et, en retour, elle influe sur nos perceptions⁸². De plus, les mots ont une histoire qui les imbibe de sens⁸³. Connaître une autre langue, telle la langue écrite, c'est accroître le nombre et la précision de mes repères pour comprendre les mondes dans lesquels

⁷⁶ « La fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement » (Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Plon, p. 344).

⁷⁷ Mais aussi les autres religions qui considèrent le monde et la vie comme un livre dans lesquels lire les remèdes aux difficultés ou lire l'avenir, par exemple...

⁷⁸ Cf. « Empêcher de lire », dans notre *Lire se livre*, Myriadis, p. 65.

⁷⁹ « Dans une masse amorphe, le langage [opère] ses vivisections. Une culture [l'organise] linguistiquement sous forme du contenu » (Umberto Eco, in Cerisy, *Au nom du sens. Autour de l'œuvre d'Umberto Eco*, Grasset, p. 594). Ainsi, en Inuit, il existe une douzaine de mots pour désigner la neige, et en Scots, 421 mots ! <http://geopolis.francetvinfo.fr/421-mots-pour-designer-la-neige-82137>

⁸⁰ *Grosso modo*, l'espagnol est passion, le français est plutôt plaisir et raison, l'anglais est plus « retenu » et davantage action. Cf. Salvador de Madariaga, *Anglais, Français, Espagnols*, Gallimard.

⁸¹ « Le monde est fait de mots » (Daniel Tammet, *Chaque mot est un oiseau à qui l'on apprend à chanter*, Les Arènes, p. 9).

⁸² Alfred Korzybsky, « Le Rôle du langage dans les processus perceptuels », dans *Une Carte n'est pas le territoire*, Lyber-Éclat ou réf KRL : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

⁸³ Cf., sur l'histoire des mots, par exemple : « Histoire d'un mot : éduquer », plus loin (p.50). La pensée « ne travaille pas sur la réalité objective que nous avons devant les yeux, mais sur le complexe d'idées, d'images, de notions, de perceptions, etc. incorporées dans le langage, et que nos ancêtres nous ont avec lui transmis ». « La pensée est un héritage » (Miguel de Unamuno, *Le Sentiment tragique de la vie*, p. 163 et p. 329).

j'évolue. Lire⁸⁴, c'est créer du sens, et par là exercer et développer ma compétence à comprendre.

Enfin, penser c'est utiliser/manipuler des mots. Il n'est pas de mots sans pensée et réciproquement pas de pensée sans mots – bien que la pensée ne traite pas les mots *stricto sensu*, mais plutôt le halo de représentations et d'expériences qu'ils désignent⁸⁵. Augmenter mon lexique et diversifier mes possibilités syntaxiques par la lecture, c'est donc améliorer ma capacité à traiter des informations, à les agencer pour m'ajuster au mieux aux flux de la vie – c'est améliorer ma compétence à réfléchir.

Lire, c'est donc bien plus que lire...

Jean-Pierre Lepri,

Paru dans *LEA* n° 100, <http://www.education-authentique.org/index.php?page=lea>

Étymologies

Lire

legō, *infinitif* : legere

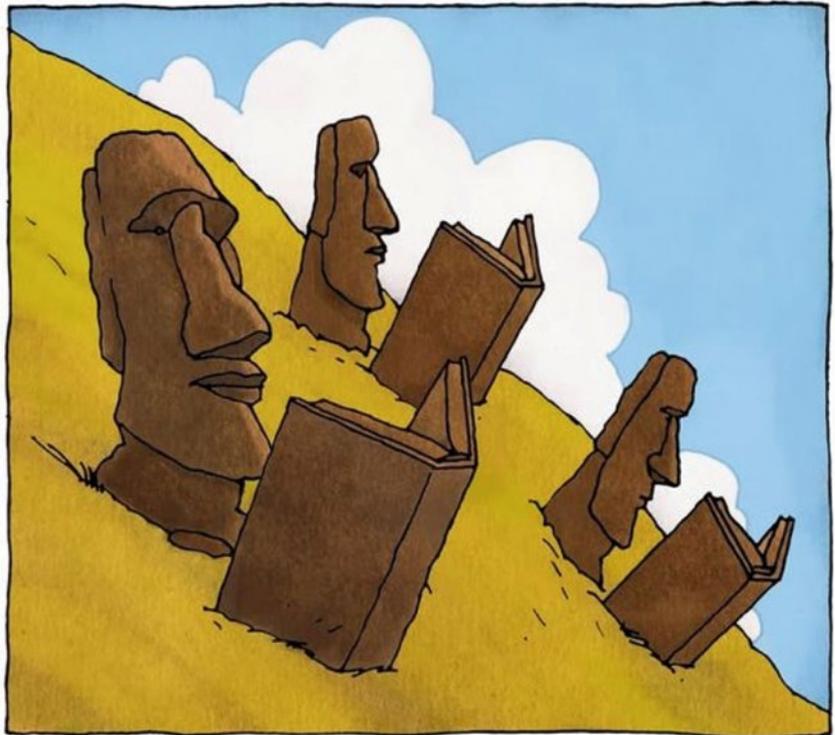
Recueillir, amasser en cueillant, assembler, ramasser, cueillir.

Le latin legere vient d'une activité physique. Legere connote « ramassage », « gerbage », « moisson » ou « cueillette »⁸⁶.

Ligne

Le mot latin qui désigne branches et les brindilles rassemblées est dérivé de legere et elles sont appelées lignum.

En latin lignum contraste avec materia un peu comme le bois à brûler diffère du bois de construction⁸⁷.



⁸⁴ Savoir lire une langue écrite, ou plusieurs, c'est augmenter d'autant mes grilles de compréhension du monde.

⁸⁵ « Le langage serait un substitut du corps et de l'expérience directe. La conversation humaine résulte de notre interprétation » (Harry Collins, cité in Daniel Tammet, *Op ; Cit.*, p. 261). « Le langage est la véritable chair de la réalité » (M. de Unamuno, *Op. cit.*, p. 330).

⁸⁶ Ivan Illich, *Du lisible au visible, Œuvres complètes*, Vol. 2, Fayard, p. 623.

⁸⁷ *Id.*, p. 623

Page

Plinie faisait remonter l'étymologie de *pagina*, « page », à l'espalier. Les lignes de la page sont les fils du treillage qui supporte le raisin qu'on y cueille⁸⁸.

Écrire

Sker(Indo-Européen) : gratter, inciser.

Il y a 6 000 ans, les supports des premiers écrits sont la pierre, les cailloux (les *calculi*) et les tablettes d'argile. Pour y inscrire les caractères comptabilisant des biens, écrire c'est gratter ou inciser.

Le latin utilise *scribere*, tracer des caractères, et ses dérivés *describere*, *conscribere*, *proscribere*.

En français, la racine se devine dans *escrire*. Ce verbe a subi l'influence de *lire* pour devenir *écrire*.

La racine, sur la base de *scrit* ou *script*, se retrouve aussi dans *manuscrit*, *scribe*, *conscrit*, *inscription* ...

Écrire, c'est gratter : du sens originel, il reste, par exemple, *griffonner*, le péjoratif *gratte-papier* et, curieusement, l'expression *graver un CD*.

