



Dossier « lecture » ÉDUCATION & DEVENIR

& EDUCATION DEVENIR

Fondée en 1984 par *Maurice Vergnaud*, Directeur des collèges sous le ministère d'Alain Savary, l'association regroupe des chefs d'établissement, des enseignants, des C.P.E., des documentalistes, des inspecteurs... surtout dans le second degré.

Elle est organisée en groupes académiques de liaison, de réflexion et de propositions.

Elle publie des courriers bimestriels de réflexion sur l'actualité éducative et la vie de l'association et quatre cahiers thématiques annuels.

Elle organise deux grandes manifestations annuelles :

Une journée au Sénat sur un thème d'actualité, en collaboration avec le CRAP, la FCPE, la PEEP, l'AFOEVEN, la Ligue de l'enseignement... dont les Actes ont été publiés par *Hachette Éducation*.

Un colloque annuel thématique de trois jours qui permet de confronter les expériences de terrain et de pousser la réflexion.

Elle prend position par rapport à l'actualité éducative, notamment dans le cadre du groupe dit des "14".

Charte : <http://education.devenir.free.fr/charte.htm>

Adhésion : <http://education.devenir.free.fr/adhesion.htm>

EDUCATION & DEVENIR _ Secrétariat Général
LYCÉE DIDEROT 23 Boulevard Lavéran 13388 MARSEILLE cédex
Tél : 04 91 61 22 62
Fax : 04 91 10 07 34
Adèle : e-d@worldonline

Avertissement

L'association [Education & Devenir](#) n'a pas compétence à trancher dans des débats techniques aussi bien de validation de travaux scientifiques que de pertinence de méthodes de lecture.

Mais quand s'est amorcé le (faux ?) débat sur la lecture - voyant son champ d'action piétiné par le 1er ministre et le Président de l'UMP, M. de Robien n'aurait lancé cette polémique que pour rappeler qu'il existe, disent certains - le Ministre de l'éducation nationale a fait appel à des cautions scientifiques. Or certaines se sont immédiatement dérobées sous ses pieds puisque le principal syndicat des orthophonistes ainsi que des chercheurs n'ont tout lien de causalité entre telle méthode de lecture et la dyslexie.

Cependant Le Figaro du 9 décembre 2005 semblait avoir découvert "le" scientifique – Franck Ramus – qui, partiellement au moins, apportait sa caution aux dires du ministre. Deux scientifiques étaient enfin cités, peu après, par celui-ci : Liliane Sprenger Charolles et Jonathan Grainger.

Roland Goigoux, avait en octobre 2005 donné une opinion au titre peu prémonitoire – « La guerre des méthodes est finie » - dans Libération.

Pour tenter d'y voir un peu plus clair, le plus simple était de solliciter leurs points de vue.

C'est donc ainsi qu'a démarré un dossier fait d'abord d'une substantielle contribution de Roland Goigoux et d'échanges avec F. Ramus et L. Sprenger Charolles.

Un dialogue à voix multiples s'est alors mis en place ; des précisions sont apportées (J-E Gombert, par exemple) ; les désaccords sont mieux cernés ; les positions évoluent ou au moins se nuancent, ainsi Franck Ramus prend l'initiative d'un texte co-signé par 17 autres scientifiques qui, certes ne lève pas toutes les réserves d'un Roland Goigoux ou d'un André Ouzoulias, mais entraîne cependant de leur part une appréciation globalement positive.

D'autres points de vue vont aussi s'exprimer, à partir d'angles d'analyse différents, comme celui de Françoise Clerc, ou ceux de praticiens et formateurs.

Pour résumer, un débat de haute tenue, entre gens honnêtes à l'usage des honnêtes gens, au sens classique du terme. Il peut leur permettre de se forger leur propre opinion à partir d'arguments et non de slogans.

Cela n'occulte pas l'engagement militant qui se traduit par des appels à résister devant le danger d'une sorte de caporalisme.

Si ce dossier a une originalité, par rapport, par exemple, à celui excellent du Café pédagogique, c'est dans ce dialogue, franc, sans complaisance, mais fait d'arguments, entre des chercheurs, qui s'est développé au fil des semaines.

Le très lisse de Robien nouveau Lyssenko ?

Un ministre de l'éducation nationale qui joue les maires contre les maîtres, convoque les éditeurs scolaires, voilà qui est inédit !

Et qui, Lyssenko du 3^e millénaire, nous dit la vérité scientifique officielle en affirmant, dans une récente opinion dans *Libération*, qu'une science toute jeune – la *neuroscience cognitive* – a tranché en faveur de la méthode « syllabique ». « *Plus aucune fausse science ne pourra révoquer l'expérience.* » (Il oublie au passage 1^o) de préciser où, quand et surtout comment cette neuroscience, cognitive ou pas, a tranché sur l'efficacité d'une « méthode » aussi mal définie ; 2^o) quelle est cette fausse science dont on voit mal d'ailleurs comment elle « pourra révoquer » une expérience pour le moment inconnue).

Mais le très lisse de Robien doit avoir un effet anesthésiant car sa démarche n'a guère provoqué de remous.

C'est la première fois sans doute qu'un ministre intervient dans le détail même du choix d'une méthode précise et propose aux éditeurs de suivre l'exemple de *Léo et Léa* (*"Les éditeurs scolaires nous ont fait un compte-rendu de leur entrevue avec le ministre le 14 décembre. Celui-ci veut obliger tous les instituteurs à suivre une méthode syllabique : **il prend pour modèle la méthode Léo et Léa** dont il a demandé aux éditeurs scolaires de s'inspirer."* Roland Goigoux). Et un Recteur zélé de vouloir mettre à l'index des méthodes jugées hérétiques (même si le secrétaire général du très officiel Observatoire National de la Lecture n'est pas étranger à la conception de l'une d'entre elles).

Le « pur pragmatique », comme il se définit, est en fait la marionnette d'un puissant lobby idéologico-réactionnaire dont les groupes se disputent d'ailleurs la paternité de la parole ministérielle condamnant « la méthode globale et assimilée ». Dans cette nébuleuse, on retrouve bien sûr, Sauvez les lettres, mais aussi un SOS-Education dirigé par un « cadre commercial » ce qui lui donne sans doute toute compétence sur les méthodes d'apprentissage de la lecture.

Dans ses déclarations, de Robien n'a donc pas craint de faire appel aux neurosciences et à invoquer un mystérieux « *rapport qui récapitule quelque 200 études réalisées par des scientifiques* ». La grotesque affirmation, faite à l'assemblée nationale que « *les spécialistes de neurosciences expliquent que le cerveau est ainsi fait que c'est par la méthode syllabique que l'on apprend le mieux à lire* », a été jugé « fallacieuse », même par Franck Ramus, scientifique qui cependant paraissait le soutenir.

Quant au lien entre dyslexie et méthode globale, que le ministre prétendait démontré par les orthophonistes, il a été immédiatement démenti par la fédération Nationale des orthophonistes.

Dans un 1^{er} temps, le cabinet du ministre a été incapable de lui glisser un nom de scientifique à l'appui de ses thèses. Cependant, Franck Ramus, s'il rejetait la référence aux neurosciences et le lien de la méthode globale avec la dyslexie, son domaine de recherche, parlait de

« recherches expérimentales » démontrant la supériorité de la méthode syllabique. Puis deux noms apparaissaient : L. Sprenger-Charolles et J. Grainger. Si la 1^{ère} apportait de fait un soutien clair, le second fut plus timide.

Sans vouloir trancher dans ce débat, il semble cependant un peu biaisé, puisque si F. Ramus et L. Sprenger-Charolles insistent énormément sur l'obligatoire apprentissage de la liaison phonème-graphème, ils ont infléchi (ou précisé) leurs positions, dans un texte signé avec 16 autres scientifiques, se rapprochant ainsi de ceux qui avec Roland Goigoux rappelle que cet apprentissage, de la grande section de maternelle au CE1, doit aboutir à une maîtrise non seulement du déchiffrage mais de la compréhension et de la production de textes et surtout à entrer dans la culture de l'écrit.

Reste surtout que l'affirmation d'un ministre prétendant « faire *baisser le nombre d'illettrés en 6^e* » par « *les effets* » de sa circulaire serait grotesque, si elle n'était pas scandaleuse (*Le Monde de l'éducation*, Janvier 2006).

Car au-delà de prétendues études neuroscientifiques, il y a des chiffres assez massifs pour montrer que la querelle des méthodes est seconde. Ce qui ressort avec une clarté aveuglante de l'évaluation 6^e, c'est que le score moyen des élèves de ZEP en français est de 11 points inférieur à celui des élèves « non ZEP » et que l'écart monte à 13 points en maths où les querelles de méthodes ne se posent pas ! Et, comme le rappelle J.-E. Gombert : « *L'évaluation de la lecture que passent les jeunes entre 17 et 18 ans lors de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) et dont je suis responsable révèle en 2004 que si 11% des jeunes français sont en grande difficulté avec l'écrit, c'est le cas de 14,2% des jeunes gens et de 7,8% des jeunes filles* ».

Comme il le demande ironiquement filles et garçons de nos écoles mixtes auraient-ils appris à lire par des méthodes différentes ? Quant aux enfants arrivant dans nos collèges en ZEP ont-ils tous été victimes de la maléfique *méthode globale* ?

Foutaises, bien sûr. Léo et Léa, méthode *recommandée*, ne changerait rien à ces écarts filles-garçons ou d'origines sociales. M. de Robien a dû être HarryPotterisé pour croire en une circulaire magique (voir l'appel de 12 chercheurs et formateurs : « Sauvons la lecture »). Et Franck Ramus et ses 17 collègues précisent que *l'obligation d'enseigner le déchiffrage dès le CP ne réduirait que marginalement l'illettrisme*.

Jean-François Launay

Remerciements à Roland Goigoux, Franck Ramus, Liliane Sprenger Charolles, Jean-Émile Gombert, Éveline Charmeux, André Ouzoulias, Rémi Brissaud et Françoise Clerc, scientifiques-citoyens—c'est-à-dire entrant dans le débat de la cité, armés de leurs connaissances avec la force de leurs seuls arguments—qui ont nourri ce dossier de leurs réponses, contributions et échanges.

NB Une partie de la titraille (en particulier encadrée) est de la seule responsabilité de son auteur JF Launay

Présentation d'Éducation & Devenir	p 2
Avertissement	p 3
Introduction	p 4
↳ Sciences cognitives, neurosciences et enseignement de la lecture Roland Goigoux	p 7
↳ Échanges avec et entre chercheurs	p 17
● Franck Ramus	p 17
● Jean-Émile Gombert	p 20
● Jonathan Grainger	p 21
● Liliane Sprenger Charolles	p 22
Ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain Franck Ramus	p 24
La majorité des méthodes adoptent une démarche intégrative Roland Goigoux	p 28
Invitons le ministre à lire ce débat Franck Ramus	p 33
Quelques remarques à propos de la réponse de Roland Goigoux L. Sprenger Charolles	p 35
↳ Anastasie	p 38
↳ Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la lecture texte signé par 18 chercheurs	p 39
Courriel de Roland Goigoux	p 42
L'obligation de la méthode syllabique est scientifiquement injustifiée R. Goigoux	p 43
Responsabilité pédagogique et principe de précaution André Ouzoulias	p 47
Il est encore temps d'agir (adresse aux 18) Rémi Brissiaud	p 53
Imposer le syllabique... mais au fait la langue française est-elle syllabique ? Eveline Charmeux	p 57
Apprendre à lire avant 6 ans André Giordan	p 60
↳ Réactions rapides Claude Pair et un mot d'humour	p 61
↳ Du côté du terrain	p 62
↳ Apprentissage de la lecture un appel au bon sens Pierre Frackowiak	p 69
↳ Lecture est pluriel Michel Moulat	p 72
↳ Les enseignants construisent leur propre démarche Françoise Clerc	p 75
Un débat peut en cacher un autre	
Critique de l'anticonstructivisme Françoise Clerc	p 77
Appels et pétitions	p 79
Pour compléter	p 80

É D U C A T I O N E T D E V E N I R

Président : José FOUQUE – Tél : 06 11 19 60 17 - Courriel : jose.fouque/ac-aix-marseille.fr - (remplacer / par @)

Secrétaire Général : Yves ROLLIN - Lycée Diderot - 13388 Marseille cedex 13

Tél : 04 91 61 22 62 - Fax : 04 91 10 07 34 - Courriel : yrollin@yahoo.fr (remplacer / par @)

Trésorier : Jean-François DELPORTE – Collège Jean Zay – Rue du 11 Novembre - 76770 LE HOULME

<http://education.devenir.free.fr>

education.devenir@free.fr

Sciences cognitives, neurosciences et enseignement de la lecture

1. Comment repenser les rapports entre neurosciences et pédagogie ?

Aucune étude de neurosciences n'a porté, à ma connaissance, sur le rapport entre les pratiques pédagogiques des maîtres de cours préparatoire et le fonctionnement du cerveau. Il y a, entre ces deux questions, un nombre considérable de niveaux d'analyse qui sont loin d'être maîtrisés et encore moins d'être modélisés simultanément ! Comment un ministre a-t-il pu affirmer à la tribune de l'Assemblée nationale – sans provoquer plus de réaction de la part de la communauté scientifique – que « *les spécialistes de neurosciences expliquent que le cerveau est ainsi fait que c'est par la méthode syllabique que l'on apprend le mieux à lire* » !

Selon mes lectures, les principaux résultats des recherches en neurosciences portent sur l'importance des traitements phonologiques durant la lecture, en particulier dans les langues écrites qui, comme le français, reposent sur une forte ossature alphabétique (cf. les travaux de sciences du langage de l'équipe de Nina Catéch). Concernant l'apprentissage de la lecture, un résultat a été établi empiriquement à plusieurs reprises et sous diverses formes par les sciences cognitives : les compétences phonologiques des

jeunes enfants influencent positivement la réussite de leur apprentissage de la lecture. Et ces compétences peuvent être stimulées par l'enseignement. Liliane Sprenger-Charolles, entre autres, développe ce point de vue depuis des années en insistant sur le fait que la conscience phonologique est à la fois une cause et une conséquence

de l'apprentissage de la lecture, l'étude des correspondances grapho-phonologiques produisant un effet en retour sur les compétences phonologiques des élèves (cf. les travaux anciens de Morais et Aléria sur ce sujet).

