

Alain Bentolila

Alain Bentolila a d'abord travaillé sur des langues "exotiques" (africaines, créoles, kitchua) : il est l'auteur du *dictionnaire du créole d'Haïti* et a publié une dizaine d'articles sur les langues créoles dans des revues internationales. Sa thèse de 3^{ème} cycle décrit les structures communes aux langues créoles et aux langues africaines. Sa volonté de donner un sens social à ses travaux de description linguistique l'a amené à diriger les campagnes nationales d'alphabétisation en Haïti et en Équateur (1978-1985). Dès 1980, ses recherches se sont orientées vers la genèse de la conscience sémiologique chez l'enfant de 5 à 6 ans : sa thèse d'État. Elles se sont ensuite étendues aux questions relatives à la maîtrise de la langue orale et écrite chez les élèves de l'école primaire et les jeunes adultes.

Alain Bentolila est professeur de linguistique à l'université de Paris 5-Sorbonne dont il a dirigé le service de formation continue de 1981 à 1985. Il a créé et dirige deux DESS « Intelligence de la communication écrite » et « Médiation dans l'action éducative ».

Il a créé et dirige l'Equipe de Recherche Technologique en Education ECHILL (Échec scolaire et illettrisme) qui travaille sur le problème de l'insécurité linguistique chez les enfants et les jeunes adultes et conduit le campus numérique ECHILL qui conçoit des programmes et des outils de formation en ligne pour les enseignants et éducateurs.

Il fonde, en 1991, le réseau des Observatoires de la lecture qui rassemble aujourd'hui plus de 800 écoles en France et à l'étranger.

Le président de la République lui a confié en 1996 une mission nationale d'analyse et de prospective sur l'illettrisme en France et il a collaboré, en 1999, à la mission confiée à Marie-Thérèse Geffroy sur l'état des dispositifs de lutte contre l'illettrisme en France. Depuis 1997, il dirige les recherches sur la mesure et les causes de l'illettrisme en France. Il construit actuellement un dispositif de remise à niveau pour les jeunes adultes repérés lors de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense avec la Fondation des Caisses d'Épargne et l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme.

Il est le directeur scientifique du projet « 1001 écoles rurales » qui crée dans toutes les régions du Maroc des écoles dotées d'un dispositif éducatif adapté aux besoins du monde rural et périurbain marocain.

Il est conseiller scientifique de l'Observatoire National de la Lecture depuis 1997 ; conseiller scientifique de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme ; il est administrateur et vice-président de la Fondation d'utilité publique des Caisses d'Épargne et administrateur et directeur scientifique de la Fondation d'utilité publique de la BMCE Bank au Maroc.

Alain Bentolila est officier des arts et lettres et chevalier des palmes académiques. Le président de la République lui a remis personnellement les insignes de chevalier de la Légion d'honneur le 6 décembre 2002.

Il est docteur *honoris causa* de l'Université catholique de Paris. Il a obtenu, en 1997, un grand prix d'Académie française pour son livre *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*.

Principales publications

Ouvrages

- 1982 : *Mise en signes et mise en mots* : doctorat d'État, Paris, Sorbonne
- 1981 : *Recherches actuelles sur l'apprentissage de la lecture*, Paris, Retz
- 1984 : *La grammaire pour tous*, Bescherelle 3, Paris, Hatier
- 1986 : *L'orthographe pour tous*, Bescherelle 2, Paris, Hatier
- 1991 : *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*, coll. "Théories et Pratiques", Paris, Nathan
- 1996 : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon
Grand prix d'Académie française, 1997
- 1998 : En collaboration. *Apprendre à lire*, O.N.L., Paris, Odile Jacob
- 2000 : *Le propre de l'homme : parler, lire et écrire*, Paris, Plon
- 2000 : *Profession Parents*, (Sous la direction), Paris, Nathan
- 2000 : *Elève et enfant*, (Sous la direction), Paris, Nathan
- 2001 : *Les promesses de l'école* (Sous la direction), Paris, Nathan
- 2002 : *Ecole et langage* (Sous la direction), Paris, Nathan
- 2003 : *Le goût d'apprendre* (Sous la direction), Paris, Nathan
- 2004 : *Tout sur l'école*, Paris, Odile Jacob