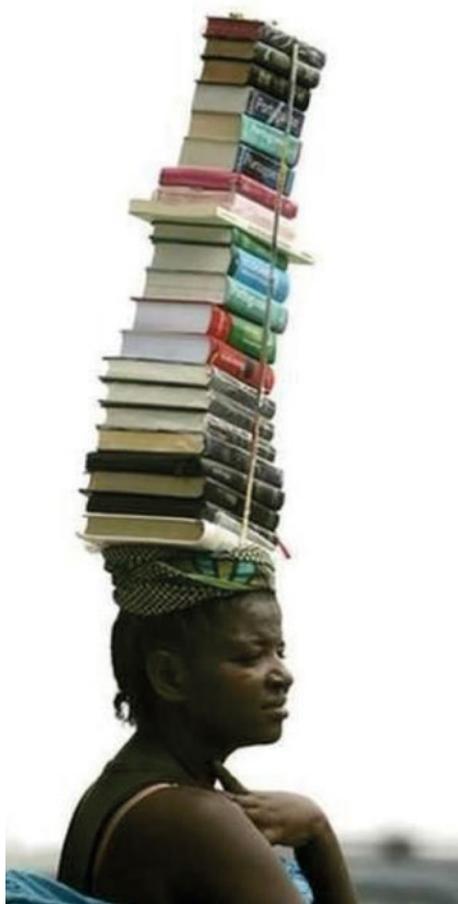
Sker contient et rappelle l'essentiel de l'acte d'écriture : **écrire incisif et marquer les esprits.**

Les langues françaises

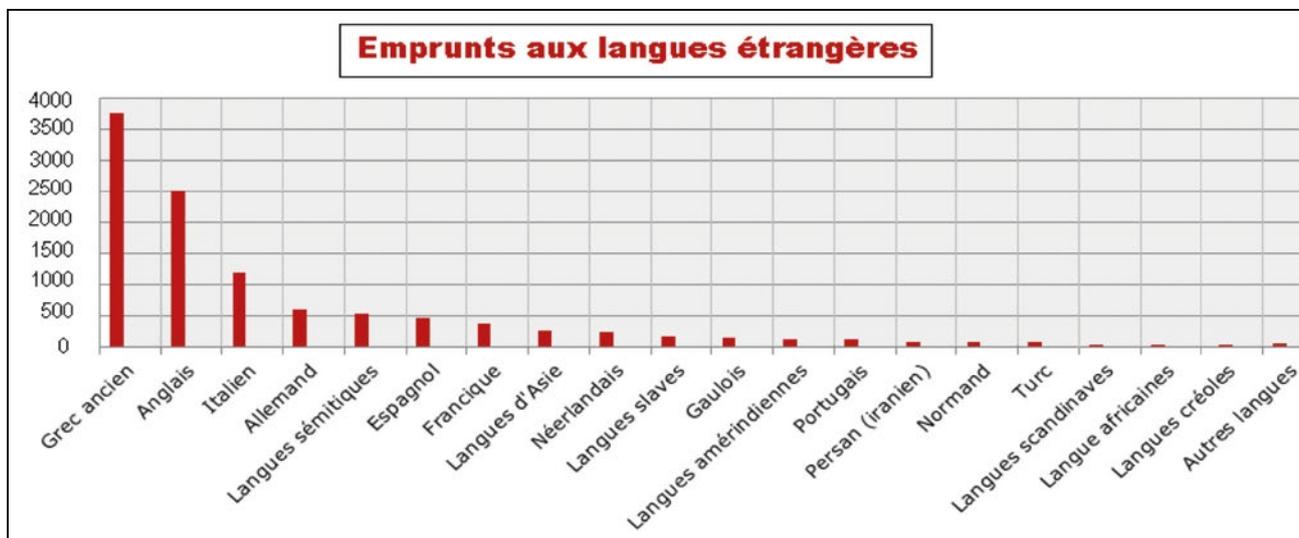
La langue française vue d'ailleurs

Une « *langue épousée* » pour le romancier libanais Amin Maalouf, ou « *imposée* », comme le confesse l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma, disparu en 2005, qui n'a eu de cesse de la transformer, de la « *malinkiser* », en faisant appel à la structure et aux images véhiculées par sa langue maternelle, le Malinké. Une langue vivante donc, multiple, enrichie par les apports des autres langues, notamment « *irriguée par les poétiques de la langue créole* », comme la définit le poète martiniquais Edouard Glissant.

Une langue de l'exil, aussi, celui des Palestiniens au Liban, pour Elias Sanbar, de même qu'une langue de l'émancipation, pour le Cubain Eduardo Manet. Une « *langue du quotidien* » d'après la Canadienne Nancy Huston. Une langue-matériaux pour Kossi Effoui, Prix des cinq continents de la Francophonie 2009, qui se définit comme une sorte d'artisan-menuisier qui doit « *casser, raboter, trouer, percer* », pour en extraire la substantifique moelle.



⁸⁸ *Id.*, p. 622



Une langue de l'amour, surtout, si l'on en croit l'Algérienne Malika Mokaddem évoquant « *le sein maternel* » ; « *une femme que j'aime tous les jours* », conclut Alain Mabanckou...

<https://www.francophonie.org/Litterature-La-langue-francaise.html>

Alain Mabanckou nous avait prévenus : « Pendant longtemps, ingénu, j'ai rêvé de l'intégration de la littérature francophone dans la littérature française. Avec le temps, je me suis aperçu que je me trompais d'analyse. La littérature francophone est un grand ensemble dont les tentacules enlacent plusieurs continents. La littérature française est une littérature nationale. C'est à elle d'entrer dans ce grand ensemble francophone. »

Pour Une Littérature-Monde de Michel Le Bris, Gallimard.

Emprunts du français aux autres langues

Le grec ancien (3776 mots), l'anglais (2510 mots), l'italien (1198), l'allemand (598), l'arabe ainsi que les autres langues afro-asiatiques (528 mots), l'espagnol (461 mots), l'ancien francique (368 mots), le néerlandais (249 mots), l'ancien gaulois (147 mots), le portugais (117 mots), ainsi que certaines langues d'Asie, certaines langues slaves et amérindiennes ont donné le plus de mots au français.

Ces langues ont, ensemble, enrichi le lexique français de 10 931 mots, soit 18,2 % du total.

http://www.axl.cefanelaval.ca/francophonie/HIST_FR_s9_2_Emprunts.htm

Plus des deux tiers du vocabulaire anglais sont bien d'origine française alors que les emprunts de notre langue à l'anglais sont, eux, de 4%. Si, depuis un certain nombre d'années, le français



paraît faire de nombreux « anglicismes » en copiant des mots sur l'anglais, c'est faux ! Ces mots anglais venaient déjà du vieux-français, il n'y a donc pas d'*emprunts* avérés. Henriette Walter, *Honni soit qui mal y pense*, Laffont.

Par exemple, ces mots « anglais » viennent du français :

Flirter (conter fleurette), tunnel (tonnelle), mel/mail (malle-poste), bar (barre), car (char), hobby (hober : bouger, remuer), fax (apocope de facsimilé), tennis (*tenir* : exclamation du joueur qui lançait la balle au jeu de paume), ticket (estiquet : billet de logement), shop (échope), vintage (vendange)...

<http://www.yann-ollivier.org/etymo/anglicismes>

Origine du français

Le français porte mal son nom, qui vient du peuple germain qu'étaient les Francs Or notre langue n'est pas germanique, elle est romane, c'est-à-dire d'origine latine, et ce n'est que plus tard qu'elle subit l'influence des Francs. De plus, on a souvent tendance à faire remonter notre langue au gaulois, langue celtique, ce qui est une erreur...

<http://thaloe.free.fr/francais/historic1.html>

Nadeau et Barlow, Jean-Benoît et Julie, *Le français, quelle histoire !*, Télémaque.

Histoire d'un mot : éducation

Le réel⁸⁹ est un magma informe dans lequel le langage humain découpe des « objets » sur lesquels il dépose une étiquette. Les mots, tout comme les concepts qu'ils recouvrent, varient selon les cultures, c'est-à-dire selon les lieux et les époques. Leur histoire, comme leur « géographie », imprègnent mes pensées, mes actes – souvent à mon insu.

Il y a des millénaires, dans ce qui est actuellement le Moyen- Orient, des bergers trompent leur ennui en inventant la légende d'un « Créateur-ordonnateur⁹⁰ » tout-puissant, juste, punisseur et récompenseur. À partir de 500 avant notre ère, sous la République Romaine, cette mythologie s'incarnera dans le *paterfamilias*. C'est le *dominus* (le maître) qui domine la maison (*domus*). Ce maître absolu reçoit le droit de *ducere*, c'est-à-dire de conduire sa maisonnée comme il l'entend – avec droit de vie et de mort sur son épouse, ses enfants, ses esclaves, ses animaux... Ce *paterfamilias* n'est donc pas un père au sens actuel du terme. De cette période, dériveront à partir du XV^e siècle les mots et les concepts de *patrie*⁹¹, *famille*⁹², *père*, *enfant* ou *éducation*.