“Comment un ministre a-t-il pu affirmer à la tribune de l'Assemblée nationale que « *les spécialistes de neurosciences expliquent que le cerveau est ainsi fait que c'est par la méthode syllabique que l'on apprend le mieux à lire* » ? ”

Il existe sur ce point un véritable consensus

que nous avons tenté de formuler dans un ouvrage collectif que j'ai coordonné (*Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan, 2000) et qui réunissait les contributions de psychologues cognitivistes réputés : Gombert, Fayol, Valdois, Colé et Mousty. Cette synthèse « pédagogique » est une référence pour la plupart des IUFM, des formateurs et des enseignants : les découvertes récentes du ministre ne sont donc évidemment pas des découvertes pour l'ensemble des professionnels ! Personnellement, j'ai conçu avec ma collègue Cèbe un instrument didactique visant le développement des compétences phonologiques des élèves de grande section et de début du cours préparatoire (*Phono*, publié chez Hatier en

2004) : cet outil connaît un très grand succès auprès des maîtres/ses/ d'école maternelle, démunis dans ce domaine.¹

(cf. <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-reperes.asp>).

Est-ce que pour autant les résultats des sciences cognitives permettent de conclure à la supériorité de telle ou telle méthode ? Non, bien sûr, et je partage sur ce point l'avis de [Franck Ramus](#) lorsqu'il affirme dans Le Figaro : « À l'heure actuelle, les recherches en neurosciences ne sont pas assez avancées pour valider ou invalider telle ou telle pratique ». Tout au plus, me semble-t-il, permettent-elles d'indiquer les composantes de la lecture que la pédagogie n'a pas le droit de négliger si elle ne veut pas prendre le risque de pénaliser les élèves. C'est plus modeste mais plus rigoureux.

Ma position personnelle pourrait être résumée ainsi. La lecture est une activité qui requiert simultanément une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles. Celles-ci doivent être toutes enseignées et exercées à l'école si l'on ne veut pas se résoudre à un échec précoce et cumulatif des élèves les moins sollicités et les moins instruits hors l'école. En d'autres termes, les recommandations adressées aux enseignants devraient insister sur « ce qu'ils n'ont pas le droit de ne pas enseigner ». Par exemple, ne pas exclure l'enseignement explicite des correspondances grapho-phonologiques, ne pas négliger les tâches d'écriture dès le début de l'apprentissage, ne pas remettre le travail d'enseignement de la compréhension à plus tard, ne pas réserver l'accès au livre aux seuls

¹ Seul l'outil de Zorman était disponible jusque-là mais il avait souvent du mal à s'implanter dans l'école en raison de quelques-unes de ses particularités ergonomiques (par exemple le fait que ce soit un outil pour le travail en petit groupe et qu'il n'inclut pas de dimension réflexive).

² Je dis que nos collègues se sont fait « piéger » car l'entreprise est concertée. Il suffit pour s'en convaincre d'examiner le travail réalisé auprès des médias par le collectif « Sauver les Lettres » (cf. l'enquête du Monde de l'éducation de décembre), ou, plus instructif encore, le réseau des scientifiques dirigé par le mathématicien Laurent Lafforgue. Cf. par exemple <http://www.ihes.fr/~lafforgue/textes/SavoirsFondamentaux.pdf> <http://www.ihes.fr/~lafforgue/textes/Courriel.pdf> Voir aussi les textes diffusés par la fondation politique de l'UMP, Fondapol : <http://www.fondapol.org/projet-enseignement.jsp> Lire à ce propos ma réponse (polémique) dans le Café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/goigoux.php>

élèves capables de lire de manière autonome ou qui auraient fini leur travail avant les autres, etc..

À cette pluralité de compétences à construire doit correspondre une pluralité de modalités d'enseignement : les maîtres doivent tour à tour délivrer des connaissances, donner des explications, montrer aux élèves les procédures pertinentes, les aider à prendre conscience de ces procédures, proposer des activités de résolution de problème, guider le transfert de connaissances, organiser de multiples situations d'entraînements, d'exercices et de jeux, multiplier les occasions de lire et d'écrire...

2. Comment échapper aux pièges médiatiques ?

À mon avis, Jonathan Grainger² s'est fait piéger en déclarant que « *le ministre avait raison* » (après avoir signalé cependant que ce n'était pas son domaine de recherche) et Johannes Ziegler aussi en affirmant que la méthode analytique ou syllabique se révèle « *plus efficace* » dans la mesure où elle permet à l'enfant d'acquiescer une « *mémoire phonologique* » donnant « *accès à des milliers de mots* ». (Source AEF).

L'enseignement des correspondances grapho-phonologiques est bien sûr indispensable et il facilite le travail de la mémoire phonologique : mais **rien ne permet d'affirmer** que seules les approches analytiques le prennent en charge ou **qu'elles le font mieux que d'autres**. C'est méconnaître la réalité des pratiques pédagogiques.

Ainsi, par exemple, la méthode « Crocolivre », qui n'a rien d'une

méthode syllabique, organise un enseignement explicite et progressif, dès le début de l'année, des correspondances grapho-phonologiques. Il est aisé d'en débattre avec ses auteurs : ce sont nos collègues psychologues Gombert et Valdois ! Voici, à titre d'exemple, les 13 phonèmes qu'ils proposent d'étudier au cours du premier trimestre de CP : A, R, I, L, T, U, O, M, E, OU, P, N, É (er, ez, es).³

³ J'ai noté ici les archigraphèmes.

Bref, par ignorance ou malveillance, il y a une véritable campagne d'intox sur les réalités pédagogiques⁴ : le phonème et la syllabe ne sont pas l'apanage des seules méthodes syllabiques !

On peut qualifier Crocolivre de méthode « **intégrative** » à dominante **phonémique** car elle associe décodage, compréhension et acculturation. Terme étrange et peu médiatique je vous l'accorde. Mais que voulez-vous, le monde réel est ainsi fait : ni blanc, ni noir, tout en nuances... dont le langage se doit de rendre compte. Même si les médias nous pressent en permanence de choisir notre camp : blanc ou noir !

Cet exemple n'est pas isolé : la plupart des méthodes prennent appui sur une planification voisine. Ces méthodes ne se réduisent pas, contrairement aux méthodes analytiques archaïques remises au goût du jour, au seul enseignement du déchiffrement. Elles visent également, ainsi que l'exigent les programmes de l'école élémentaire, toutes les autres compétences requises pour lire et

⁴ Le Bris et Boutonnet ne connaissent guère d'autres classes que les leurs, tout en se permettant de parler **des** pratiques **des** enseignant/e/s ... décrites sur le blog de Sauver les Lettres ! Mais ce sont des pamphlétaires, pas des scientifiques, ils sont excusables. Ce n'est pas le cas en revanche de la part de chercheurs ou de responsables politiques.

“L'école ne peut pas sous-traiter aux familles une part de l'enseignement si elle ne veut pas contribuer à reproduire les inégalités sociales.”

écrire :

- manipuler les composants sonores du langage parlé (syllabes, rimes, phonèmes...) ce qui facilite leur mise en relation avec les composants du langage écrit ;
- identifier et produire des mots écrits (déchiffrement et mémorisation de l'orthographe) ;
- comprendre les textes, habileté basée sur une maîtrise de la syntaxe et du vocabulaire ;
- produire des textes, même très courts et avec l'aide de l'enseignant, dès le début de l'apprentissage ;
- entrer dans la culture de l'écrit : ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales.

L'école ne peut pas sous-traiter aux familles une part de l'enseignement si elle ne veut pas contribuer à reproduire les inégalités sociales. Ceci ne signifie pas,

bien sûr, qu'elle ne va pas rechercher les complémentarités et les collaborations de toutes sortes avec les familles mais qu'elle doit se refuser à abandonner des pans entiers de l'apprentissage au hasard des conditions éducatives familiales. Or

c'est ce que fait la méthode syllabique stricte, façon méthode Boscher, en se limitant au seul B,A-BA.

3. De quoi parle-t-on lorsqu'on oppose syllabique à globale (et assimilée) ?

Les méthodes **syllabiques** sont des méthodes exclusivement *synthétiques* qui procèdent du simple au complexe, des parties au tout.

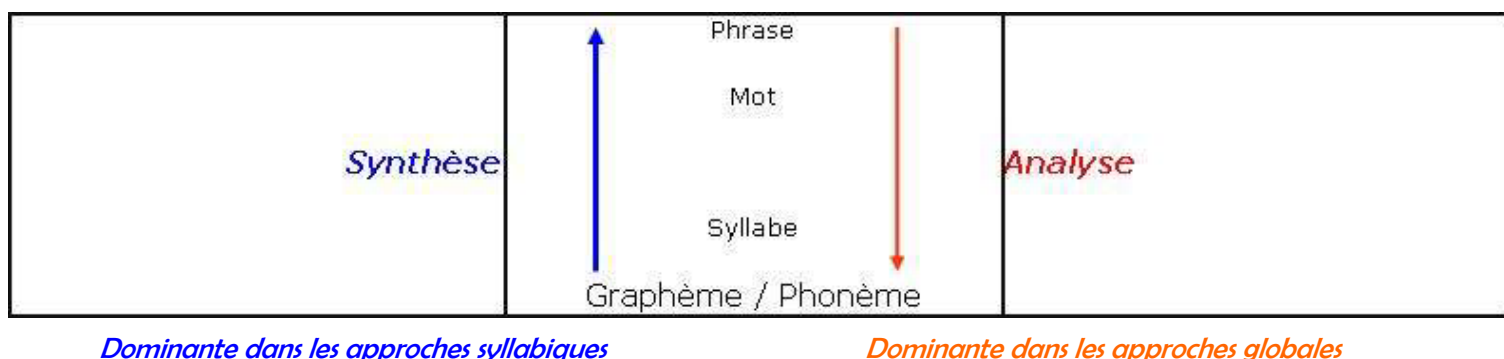
Elles considèrent l'accès au sens comme le produit du travail de déchiffrement. En début d'année, le travail sur la compréhension des textes est donc impossible en raison des piètres performances de décodage des élèves. Plusieurs mois sont consacrés à l'étude de phrases simplement juxtaposées, loin des récits de la littérature pour la jeunesse (tous les verbes sont au présent, on ne trouve pas de connecteurs, peu de substituts nominaux, etc.). Tous les efforts des élèves sont orientés vers l'identification des mots. Comme ils ne peuvent, seuls, éprouver le plaisir du texte ou du récit, leur motivation est entretenue de manière extrinsèque : la promesse d'un plaisir futur, la gratification des adultes, l'habillage iconographique du manuel, l'accroche affective d'un personnage assurant la liaison entre les exercices, etc.

Les méthodes **globales** privilégient l'entrée par le sens et fondent leur démarche sur l'intérêt porté par les élèves au contenu des textes écrits qui leur sont proposés et lus, dans un premier temps, par les enseignants. Elles

postulent également que ce sont les messages écrits complets et contextualisés qui sont simples à comprendre, pas les unités linguistiques abstraites. Une partie d'entre elles sont dérivées de la méthode mise au point par Decroly au début du siècle.

Cette méthode qui était basée sur la mémorisation de mots écrits provenant d'énoncés proposés par les enfants, a rapidement évolué en France vers la méthode « **naturelle** » de Célestin Freinet qui a fait du texte l'unité élémentaire d'étude et qui a accordé à l'écriture (au sens de production de mots et de textes) une importance capitale dès le début de l'apprentissage, tout en insistant sur la dimension sociale de la communication écrite.

Pour ce qui est de l'identification des mots et de la construction du système de correspondances grapho-phonologiques, ces méthodes, *analytiques*, procèdent donc à l'inverse des méthodes syllabiques : elles vont du tout aux parties, c'est-à-dire de la phrase (ou du texte) aux mots, puis aux syllabes et enfin aux lettres et à leurs correspondances avec les sons.



--> 4. Que dit la loi ?

Les programmes 2002 reprochent à la méthode globale (au sens ici de « naturelle ») de laisser les connaissances relatives aux correspondances grapho-phonologiques se constituer au hasard des rencontres et des réactions des élèves. Et ils demandent explicitement aux enseignants de guider les deux procédures de synthèse et d'analyse (représentées sur le schéma ci-dessus) simultanément et en interaction. En ce sens, on peut soutenir que les méthodes « hors la loi » sont celles qui excluent totalement l'une ou l'autre.

Il est important de noter également qu'aucun impact négatif de la méthode « naturelle » n'a été empiriquement établi tant les performances des élèves semblent dépendre de l'expérience et l'habileté des maîtres à solliciter et organiser la démarche analytique. **« L'effet-maître » prend le pas sur « l'effet-méthode » !** C'est peut-être pourquoi aujourd'hui le collectif « Sauver les Lettres », qui s'est battu pour la réhabilitation de la méthode syllabique, déplore à son tour l'interdiction de la « globale » !

C'est aussi pourquoi il est absurde, sur le plan politique, de rédiger dans la précipitation une nouvelle directive nécessairement en contradiction avec les programmes en vigueur : celle-ci ne peut que **démobiliser les enseignants suspectés d'être des crétins ou des lâches**. L'effet magique d'une circulaire capable à elle seule d'inverser les chiffres de l'illettrisme (selon les propos mêmes du ministre) stigmatise leur médiocrité antérieure, leur aveu-

glement, leur manque de bon sens et leur absence d'autonomie dans le travail.

5. Que dit la science (cognitive) ?

La seule étude conduite à ce jour dans le champ des sciences cognitives sur l'impact de la méthode globale l'a été par nos collègues du laboratoire de psychologie cognitive de Bruxelles. Content et Leybaert, que l'on ne peut pas suspecter de sympathie *a priori* pour la globale, ont en effet étudié les processus d'identification des mots en comparant l'impact des méthodes « *phoniques* » et « *globales* ». Ils avaient fait l'hypothèse que les premières devaient faciliter les mécanismes grapho-phonologiques de traitement des mots et avantager les élèves qui en profitaient. Les résultats obtenus ont été contraires à leur hypothèse⁵ : les deux auteurs ont avoué avoir eu du mal à expliquer leurs propres résultats et à interpréter la « *surprenante supériorité* » des élèves soumis aux méthodes globales. Supériorité qui allait croissante au cours du cycle 2 après un départ plus lent que celui des élèves bénéficiant des approches phoniques strictes (méthodes synthétiques).