Articles récents

- 2000 : « Touche pas à mon illettré », *Le Monde de l'Éducation*.
- 2000 : « Comprendre ce que parler veut dire » *Le Monde*.
- 2000 : « Insécurité linguistique et destin social », *Conflits actuels*, Centre d'étude et de diffusion universitaires.
- 2001 : « L'école à deux ans : est-ce bien raisonnable ? », *Le Monde*.
- 2001 : « Langues et violence », *La Tribune*.
- 2001 : « L'école et les langues régionales : maldonne », *Le Monde*.
- 2001 : « Littérature et quête du sens », *Europe*.
- 2001 : « L'école et les langues régionales : maldonne », *Le Monde*.
- 2001 : « La lutte contre l'illettrisme est un combat politique », *Lien Social*.
- 2002 : « Trace de mots », *Pour la Science*
- 2002 : « A bout de souffle », *Le Monde*.
- 2002 : « Contre l'illettrisme, urgence ! », *Libération*
- 2002 : « Inégalité linguistique », *L'Express*
- 2003 : « Contre la barbarie : l'école », *Le Matin* (Maroc)
- 2003 : « Prévenir l'illettrisme », *Economie et Humanisme*
- 2003 : « Le propre de l'homme : le verbe », *Raison présente*
- 2003 : « Diversité et inégalités linguistiques », *Conflits actuels*
- 2003 : « Faire de nos enfants des résistants intellectuels », *Le Matin* (Maroc)
- 2003 : « L'oubli des livres », *Le Figaro*
- 2003 : « L'école en insécurité linguistique », *le Figaro*
- 2004 : « Illettrisme et intolérance », *Le Figaro*
- 2004 : « L'école des filles », *Le Matin* (Maroc)
- 2004 : « Au tribunal, l'injustice linguistique », *Libération*
- 2004 : « Contre les ghettos scolaires, le mélange », *Le Figaro*
- 2005 : « La télé-culture », ennemi numéro un de l'école », *Le Monde*
- 2005 : « L'insécurité linguistique obscurcit l'horizon du Maroc », *L'Economiste*
- 2005 : « L'école face à l'impudeur télévisuelle », *Le Figaro*
- 2005 : « Le Verbe pour transformer le monde ou la langue, le moyen de rendre savant », *L'Economiste*
- 2005 : « Apprendre à lire : un chemin aride », *Le Monde*
- 2005 : « Notre école a failli », *Le Monde*
- 2005 : « Quelques vérités sur l'apprentissage de la lecture », *Le Figaro*

Outils didactiques (Direction d'ouvrages)

- 1996 : *Lettris* : une méthode pour comprendre, lire, écrire, parler (Formation pour adultes) Paris, Nathan.
- 1997 : *De l'écoute au langage*, collection " Maîtrise du langage ", Paris, Nathan.
- 1998 : *De l'oral à l'écrit*, collection " Maîtrise du langage ", Paris, Nathan.
- 1999 : *L'île aux mots*, Paris, Nathan.

APPRENDRE À LIRE

Apprendre à lire et savoir lire

Lorsque l'on observe un bon lecteur en train de lire, son comportement nous paraît aussi naturel que s'il nageait ou s'il faisait du vélo. D'où la déduction un peu rapide qu'il suffit de mettre un enfant en situation de lire pour lui faire découvrir d'hypothèse en déduction les mécanismes du code écrit et qu'il naisse ainsi à la lecture avec autant de plaisir que d'efficacité. Cette conception de l'apprentissage de la lecture que l'on pourrait qualifier de "romantique" est aussi peu fondée scientifiquement que dangereuse au plan pédagogique. Il est important d'établir une distinction claire entre apprendre à lire et savoir lire : **le comportement du lecteur expert ne nous fournit pas directement un modèle d'apprentissage.**