⁸⁹ Voir la vidéo *Ce qui est* (10 min) : <https://youtu.be/OMoSn8fDCiE>, vers 3:06 min.

⁹⁰ Des centaines, voire des milliers, de mots le désignent. Cf. la page https://fr.wikipedia.org/wiki/Noms_de_Dieu, ainsi que la nouvelle d'Arthur C. Clarke, *Les neuf milliards de noms de Dieu*.

⁹¹ Vient de *patria potestas* qui désignait la toute-puissance du *paterfamilias*.

⁹² *Famulus* : réunion de serviteurs, d'esclaves appartenant à un seul individu ou attachés à un service public (selon Littré).

Le terme *éducation* (issu de l'acte, en droit romain, de *conduire* la maisonnée) apparaît pour la première fois en 1495, en langues française et anglaise. Mais son sens, jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, est uniquement celui d'*alimenter, nourrir* : on *éduque* ainsi des vers à soie⁹³. De son côté, le mot *infans* – qui caractérisait chez les Romains⁹⁴ celui qui n'avait pas encore la capacité ni de parler ni de penser – prend chez nous le sens « de jeune de moins de 16 ans environ ». Le concept d'*enfant*⁹⁵ et celui de *père* prennent un nouveau « corps » à partir du XVII^e siècle. La conjonction des deux concepts permettra l'*éducation* : cet acte de *conduire* que le *père* (issu du *paterfamilias* auquel était conféré le droit de *ducere*) exerce principalement sur son fils. À son origine (au XVIII^e siècle), l'éducation est effectivement l'affaire des seuls pères. Les filles n'ont pas besoin d'éducation. L'*Émile* de Rousseau⁹⁶ (1762) en est l'illustration. Quand les pères feront appel à des précepteurs, ceux-ci n'interviendront que par délégation du père⁹⁷ et sous son contrôle. De même, dans les écoles (religieuses) de cette époque, le père dicte aux pères enseignants ce qu'il veut que ses enfants y apprennent. La Révolution Française (1789) normalisera tout cela, en légiférant sur la famille, le père, l'enfant, l'éducation... La suite de l'Histoire montrera que le sort des *infans* relèvera chaque fois plus de la *patria*, au détriment des pères et des familles. La fin du XIX^e siècle voit l'instauration (1880) de l'école de la République. Son origine est principalement militaire : à la suite du désastre de Sedan (1870), on crée d'abord des « écoles » militaires, puis, dans les premières écoles de la République, des Bataillons scolaires⁹⁸ (de 1880 à 1891). Le ministère de l'Instruction publique (créé en 1828) devient en 1932 le ministère de l'Éducation nationale : jusqu'à cette date, il était impensable, en effet, que l'éducation ne fût pas de la responsabilité des familles.



L'éducation est donc, dans l'histoire de l'humanité, un concept fluctuant et récent. Sa confusion, voire son amalgame, avec la *scolarisation*, sont encore plus récents (1932). Le concept d'*éducation* fut longtemps inconnu ; il l'est encore dans d'autres sociétés.

⁹³ Le sens actuel ne se répandra qu'après 1900. D'où les énormes erreurs historiques qu'il y a à parler d'éducation avant 1800 – puisqu'elle n'existait pas ! Socrate, Platon, Épicure... en effet, n'étaient pas des éducateurs. La *Maïeutique*, l'*Académie*, le *Jardin*, pas plus que la *Paideia* grecs n'étaient des *éducations* (mot et concept apparus seulement vers 1800). À qui profitent cet anachronisme et cette monumentale tromperie ?

⁹⁴ Dans la Rome antique, l'*in-fans* (de 0 à 7 ans) devenait *puer* (de 7 à 12 ans), puis *adolescens*. Chez nous, il reste enfant (*infans*) même après avoir acquis la parole : il reste un sans-droit à la parole.

⁹⁵ Notamment Philippe Meyer, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil,

http://psycha.ru/fr/aries/1973/enfant_ancien3.html

⁹⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Émile_ou_De_l'éducation

⁹⁷ Et même la contratation des nourrices est l'affaire des pères. Il s'agit de vérifier la bonne *conduction* des enfants-nourrissons, activité qui est l'apanage du père.

⁹⁸ Albert Bourzac, *Les Bataillons scolaires 1880-1891 : L'Éducation militaire à l'école de la République*, L'Harmattan.

Comme les civilisations auxquelles il appartient, il est mortel⁹⁹. L'effondrement¹⁰⁰ le guette, malgré les efforts continus pour le stabiliser¹⁰¹. Le concept éphémère d'éducation peut donc être légitimement discuté : il n'a d'autre validité que celle que je lui confère¹⁰².

Jean-Pierre Lepri

Paru dans *LEA* n° 99, <http://www.education-authentique.org/index.php?page=lea>

La méthode naturelle ?

L'enfant n'attend pas d'avoir forgé son outil pour s'en servir. Il s'en sert au fur et à mesure qu'il le forge, et il l'ajuste en s'en servant. (p. 42)



C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autre règle souveraine, et qui ne s'y conforme pas commet une erreur aux conséquences incalculables. (p. 181)

Notre méthode naturelle d'écriture-lecture est essentiellement une méthode de vie. (120)

Je prends la vie dans son mouvement sans préjuger ici de son origine, ni de ses buts. Je constate seulement que l'être vivant naît, grandit, fructifie, puis décline et meurt. (9)

Pour vivre et durer, pour parcourir son cycle naturel dans la réalisation acharnée d'un processus vital dynamique, l'individu réagit aux changements du milieu interne et externe, fait constamment le point expérimental des forces antagonistes afin de rétablir son indispensable équilibre. (10)

⁹⁹ *Nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles. Nous sentons qu'une civilisation a la même fragilité qu'une vie* (Paul Valéry).

¹⁰⁰ Jared Diamond, *Effondrement : Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*, Folio, trad. Agnès Botz et Jean-Luc Fidel.

¹⁰¹ Racine latine *stabilis* que l'on retrouve dans *instituer, instituteur, établir, statut, État...*

¹⁰² Ainsi, dans notre société avec éducation, des familles s'en passent. Cf. Melissa Plavis, *Apprendre par soi-même, avec les autres, dans le monde : L'expérience du unschooling*, Myriadis.

Si vous demandez à une maman, serait-elle agrégée ou femme de lettres ou même professeur de grammaire ou de phonétique, selon quelle méthode elle a enseigné à parler à son enfant, elle vous regarderait étonnée. Comme s'il pouvait y avoir deux façons d'enseigner le langage à un enfant ! Comme s'il pouvait même exister une façon d'enseigner le langage ! Il y a seulement une façon pour l'enfant d'apprendre à parler selon le seul processus naturel et général de tâtonnement expérimental.

L'enfant jette un cri plus ou moins accidentel, plus ou moins différencié. Il se rend compte, d'une façon plus intuitive que formelle, que ce cri a un certain pouvoir sur le milieu.

C'est ce cri, lentement modulé à l'expérience, puis articulé, qui deviendra langage. (29)

Freinet, Célestin, *Essai de psychologie sensible*, Delachaux et Niestlé

L'écriture inclusive

Portée notamment par les cercles féministes, l'écriture inclusive se fonde principalement sur quatre principes :

Le fait d'accorder les fonctions, métiers, grades et titres, en fonction du genre

On parlera ainsi de chroniqueuse, chercheuse, mais aussi d'une autrice ou encore d'une doctoresse. Si de nombreux métiers sont entrés dans le langage, comme actrice ou institutrice, une réflexion de fond doit encore être menée pour s'accorder sur la façon de féminiser d'autres professions. En effet, que choisir entre « auteure », « auteuse » et « autrice » ? En réalité, les trois sont des féminins déjà employés – ou qui l'ont été – dans la langue française.