Je leur suggère une explication, nourrie de mes connaissances sur l'activité enseignante. (Après tout, c'est la spécialité de mon laboratoire de recherche !)

Nos collègues chercheurs en sciences cognitives sont étonnés par leurs propres résultats parce qu'ils ignorent que les méthodes globales, basées il est vrai « *sur la mémorisation de formes écrites de mots provenant de textes ou*

⁵ Content, A. et Leybaert J. (1992). L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. In P. Lécocq (Ed.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles* (pp. 181-211). Lille : Presses Universitaires de Lille.

Leybaert, J. et Content, A. (1995). Reading and spelling acquisition in two different teaching methods : a test of the independence hypothesis. *Reading and writing*, 7, 65-88

de phrases proposées par les enfants »⁶, incluent également une étude des relations graphophonologiques, basée sur des recherches d'analogies entre ces formes écrites. Dans ces méthodes, le travail phonique s'exerce régulièrement, parfois même intensément ; seuls le moment d'introduction de cette analyse et la nature des matériaux utilisés varient, comme en attestent les travaux des historiens de l'éducation. Mes propres travaux révèlent que les maîtres qui ont recours à cette démarche analytique font jouer un rôle capital à la syllabe comme base des processus de comparaison (cf. par exemple le travail sur les syllabogrammes d'André Ozoulias). Décidément, la méthode syllabique n'a pas le monopole de la syllabe !

Les résultats de Content et Leybaert, au bénéfice de l'approche globale, doivent inciter les chercheurs à la prudence⁷ afin de ne pas se laisser instrumenter par le pouvoir politique, quel qu'il soit. Ils mettent aussi en lumière la nécessité de développer le dialogue entre chercheurs de différentes disciplines.

6. Que dit la science (didactique) ?

L'erreur de Content et Leybaert, comme celle de l'entourage mal informé du ministre de l'Éducation nationale, provient d'une confusion entre deux méthodologies très différentes, malheureusement qualifiées toutes les deux de « globales » : l'approche « naturelle » de Freinet (qui étudie les correspondances lettres/sons) et l'approche « idéovisuelle » de Foucambert (qui s'y refuse).

⁶ Content et Leybaert, 1992, p. 186

⁷ Cela ne nous empêche pas d'avoir la conviction qu'un enseignement explicite des correspondances graphèmes phonèmes doit être entrepris dès le début de cours préparatoire, en combinant très tôt également les activités d'encodage et de décodage, autrement dit d'écriture et de lecture, ainsi que l'exigent les programmes depuis 2002.

⁸ Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie Française*, 45-3, 235-245.

Une de mes propres recherches⁸, citée par [Franck Ramus](#), est complémentaire à celle de nos collègues belges. Réalisée en France, elle comparait l'impact des pratiques effectives d'enseignement (c'est-à-dire les pratiques observées *de visu* et non les pratiques déclarées en réponse à un questionnaire) sur les apprentissages des élèves en opposant méthodes idéovisuelles et méthodes phonémiques. Au terme d'une étude longitudinale de 28 mois (de la fin de grande section de maternelle au début du cours élémentaire 2^{ème} année), il apparaissait que les élèves bénéficiant d'une approche idéovisuelle obtenaient des scores nettement inférieurs à ceux des autres élèves lors des évaluations nationales CE2 malgré des performances initiales équivalentes en fin de scolarité maternelle. Leurs vitesses d'identification des mots écrits étaient plus lentes que celles des élèves bénéficiant d'une didactique phonique renouvée. L'absence d'enseignement du code graphophonologique apparaissait nettement comme un obstacle à l'apprentissage de la lecture et elle pénalisait les élèves quelle que soit leur appartenance sociale.

Cette étude indiquait les faiblesses de l'approche « idéovisuelle » mais pas celle de l'approche « globale » (ou « naturelle », la seule véritable méthode globale qui ait été enseignée sur le territoire français ; cf. les travaux des historiens Chartier et Hébrard sur ce point).

Pour un chercheur en neurosciences la différence peut sembler mineure mais sur le plan pratique (en

pédagogie) les différences sont considérables.

En effet dans les classes que j'ai observées, les maîtres respectaient scrupuleusement les préconisations de Foucambert et s'interdisaient toute étude des correspondances graphophonologiques. Prenant appui sur une description – elle-même contestable – des procédures expertes de la lecture, cette méthode idéovisuelle, importée des États-Unis⁹ dans les années 70 (cf. Ziegler) bannissait tout enseignement du déchiffrement qu'elle considérait comme un frein au développement d'une lecture authentique. Elle systématisait en revanche les entraînements à la mémorisation et à la discrimination visuelle : les élèves devaient retenir les mots écrits un à un, en prenant appui sur leur structure orthographique et morphologique.

L'approche *idéo-visuelle* (même si Foucambert préfère parler d'enseignement exclusif de la « voie directe ») a aujourd'hui totalement disparu des classes de cours préparatoire.

Elle est aussi la seule qui soit véritablement proscrite par les programmes qui font dorénavant obligation aux maîtres d'étudier les correspondances graphophonologiques.

7. Comment conclure ?

Probablement en reconnaissant tout d'abord les erreurs commises par les chercheurs en éducation. L'absence de rigueur de certains de leurs travaux durant les années 80 a laissé libre cours à des thèses qui se sont avérées fausses. Foucambert et Charmeux ont dominé le paysage pédagogique français parce que leurs intentions étaient généreuses et leur dis-

⁹ En psycholinguistique, les travaux de Smith (1973, 1979) et de Goodman (1965, 1967) ont clairement influencé les réflexions de Foucambert et de Charmeux. Ils ont renforcé leur conviction que le déchiffrement était antagoniste avec la compréhension des textes écrits, le lecteur ne pouvant simultanément porter son attention sur le sens des mots (ou du texte) et sur leur forme phonologique.

¹⁰ Les mathématiciens regroupés autour de Lafforgue adressent aux responsables politiques des propositions qui remettent gravement en cause les services publics : par exemple exiger que les programmes nationaux ne s'imposent plus à tous les élèves, revendiquer des établissements d'excellence bénéficiant de statuts dérogatoires et faciliter une sélection précoce et généralisée.

cours séduisant : l'idéologie a masqué la faiblesse des données empiriques.

Les cadres de l'éducation nationale (inspecteurs et formateurs) ont également survalorisé une pratique lettrée et précoce de la lecture ; ils ont surtout sous-estimé l'importance de l'enseignement des procédures de déchiffrement des mots. Ces erreurs sont aujourd'hui en passe d'être rectifiées : ce n'est pas le moment de déstabiliser une nouvelle fois les enseignants et de faire table rase des innovations très positives conduites durant les vingt dernières années.

Ce qui est agaçant c'est de savoir que le débat sur l'enseignement du déchiffrement, pertinent il y a 15 ans, est aujourd'hui totalement dépassé dans les écoles élémentaires. D'où l'incompréhension et l'agacement des instituteurs devant ce tapage médiatique.

Les erreurs du passé nous rattrapent en raison d'un contexte qui ne doit rien aux avancées de la science mais qui relève plutôt d'un opportunisme politique contestable. L'école n'a rien à gagner, pour relever les défis du futur, à ce retour nostalgique vers le passé¹⁰. Les « bonnes vieilles méthodes » n'ont jamais fait leurs preuves !

Roland Goigoux,
professeur des universités

--> Post-scriptum : quelques précisions complémentaires sur les méthodes de lecture

Un des critères qui permet de distinguer les méthodes d'enseignement de

la lecture est celui de la nature des unités linguistiques étudiées.

Les méthodes les plus anciennes partaient des lettres et les associaient à leur valeur sonore de référence (on considère que la lettre O fait le son /o/ sans se soucier du OU et du ON) puis combinaient voyelles et consonnes pour former toutes les syllabes possibles que les enfants devaient mémoriser avant de les combiner à leur tour en des unités plus large, les mots (cf. méthode Boscher). Ces *méthodes syllabiques*, basées sur la combinatoire, ont ensuite évolué vers des *méthodes mixtes* (95% des manuels en 1960) qui reposaient sur les mêmes principes à ceci près que la découverte d'une lettre était précédée par une mise en scène des mots dans une phrase illustrée (exemple : papa fume sa pipe) très rapidement découpée en mots et en syllabes.

Ces méthodes procédaient à un amalgame entre lettres et sons qui a cessé dans les années 1970 avec l'introduction de la distinction entre phonèmes et graphèmes (le phonème /o/ peut être retranscrit par trois graphèmes : O, AU, EAU). Depuis lors, toutes les méthodes *synthétiques*, c'est-à-dire celles qui partent des petites unités pour les combiner progressivement en unités plus grandes, partent d'une étude des phonèmes puis cherchent à établir leurs correspondances avec les graphèmes. Le leader du marché des méthodes de lecture, Alain Bentolila (*Gafi*, éditions Nathan) se réfère par exemple à ce type de progressions phonémiques. On parle de méthodes **phonémiques** (ou phoniques selon les auteurs). Le déroulement canonique d'une leçon d'étude du code consiste à identifier auditivement un phonème, puis à le localiser dans un mot oral pour, enfin, en découvrir la transcription écrite.

Il existe de très nombreuses variantes de ces méthodes phoniques qui sont

aujourd'hui largement majoritaires dans le paysage pédagogique français. Pour les distinguer, il faut examiner plusieurs sous-critères : l'ordre et le rythme d'introduction des différents phonèmes, la place accordée aux activités portant sur la combinatoire, l'introduction simultanée ou différée des différentes graphies d'un phonème en fonction de leur fréquence d'usage, le recours ou non à l'alphabet phonétique international, etc.

C'est pourquoi j'apportais la réponse¹¹ indiquée ci-dessous à la question qui m'était posée en 2003 par le PIREF : **que sait-on de l'efficacité des différentes méthodes ?** « Peu de choses. Les nombreuses recherches de psychologie sur l'apprentissage initial de la lecture conduites au cours des deux dernières décennies se sont attachées à étudier un élève générique, hors de tout contexte social et pédagogique. À de rares exceptions près, l'intervention des maîtres a été ignorée car jugée sans grande influence sur la dynamique de cet apprentissage (Bru, 1991 ; Goigoux, 2001-a). Lorsqu'il a été pris en compte, l'enseignement a été décrit de manière très sommaire, en opposant le plus souvent les méthodes dites globales et celles qualifiées de phoniques (Content et Leybaert, 1992). De surcroît, cette opposition a été abordée à partir des seules affirmations des maîtres se réclamant de telle ou telle méthode. En conséquence, la dimension idéologique y tenait toujours une place dominante.

La mise en évidence de « l'effet - maître » dans le champ des sciences de l'éducation n'a pas fondamentalement modifié cet état de faits. Elle a contribué à faire ressortir l'impact du rôle des enseignants (on sait qu'il en est de plus « efficaces » que d'autres) sans toutefois élucider quelle composante de leur activité influait sur les performances des élèves (Audouin et Duru-Bellat, 1990 ; Bressoux, 1990, 1994 ; Bres-

¹¹ (Conférence de consensus sur la lecture organisée par le ministère de la Recherche) Consultable sur <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>

soux et al., 1999 ; Mingat, 1991, 1996 ; Suchaut, 1996).

Les didacticiens du français, quant à eux, ont élaboré de nombreuses propositions d'ingénierie didactique, assorties d'études descriptives, mais ils n'ont pas cherché à en évaluer la portée (voire la pertinence) à travers une mesure de leur impact sur les apprentissages des élèves (Brigaudiot et Goigoux, 1999).

Si aucune étude comparative des méthodes de lecture n'a permis d'établir la supériorité de l'une par rapport à l'autre, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent mais parce que la variable « méthode », trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente pour une telle recherche. Pour comprendre ce qui différencie véritablement les choix pédagogiques opérés par les maîtres et leur effet sur les apprentissages des élèves, il est nécessaire de substituer à cette approche en termes de « méthode » une analyse reposant sur l'examen simultané de nombreux indicateurs et de dépasser les déclarations de principes pour entrer dans le détail des pratiques concrètes (Goigoux, 1994, 2004-b). Des recherches en cours s'efforcent de le faire, mais elles sont encore trop balbutiantes pour que l'on puisse en tirer des conclusions catégoriques.

Répondre à la question posée est donc une gageure sur le plan scientifique tant nous manquons de recherches fiables qui mettraient en relation les pratiques effectives d'enseignement de la lecture avec les performances des élèves. Ce qui est possible, et nous nous y emploierons, c'est d'inférer les caractéristiques des pratiques efficaces à partir de ce que nous savons des processus d'apprentissage des élèves et des études quasi expérimentales qui ont cherché à évaluer l'impact de telle ou telle dimension de l'acte de lire. Mais, dans les deux cas, le risque d'erreur n'est pas négligeable car si l'ap-

prentissage de la lecture permet de nombreuses compensations (ainsi, au début de l'apprentissage, une insuffisante automatisation des processus d'automatisation des mots peut être compensée par des traitements contextuels reposant sur de bonnes connaissances linguistiques et culturelles), son enseignement en autorise également beaucoup. Tel enseignant, par exemple, qui accorde peu de place au décodage grapho-phonologique parvient à d'excellents résultats avec ses élèves en leur proposant de nombreuses tâches d'écriture qui les obligent à une intense activité d'encodage phono-graphique. Une observation exclusivement centrée sur les procédures d'identification des mots pourrait passer à côté d'une interprétation pertinente des performances constatées. Pour les mêmes raisons, des chercheurs comparant les effets des méthodes phoniques et globales ont eu bien du mal à expliquer et à interpréter la supériorité des élèves soumis aux méthodes globales, supériorité qui allait croissante au cours du cycle 2 après un départ plus lent que celui des élèves bénéficiant des approches phoniques strictes (Leybaert et Content, 1995). Ils avaient négligé le fait que les méthodes globales (contrairement aux méthodes idéo-visuelles qui s'y refusent ; Foucambert, 1976) organisent une substantielle étude des relations graphophonologiques fondée sur la recherche d'analogies entre les mots étudiés.