Lorsque l'on apprend à lire, il faut nécessairement découvrir comment fonctionne le code écrit et comprendre notamment le principe des mécanismes qui relient les unités graphiques et les unités phoniques de l'oral. Lorsque l'on sait lire, on maîtrise ces mécanismes avec une telle dextérité que l'on en oublierait presque son parcours - parfois laborieux - d'apprentissage. En fait, il faudra des situations de lecture particulièrement délicates pour que le lecteur ait recours de façon consciente et délibérée aux mécanismes jadis appris. C'est ainsi que, confronté à un mot peu fréquent, à une tournure inusitée ou archaïque, il sera obligé d'interroger la composition du mot, l'organisation de la phrase. On voit donc que la comparaison avec le vélo ou la natation n'a aucun fondement. On apprend à lire en élucidant consciemment les règles conventionnelles qui régissent le code écrit. Plus un enfant avance dans la maîtrise de la lecture, plus les opérations de décodage s'automatisent et tendent à s'effectuer de façon inconsciente jusqu'à lui donner l'illusion que le sens jaillit du texte sans que l'on se donne même la peine de le construire.

L'oral et l'écrit

Lorsqu'un enfant s'engage dans l'apprentissage systématique de la lecture au cours préparatoire, il possède (ou devrait posséder) une maîtrise non négligeable de la langue orale. Bien sûr, cette maîtrise est inégalement partagée par l'ensemble des élèves et c'est pourquoi nous devons souligner combien il était important de veiller à ce que l'école maternelle privilégie le travail sur la langue orale. Cela dit, l'ensemble des élèves qui ne présentent pas de troubles importants du langage se servent des sons de base pour fabriquer des mots, utilisent ces mots pour nommer objets, personnages, actions et qualités, et usent enfin de formes d'organisation grammaticales qui permettent de dire qui fait (ou qui est) quoi, où, quand, comment... ; en bref, ils font fonctionner un système fondé sur un ensemble de conventions qui permettent aux membres d'une même communauté linguistique de communiquer. Ce sont ces mêmes conventions phonologiques, grammaticales et sémantiques - que l'enfant a déjà intégrées - qui régissent le code écrit. Certes, les relations entre lettres de l'alphabet et sons sont, pour certaines, complexes et parfois irrégulières, certes certaines structures grammaticales peuvent être spécifiques à l'oral, certes certains mots seront plus fréquemment utilisés à l'écrit, mais **le cœur du système qui fonde la langue orale est bien celui qui permet à la langue écrite de fonctionner.**

Apprendre à identifier les mots : une nécessité

La langue écrite est un code. Entre la composition orthographique d'un mot et le sens qui lui correspond, il existe une relation que l'on qualifie d'arbitraire. Rien ne prédispose la forme graphique du mot "boulangerie" à évoquer l'endroit où l'on vend du pain ; pas plus qu'en anglais, le mot « bakery » à désigner ce lieu ou bien en espagnol le mot « panaderia ». C'est uniquement parce que tous les membres de la communauté linguistique française acceptent le fait que c'est bien la combinaison orthographique « b-ou-l-an-ge-r-ie » et pas une autre qui doit être associée au sens de "endroit où se vend le pain" que ce mot existe et fait partie de notre vocabulaire. Chaque mot fait ainsi l'objet d'une convention sociale qui accouple un support orthographique spécifique à un sens spécifique et cet accouplement n'a rien de « naturel ». Un enfant ne peut donc pas découvrir spontanément l'identité d'un mot comme on peut, à leur simple vue, identifier un objet ou un être humain. Les 26 lettres de l'alphabet permettent, en se combinant, de façon à chaque fois différente, de fournir des supports arbitraires aux dizaines de milliers de mots du français. Si, pour un lecteur expert il paraît naturel de lier telle composition orthographique à tel sens, c'est parce qu'on lui a livré

progressivement les clés des relations entre lettres et sons et qu'il les a progressivement automatisées.