Utiliser à la fois le féminin et le masculin quand on parle d'un groupe de personnes

Il y a plusieurs façons de le faire :

- soit par l'utilisation de ce qu'on appelle la double flexion – « *les candidates et candidats* » –,

ÉGALITÉ, PARTOUT





- soit par le recours au « point milieu », aussi appelé « point médian » – « *les candidat·e·s* » –,
- soit enfin par une reformulation épiciène, c'est-à-dire un nom qui a la même forme aux deux genres – « *les personnes candidates* » ;

Cesser d'appliquer la règle de grammaire : « le masculin l'emporte sur le féminin », au profit de l'accord de proximité

Cela consiste à accorder l'adjectif avec le sujet le plus proche, par exemple « *les garçons et les filles sont égales* ». Cette règle, que tous les latinistes connaissent, a longtemps été d'usage en français.

Éviter d'utiliser « Homme » avec une majuscule de prestige pour parler des femmes et des hommes

L'idée est d'utiliser des termes plus neutres, comme « droits humains » plutôt que « droits de l'Homme ».

http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2017/11/23/cinq-idees-recues-sur-l-ecriture-inclusive_5219224_4355770.html#xds9qKwEtKcCTqqS.99

La littératie et l'illettrisme

La littératie ou lettrure¹⁰³ est définie par l'OCDE comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.* »

Compétence relationnelle, elle va donc au-delà de la lecture-écriture – désignée par les termes de *lettrisme* ou *littérisme*. Elle implique de pouvoir communiquer au quotidien à l'écrit autant qu'à l'oral pour interagir dans les sphères personnelle, familiale, socioculturelle et professionnelle.

L'invention de l'illettrisme

Rappelant les étapes de l'alphabétisation généralisée, Bernard Lahire montre comment celle-ci met en place progressivement un référent culturel commun, à partir duquel peuvent désormais se jauger spécificités, inégalités et différences. L'« illettrisme » constitué en problème social s'attache moins à décrire ces inégalités ou ces diversités de

pratiques qu'à construire autour d'elles un discours éthique dans lequel la culture lettrée apparaît comme la voie d'accès à une vie digne d'être vécue – tandis que la misère, la dépendance, voire la délinquance et la violence, sont tour à tour associés à la condition de l'illettré. Peu à peu cette rhétorique trouve sa consécration dans l'institutionnalisation de la lutte contre l'« illettrisme ». L'illettré devient la nouvelle figure du dominé dans une société largement conquise par une lecture culturelle – et scolaire – du monde social. Depuis les années 60, l'analyse des rapports de domination est passée d'une grille de lecture économique à une interprétation culturelle du monde social.

Olivia Ferrand

Bernard Lahire, *L'Invention de l'illettrisme.*

Rhétorique publique, éthique et stigmates », <http://lectures.revues.org/223> .



¹⁰³ Le terme *lettrure* s'appuie sur un terme rare mais avéré dès le Moyen Âge en langue française, celui de *littératie*, qui provient d'un calque de l'anglais *literacy* ou il désigne initialement la notion d'alphabétisme, dont l'usage explose à partir de 1980

Le littérarisme et ses tartes à la crème

Lire, c'est être vivant. Ce genre de phrase tarte à la crème, on en lit à la pelle dans ces articles passionnés qui fleurissent dans les revues spécialisées, parfois même dans la presse dite d'information (quand elle n'a plus rien à dire sur le reste et que le salon de Montreuil tient le haut du pavé). Et nous voilà au cœur du littérarisme : abus des belles-lettres, formules faciles, raccourcis irrationnels au détriment de toute logique, de deux ou trois calembours télégramistes...

La lecture littéraire de type lettré pense la lecture comme une fin en soi, comme une pratique gratuite, sans aucun lien avec les basses conjonctures extérieures. Lire, c'est entrer dans le monde de la littérature pour s'interroger sur la littérature et non pas pour « faire quelque chose ». Lire pour passer à l'action, c'est le modèle inverse, un peu vulgaire, de la lecture non-lettrée (illettrée ?) qui renvoie le lecteur à la vie et non pas à d'autres textes. On l'imagine aisément, la lecture littéraire élève le lecteur et son âme (le cas échéant). Tant pis pour les autres.

Ni les proustiens ni les pontiens n'aiment être dérangés (ni à l'heure du thé, ni jamais) par les contradictions du bon goût littéraire et la critique de l'ethnocentrisme lettré. Mais comment peut-on ne pas être lecteur de littérature ? Puisqu'on vous dit que les œuvres sont belles, fortes, inégalables, pleines de références et qu'elles nous parlent au plus intime de notre moi cultivé !

La lecture peut exister sans les valeurs littéraires, au risque d'être traitée d'illettrée. Sa force est moins irrationnelle que ne le prétendent les éternels « amoureux du livre ». Elle est dans la construction d'histoires de lecteurs qui jalonnent leur existence de repères en tous genres. Avec des actions pragmatiques sur la diversité éditoriale des livres et des écrits, on peut oublier les prétentions littéraires mais exiger des livres qu'ils nous parlent, les yeux dans les yeux, de notre monde tel qu'on le vit et non pas tel qu'on le fantasme à coup de références cultivées sans fin.

H de guerre

<http://edukritik.ouvaton.org/spip.php?article11>

Le bedeau

Résumé de la nouvelle de Somerset Maugham

L'histoire se passe à Londres, à la fin du XIX^e siècle, en l'église St Pancrace. L'évêque décrète un jour que tous les bedeaux de la paroisse doivent savoir lire et écrire. Mais le bedeau de St Pancrace est totalement analphabète. Cela ne le gêne guère pourtant pour s'acquitter de sa tâche : ranger les chaises, sonner les cloches, nettoyer la sacristie...

Mais les décisions épiscopales ne sont pas contestables, et le curé doit s'exécuter : il est obligé de licencier le pauvre homme.

En guise d'indemnité de licenciement – dirions-nous sans craindre un anachronisme –, il lui octroie une poignée de pièces d'or. Certes une belle somme, mais combien de temps pourra-t-il vivre avec ?

Le voilà qui descend tristement les marches du parvis, la main serrant la bourse remplie de la générosité de son ancien patron.

Il pousse la porte d'une échoppe (imaginez-la, elle fait 2 mètres de large, coincée entre deux grands immeubles, dans la brume londonienne...) et va s'acheter des cigarettes. Il se ravise, une seule cigarette, il n'a pas les moyens de faire des folies.

En fumant, il discute avec le buraliste, qui lui confie tout à coup :

– « J'en ai assez de ce métier ! Si quelqu'un me proposait ne serait-ce qu'une poignée de pièces d'or, je lui vendrai sans hésiter mon commerce. »

Évidemment, l'affaire fut conclue sur le champ.

Notre homme fit prospérer habilement la boutique.

Au point que quelques années plus tard, il réussit à racheter une autre affaire, puis une autre, et devint une sommité dans son quartier.

Il put même doter sa fille qui fit un mariage avantageux.

Le voilà, désormais riche à millions, venu déposer un gros paquet de billets à la banque. Le jeune employé lui tend le bordereau pour qu'il le signe.

Il dessine une simple croix.

– « Vous devez signer ! » insiste le jeune homme.