La confusion règne, au point que les enseignants eux-mêmes demandent une clarification sur les méthodes d'enseignement de la lecture. C'est d'autant plus utile que chacune de ces méthodes répond, explicitement ou non, à la question des choix (donc des renoncements) entre les multiples activités d'enseignement possibles (Giasson, 1995). »

Je ne pensais pas avoir été aussi bien entendu !

Roland Goigoux,
professeur des universités,
directeur du laboratoire de recherche sur l'enseignement
(JE 2432) de l'université Blaise Pascal à Clermont-
Ferrand,
l'un des responsables de l'association internationale des
chercheurs en didactique du français (AiRDF).



- ♦ [La guerre des méthodes est finie](http://education.devenir.free.fr/Lecture-presse.htm#lecture) Libé 02/09/05 <http://education.devenir.free.fr/Lecture-presse.htm#lecture>
- ♦ [Les difficultés dans l'accès au code écrit à la fin de l'école élémentaire](http://carep2.scola.ac-paris.fr/article.php3?id_article=237) (notes prises durant une conférence de Roland Goigoux) 26/05/05 http://carep2.scola.ac-paris.fr/article.php3?id_article=237
- ♦ [Roland Goigoux analyse les effets de la réduction des effectifs](http://www.snuipp.fr/article1380.html) SNUIPP 04/02/04 <http://www.snuipp.fr/article1380.html>
- ♦ [«Il faut inciter les lecteurs faibles à être plus actifs»](http://www.lecourrier.ch/modules.php?op=modload&name=NewsPaper&file=article&sid=38911&mode=thread&order=0&thold=0) Le Courrier 04/01/05 <http://www.lecourrier.ch/modules.php?op=modload&name=NewsPaper&file=article&sid=38911&mode=thread&order=0&thold=0>
- ♦ [L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002](http://www.ergonomie-self.org/self2002/goigoux.pdf) (2002) <http://www.ergonomie-self.org/self2002/goigoux.pdf>
- ♦ [Apprentissage et enseignement de la lecture auprès d'élèves en grande difficulté](http://cas.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/xyzpdf/xyzep10.pdf) (2000) <http://cas.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/xyzpdf/xyzep10.pdf>
- ♦ [Qu'est-ce que comprendre un texte ?](http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/ress/mivip/productions/videos/conf_goigoux.pdf) Conférence Nantes 1997 http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/ress/mivip/productions/videos/conf_goigoux.pdf

une intéressante mise au point de Bruno Germain sur les [Méthodes de lecture](http://www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/Parcours/AffObj.asp?Obj=CP03-M02-01&Mod=ParCP03m2) <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/Parcours/AffObj.asp?Obj=CP03-M02-01&Mod=ParCP03m2>

une tribune de Jacques BERNARDIN (GFEN) dans Le Café Pédagogique (n° 68) : [Lecture : le discours de la méthode...](http://www.cafepedagogique.net/disci/tribune/68.php) <http://www.cafepedagogique.net/disci/tribune/68.php>

une ["Lettre ouverte au Ministre de l'Education Nationale"](http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/i2l.php) Bernard Devanne, professeur à l'IUFM de Basse-Normandie dans Le Café Pédagogique <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/i2l.php>

[un dossier des cahiers pédagogiques](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2077) avec notamment un point sur les méthodes et des textes de Gaston Mialaret et Evelyne Charmeux http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2077

[La méthode globale cette galeuse Célestin Freinet](http://www.meirieu.com/FORUM/freinetglobale.pdf) (sur le site de P. Meirieu) <http://www.meirieu.com/FORUM/freinetglobale.pdf>

Le dossier du Café Pédagogique <http://www.cafepedagogique.net/disci/pedago/69.php>

Échanges avec et entre chercheurs

Franck RAMUS

09/12/05

Dans un article du [Figaro](#) de ce jour, intitulé "L'apprentissage syllabique permet des progrès rapides, selon les scientifiques", Madame C. Petitnicolas vous fait dire : «A l'heure actuelle, les recherches en neurosciences ne sont pas assez avancées pour valider ou invalider telle ou telle pratique», pour ajouter "L'efficacité de ces différentes méthodes a néanmoins pu être évaluée de manière scientifique, en comparant deux groupes de bambins (sic), les uns ayant appris à lire avec la syllabique, les autres avec la globale. Avec une efficacité supérieure pour la première, selon une centaine d'études nord-américaines et deux ou trois en France. «Plus l'apprentissage des correspondances entre les lettres et les sons démarre tôt, comme dans la méthode syllabique, plus les progrès vont être rapides, poursuit ce chercheur" ; mais pour vous faire conclure un peu plus loin «Dire qu'il est plus efficace d'apprendre à lire grâce à des méthodes syllabiques du fait d'arguments reposant sur de nouvelles découvertes dans le domaine des neurosciences est un peu fallacieux», résume Franck Ramus.

Sans que le principe de non contradiction soit formellement violé, il y a cependant une certaine dissonance entre la 1ère et 3e citations d'une part et la citation centrale que le titre condense, de l'autre, car soit les recherches dans l'état actuel ne permettent pas de conclure à plus d'efficacité des méthodes syllabiques, soit "l'apprentissage syllabique permet des progrès rapides".

Pourriez-vous nous éclairer sur ce point ?



Franck RAMUS chargé de recherches [CNRS](#) au [Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique \(EHESS/ENS/CNRS\)](#) à Paris ; également associé à l'[Institute of Cognitive Neuroscience, University College London](#),

[Recherches](#) portant sur l'acquisition du langage, la perception de la parole par le nourrisson et l'adulte, et la dyslexie développementale

13/12/05

Il n'y a pas de contradiction, si ce n'est que le plan de l'article entretient un peu l'ambiguïté. Gilles de Robien avait invoqué les recherches en neurosciences, pour ce qu'elles nous apprennent sur les rôles respectifs des hémisphères gauche et droit, et ce que l'on doit en déduire sur l'enseignement de la lecture. Je maintiens que ces recherches en neurosciences n'ont pour l'instant aucune application aussi directe à l'éducation. Cette partie de l'argument est donc fallacieuse.

En revanche il existe des recherches expérimentales (en psychologie et/ou sciences de l'éducation) qui comparent simplement l'efficacité de différentes méthodes d'enseignement. Celles-ci démontrent clairement une supériorité de la méthode syllabique. Là-dessus de Robien a raison.

13/12/05

Se pose cependant une question : "il existe des recherches expérimentales" qui "démontrent clairement la supériorité de la méthode syllabique".

La [conférence de consensus](#) - qui réunissait des spécialistes de tous ordres - a condamné sans ambages "La seule méthode qu'on doive écarter ... la méthode dite « idéo-visuelle »", mais pour le reste affirme dans son introduction aux "recommandations" : "Savoir qu'un apprentissage suppose nécessairement le montage des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne dit rien sur les procédés par lesquels le maître fera parvenir ses élèves à ce résultat" Donc, si la lecture de ce texte est bonne, il semblerait que les recherches aient démontré cette absolue nécessité du montage des correspondances graphèmes/phonèmes et non la supériorité de la méthode syllabique pure et dure sur des méthodes dites mixtes qui essaient de lier déchiffrement et sens.

C'est pour quoi, il serait intéressant de connaître ces recherches qui, depuis deux ans, auraient tranché sur les méthodes.

13/12/05 (2e message)

Après quelques recherches - sur votre site personnel d'abord, puis sur un des liens qui renvoie à une de vos interventions sur « [Les troubles de l'apprentissage de la lecture](#) » (travaux de l'ONL) - on découvre ce passage : "En effet, la méthode globale est censée avoir disparu depuis 30 ans, mais la méthode mixte qui l'a remplacée est très souvent appliquée suivant des principes d'inspiration « globale », accordant peu ou pas d'importance à l'apprentissage systématique des correspondances graphèmes-phonèmes. Or il a été démontré à maintes reprises de façon empirique que cet apprentissage systématique, dès le premier cours, facilite grandement l'accès du plus grand nombre à la lecture ([Goigoux](#), 2000; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Ce domaine d'action particulier pourrait avoir un impact sur un des facteurs responsables de l'illettrisme." Surprise de trouver à l'appui de la *démonstration empirique* le nom de Goigoux qui, dans Le Monde de l'éducation avait affronté Le Bris, chantre de la méthode Boscher et qui affirmait lors de la conférence de consensus : "aucune étude comparative des méthodes de lecture n'a permis d'établir la supériorité de l'une par rapport à l'autre" (voir <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>) et il ajoutait : "la plupart des chercheurs s'entendent désormais sur des conceptions interactives qui font intervenir simultanément l'analyse perceptive des stimuli visuels et les multiples connaissances du lecteur (connaissances sémantiques, syntaxiques, orthographiques, alphabétiques, phonologiques) pour faciliter la reconnaissance des mots." et s'il condamne - de façon nuancée - la méthode idéo visuelle, ce n'est certainement pas pour adhérer à l'ânonnante méthode Boscher.

[Il serait donc intéressant de] savoir quelles recherches - qui d'empiriques sont devenues expérimentales - démontrent clairement la supériorité de la *méthode syllabique* (en veillant bien préciser ce qu'est "la" méthode syllabique, Goigoux que vous citez en énumère au moins trois).

14/12/05

En ce qui concerne la [conférence de consensus](#)*, celle-ci est pour moi un exercice politique sans légitimité scientifique, qui aboutit au même type de résultats qu'une conférence type G8 ou conseil européen. On réunit des gens avec des points de vue et des intérêts divergents, et on les somme de produire un consensus. Il ne faut pas s'étonner si le texte qui en résulte est vide de sens et ne peut refléter au mieux qu'un socle commun minimal, et le plus souvent les rapports de force au sein du comité.

En ce qui concerne [Goigoux](#), il a effectué une des rares études francophones comparant rigoureusement l'efficacité d'une méthode idéovisuelle et d'une méthode phonique, et il a démontré la supériorité de la méthode phonique (appelée généralement syllabique en France). Les méthodes comparées n'étaient ni une méthode mixte, ni la méthode Boscher, ce qui souligne, je suis bien d'accord avec vous, la confusion qu'il y a à parler de méthodes globale et syllabique, chaque terme recouvrant des méthodes très variées. Malheureusement il ne m'a pas été possible de faire sortir la journaliste du [Figaro](#) de cette dichotomie, d'où certains raccourcis.

Sur le fond, je ne suis pas un partisan de la méthode Boscher. Je pense que c'est une méthode qui marche bien avec beaucoup d'enfants (ceux qui ont déjà acquis tous les fondamentaux langagiers nécessaires), mais qui est insuffisante pour beaucoup d'autres, qui manquent de vocabulaire, de contact avec les livres, etc. Mais bien sûr une méthode phonique n'est pas obligée d'enseigner uniquement les correspondances grapho-phonologiques. Les meilleures sont bien évidemment celles qui les enseignent en parallèle avec la morphologie, la syntaxe, le sens, le texte, la littérature, ... Il me semble qu'il y a un large consensus là-dessus.

Par ailleurs il y a un aussi un large consensus parmi les scientifiques sur le fait que l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques doit démarrer dès le premier

jour du CP. L'idée selon laquelle il serait nuisible à l'enfant de commencer immédiatement à les apprendre n'a aucune base scientifique. Il s'agit simplement d'une croyance, basée sur une certaine philosophie de l'apprentissage, qui reste assez répandue en France il me semble, mais qui n'a pas démontré de validité empirique. En fait les données empiriques montrent plutôt le contraire: l'efficacité de l'enseignement grapho-phonémique est d'autant plus grande qu'elle démarre tôt.

L'étude de Goigoux, bien sûr, ne permet pas de répondre à cette question car elle n'a pas comparé différents moments de l'introduction des correspondances. Mais c'est possible, soit au sein d'un même étude, soit à travers différentes études. La littérature scientifique internationale en comporte de nombreuses. Le [National Reading Panel](#) que je cite en a fait une revue exhaustive. Ils ont en particulier effectué une méta-analyse de 38 études expérimentales remplissant des critères méthodologiques précis permettant de quantifier l'efficacité des différentes méthodes. Après des analyses statistiques sur l'ensemble de ces études ils ont notamment conclu:

- 1) l'enseignement phonique systématique est plus efficace que l'enseignement phonique non systématique ou absent;
- 2) l'enseignement phonique est plus efficace lorsqu'il démarre tôt (GSM ou CP) que lorsqu'il démarre après l'apprentissage de la lecture (CE1);
- 3) l'enseignement phonique systématique est également supérieur à l'enseignement non phonique sur des mesures de compréhension en lecture;
- 4) l'enseignement phonique systématique est d'autant plus efficace que l'enfant est à risque de difficultés d'apprentissage de la lecture, soit du fait de faiblesses en langage oral, soit du fait d'un milieu socio-culturel défavorisé.

Dans ses recommandations le NRP conclue aussi que si la phonique doit être présente dès le début de l'enseignement de la lecture, elle ne doit pas être seule; ce n'est qu'une composante parmi bien d'autres qui sont tout aussi nécessaires. Simplement il n'y a pas lieu de la retarder par rapport aux autres composantes.

Evidemment il s'agit là d'études étrangères, et si la science ne s'arrête pas à nos frontières, elle a du mal à franchir celles de l'éducation nationale. Bien sûr les scientifiques français ont là un rôle à jouer, qui est d'informer le public, les professionnels et les décideurs français du réel état de la science (c'est-à-dire de la science internationale, car il n'y a pas de science franco-française).

C'est ce que nous nous efforçons de faire, avec un succès plutôt mitigé jusque là.

Notez par exemple que les conclusions du NRP ont été largement reprises en France par l'ONL, qui bien qu'il soit un organe un peu politique possède un conseil scientifique assez indépendant qui parvient à s'exprimer relativement librement. Néanmoins les recommandations de l'ONL peinent à toutes être répercutées dans les programmes.