En règle générale, les recherches font apparaître que les jeunes adultes en difficulté de lecture ont une capacité d'identification des mots très insuffisante ; sans être la seule cause de l'illettrisme, ce handicap en constitue une des composantes majeures et conduit un nombre important de jeunes adultes illettrés à inventer du sens sur une base très insuffisante d'indices conventionnels. Faute d'une identification des mots précise et complète, la lecture d'un texte est alors souvent approximative sinon aléatoire. Lors de l'apprentissage de la lecture, il importe donc que l'on veille tout particulièrement à ce que tous les élèves apprennent à identifier les mots avec efficacité ; c'est-à-dire en alliant **rapidité et précision**.

Identifier les mots n'a rien à voir avec un jeu de devinettes : il ne s'agit pas de supputer, de tâtonner, d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci. L'identité d'un mot n'est jamais de l'ordre du « peut-être » ; on peut se tromper ; on peut réussir ; mais dans l'un ou l'autre cas, c'est la maîtrise du code et non l'apport aléatoire du contexte qui conditionne la réussite ou l'échec.

Décoder et comprendre

Apprendre à décoder ne se résume pas à savoir oraliser le signifiant phonique d'un mot mais à en découvrir le sens alors même que l'élève ne l'a encore jamais lu. Il faut affirmer avec force que la maîtrise des relations grapho-phonologiques constitue un incontournable de l'apprentissage ; mais ajouter aussitôt que son but est **d'accéder au sens des mots « inélus »** et non pas seulement au bruit des mots.

Le français écrit est un système **alphabétique** ; cela signifie qu'entre les lettres et groupes de lettres et les sons qui leur correspondent il existe des relations de régularité qui permettent dans plus de 80% des cas d'identifier le son que sous-tend chaque lettre ou groupe de lettres. Maîtriser les liens entre lettres et sons permet donc à l'élève de **reconstituer l'image phonique du mot** et ainsi d'**interroger son dictionnaire mental oral** ; celui-là même qui permet à cet enfant de 6 ans de comprendre les mots quand on lui parle.

Prenons un exemple : Un enfant n'a encore jamais lu le mot « oranger » ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné, que chacune des lettres ou groupe de lettres correspond respectivement à un son de la langue et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc, pas à pas, construire l'image phonique du mot non pas pour « faire le bon bruit » correspondant à la combinaison graphique mais parce que **ce bruit reconstitué représente pour lui la clé d'accès autonome au sens**. En effet, en découvrant sous les huit lettres d' « oranger » les sons /o.r.â.j .é/ **dans leur arrangement syllabique**, il va pouvoir interroger son « dictionnaire oral afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d'autres termes, le « bruit du mot » ainsi reconstitué, lui permet de s'adresser à ce dictionnaire mental (qui est celui qui lui permet de comprendre ce qu'on lui dit) et de lui demander : « Y a-t-il un abonné au numéro que je demande ? ». Et en réponse, lui sera fourni le sens du mot « oranger »..., si bien sûr ce dernier fait partie de son vocabulaire. On comprend alors **l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire**. Certains enfants n'ont en effet pas eu la chance de bénéficier d'une médiation à la fois bienveillante et exigeante. Ces enfants ne possèdent qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis. Leurs dictionnaires mentaux leur répondront le plus souvent : « Il n'y a pas d'abonné au numéro que vous avez demandé ». Et à force de ne pas recevoir de réponse à cette question, ces enfants, en insécurité linguistique, risquent d'en déduire « qu'il n'y a jamais d'abonné » ; c'est-à-dire qu'il n'y a jamais de sens derrière l'image phonique qu'il a construite. Contrairement à ce que l'on a seriné aux instituteurs pendant 30 ans, ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'y accéder. **La responsabilité de l'école maternelle est ainsi essentielle** ; dès la petite section, elle doit, avec patience et obstination, s'attacher à nourrir le stock lexical des enfants, à travailler sur le sens des mots en contexte et hors contexte. C'est là que se gagne la bataille future de la lecture et non pas dans une approche anticipée, souvent globale, de la lecture qui risque de conduire certains enfants à une impasse. Le jeune élève doit donc découvrir **le principe alphabétique** qui définit le fonctionnement du code écrit ; il comprendra qu'il existe des relations le plus souvent régulières entre lettres ou groupes de lettre et sons avant même d'avoir totalement explicité la totalité de ces relations. Cette découverte du principe alphabétique est le véritable moteur de l'apprentissage de