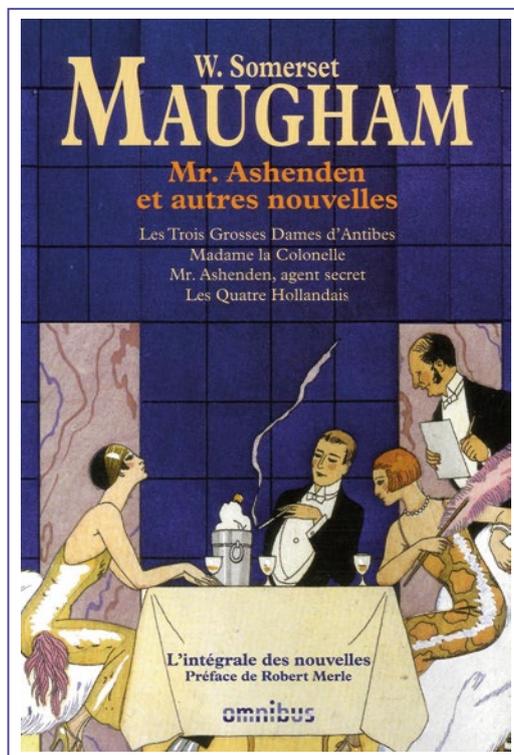
– « Mais je ne peux pas ! je ne sais ni lire ni écrire ... »

– « Ça alors ! » s'exclame l'employé. « Vous êtes un homme considérable, dans notre quartier ! Qu'est-ce que ce serait si vous saviez lire et écrire ! »

– « Si je savais lire et écrire... » lance le riche bonhomme, « je serais bedeau, à St Pancrace ! »

Ce que la lecture a changé dans ma vie

La lecture m'a fait découvrir que des gens ne savaient pas lire, ce qui m'a entraîné à comprendre que d'autres ne savaient pas dire, et à en tirer des conséquences infinies. Le premier jour qu'en classe, un professeur m'a parlé d'une œuvre, en lisant l'œuvre, j'ai compris d'un seul coup ce que l'auteur **me disait** et ce que le professeur **en disait**. Cette chance, je la dois à ce qu'on appelle un "mauvais professeur". Il m'avait permis de comprendre que moins on comprend, plus on explique. Mais en même temps, il m'avait



informé et fait comprendre, par ce moyen même, ce que font les gens de l'ouï-dire, comment ils se l'approprient, le digèrent et le restituent, comment ils en sont inculqués, et comment ils l'inculquent pour produire des remontées psittacistes. J'ai eu l'occasion d'en faire état ces jours derniers à propos des *Pensées* de Pascal. Elles étaient, avec les *Essais* de Montaigne dans mon baluchon pendant mon service militaire, en sorte que je les lisais souvent et par bribes, et que j'en ai pris une connaissance assez familière. C'est pourquoi je me suis cru permis d'indiquer à des gens qui cherchaient des introductions à lire qu'elles étaient lisibles.

Lire n'est pas dé-lire.

Putakli, <https://www.etudes-litteraires.com/forum/topic20563-ce-que-la-lecture-a-change-dans-votre-vie.html>

Varia

Les bibliothèques

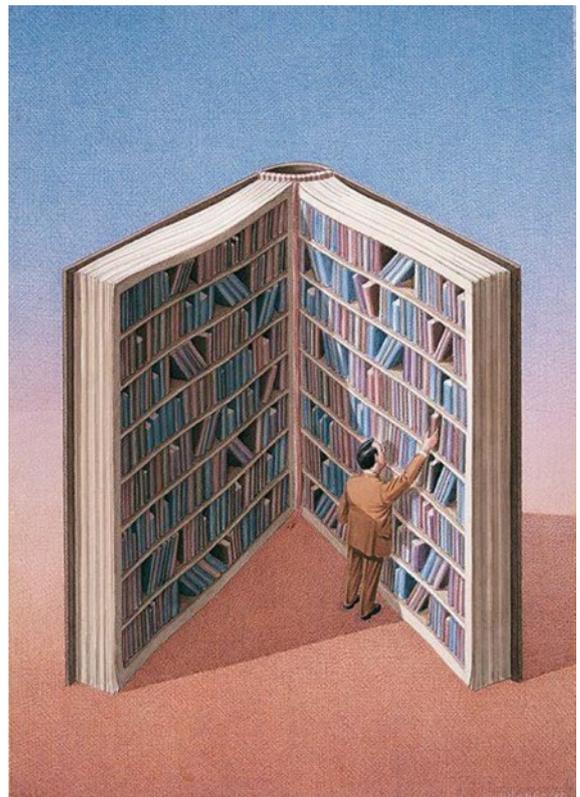
Trois opprobres accablent la bibliothèque de représentations négatives : la porte de l'enfer, la cathédrale engloutie, la caserne sinistre » (p. 221). Robert Damien veut montrer que ces dénonciations tiennent au caractère subversif de la bibliothèque : destructrice de l'autorité détenue par un homme, une classe ou une vérité révélée, elle organise le désordre démocratique. Dans sa double fonction de mise en ordre (des savoirs) et de création de désordre (vis-à-vis de l'autorité du Savoir), elle déstabilise : « Le lecteur devient électeur de produire en lui des confluences et des renvois, des circuits et des greffes, des prêts et des emprunts » (p. 229). Contre l'Autorité, la bibliothèque préfigure la multiplicité des conseils.

Robert Damien, *La grâce de l'auteur : essai sur la représentation d'une institution politique, la bibliothèque publique*, Encre marine.

<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2002-02-0126-002>

Deux études plus complètes :

Báez, Fernando, *Histoire universelle de la destruction des livres*, Fayard, 2008 (2004) (1997)380, 527 p., trad. Nelly Lhermillier, <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0109-005>



Poulain, Martine, *Livres pillés, lectures surveillées : les bibliothèques françaises sous l'Occupation*, Gallimard, <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-02-0127-008>

Et un exemple de « résistants » :

Ossorguine, Michel, *Les Gardiens des livres*, Interférences, trad. Sophie Benech, <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-02-0099-013>

Moscou, 1919. Sur les décombres d'une Russie meurtrie par la guerre civile et la révolution, on brûle les livres pour se chauffer, on les troque contre de la farine et des harengs. À l'instigation de Mikhaïl Ossorguine, journaliste et romancier, une poignée d'intellectuels va pourtant fonder une librairie qui deviendra légendaire.

Dyslexie

Un dyslexique inverse ou confond les lettres ou les syllabes des mots.

Il ne saisit qu'un sens partiel, ou pas de sens du tout, de ce qu'il a déchiffré.

Généralement, il n'aime pas lire et a des difficultés dans les autres matières qui font appel à la lecture ou à l'écrit, tout en ayant parfaitement acquis la notion demandée.

Dans le lire-3 / je vois → je comprends, sans passer par une sonorisation intermédiaire (déchiffrement) /, il ne peut exister de dyslexie.

La dyslexie n'est que le produit d'une méthode d'enseignement de la lecture /lire-1.



Les « troubles de l'apprentissage »

Dieu a bien fait les choses. Aux riches, il a donné l'argent, la réussite, le pouvoir, l'université, les sciences de la cognition, les livres, les arts, la culture et la santé. Aux pauvres, il a donné un porte-monnaie léger, un environnement inhibant, un langage rudimentaire, des jeux télévisés, de la télé-réalité, des films d'explosion sans scénario, de la publicité à gogos, des poches percées, un cerveau en gruyère, des guides savants qui pensent pour eux, l'échec scolaire, la croyance dans les dogmes scientistes, les « troubles de l'apprentissage », la soumission aux prescriptions de soins médico-psychologiques et la dyslexie. L'école enregistre, note, sanctionne et reproduit avec neutralité ces inégalités sociales, objectivement, sans prendre parti.

J'ignorais que les « troubles de l'apprentissage » étaient une pathologie, avec agent pathogène, dont le microbe, extérieur à l'apprenti, attendait patiemment une proie vulnérable, de préférence démunie, et que les pauvres, non immunisés, pouvaient l'attraper, comme la grippe ou la rougeole, bien plus souvent que les enfants bien nés, entrant lecteurs au CP, donc vaccinés contre la « dyslexie » et les « méthodes ». Par

conséquent, il semble que l'enseignement trompeur du code de correspondance graphophonologique leurre plus facilement ceux qui n'ont que l'école pour apprendre à (ne pas) lire.

Laurent Carle

<http://charmeux.fr/blog/index.php?2014/02/04/232-monsieur-dehaene-remet-ca-nous-aussi>

« Dyslexique » parce qu'hyperlexique !

Je ne sais pas exactement à quel âge j'ai su lire. Je ne me souviens pas d'avoir appris à lire. Je sais seulement que mes plus vieux souvenirs de lecture remontent à la grande section de maternelle. Je lisais les phrases au tableau sans grande difficulté par rapport à mes camarades et je plaçais « naturellement » les étiquettes contenant plusieurs mots pour « construire des phrases cohérentes ».