* On peut se faire une idée de la "[conférence de consensus](#)" sur [L'enseignement de la lecture à l'école primaire](#) (4-5 décembre 2003) sur le site de "[Bien Lire](#)" (avec des documents téléchargeables et, notamment, une contribution de [Roland Goigoux](#)). <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle06.asp>



GOMBERT Jean-Emile
Professeur des universités
Laboratoire de Psychologie
du Développement et de
l'Éducation

Les mots ont une signification. Si, comme le pense Franck Ramus "il ne s'agit pas d'imposer la méthode Boscher mais des méthodes qui enseignent le déchiffrement dès le premier jour en parallèle avec le reste" il suffisait de le dire en ces termes et la plupart des chercheurs, ceux qui prennent en compte les résultats des recherches contrôlées, auraient été d'accord. En fait, les déclarations du ministre opposent de façon simpliste les méthodes globales et syllabiques et rien n'autorise à minimiser le propos en considérant que " le ministre (...) utilise probablement les mots "syllabique" et "global" dans un sens informel". Cette déclaration n'est pas fondée sur la recherche, elle utilise la recherche pour justifier une prise de position en faveur d'un retour au B-

“[La] déclaration [du ministre] n'est pas fondée sur la recherche, elle utilise la recherche pour justifier une prise de position en faveur d'un retour au B-A BA donnant ainsi satisfaction à un groupe de pression idéologico-pédagogique qui, avec des arguments populistes ("c'était bien mieux avant") a pris pied depuis 3 ans au ministère.”

A BA donnant ainsi satisfaction à un groupe de pression idéologico-pédagogique qui, avec des arguments populistes ("c'était bien mieux avant") a pris pied depuis 3 ans au ministère et a su utiliser les médias.

L'évaluation de la lecture que passent les jeunes entre 17 et 18 ans lors de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) et dont je suis responsable révèle en 2004 que 11% des jeunes français sont en grande difficulté avec l'écrit, c'est le cas de 14,2% des jeunes gens et de 7,8% des jeunes filles... auraient-ils appris avec des méthodes différentes?

Je suis très fermement pour que l'apprentissage systématique des correspondances graphèmes-phonèmes débute dès la première

semaine du CP, je suis également convaincu de la nécessité de développer le lexique, la morphologie la syntaxe, le texte... Il est également essentiel que les situations didactiques d'apprentissage de l'écrit proposées aux élèves soient suffisamment attractives pour que ceux-ci aient envie de lire et d'écrire et répètent ainsi suffisamment ces activités pour que les automatismes qui signent l'expertise en lecture s'installent.

Enfin, en tant que chercheur je revendique mon ignorance et suis donc convaincu d'avoir au moins partiellement tort.

Jonathan GRAINGER
 Directeur de Recherche au CNRS
 Directeur du Laboratoire de Psychologie Cognitive :
 UMR 6146 CNRS
 Responsable du programme : [Structure et Fonctionnement du Lexique Mental](#)



Comme vous le savez, votre nom a été cité par M. de Robien, à l'appui de ses déclarations sur l'éradication de la méthode globale et "assimilée" ; vous vous êtes, d'après la presse, avoué un peu surpris de cette citation, arguant que vos travaux portaient sur les adultes. Pouvez-vous cependant nous préciser votre position sur un débat qui, à l'évidence, est plus idéologique que technique (le Ministre semblant se rallier aux thèses des adeptes de "la" méthode syllabique pure et dure, dont le prototype serait la fameuse "méthode Boscher") ?

Effectivement mes travaux portent sur la lecture des mots chez le **lecteur adulte expert** et de ce fait n'ont pas abordé directement la question de l'**apprentissage** de la lecture et des différentes méthodes pouvant faciliter ou améliorer cet apprentissage chez les enfants scolarisés. Je peux néanmoins vous donner mon avis sur ce que devrait apporter une bonne méthode d'apprentissage de la lecture d'après nos travaux sur le lecteur expert.

Il y a 20 ans, on pensait que la lecture experte (silencieuse) reposait uniquement sur une voie qui relie les informations visuelles et orthographiques du mot écrit aux informations sémantiques (le sens du mot). Il est possible que ceux qui prônaient la méthode « globale-idéovisuelle » se soient appuyés partiellement sur cette position théorique concernant la lecture experte. Or, aujourd'hui nous savons deux choses essentielles qui remettent totalement en question cette position théorique. Nous savons que les **informations visuelles** relatives à la **forme globale** d'un mot ont une très faible influence -extrêmement difficile à mettre en évidence- sur la lecture de celui-ci, et que le processus de lecture repose **d'abord** sur le **traitement de chacune des lettres** d'un mot. Nous savons également, que les **informations concernant la phonologie** (les sons des mots) jouent un rôle important dans la lecture silencieuse.

Les recherches récentes qui visent à clarifier le rôle respectif du **codage orthographique** (les lettres ou graphèmes) et le **codage phonologique** (mise en correspondance entre lettres et sons, i.e « entre graphèmes et phonèmes ») nous ont amenés à proposer un **modèle à deux voies de la lecture experte** : une voie directe où les codes orthographiques sont associés aux informations sémantiques, et une voie indirecte où les codes orthographiques sont d'abord associés aux informations phonologiques avant de rejoindre la sémantique.

Ainsi, à partir de ce nouveau modèle théorique concernant la lecture experte, modèle qui a fait l'objet de nombreux tests, et à partir des connaissances sur les mécanismes généraux de l'apprentissage, nous pouvons **émettre l'hypothèse qu'une bonne méthode d'apprentissage de la lecture** (qui requiert comme base une bonne maîtrise du langage parlé et une connaissance des lettres de l'alphabet) devrait proposer : 1) un **apprentissage explicite** des correspondances entre lettres (graphèmes) et sons (phonèmes) ; et 2) une situation qui optimise l'**apprentissage implicite** permettant d'associer les séquences de lettres avec une signification, sachant que cet apprentissage peut se faire sans supervision explicite.

« La méthode globale a été abandonnée en théorie par les nouveaux programmes.

Mais dans la pratique, même si la méthode globale pure a disparu depuis longtemps, il reste des méthodes « à départ global ».

Ces méthodes font commencer l'apprentissage de la lecture par une approche globale pendant plusieurs semaines, pour n'en venir qu'ensuite à la découverte des syllabes.

Les neurosciences permettent aujourd'hui de dire que cette approche est mauvaise.

Je pense en particulier aux travaux de [Jonathan GRAINGER](#), directeur du laboratoire de psychologie cognitive, du CNRS et de l'université d'Aix-Marseille 1, ou bien à ceux de Liliane [SPRENGER-CHAROLLES](#), directrice de recherches au laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant, de l'université Paris 5.

La méthode « à départ global » rend beaucoup plus difficile l'acquisition du code alphabétique. Certes, elle donne l'illusion de savoir lire très tôt puisque l'enfant sait reconnaître immédiatement une petite collection de mots. Mais rapidement la mémoire est saturée. Et la lecture se transforme en un exercice de devinettes ! Voyez le film « Etre et avoir », et l'enfant qui voit le mot « ami » et prononce le mot « copain » !

J'ajoute que les méthodes à départ global ont aussi des conséquences sur les compétences en expression écrite.

Un bon départ en lecture et en écriture, comme les chercheurs d'aujourd'hui le préconisent, cela consiste à partir du son et de l'écriture du son, pour aller vers la lecture et l'écriture de la syllabe, puis du mot, puis du texte. »

Extraits du discours de M. de Robien, Ministre de l'Éducation Nationale 13/12/05

Liliane Sprenger-Charolles
a intégré le CNRS en 1990.
Elle coordonne, en collaboration avec Jean-Pierre Jaffré, le Département "Literacie" du LEAPLE



-->

Le journal 20 minutes, du 25/10/04 titrait : « Liliane Sprenger-Charolles La linguiste fait le point sur les méthodes d'apprentissage de la lecture *«C'est la méthode du b.a.-ba qui marche le mieux»*. L'entretien ne démentait pas le titre : « Dans les méthodes analytiques[...les enfants] décodent les lettres et les traduisent en sons : c'est le traditionnel b.a.-ba. Ce qu'a clairement montré la recherche depuis une vingtaine d'années, c'est que les enfants qui décryptent le mieux au départ apprennent plus vite et mieux ensuite. Toutes les études ont prouvé que le décodage est la condition sine qua non de l'apprentissage de la lecture. »
« On a désormais des arguments de recherche : on a pu comparer des écoles qui pratiquaient les différentes méthodes, et constater que c'est la méthode du b.a.-ba qui marche le mieux pour tous les élèves. »

Madame Sprenger-Charolles était citée par le Ministre comme caution scientifique, avec un de ses collègues qui a fortement nuancé son supposé soutien.

Contactée par courriel, elle a confirmé ses dires à 20' et a ajouté qu'on disposait « de [données d'évaluations robustes, surtout anglosaxonnes](#) » et a renvoyé à son ouvrage *Lecture et dyslexie, approche cognitive* (Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé, Dunod, 2003).

Et elle a insisté sur « les travaux de recherche [qui] ont montré que, pour pouvoir bien comprendre des textes (ce qui bien entendu est la finalité de la lecture, sans compter le plaisir), l'enfant doit acquérir un haut niveau d'automatisation dans l'identification des mots écrits. »

En conclusion de l'échange, elle a fait parvenir un article paru dans la revue « médecine et enfance » (avril 2003) : [Apprentissage de la lecture et dyslexie](#) (document [téléchargeable](#) format *.pdf). <http://education.devenir.free.fr/Documents/sprengercharolles.pdf>

Les efforts de simplification de l'orthographe doivent être poursuivis

Dans un discours en date du 13 décembre, le Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a dit que les méthodes sont, pour une part, à l'origine des difficultés de lecture. Les critiques du Ministre portaient sur la méthode globale et il soulignait que, même si dans sa forme pure cette méthode n'existe plus, il reste des méthodes à point de départ global. Il préconisait aussi le recours à des méthodes «phoniques» ce qui, comme il le soulignait, est en adéquation avec les résultats de la recherche.

Je ne peux que confirmer, tout comme Franck Ramus, que ce qu'a dit le Ministre à ce propos est juste. En effet, dans un travail que j'ai publié avec ma collègue Pascale Colé (édité chez Dunod en 2003*, une version anglaise est sous presse) nous présentons, entre autres, les résultats d'une synthèse qui avait pour visée d'éclairer les politiques éducatives. Cette synthèse passe en revue une quarantaine de recherches anglo-saxonnes dans lesquelles les effets d'une méthode «phonique» ont été comparés à ceux d'une méthode «globale». Il ressort de ce travail qu'un enseignement systématique et précoce du décodage aide plus efficacement les élèves qu'un enseignement global. Cette supériorité se manifeste sur toutes les mesures (lecture de mots, compréhension de textes.). De plus, lorsque cette méthode est introduite tardivement, son impact est plus faible. Enfin, la méthode phonique est particulièrement bénéfique pour les enfants de milieux socio-économiques défavorisés, pour

ceux à risque pour l'apprentissage de lecture et pour les dyslexiques.

Je pense qu'il serait aussi important de tenir compte des résultats des évaluations internationales sur le niveau de lecture des enfants (OCDE, Association for the Evaluation of Educational Achievement). Dans ces évaluations, la Finlande arrive toujours dans le groupe de tête, ce qui peut s'expliquer par la conjonction de trois principaux facteurs :

- la nature de l'écriture du finnois, très «transparente» par rapport à l'oral, avec en plus des mots très longs, ce qui rend difficile l'apprentissage "global" et favorise l'utilisation de méthodes phoniques ;
- un niveau de formation élevé et adéquat des enseignants et des formateurs d'enseignants ;
- une politique d'incitation à la lecture (développement des bibliothèques dans les écoles, les villages.).

Il faudrait aussi signaler que les travaux de recherche ont également montré que, dans une écriture alphabétique, la maîtrise du décodage est le sine qua non de l'apprentissage de la lecture. Les bons décodeurs précoces sont en effet ceux qui progressent le mieux, et le plus vite. En outre, la «transparence» de l'orthographe facilite cet apprentissage. En d'autres termes, les enfants apprennent à lire plus vite en espagnol qu'en français et en français qu'en anglais. Etant donné le coût, en particulier pour l'éducation, d'une orthographe relativement peu transparente, comme c'est le cas

en français (surtout pour l'écriture: un mot comme "bateau" ne peut en effet se lire que d'une seule façon alors qu'il existe différentes manières de l'orthographier), les efforts de simplification déjà entrepris devraient être poursuivis.

En tant que chercheur, je voudrais enfin souligner qu'il reste beaucoup de travail à faire dans notre pays. Il serait surtout souhaitable de bien diffuser les résultats des recherches. Il faudrait aussi bien former non seulement les enseignants et les formateurs d'enseignants,

mais aussi tous les autres personnels qui ont des responsabilités dans l'éducation (les différents corps d'inspection, les directeurs d'établissement..) ainsi que les autres intervenants: médecins et psychologues scolaires.

Liliane Sprenger-Charolles
(extraits remaniés par l'auteur d'une lettre adressée à Monsieur de Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche) 22/12/05

* *Approche cognitive* Liliane Sprenger-Charolles, Pascale Cole _ Dunod

22 décembre 2005 (courriel de Franck Ramus adressé à 4 collègues dont Roland GOIGOUX)

Ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain

Il me semble que les discussions autour de l'initiative de de Robien tendent tout de même à jeter le bébé avec l'eau du bain. Sous prétexte que de Robien était mal informé (en invoquant les méthodes syllabiques et globales, les neurosciences et la dyslexie), on rejette en bloc ses propositions (mal formulées et justifiées, je suis d'accord) et on suggère implicitement que l'enseignement de la lecture en France est déjà optimisé et que les programmes de 2002 ont déjà suffisamment tenu compte des connaissances scientifiques.

Tout d'abord, je pense qu'il faut reconnaître que le ministre, les journalistes et le grand public utilisent probablement les mots "syllabique" et "global" dans un sens informel différent du sens technique rappelé par Goigoux.

"Il faut se demander pourquoi tant de gens croient que la méthode globale règne en maître à l'école."

Dans le langage courant, les méthodes syllabiques sont perçues comme enseignant dès le départ les relations grapho-phonologiques (sans exclusion particulière d'autre chose), les méthodes globales comme ne les enseignant pas, et les méthodes mixtes, semi-globales ou à départ global comme les enseignant plus tard. Les spécialistes ne peuvent pas comprendre ce que veulent dire les non-spécialistes s'ils se cantonnent à leur définition technique. Il faut donc se demander pourquoi tant de gens continuent à croire et à dire que la méthode globale règne en maître à l'école? Il me semble que c'est simplement parce qu'un nombre significatif d'élèves de CP en sont encore à Noël à faire semblant de lire un texte appris par coeur, et à deviner les mots. Alors certains

parents paniquent et achètent une méthode Boscher. Aucun chiffre officiel ne révèle la proportion d'enfants concernés, mais il doit être suffisamment élevé pour expliquer la fréquence de telles anecdotes (qui ne connaît un cas dans son entourage?). Au-delà de la reconnaissance par les programmes de l'importance de l'apprentissage du code grapho-phonologique, cet état de fait pose donc la question que tout le monde semble se refuser à aborder, celle du moment et des modalités de l'introduction du code.