l'identification des mots. C'est la voie de l'autonomie de la lecture. Le décodage n'est pas une fin en soi. Le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel **la forme orthographique** de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond. C'est la constitution de ce dictionnaire orthographique qui permettra au lecteur expert de ne pas passer systématiquement par la forme orale du mot pour l'identifier et le comprendre. Mieux on fera découvrir les liens complexes mais réguliers qui existent entre les mots écrits et les mots oraux, mieux on entraînera l'élève à automatiser le passage des uns aux autres, et plus on lui donnera de chances d'accéder directement au sens des mots à partir de la seule reconnaissance de leurs formes orthographiques. Il faut cependant se garder de croire que le recours direct au dictionnaire orthographique a quoi que ce soit à voir avec une reconnaissance globale des mots. Il n'en est rien ! C'est bien la composition précise des mots, lettres après lettres, syllabes après syllabes, qui permet au lecteur de reconnaître orthographiquement un mot.

Identifier les mots : nécessaire mais pas suffisant

Les règles principales du langage oral régissent aussi le langage écrit. On pourrait donc penser qu'apprendre à lire se résume simplement à apprendre à identifier les mots c'est-à-dire à associer une combinaison particulière de lettres au sens qui lui correspond. Une fois les mots identifiés, le reste de la construction du sens serait alors affaire de grammaire et de vocabulaire, toutes choses dont la maîtrise de l'oral garantirait le réinvestissement. Il s'agit là d'une conception trop réductrice de l'apprentissage de la lecture. On ne peut pas supposer que les règles de grammaire dont un enfant fait implicitement usage lorsqu'il parle vont se réinvestir « naturellement » pour organiser la suite des mots écrits qu'il identifie. **L'apprentissage de la lecture appelle l'explicitation des conventions linguistiques que le langage oral mobilise, lui, de façon implicite** : cela implique que, complémentaires à l'identification des mots écrits qui constitue un objectif essentiel de l'apprentissage de la lecture, soient explicitement tracées les voies grammaticales et sémantiques qui, des acquis langagiers, conduisent à la construction du sens des phrases et des textes.

Pour apprendre à lire, il faut absolument être capable d'identifier les indicateurs qui donnent aux mots de la phrase leurs fonctions et leur permettent de créer ensemble une réalité homogène. Lire une phrase, c'est identifier les mots et **en même temps** reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs. Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens, il n'y a pas de lecture. Cette nécessité s'impose d'autant plus qu'arrivent, au cours préparatoire, des élèves dont la langue orale est très différente, notamment dans ses structures grammaticales, de celle qu'ils vont découvrir dans leur livre de lecture.

L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige qu'au cours préparatoire, on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de règles inconnues de lui. Il ne s'agit pas de « faire de la grammaire » avec des élèves de cours préparatoire. Il ne s'agit nullement de leur apprendre à reconnaître et à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots : classifications et nomenclatures peuvent attendre le cycle 3. Mais il est impératif d'apprendre aux apprentis-lecteurs à attribuer aux mots et groupes de mots le **rôle** qui leur revient dans le **spectacle** qu'ils tentent de mettre en scène : Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Avec qui ? ... Faute de quoi, il n'y aura pas de compréhension mais un égrènement monotone de mots successivement identifiés.