Le cours préparatoire est arrivé et je ne me rappelle aucunement de séances de déchiffrage de syllabes ou de repérage de lettres.

J'ai en outre bien présente dans un coin de ma tête, l'héroïne de la « méthode » qui s'appelait Béatrice et qui avait un chat, et un ami qui s'appelait Yves. Je me souviens de la vie de Béatrice et de Yves mais en aucun cas d'avoir lu leurs aventures. Je me souviens de sensations corporelles et même d'odeurs précises (celui du pique-nique de Béatrice



dans son jardin par exemple), je me souviens des lilas mauves du jardin de la maman de Béatrice (étaient-ils vraiment mauves?) et même de sa fête d'anniversaire.

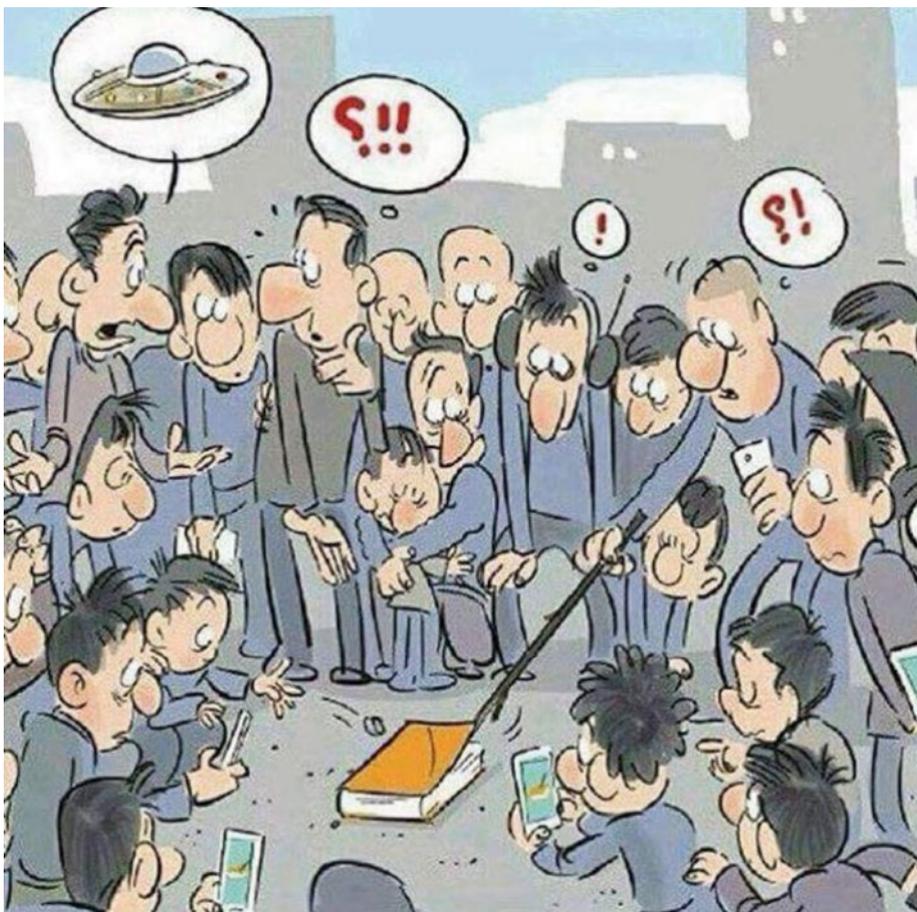
Puis les années de primaire se sont succédé et les films dans ma tête surtout. Des *Fables* de la Fontaine à la *Guerre du feu* en passant par mes hebdomadaires, je lisais tout ce qui me passait sous les yeux. J'aimais lire comme mes enfants aiment regarder des vidéos sur YouTube ou des séries en streaming.

« Alors tout va bien ! » pourrait-on dire.

Sauf que, ayant une mémoire visuelle et sensitive de mes lectures, je n'enregistre pas l'orthographe des mots, car je ne vois pas les lettres. Je ne raisonne pas en mots mais en images. Et je crois n'avoir jamais décortiqué des mots ni cherché à faire fusionner des syllabes, mais j'ai compris des phrases. Comment cela s'est fait ? Je n'en sais trop rien, j'étais trop jeune.

J'ai donc rencontré de gros problèmes à l'écrit. J'ai été cataloguée « dyslexique » – être *loguée* (= enregistrée) « dyslexique », c'est la *cata*, en effet ! Les zéros en dictée ont plu comme il pleuvait dans cette région où j'ai grandi, c'est à dire très souvent (je suis originaire des Hauts-de-France).

Il m'était aisé d'associer les mots « le chat dans le jardin », puisque je voyais le chat ou un chat dans le ou un jardin. Par un chemin tortueux, de mon cerveau à ma main, la phrase s'écrivait, mais si on me demandait d'écrire « dans » tout seul, c'était plus



complicé. Quant aux règles de grammaire et d'orthographe qui sont venues de plus en plus nombreuses, je croyais les appliquer et en réalité j'écrivais tout autre chose.

La relecture n'y faisait rien, bien sûr, puisque je relisais ce que je croyais avoir écrit. Surtout que dans mon cas je ne « relisais » en fait que mes propres images, sans suivre les mots et parfois en sautant des lignes.

Pour la lecture, je n'ai pas eu l'impression d'avoir fait des efforts

si ce n'est pour la lecture à voix haute car je me faisais reprendre. En effet, je disais beaucoup de mots à la place d'autres (des synonymes).

Quand je lis, je lis du sens et non des mots. Aujourd'hui, comme depuis toujours, je lis beaucoup. Mais je lis toujours par plaisir et pour rechercher du sens. Je ne peux comprendre un texte qui ne me touche pas. Il me faut pouvoir faire des liens. Pour moi, *lire* c'est *lier*, relier¹⁰⁴. Je n'ai jamais pu m'obliger à lire. Je sais que je remplace certains mots par d'autres ou que je change les concordances et même la ponctuation. Quand je lis à voix haute, je raconte ce que je vois dans ma tête.

En ce qui concerne l'orthographe. Ce n'est qu'à la fac que je l'ai retravaillée et que j'ai pris l'habitude de relire mes écrits en commençant par la fin afin de ne pas être constamment court-circuitée par mes images mentales.

Cynthia Lesignac Bouhier, Accompagnement scolaire et FLE (Français langue étrangère),

<https://cynthialesignac.wixsite.com/monsitel>

Où est le sens ?

(Ça tombe sous le sens ? Lequel ?)

Cindy

La famille de Cindy est allée à la plage. Cindy a construit un château de sable. Il y avait beaucoup de vagues ce jour-là. Son château de sable a été détruit. Son père l'a aidée à en construire un nouveau.

Est-ce que l'histoire dit que les vagues ont détruit le château de sable ou l'ai-je imaginé ? Seuls les enfants de 9-10 ans et des lecteurs peuvent reconnaître qu'ils ont fait une déduction.

Linda

Linda a trente et un an ; elle est célibataire, elle est très brillante et elle a son franc-parler. Elle est diplômée de philosophie. Pendant ses études, elle a milité contre la discrimination, pour la justice sociale et a participé à des manifestations antinucléaires.

Lequel des deux choix suivants est le plus probable ?



¹⁰⁴ En effet, *lire* et *lier* pourraient avoir une origine commune. *Lego*, c'est recueillir, lier ensemble (un jeu porte ce nom). C'est aussi la racine de *intelligence* (*inter-legere*) - NDE.

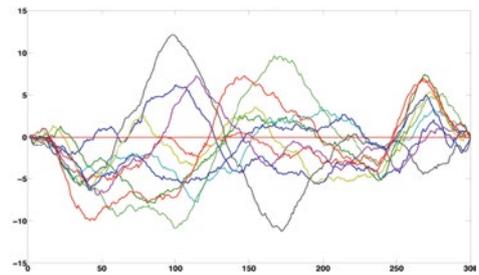
Linda est guichetière dans une banque.