A ce propos, j'ai vérifié le contenu des programmes de 2002, et force est de constater qu'ils peuvent être lus de plusieurs manières. Après un long passage explicitant l'apprentissage du déchiffrage, il y a ce paragraphe intitulé "Programmation des activités": "Ces apprentissages sont au cœur de la plupart des méthodes d'enseignement de la lecture. La qualité des programmations proposées doit guider le choix des enseignants. Certains laissent se constituer ces connaissances au hasard des rencontres et des réactions des élèves (c'est le cas de la méthode "naturelle" proposée par Célestin Freinet), d'autres (en particulier les livrets proposés par les éditeurs) les organisent selon une progression qui combine complexité croissante des activités mises en jeu tant dans l'analyse que dans la synthèse et complexité croissante des relations entre graphèmes et phonèmes. Dans les deux cas, il importe d'aider les élèves à mémoriser ces informations, donc à leur permettre de les structurer de manière rigoureuse et de les réviser fréquemment.

Certaines méthodes proposent de faire l'économie de l'apprentissage de la reconnaissance indirecte des mots (méthodes globales, méthodes idéo-visuelles...) de manière à éviter que certains élèves ne s'enferment dans cette phase de déchiffrage réputée peu efficace pour le traitement de la signification des textes. On considère souvent aujourd'hui que ce choix comporte plus d'inconvénients que d'avantages : il ne permet pas d'arriver rapidement à une reconnaissance orthographique directe des mots, trop longtemps appréhendés par leur signification dans le contexte qui est le leur plutôt que lus. On peut toutefois considérer que la plupart de ces méthodes, par le très large usage qu'elles font des activités d'écriture, parviennent aussi à enseigner, de manière moins explicite, les relations entre graphèmes et phonèmes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes (les compétences de déchiffrage de mots inconnus en font partie)."

Pour résumer, les programmes évoquent la méthode naturelle ainsi que les méthodes plus structurées et explicites, mais sans choisir entre les deux car c'est "la qualité des programmations" (jugée comment?) qui doit guider le choix. Puis ils notent qu'on considère souvent que les méthodes globales et idéovisuelles sont moins efficaces, mais qu'on peut considérer qu'elles parviennent aussi à enseigner les relations graphèmes-phonèmes (qui est ce "on" et sur quelle base considère-t-on?).

Si ça ne s'appelle pas ménager la chèvre et le chou!

Finalement, bien qu'une large place soit consacrée au déchiffrage dans les programmes, toutes les méthodes sont compatibles avec les programmes, mêmes celles qui ne l'enseignent pas, ainsi que celles qui l'enseignent de manière non explicite et non structurée. Il revient donc aux enseignants de choisir entre toutes les méthodes existantes, sans qu'aucune soit exclue.

Puisque les programmes leur laissent toute latitude, comment les enseignants choisissent-ils? Il me semble qu'ils sont influencés d'une part par leur formation à l'IUFM, et d'autre part par les inspecteurs de l'éducation nationale qui peuvent valoriser ou sanctionner telle ou telle approche. Il n'est pas impossible qu'à ces deux niveaux il y ait (en moyenne) un sérieux biais en faveur des méthodes naturelles et globales. (je dis ça simplement sur la base de plusieurs témoignages convergents, sans données précises).

Si les enseignants revendiquent très fort leur liberté pédagogique, on peut dire qu'ils sont entendus, puisque les programmes leur laissent une liberté totale. Est-ce pour autant une bonne chose? Je ne crois pas. On ne peut pas, au nom de la liberté pédagogique, laisser les enseignants faire n'importe quoi avec les enfants. Notamment, utiliser des méthodes dont il a été démontré empiriquement qu'elles sont en moyenne moins efficaces que d'autres. Ou bien réinventer la roue pendant

plusieurs années. Car si "l'effet maître"* signalé par Goigoux est bien réel (voire trivial, puisque les enseignants ne sont pas des robots), ce n'est pas une raison pour ignorer l'effet méthode qui lui aussi est bien réel (et en l'occurrence bien mieux quantifié que l'effet maître). A ce propos il est très fallacieux d'affirmer qu'il n'y a aucun impact négatif de la méthode "naturelle", et qu'on ne sait rien de l'efficacité comparée des méthodes en vigueur (une fois écartée la méthode idéovisuelle). Goigoux ne peut affirmer cela que parce qu'il se réfère uniquement à la littérature francophone (qui en contient deux), alors qu'il y a des dizaines d'études pertinentes dans la littérature scientifique internationale. Au risque de me répéter, la revue du National Reading Panel en a identifié 38 en 1998 qui remplissaient des critères méthodologiques rigoureux et qui livraient suffisamment de données chiffrées pour permettre une méta-analyse. Parmi leurs conclusions (que j'ai déjà citées), le NRP met

“On ne peut pas, au nom de la liberté pédagogique laisser les enseignants faire n'importe quoi.”

en avant l'efficacité significativement plus grande des méthodes enseignant systématiquement les relations graphèmes-phonèmes par rapport à celles ne les enseignant pas ou pas de manière

systématique (ce qui vise notamment la méthode naturelle) ainsi que l'efficacité plus grande des méthodes enseignant ces relations tôt (y compris en GSM) plutôt que tard (ce qui vise les méthodes à départ global). On ne peut donc pas dire qu'on ne sait pas.

Comment peut-on alors justifier que les programmes autorisent des méthodes qui ne démarrent pas l'enseignement du déchiffrage dès le début de CP, et/ou qui ne l'enseignent pas de manière systématique? Si de Robien pouvait avoir une action concrète à ce ni-

veau, on ne pourrait que s'en réjouir (et je répète bien qu'il ne s'agit pas d'imposer la méthode Boscher mais des méthodes qui enseignent le déchiffrage dès le premier jour en parallèle avec le reste).

Franck Ramus

- Sur "*l'effet maître*" : L'effet Pygmalion
Un corollaire à l'effet Pygmalion : l'effet maître
(Jacquot Barivelo et Vladimir Daupiard)
<http://www.reunion.iufm.fr/Dep/listeDep/exposes/effet%20pygmalion.pdf>

Deux textes d'Alain Léger Université de Caen

- *L'effet établissement*
<http://alain-leger.ifrance.com/alain-leger/textes/effet-etablissement.pdf>
- *L'école et la réussite de tous*
<http://alain-leger.ifrance.com/docs/reussite.pdf>

citent V. ISAMBERT-JAMATI (voir, par exemple, avec M.F. GROSPIRON « Type de pédagogie du français et différenciation sociales du résultat ». 1984) et trois chercheurs états-uniens : E. Pederson, T. A. Faucher et W. Eaton)

Une étude empirique du pôle pédagogique de l'Académie de Nantes
« *Les réussites paradoxales aux évaluations d'entrée en sixième*
Synthèse des observations et analyses réalisées sur le terrain »
http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/pole_peda/reussite/index.html

Il faut mentionner aussi l'étude d'Arletta Grisay en 1997 : *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs au cours des années de collège*, MEN-DEP, Dossiers Education et Formations, n° 88

La majorité des méthodes adoptent une démarche intégrative

Roland Goigoux

à

Franck Ramus et Liliane Sprenger Charolles (débat « Éducation et devenir »)

Chers collègues,

Votre participation au débat organisé par « Éducation et devenir » me semble une très bonne chose à un moment où les scientifiques servent de caution aux opérations politiciennes. (cf. les déclarations du docteur Wettstein-Badour, au nom des neurosciences, qui invoque le rôle de l'hémisphère cérébral gauche pour légitimer la méthode syllabique – AEF –)

L'argumentaire de Franck Ramus me semble bien indulgent pour un ministre qui n'a pas commis une maladresse de langage mais qui a délibérément choisi une question très médiatique pour reprendre l'initiative politique. (cf. les analyses de la presse politique)

Gilles de Robien a choisi de réhabiliter la méthode syllabique, symbole des « *bonnes vieilles valeurs* » ainsi que le lui recommandaient ses conseillers en communication. Un lobby puissant faisait campagne sur ce thème depuis des mois : une visite des sites de SOS-éducation, Lire-écrire, Sauvez-les-Lettres ou Fondapol vous en convaincra aisément (cf. l'article du Monde de l'éducation de décembre).

En donnant raison au ministre, vous semblez méconnaître la réalité des pratiques pédagogiques : vous laissez croire que **l'école primaire n'enseigne pas**, ou **pas assez**, ou **enseigne trop tard** les correspondances entre graphèmes et phonèmes. Et que « *la syllabique* » est la seule mé-

thode à le faire.

Double erreur. Vous confondez un processus cognitif (celui du déchiffrement) avec une méthode pédagogique (la syllabique) et vous ignorez toutes les méthodes à dominante phonémique – pourtant majoritaires en France – qui font du déchiffrement la cible principale de leur intervention. Puis-je vous rappeler que les manuels les plus utilisés au cours préparatoire, qualifiés à tort de « *semi-globaux* », organisent un enseignement **explicite et progressif** des correspondances graphèmes / phonèmes **dès le début de l'année scolaire**. Ce n'est pas Alain Bentolila, auteur du célèbre *Gafi le*

fantôme et leader du marché des méthodes de lecture, qui me démentira !

Entre douze et dix-huit phonèmes sont généralement étudiés au cours du seul premier trimestre. Treize, par exemple, dans le manuel *Crocolivre* de

Gombert et Valdois (Nathan) : A, R, I, L, T, U, O, M, E, OU, P, N, É (er, ez, es).

Pour justifier sa campagne de restauration de la méthode syllabique, le ministre reproche à toutes les autres méthodes de faire « *commencer l'apprentissage de la lecture par une approche globale pendant plusieurs semaines, pour n'en venir qu'ensuite à la découverte des syllabes.* » Il suffit de consulter les chiffres des ventes des éditeurs scolaires pour comprendre qu'il se fourvoie dans 80% des cas.

“Gilles de Robien a choisi de réhabiliter la méthode syllabique, symbole des « *bonnes vieilles valeurs* », poussé par un lobby puissant qui faisait campagne sur ce thème depuis des mois.”

Le survol trop rapide des manuels¹ vous a trompé : certes, sur le papier, l'étude du code prend moins de place que l'étude des textes, mais l'espace graphique n'est pas proportionnel à la durée du travail des élèves ! Sur ce point, l'analyse de l'activité professionnelle des instituteurs de cours préparatoire révèle que, de septembre à mars, ceux-ci consacrent le plus clair de leur temps à apprendre aux élèves à mettre en relation des graphèmes et des phonèmes, en lecture comme en écriture.

Mais heureusement ils ne font pas que cela. La majorité d'entre eux adoptent des démarches **inté-gratives** (le plus souvent donc à **do-**

minante phonémique) qui associent décodage, compréhension, production et acculturation. Ils abordent ces quatre dimensions, véritables points cardinaux de la didactique de l'écrit, tout au long de l'année et en interaction :

- identifier et produire des mots écrits (décodage et encodage, avec mémorisation de l'orthographe) ;
- comprendre les textes (surtout vocabulaire et syntaxe) ;
- produire des textes (même très courts et avec l'aide de l'enseignant, dès le début de l'apprentissage) ;
- entrer dans la culture de l'écrit (ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales).

La conviction de ces instituteurs est que l'école ne doit pas déléguer aux familles des pans entiers de l'enseignement si elle ne veut pas contribuer à accroître les inégalités sociales. Se limiter au B-A,

¹ Ministère de l'Éducation Nationale (1999). L'enseignement de la lecture au CP et au CE1. *Les dossiers Éducation et Formation*, 106. Voir aussi Fijalkow, E. et Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au C.P. : état des lieux. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 25-42.

“La pratique d'enseignement de la lecture ne se réduit pas au choix d'une méthode.”

* Voir en annexe l'analyse de Léo et Léa par Éveline Charmeux

² Lire avec Léo et Léa, Belin, 2004. Ses auteurs, T. Cuhe et M. Sommer, deux orthophonistes, développent leur réflexion dans le cadre de *Fondapol*, la fondation pour l'innovation politique proche de l'UMP.

BA est de ce point de vue tout aussi inacceptable que de l'exclure.

L'approche *idéo-visuelle* (Foucambert) qui prohibait tout enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes a été dénoncée par le ministère de l'Éducation nationale **il y a 13**

ans : elle a aujourd'hui disparu des classes de cours préparatoire même si elle laisse encore des traces dans la mémoire collective des instituteurs. Sur ce point Franck Ramus a raison : il existe une infime minorité d'instituteurs

qui ne prennent pas suffisamment en charge l'enseignement du code. Mais **l'institution scolaire en avait conscience et oeuvrait en ce sens** (j'ai

la responsabilité depuis 9 ans de la formation initiale des IEN sur ce sujet) : pourquoi ignorer à ce point l'histoire d'un métier et de ses évolutions ? Pourquoi provoquer et disqualifier ainsi les instituteurs ? Les dégâts risquent d'être considérables.

Léo et Léa*

Les éditeurs scolaires nous ont fait un compte-rendu de leur entrevue avec le ministre le 14 décembre. Celui-ci veut obliger tous les instituteurs à suivre une méthode syllabique : **il prend pour modèle la méthode Léo et Léa**² dont il a demandé aux éditeurs scolaires de s'inspirer. Connaissez-vous cet instrument que vous êtes en passe de cautionner ?

Dans ce manuel, avatar moderne de la méthode Boscher, les phrases soumises aux élèves sont constituées exclusivement des mots que ceux-ci sont capables de déchiffrer tout seuls. Par exem-

ple : « *Le père a pêché une loche. Faro la hume puis il jappe ; la loche ne parle pas ! Il la lèche alors Léo le chasse* » (Léo et Léa, p. 31). Le vocabulaire utilisé dans ce « récit » édifiant n'est choisi qu'en fonction des graphèmes étudiés au préalable, en dépit des intérêts ou des connaissances lexicales des élèves.