Tout au long de leur apprentissage de la lecture, les élèves doivent ainsi comprendre, qu'au-delà de leur alignement systématique, les mots se groupent pour porter sur la scène de la mise en sens des acteurs qui chacun joue un rôle ; ils doivent percevoir que des décors de lieux et de temps actualisent cette représentation ; ils réaliseront ainsi que cette grande mise en scène qu'est la compréhension est organisée avec précision par des indicateurs grammaticaux dont on ne doit jamais négliger l'importance. Au-delà du cadre de la phrase, il convient, aussitôt que possible, que l'apprenti-lecteur prenne conscience qu'un **texte**, aussi court soit-il, n'est pas une simple juxtaposition de phrases. On doit lui montrer, preuves à l'appui, qu'il y a des « avant » et des « après », qu'entre deux événements il existe des relations de cause à effet, ou de finalité, que le même personnage va s'appeler d'abord Catherine puis « elle », puis « la jolie petite fille ». Il découvrira qu'un texte possède une réelle **cohérence** et identifiera les indices qui la manifestent.

Le paradoxe des méthodes de lecture

Bien souvent, les méthodes de lecture tentent vainement de concilier l'inconciliable. Faire comprendre comment fonctionne le code écrit par la découverte du principe alphabétique et en même temps, sur les mêmes supports, faire découvrir les finalités et les enjeux de la lecture. Il s'agit là d'un pari impossible, car chacun de ces deux objectifs complémentaires exige que l'on s'appuie sur des supports écrits de dimension et de nature très différentes.

La découverte du principe alphabétique exige la manipulation de segments courts et soigneusement choisis pour permettre de distinguer les unités distinctives orales et écrites. La prise de conscience de la diversité des écrits et de leurs finalités individuelles et sociales demande au contraire des écrits riches, authentiques et socialement significatifs. En tentant de faire comprendre, à partir d'un même support écrit, comment « marche » le code et à quoi sert sa mise en oeuvre, on risque de pervertir la première démarche et d'appauvrir considérablement la seconde : des textes trop brefs, insipides, sans aucune ambition sémantique et sans aucune signification sociale ne pourront révéler à un élève ce que c'est que lire ; des textes riches, variés, porteurs de sens, se prêteront fort mal à la mise en évidence des relations qui lient les lettres et groupes de lettres de l'écrit aux sons de l'oral. Or il n'est pas question de négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs : hors de question de **négliger la découverte rigoureusement menée des relations grapho-phonologiques** nécessaires à la compréhension du principe alphabétique ; hors de question de **ne pas montrer à tous les élèves les magnifiques perspectives qu'ouvre une lecture maîtrisée.**

Il paraît judicieux que durant les premiers mois de l'apprentissage, ces deux objectifs et les démarches pédagogiques qui leur correspondent respectivement soient clairement distingués afin d'être poursuivi chacun avec une égale efficacité. Tant qu'un enfant n'aura pas acquis une réelle capacité de décodage, il faut multiplier **la lecture par le maître de textes aussi riches et variés que possible** afin de lui dévoiler les promesses du savoir lire. Il faut durant cette même période de découverte des mécanismes du code **qu'on limite les mots non décodables aux mots outils (présentatifs et prépositions) et à quelques mots très fréquents** nécessaires pour que les premières phrases lues aient un tant soit peu de sens. Ces mots auront pour la plupart fait l'objet d'un apprentissage logographique en maternelle.

Lorsque les élèves auront maîtrisé le principe alphabétique, lorsqu'ils auront ainsi acquis une progressive autonomie d'identification des mots, les deux démarches pourront alors se rejoindre et s'appuyer sur les mêmes supports écrits. Mais il faut considérer que tous les élèves ne maîtrisent pas au même rythme le principe alphabétique. C'est pourquoi l'enseignant devra être capable de juger pour chaque élève quel est le moment opportun pour l'inviter à lire de façon autonome phrases et petits textes. La maîtrise du principe alphabétique et sa progressive automatisation garantissant une construction du sens autonome et précise de textes plus variés et plus ambitieux.