Linda est guichetière dans une banque et elle milite au sein du mouvement féministe.

In Gigerenzer Gerd, *Le Génie de l'intuition*, Belfond, p. 125.

Du monde quantique au monde macroscopique : *la décohérence prise sur le fait*

L'équipe de Serge Haroche, Jean-Michel Raimond et Michel Brune, du Laboratoire Kastler Brossel (LKB), a réussi pour la première fois à prendre la décohérence sur le fait en perfectionnant un dispositif déjà utilisé pour obtenir une preuve très directe de la quantification du champ¹⁰⁵. Ils ont « mesuré » l'état d'un système quantique, un atome préparé dans une superposition de deux niveaux d'énergie, avec une aiguille mésoscopique. Il s'agit d'un champ micro-onde, contenant quelques photons seulement, stocké dans une cavité supraconductrice de très haute qualité. La phase du champ joue le rôle de la direction de l'aiguille (modifier la phase d'un champ c'est modifier les instants auquel il prend sa valeur maximale), l'amplitude du champ, le nombre de photons jouant celui de la longueur de l'aiguille. L'équipe du LKB utilise des atomes très particuliers. Ces atomes sont portés dans des « niveaux de Rydberg circulaires » de très grande durée de vie et si fortement couplés au champ qu'un seul atome présente un indice de réfraction suffisant pour modifier de façon appréciable la fréquence de la cavité. Un atome la traversant modifie donc la phase du champ d'une



Je comprends pratiquement tous les mots de ce texte (lire-2), et pourtant je ne le comprends pas pour autant.

Sonoriser les mots (lire-1) ne m'avancera pas dans sa compréhension. Je ne comprends ce texte que si j'ai un minimum de connaissances préalables en physique quantique et un intérêt à les accroître. La lecture de ce texte – comme d'autres – montre que le sens est bien construit par le lecteur.

quantité qui prend des valeurs opposées pour les deux niveaux mis en jeu. La « direction "finale de la phase" indique l'état de l'atome, réalisant un modèle idéal de mesure quantique ». Après cette mesure, l'« aiguille » doit pointer à la fois dans les deux directions possibles. Très rapidement, cette superposition quantique évolue, sous l'influence de l'absorption inévitable du champ dans les miroirs de la cavité, vers une superposition classique (une direction ou l'autre). En sondant la position de l'aiguille avec un second atome introduit dans la cavité, l'équipe du LKB a

observé la disparition progressive de la superposition quantique. Le temps de décohérence est d'autant plus court que le champ est plus grand (que l'aiguille est plus

¹⁰⁵ Cf. CNRS Info 325, 15 Juin 1996

longue) ou que la séparation entre les deux phases est plus grande. Les résultats expérimentaux sont en excellent accord avec les modèles théoriques.

<http://www.cnrs.fr/Cnrspresse/n34a2.html>

Filmographie sélective

Le Nom de la rose



En l'an 1327, dans une abbaye bénédictine du nord de l'Italie, des moines sont retrouvés morts dans des circonstances suspectes. Guillaume de Baskerville, un franciscain de passage, va mener l'enquête sur les morts mystérieuses. La bibliothèque et l'interprétation des écrits sont le thème principal. Adapté du livre éponyme d'Umberto Eco, publié en 1980.

La Tête en friche

Germain, 45 ans, quasi analphabète, vit sa petite vie tranquille. À l'école primaire son instituteur l'avait pris en grippe ; il est resté " en friche ".

Un jour, il fait la connaissance de Margueritte, une très vieille dame qui a passé sa vie à lire. Entre eux va naître une histoire d'amour « petit-filial » et un véritable échange... Adapté du roman éponyme de Marie-Sabine Roger, publié en 2008.

La Lectrice

Fascinée par Marie, l'héroïne du roman *La lectrice*, Constance décide à son tour de faire de la lecture à domicile à des gens esseulés. Après avoir passé une petite annonce, elle fait la connaissance d'Éric, un adolescent handicapé, et de ses autres « clients » : une fillette espiègle, une veuve de général marxiste dans l'âme, un P-DG névrosé. Adapté du roman éponyme de Raymond Jean, paru en 1986.

À la Rencontre de Forrester

Jamal Wallace est un jeune homme afro-américain du Bronx. Sa vie bascule, lorsqu'à la suite d'un pari, il entre dans l'appartement de William Forrester, auteur du roman du siècle *Avalon Landing*. Une relation d'amitié va lier Jamal et William, qui va aider le jeune Jamal à affiner son écriture, ce dernier redonnant goût à la vie à William, qui était devenu très solitaire au fil des années.



Fahrenheit 451

Dans un pays indéfini, à une époque indéterminée, la lecture est rigoureusement interdite : elle empêcherait les gens d'être heureux. Les pompiers ont pour seule mission de brûler les livres. Guy Montag, pompier zélé, est peu à peu gagné par l'amour des livres. Adapté du roman éponyme de Ray Bradbury, publié en 1953.

The Reader

Allemagne de l'Ouest, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.

Un adolescent, Michael Berg, fait par hasard la connaissance de Hanna, une femme de trente-cinq ans dont il devient l'amant. L'un de leurs jeux consiste à ce qu'il lui fasse la lecture. Un jour, Hanna disparaît.

Huit ans plus tard, devenu étudiant en droit, Michael assiste aux procès des crimes de guerre Nazi. Il retrouve Hanna... sur le banc des accusés. Peu à peu, le passé secret de Hanna est dévoilé au grand jour... Adapté du best-seller *Der Vorleser* (titre français *Le Liseur*) de Bernhard Schlink, paru en 1995.

La Voleuse de livres

À une époque où le livre était l'ennemi d'Hitler et de sa dictature, la petite Liesel, fille de parents communistes, va se mettre à voler des livres afin de pouvoir continuer à vivre sa passion.

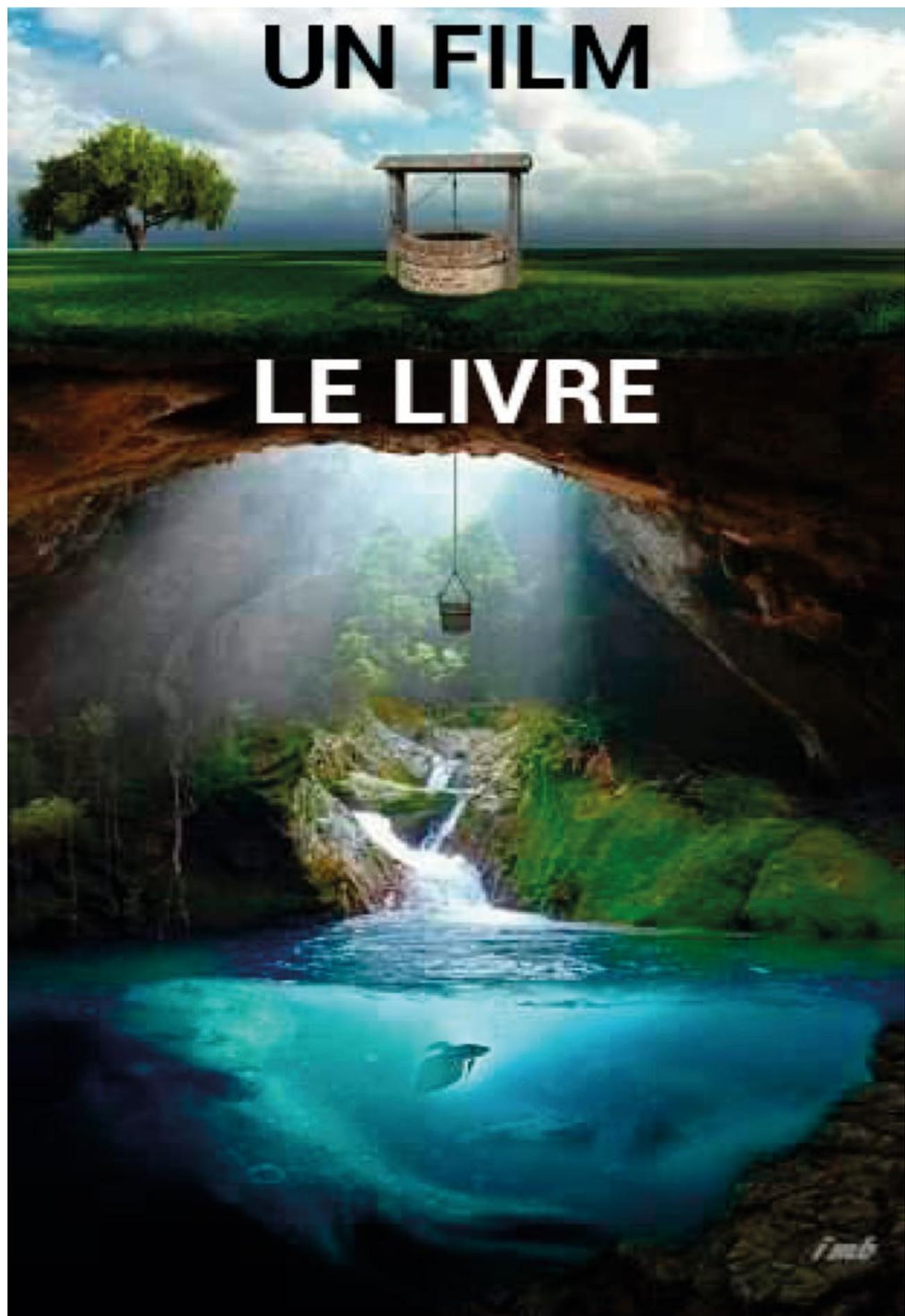
Film un peu « lourd », en raison notamment du choix de narration : l'histoire est racontée par la Mort elle-même, qui décrit son rôle durant cette guerre, et la manière dont les différents personnages ont fini par la rejoindre. Adapté du roman éponyme de Markus Zusak, paru en 2007.