Plusieurs mois sont ainsi consacrés à l'étude de phrases simplement juxtaposées, loin des récits de la littérature pour la jeunesse que les élèves avaient l'habitude de travailler à l'école maternelle (tous les verbes sont au présent, on ne trouve pas de connecteurs, peu de substituts nominaux, etc.). L'enseignement de la compréhension, pourtant exigé par les programmes (lexique, syntaxe, cohésion textuelle, référents culturels), n'est pas assuré.

Dans la mesure où les méthodes syllabiques, dans leur souci de simplification extrême, confondent la lettre et le son, elles sont également amenées à éviter les graphèmes complexes. Ainsi le phonème /o/ est exclusivement associé à la lettre o jusqu'à la 41^{ème} leçon de l'année, obligeant les auteurs à fabriquer des pseudo-textes tels que : « *Léa sort le cheval. Faro le mord. Le cheval a mal. Il remue puis il rue. Léa lui parle fort. Faro file.* » (idem, p.23). Auto, château et bateau sont prohibés.

Pire encore, de nombreux mots parmi les plus fréquents du français ne sont jamais proposés aux élèves car ils sont irréguliers ou complexes du point de vue graphophonologique. De la même manière, les prénoms de certains enfants sont écartés en raison de leur complexité orthographique. C'est ainsi que le petit Gilles et le

4 À condition que l'enseignant écarte les noms de famille !

5 <http://eduscol.education.fr/D0102/liste-mots-frequents.htm>

petit Dominique devront attendre le troisième trimestre de l'année scolaire pour pouvoir lire et écrire leurs prénoms. Nicolas, plus chanceux, les devancera une fois encore⁴.

Sur ce point aussi, les méthodes syllabiques sont en contradiction flagrante avec les programmes en vigueur qui demandent aux enseignants d'introduire des mots fréquents dès le début de l'année, « *pour l'essentiel des mots outils* » dont « *la forme orthographique est mémorisée* ».

(Programmes 2002, §2.2) Pas un seul « *et* », « *dans* » ou « *un* » dans les dix premières leçons de Léo et Léa ! Pas une seule fois le verbe « *être* » conjugué au présent. Plus de la moitié des vingt mots les plus fréquents de la langue française⁵ ne sera jamais lue au cours du premier trimestre. Les programmes rappellent pourtant qu'il y a deux manières d'identifier les mots : la voie indirecte (déchiffrement) et la voie directe (lorsque le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot, c'est-à-dire lorsqu'il reconnaît la suite ordonnée des lettres). Et ils stipulent que : « *L'apprenti lecteur doit apprendre à se servir efficacement de l'une et de l'autre. Elles se consolident mutuellement par leur utilisation fréquente et sont renforcées par toutes les activités d'écriture.* » (Idem §2.3)

Ces programmes invitent les maîtres à doter rapidement les élèves d'un petit capital de mots écrits connus sur le plan orthographique (par exemple leurs prénoms, quelques mots outils très fréquents, les mots indispensables à la vie de la classe, etc.) pour faciliter le travail de comparaison entre mots, autrement dit pour ini-

tier le processus d'**analyse**. « *Un programme de travail doit être mis en place pour renforcer le répertoire des mots orthographiquement connus permettant de construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau ; savoir en analyser les composantes sonores (syllabes et, en partie, phonèmes), les écrire et les épeler; pouvoir **rapprocher des mots nouveaux de ces mots repères*** » (Idem, § 2.1). Les théoriciens de la méthode syllabique font fi des programmes et rejettent cette injonction à mémoriser l'orthographe des mots repères car ils refusent toute autre activité que le déchiffrement.

Il est donc incohérent d'affirmer, comme le fait le cabinet du ministre, « *qu'il est inutile de réformer les programmes de français de 2002* ». La méthodologie syllabique stricte, façon Léo et Léa, n'est pas conforme aux programmes en vigueur. Pour toutes les raisons déjà évoquées et pour une autre encore : contrairement à la prescription, la méthode syllabique exclut toutes les activités qui invitent les élèves à procéder à un travail d'*analyse*, c'est-à-dire de décomposition des mots connus. Or les programmes demandent – à juste titre – aux enseignants de guider les **deux** procédures de synthèse et d'analyse tout au long de l'année. En ce sens, on pourrait soutenir que les seules méthodes aujourd'hui hors-la-loi sont celles qui excluent totalement l'une ou l'autre de ces procédures. La « syllabique » comme la « globale ».

En résumé, s'il apparaît indispensable de guider les mises en relation entre graphèmes et phonèmes, **rien ne permet d'affirmer que seules les approches syn-**

thétiques le font, ni qu'elles le font mieux que d'autres.

Confusion sur les méthodes

Si aucune étude comparative des méthodes de lecture en pays francophones n'a permis d'établir la supériorité de l'une par rapport à l'autre, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent mais parce que la variable « méthode », trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente pour une telle recherche. Pour comprendre ce qui différencie véritablement les choix pédagogiques opérés par les maîtres et pour évaluer leurs effets sur les apprentissages des élèves, il est nécessaire de substituer à cette approche en termes de « méthode » une analyse reposant sur l'examen simultané de nombreux indicateurs. Et de ne pas se contenter des déclarations des enseignants mais d'observer le détail de leurs pratiques effectives. **Pourquoi ne proposerions-nous pas ensemble au ministre de conduire une telle recherche ?**

Cette exigence permettrait d'éviter les erreurs de ceux qui confondent encore deux méthodologies très différentes, malheureusement qualifiées toutes les deux de « globales » : l'approche « naturelle » de Freinet qui valorise l'étude des correspondances entre l'oral et l'écrit, et l'approche « idéovisuelle » de Foucambert qui s'y refuse totalement. Pour un ministre, la différence peut sembler minime mais sur le plan pratique, elle est considérable. Les performances des élèves en dépendent comme je l'ai montré dans une recherche longitudinale que vous citez dans vos propres publications⁵. Cette recher-

⁵ Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie Française*, 45-3, 235-245

che ne peut cependant pas être utilisée sans discernement pour dénigrer toutes les méthodes « globales » : si elle indique les faiblesses de la méthode « idéovisuelle »⁶, elle ne dit rien de la méthode « naturelle ». Vous citez à juste titre⁷ les recherches qui ont obtenu des résultats similaires en langue anglaise : ces études ont comparé elles-aussi des méthodes phonémiques à des méthodes idéovisuelles (par exemple de type « Look and say »), qualifiées outre-atlantique de « globales ». Aucune de ces études n'a porté sur des méthodes analytiques « à la française » inspirées de Freinet. C'est pourquoi leurs conclusions doivent être considérées avec prudence dans le débat actuel.

Une part du malentendu qui existe entre les pédagogues francophones et les cognitivistes férus de [recherches anglo-saxonnes](#)⁸ vient de là : ils ne parlent pas des mêmes méthodes « globales ». A ce propos je vous rappelle un argument important, resté sans réponse à ce jour. La seule recherche francophone conduite sur l'impact de la méthode globale a été réalisée il y a une dizaine d'années par le laboratoire de sciences cognitives de Bruxelles. Vous savez que nos très sérieux collègues Content et Leybaert ont étudié les processus d'identification des mots en comparant l'impact des méthodes « *phoniques* » et « *globales* » et qu'ils ont établi **la supériorité de la méthode « globale »** !

Ils avaient pourtant fait l'hypothèse que les méthodes phoniques allaient faciliter les mécanismes grapho-phonologiques d'identification des mots et avantager les

6 L'approche *idéo-visuelle* a aujourd'hui disparu des classes de cours préparatoire même si elle laisse encore des traces dans la mémoire collective des instituteurs. Sur ce point Franck Ramus a raison : il existe encore des instituteurs qui ne prennent pas suffisamment en charge l'enseignement du code. Mais l'institution scolaire en avait conscience et oeuvrait en ce sens (IGEN, IEN, IUFM) : pour-quoi ignorer à ce point l'histoire d'un métier et de ses évolutions ? Le combat d'aujourd'hui a 15 ans de retard !

7 Cf. la méta analyse du National Institute of Child Health and Human Development (2000) ou la synthèse française de L. Sprenger Charolles et P. Colé (2003). *Lecture et dyslexie, approche cognitive*. Dunod.

8 Cf. interview AEF 59132 de J. Ziegler, directeur de recherche au CNRS

9 Content, A. et Leybaert J. (1992). L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. In P. Lecocq (Ed.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles* (pp. 181-211). Lille : Presses Universitaires de Lille. - Leybaert, J. et Content, A. (1995). Reading and spelling acquisition in two different teaching methods : a test of the independence hypothesis. *Reading and writing*, 7, 65-88

élèves qui en profitaient. Les résultats obtenus ont été **contraires** à leur hypothèse⁹ : les deux auteurs ont avoué avoir eu du mal à expliquer leurs propres résultats et à interpréter la « *surprenante supériorité* » des élèves soumis aux méthodes globales. **Supériorité qui allait croissante** au cours du cycle 2 **malgré un départ plus lent** que celui des élèves bénéficiant des approches phoniques strictes.

Ce résultat n'est pas surprenant pour ceux qui connaissent le métier d'instituteur. La plupart des maîtres qui adoptent la méthode « naturelle » organisent en effet avec soin l'étude des relations graphophonologiques grâce à de **nombreuses activités d'écriture** et sur la base de **recherches d'analogies** entre les mots ; ils font ainsi jouer un rôle important à la syllabe dans le processus de comparaisons et d'analyses (cf. les syllabogrammes d'André Ouzoulias). Bref, en France, la « syllabique » n'a pas le monopole de la syllabe !

On peut donc faire l'hypothèse que les performances des élèves dépendent pour beaucoup de la quantité d'activités d'encodage (écriture) et de l'habileté des maîtres à solliciter et à organiser la démarche analytique. En d'autres termes, la pratique d'enseignement de la lecture ne se réduit pas au choix d'une méthode : « l'effet-maître » est plus fort que « l'effet-méthode ».

La revendication d'un enseignement « *systématique et précoce du décodage* » (Liliane Sprenger-Charolles) devrait vous conduire à soutenir les méthodes intégratives à dominante phonémique que j'ai

présentées plus haut. Pas à cautionner l'archaïque méthode syllabique remise au goût du jour par le ministre et dont Michel Fayol nous rappelle qu'elle « *n'a jamais été évaluée* » (Fayol, AEF, 59433).

Très cordialement,

Roland Goigoux
Professeur des Universités à Clermont-Ferrand

FRANCK RAMUS *Courriel à Roland Goigoux, Jean-Émile Gombert 24/12/05*

Invitons le ministre à lire ce débat

--> Chers collègues,

Ce débat se prolonge peut-être au-delà du raisonnable, dans le mesure où

il me semble que sur le fond nous sommes largement d'accord. Seuls quelques points font peut-être encore l'objet d'un désaccord:

- Le ministre est-il simplement dans le flou ou bien est-il l'instrument d'une conspiration visant au rétablissement de la méthode Boscher? Les avis semblent diverger et personnellement je n'en sais rien, mais dans un cas comme dans l'autre il semblerait utile de mieux le conseiller, puisque les chercheurs sont d'accord sur l'essentiel. (Commençons par l'inviter à lire ce débat!)

- Quelle proportion d'enfants en France subissent un enseignement du décodage retardé et/ou non systématique? Une minorité infime ou plus significative? Là aussi je pense que les données manquent. Les statistiques des ventes des éditeurs ne suffisent pas pour évaluer ce point, car ce sont les pratiques de terrain qu'il faut évaluer, pas seulement les livres qui en sont (plus ou moins) le support. C'est pourquoi ce qui se passe à l'IUFM

PS : Comment comprendre que vous passiez sous silence dans votre argumentaire l'importance des compétences phonologiques des jeunes enfants ? Il faudrait expliquer au ministre **le rôle décisif de la grande section de maternelle**. Son choix de concentrer toute la responsabilité des difficultés des élèves sur le cours préparatoire (et de surcroît sur la seule question des méthodes) me semble déraisonnable.

et au cours des inspections me paraît largement aussi important que les livres qui se vendent. A-t-on des

données là-dessus?

- Il faut arrêter de dire que les études "anglo-saxonnes" ne sont pas pertinentes pour le débat français car elles n'auraient comparé des méthodes phoniques qu'à des méthodes idéo-visuelles. Le [National Reading Panel](http://www.nationalreadingpanel.org/) note (en p. 2-102 du rapport des sous-groupes, téléchargeable ici: <http://www.nationalreadingpanel.org/>) qu'au moment de la méta-analyse (1998-1999), les USA semblent avoir subi depuis les années 60 une évolution similaire à celle de la France: au sein des méthodes non phoniques, les méthodes idéovisuelles ("whole word" surnommées "look-say") avaient largement cédé la place à des méthodes intégratives ("whole language"), qui typiquement enseignent le code mais de manière non systématique. La description qu'ils font des méthodes "whole language" ne me paraît pas différentes des méthodes globales "à la française" (y compris dans leur diversité). De ce fait, ils n'ont pas comparé les méthodes

dites phoniques aux méthodes dites globales en fonction des étiquettes collées dessus, mais les ont réparties en fonction de la systématisme ou de la non-systématisme (ou absence) de l'enseignement phonique et ils ont distingué différents types de méthodes au sein des deux catégories, en particulier les méthodes idéovisuelles et globales. Ils ont donc notamment montré que les méthodes "systématiques" sont supérieures aux méthodes idéovisuelles (whole word) de 0.51 écart-type et aux méthodes globales (whole language) non systématiques de 0.31 écart-type (significativement différent de 0).

- Pour l'étude de Leybaert et Content dont les résultats semblent différents de ceux de la méta-analyse du NRP, soit on peut montrer que les méthodes évaluées différaient fondamentalement des méthodes systématiques et non-systématiques prises en compte par le NRP, soit il y a lieu de simplement inclure cette étude dans la méta-analyse (au sein de laquelle elle ne sera pas isolée, mais ne pèsera pas lourd face à toutes les études montrant des effets opposés et ne remettra donc pas en cause les principales conclusions).

- En ce qui concerne la méthode naturelle qui a les faveurs de Goigoux, je souhaiterais m'informer.