La continuité de l'apprentissage de la lecture

Une dernière question reste à poser : Est-ce que tout commence et est-ce que tout finit au cours préparatoire ? La réponse est non ! Cent fois non ! La bataille de la lecture se gagne aussi en amont et en aval du CP.

Beaucoup d'enfants arrivent à l'école déjà résignés à n'avoir aucune prise sur le monde, à ne revendiquer aucun pouvoir linguistique sur les autres ; ils ont déjà renoncé à la conquête collective du sens pour ne plus s'occuper que de se protéger individuellement d'un monde où les menaces de la parole leur paraissent l'emporter largement sur ses promesses.

Bien des enfants arrivent à l'école avec une langue orale très éloignée de la langue qu'ils vont rencontrer en apprenant à lire et à écrire. Ne craignons pas de le dire, ils parlent une langue étrangère à celle sur laquelle va reposer leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit d'abord d'une pauvreté de vocabulaire, mais il s'agit aussi des structures mêmes de la langue, de sa syntaxe, de son système de temps, de ses articulations logiques... Le langage dont disposent certains élèves à la veille d'entrer au cours préparatoire est parfois incompatible dans ses structures même avec une entrée sans rupture dans le monde de l'écrit. Ne l'oublions pas, apprendre à lire n'est pas apprendre une langue nouvelle : c'est apprendre à coder différemment une langue que l'on connaît déjà. Si un enfant se trouve enfermé dans un usage quasi étranger à la langue commune, il se trouvera d'emblée coupé de la langue écrite et condamné à n'en jamais vraiment maîtriser l'usage. La priorité de l'école maternelle française est donc de donner à tous les enfants qui lui sont confiés une maîtrise de la langue qui leur permettra, une fois élucidés les

mystères du code écrit, de retrouver sous le texte d'un autre leur propre langue, instrument essentiel d'une compréhension assumée. C'est en termes de degré de lucidité par rapport aux finalités et au fonctionnement du langage que s'exprime une part importante des inégalités à l'entrée dans l'écrit. L'avenir lexique et, plus généralement la réussite scolaire de bien des élèves, dépendra donc de la capacité de notre école maternelle à poser les termes d'une relation plus lucide et plus confiante avec la langue orale et écrite.

Après le cours préparatoire, beaucoup reste à faire et l'on pourrait même dire que l'essentiel reste à faire. La population scolaire que nos écoles accueillent aujourd'hui est très différente d'il y a 40 ans. On ne peut plus penser qu'une fois les mécanismes de la lecture acquis tous les élèves vont hardiment s'engager dans ce que l'on appelait « la lecture courante ». Beaucoup, privés d'une médiation familiale bienveillante et exigeante, ont besoin **que l'école leur apprenne à comprendre**. Beaucoup doivent prendre conscience que l'on ne lit pas de la même façon un énoncé de mathématiques et un conte merveilleux car on n'en trouvera jamais la solution. Beaucoup doivent être accompagnés sur le chemin d'une lecture de plus en plus longue. Ce sont ces capacités de **polyvalence** et d'**endurance** que le collège va exiger de tous les élèves. Si l'on refuse d'accepter que l'entrée au collège soit pour certains un jeu de massacre dans lequel chaque discipline dénoncera leur insuffisance, on doit dire avec force que l'apprentissage de la lecture ne peut se concevoir que dans la continuité.

Certes le CP en constitue un maillon essentiel, mais c'est à l'école maternelle de « livrer » des enfants maîtrisant suffisamment la langue orale ; c'est au cycle 3 de les mener sur le chemin de la compréhension des textes divers ; c'est au collège de les initier à la lecture de chaque discipline.