Lettre ouverte à Jane Austen

Bernadette, une quinquagénaire six fois divorcée, fonde un club de lecture avec Prudie, une jeune enseignante de français qu'elle rencontre lors d'un festival de cinéma sur Jane Austen. Chacun des six membres accueille le groupe à tour de rôle une fois par mois, pour discuter entre eux des six romans d'Austen. Les autres membres du club sont Sylvia, une femme au foyer quadragénaire récemment séparée ; sa fille lesbienne de 20 ans Allegra ; Jocelyn, une célibataire obsédée par la maîtrise de soi, amie de Sylvia ; et Grigg, un fan de science-fiction que Jocelyn a invité à les rejoindre dans l'espoir que Sylvia et lui formeront un couple assorti.

UN FILM

LE LIVRE

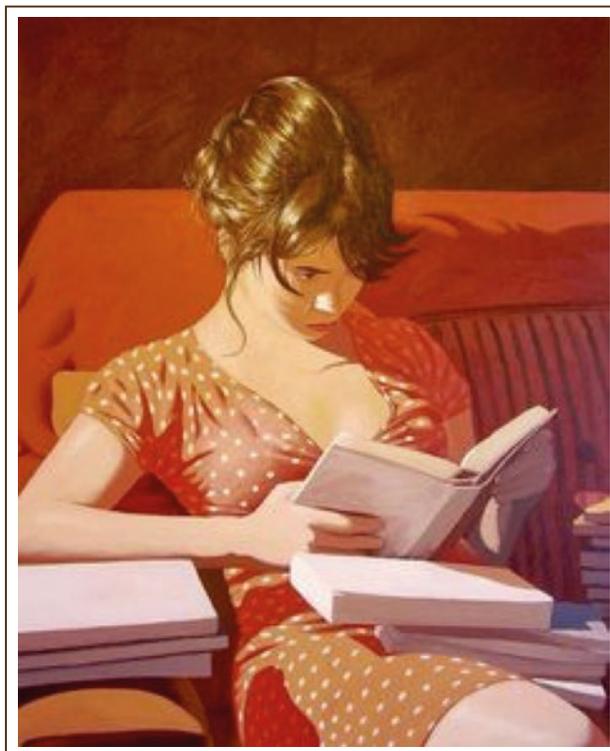


Fantasy

Bibliographie sélective

Pour démarrer :

- Foucambert, Jean, *La Manière d'être lecteur*, 174 p., chez AFL :
http://www.lecture.org/revues_livres/livres_brochures/livre%20maniere.html
- Smith, Franck, *Comment les enfants apprennent à lire*, Retz, 169 p.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1982_num_58_1_2260_t1_0104_0000_2
- Lepri, Jean-Pierre, *Lire se livre*, Myriadis, 264 p. :
http://www.education-authentique.org/uploads/PDF_DIV/LSL_PresentationE.pdf
- Lepri, Jean-Pierre (dir), *Voies livres*, Myriadis, (à paraître).
- Cohen, Rachel, *Apprendre à lire avant de savoir parler*, Albin Michel, 199 p.
- Bettelheim, Bruno, *La Lecture et l'enfant*, Laffont, 255 p.



Pour approfondir :

- Jouve, Vincent, *La Lecture*, Hachette, 108 p.
Une introduction érudite étendue. Il manque peut-être la dimension sociale de la question.
- Olson, David, *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz, 348 p.
Une « somme » originale, complète et souvent à contre-courant, solidement étayée.

Ces deux ouvrages, ainsi que *Lire se livre*, proposent une bibliographie sélective mais abondante, pour approfondir encore.

Un DVD double
et un livre :

éditions *Myriadis*

<http://lehetremyriadis.fr/>



Lire se livre

Éclats de lire



Préfaces de Jean Foucambert et Bernard Collot

Postface de Laurent Carle

Jean-Pierre LEPRI

Mme Carotte



*Cette Rencontre **Vivre livres !**
est organisée avec le soutien de :*



www.musee-champollion.fr

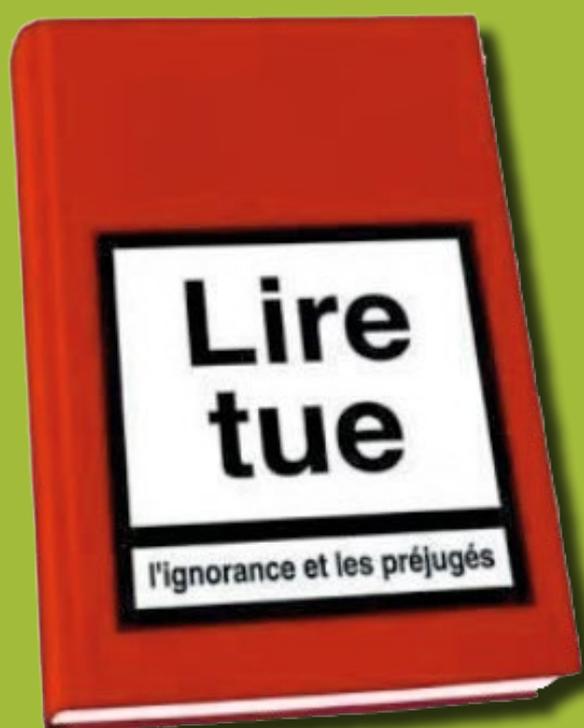
**Recherches et documentation
de l'AFL**
www.elsa-afl.com

AFL Association Française pour la Lecture
65 rue des Cités, 93300 Aubervilliers
T.01.48.11.02.30 F.09.58.43.93.67
afl@lecture.org www.lecture.org
ASSOCIATION AGRÉÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Mise en page :
[db] - www.free-pao.fr

Cette brochure
propose des éléments de réflexion
autour de questions comme :

Pourquoi lire ?
Qu'est-ce que lire ?
Comment lire ?
Comment apprendre à lire ?
Pourquoi ne lisent-ils pas ?
Que lire ?
Etc.



Participation aux frais
d'impression : **5 €**

grealavie.org
education-authentique.org