Ou peut-on trouver une description explicite des pratiques qu'elle recommande (autre que la prose philosophique de Freinet)? S'il s'agit d'un enseignement phonique systématique basé sur la syllabe plutôt que le phonème, et agissant par analyse et analogie depuis la syllabe, la comparaison est également effectuée par le NRP: 0.45 écart-type d'avantage pour les méthodes centrées sur le phonème (par rapport aux méthodes non systématiques), 0.34 pour celles centrées sur les unités plus grandes (différence de 0.11 non significative).

- Je suis bien d'accord avec Goigoux pour dire qu'il existe bien des sujets qui devraient être l'objet de nouvelles recherches. Pour commencer une évaluation directe de l'efficacité de la méthode naturelle qui a la faveur de Goigoux. Par ailleurs, au-delà des critiques au l'on peut faire à *Léo et Léa* (que je ne connais pas et que je ne cautionne pas non plus), est-il plus ou moins efficace d'introduire les relations graphèmes-phonèmes par ordre de régularité décroissante? Je ne connais pas d'étude empirique sur cette question, elle me semblerait donc à évaluer rigoureusement et sans a priori.

Franck Ramus 24/12/05

Robien a globalement des difficultés à lire les rapports défavorables

Le ministre déforme les conclusions d'une étude sur l'apprentissage de la lecture

[Libé 10/01/06](#)

Rapport - n° 2005-123 novembre 2005

Observatoire national de la lecture

Inspection générale de l'éducation nationale (Groupe de l'enseignement primaire)

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/onl_2005.pdf

Liliane Sprenger-Charolles 28/12/05

Quelques remarques à propos de la réponse de [Roland Goigoux](#)

1. Dire que les scientifiques servent de caution aux politiques est grave.

Les scientifiques vivent dans la cité. Quand ils le peuvent, et en fonction de leurs connaissances - certes lacunaires - ils sont en droit de donner leur avis.

2. A propos des méthodes

Il est tout d'abord nécessaire de repréciser que le Ministre a souligné dans son discours que, même si dans sa forme pure la méthode globale n'existe plus, il reste des méthodes à point de départ global. Sa principale critique portait sur ce point, sa position étant qu'il faut introduire dès le départ un apprentissage basé sur les relations graphie-phonie, et non essayer de faire apprendre des mots par cœur.

Comme d'autres (voir les précisions apportées Franck Ramus), je soutiens que cette position est juste et qu'il n'est pas possible de dire qu'il n'y a pas de travaux de recherche permettant de la soutenir. Il existe en effet une synthèse très documentée, effectuée par des [chercheurs anglo-saxons](#), qui avait justement pour visée d'éclairer les politiques éducatives. Cette synthèse passe en revue une quarantaine de recherches bien contrôlées dans lesquelles les effets d'une méthode «phonique» ont été comparés à ceux d'une méthode «globale». Comme je l'ai déjà souligné, il ressort de ce travail qu'un enseignement précoce et systématique du décodage aide plus efficacement les élèves qu'un enseignement global. Cette supériorité se manifeste sur toutes les mesures (lecture de mots, compréhension

de textes.). De plus, lorsque cette méthode est introduite tardivement, son impact est plus faible. Enfin, la méthode phonique est particulièrement bénéfique pour les enfants de milieux socio-économiques défavorisés, pour ceux à risque pour l'apprentissage de lecture et pour les dyslexiques. Ce qui vaut pour la langue anglaise, beaucoup plus irrégulière que la langue française au niveau des relations graphie-phonie, doit donc valoir aussi chez nous. Il faudrait certes évaluer les effets des méthodes en France, mais on peut s'appuyer sur la littérature internationale, la seule qui est normalement évaluée.

3. A propos de l'étude de Jacqueline Leybaert et d'Alain Content (1995, Reading and spelling acquisition in two different teaching methods : a test of the independence hypothesis. Reading and writing, 7, 65-88).

Cette étude n'avait pas pour objectif d'évaluer la supériorité d'une méthode "phonique" par rapport à une méthode "globale" mais de voir si, quelle que soit la méthode d'enseignement, les enfants utilisent les mêmes procédures de lecture.

Cette étude ne peut donc pas être utilisée pour évaluer la supériorité d'une des deux méthodes d'autant plus que, d'une part, les mêmes enfants n'ont pas été suivis du début de l'apprentissage de la lecture à une période ultérieure et que, d'autre part, les enfants les plus jeunes étaient en seconde année du primaire (il s'agit d'une étude avec un groupe d'enfants de 2ème année, un groupe de 4ème année

et un groupe de 6ème année). En plus, il n'y a que deux classes pour chaque groupe: l'effet enseignant peut donc se confondre avec l'effet méthode. Enfin, si on cite les résultats des enfants les plus âgés, il faudrait également citer ceux des plus jeunes. Or ces résultats indiquent une supériorité de la méthode phonique sur la méthode globale, y compris pour la lecture de mots irréguliers.

4. A propos du fait que, selon Roland Goigoux, nous (Franck Ramus et moi même) confondons "processus cognitif (celui du déchiffrement)" et "méthode pédagogique"

Nos recherches portent clairement sur les processus cognitifs en jeu dans la lecture, son apprentissage et ses dysfonctionnements. A ce niveau, les travaux de recherche ont montré que ce qui rend possible la lecture chez le lecteur expert, c'est le recours à des procédures d'identification des mots écrits très rapides et fortement indépendantes du contexte. De plus, lors de cette identification des mots écrits le lecteur expert a accès quasi-immédiatement non seulement à leur code orthographique, mais aussi à leur code phonologique (la petite musique des mots). L'objectif majeur de l'apprentissage de la lecture doit donc être d'acquérir un haut niveau d'automatisme dans l'identification des mots écrits. C'est le développement de telles procédures qui permettra à l'enfant d'atteindre un niveau de compréhension écrite égal à celui de sa compréhension orale, en le dégageant du poids d'un décodage lent et laborieux, ou du recours à des anticipations contextuelles hasardeuses.

Il a également été montré que, dans une écriture alphabétique, la maîtrise du décodage est le sine qua non de l'apprentissage de la lecture. Les bons décodeurs précoces sont en effet ceux qui progressent le mieux, et le plus vite. En outre, la «transparence» de l'orthographe facilite cet apprentissage. En d'autres termes, les enfants apprennent à lire plus vite en espagnol qu'en français et en français qu'en anglais. Ce dernier constat conduit certains d'entre nous à proposer une réforme de l'orthographe. En effet, étant donné le coût, en particulier pour l'éducation, d'une orthographe relativement peu transparente, comme c'est le cas en français (surtout pour l'écriture: un mot comme "bateau" ne peut en effet se lire que d'une seule façon alors qu'il existe différentes manières de l'orthographier), les efforts de simplification déjà entrepris devraient être poursuivis.

5. Retour sur les méthodes telles qu'elles existent

Ceux qui disent qu'il faut systématiquement et précocement enseigner les relations graphie-phonie soutiennent aussi qu'il faut tenir compte de la réalité du système orthographique du français, de la fréquence des mots et de celle des relations graphie-phonie. Pour faciliter cette prise en compte, avec Pascale Colé, Bernard Lété et Ronald Peereman, nous avons élaboré une base de données sur la fréquence des unités lexicales et sublexicales (entre autres, relations graphème-phonème et phonème-graphème) du vocabulaire écrit adressé à l'enfant (MANULEX). Partant d'instruments de ce type, il est possible de construire des progressions pédagogiques qui tien-

nent compte de la structure de l'orthographe du français. Il est possible de le faire de façon ludique, en associant des écrivains de jeunesse à l'élaboration des manuels scolaires.

Les enfants aiment bien les comptines, ils aiment aussi parler 'verlan'. Pourquoi ne pas s'appuyer sur du matériel ludique et bien construit, pour leur apprendre à lire ?

Bien sur qu'il faut aussi d'autres activités de sensibilisation à la langue et à la lecture ! Mais ce qu'il faut éviter, c'est de confronter l'enfant à une situation d'échec : c'est à dire essayer de lui faire lire des bouts textes quand il ne sait pas lire. Par contre, il faut leur lire à l'école des contes, des récits, et tous les autres types de texte.

6. En conclusion, comme je l'ai déjà souligné, il est important de tenir compte des résultats des éva-

luations internationales sur le niveau de lecture des enfants (OCDE, Association for the Evaluation of Educational Achievement). Dans ces évaluations, la Finlande arrive toujours dans le groupe de tête, ce qui peut s'expliquer par la conjonction de trois principaux facteurs :

- la nature de l'écriture du finnois, très «transparente» par rapport à l'oral, avec en plus des mots très longs, ce qui rend difficile l'apprentissage "global" et favorise l'utilisation de méthodes phoniques ;
- un niveau de formation élevé et adéquat des enseignants et des formateurs d'enseignants ;
- une politique d'incitation à la lecture (développement des bibliothèques dans les écoles, les villages).

Liliane Sprenger-Charolles

- Page personnelle de Liliane Sprenger-Charolles

<http://www.vjf.cnrs.fr/umr8606/DocHtml/PAGEPERSONNEL/Sprenger.htm>

- Apprentissage de la Lecture et Dyslexie : L'apport des Sciences Cognitives

http://afla.linguist.jussieu.fr/texte_liliane.htm

- L'apprentissage de la lecture. L'apport des sciences cognitives

http://www.acfos.org/sedocumenter/base_doc/lecture_surdite/apprentissageelect_cs2.pdf

et

Interview de Jean-Pierre Jaffré qui co-dirige avec L. Sprenger-Charolles le groupe Litéracie (mai 2004) : un entretien très intéressant sur le thème de l'illettrisme

<http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-interview19.asp>

Un dossier : *L'évolution du langage chez l'enfant De la difficulté au trouble* Marc Delahaie <http://www.cfes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf>

- ♦ [A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique](#) Rapport présenté par Jean-Charles Ringard (Juillet 2000)

Anastasie ?

La Pensée unique officielle

À l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale (établissement de formation des cadres de l'Education Nationale à POITIERS), l'intervention de [R.GOIGOUX](#) prévue la semaine prochaine a été supprimée par le ministre au motif que "son discours est non pertinent". Deux jours de stage sont supprimés et seront remplacés par un "séminaire officiel".

Les recteurs, inspecteurs d'académie, directeurs d'IUFM sont convoqués à un séminaire national le 9 mars pour entendre la "bonne parole sur le b-a ba", avec de "bons scientifiques", et des instructions à répercuter sur le terrain : séminaires académiques pour les inspecteurs et conseillers pédagogiques, stages à la rentrée pour tous les maîtres de CP. Une seule méthode: au premier trimestre, les lettres et les sons; au second trimestre, des phrases; au troisième des petits textes. Ainsi tout le monde saura à l'annonce en fin de CP. Pour savoir lire et pour le sens... on verra plus tard... pour ceux qui ont la chance de lire beaucoup et bien hors de l'école. Tout le monde au garde à vous!

Les corps d'inspection sont rappelés fermement au "devoir d'obéissance"... On ne leur avait jamais rappelé depuis la seconde guerre mondiale, pas même pour faire appliquer la loi d'orientation de 1989.

Les services académiques sont sommés d'autoriser les journalistes à visiter les "bonnes classes", celle de Madame BOUTONNET, célèbre tenante de la pédagogie de nos grands parents et prétendue victime de mauvais inspecteurs, celle de son amie Mme CANDELIER, distinguée pourvoyeuse de clients pour les orthophonistes. Une conférence de BRIGHELLI ("la fabrique du crétin") à LILLE bénéficie d'une grande publicité dans toutes les écoles de la région... et dans Télérama.

Voici venu le temps de la pensée unique, avec un grand coup de gomme sur le constat d'échec de l'école dans les années 60, avec un profond mépris pour le travail des enseignants engagés dans la construction d'une école à la mesure des nouveaux enjeux de la société en mouvement, avec une volonté intenable de nier la place de l'intelligence dans les apprentissages.

* De 1989 à 1995, C. Nique a été conseiller de François Mitterrand, Président de la République, pour les questions d'éducation. Il a exercé les fonctions d'Inspecteur général de 1995 à 1997. Il a été ensuite conseiller pour l'éducation et la formation auprès de Laurent Fabius, président de l'Assemblée nationale (1997-1998).

L'échec scolaire massif, la ségrégation sociale, la destruction de l'école publique justifiant son abandon au profit d'un système ultra libéral, la crise de la société sont à l'horizon... "L'école ou la guerre civile", ce titre d'un livre de Philippe MEIRIEU serait malheureusement prémonitoire. Si seulement les citoyens, les parents, les consultés des sondages étaient honnêtement informés...

Pierre FRACKOWIAK
26/01/2006

Le recteur de Montpellier "interdit" les manuels de lecture à départ global

Le recteur de Montpellier Christian Nique* lance le plan académique "Apprendre à lire" destiné à appliquer la circulaire prévoyant l'abandon des méthodes globale et semi-globale d'apprentissage de la lecture, annonce-t-il le mardi 7 février 2006.

Réunis la veille auprès du recteur, "les inspecteurs chargés de l'enseignement primaire ont évoqué les ouvrages à recommander et ceux dont l'usage est à interdire", indique à L'AEF Christian Nique, confirmant que les livres "Ratus" (Hatier) et "Gafi" (Nathan) par exemple pourraient être interdits dans l'académie. Toujours à propos des manuels scolaires, le recteur précise avoir "demandé aux inspecteurs de prendre contact avec les maires chaque fois que cela s'avère nécessaire". "Si cela ne débouche pas, j'interviendrai moi-même auprès d'eux", ajoute-t-il.

Ce plan académique, qui associe le CRDP (centre régional de documentation pédagogique) et l'IUFM, prévoit une série d'actions de communication et de formation autour de la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, un suivi de l'évolution des pratiques des enseignants comme des manuels utilisés sera mis en place. "Le premier constat des inspecteurs qui ont étudié l'état de l'enseignement de la lecture dans chaque département de l'académie, c'est que les méthodes à départ global, sont utilisées", signale le recteur. Mais "au-delà du débat sur les méthodes de lecture, il n'y a pas de réticences sur la mise en oeuvre de la circulaire", affirme-t-il. À propos des enseignants qui utiliseraient encore la méthode globale, le recteur se dit "convaincu qu'ils ne continueront pas". En cas de problème, le recteur précise qu'il a demandé de "procéder aux inspections nécessaires". (d'après L'AEF).

Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la lecture

[version intégrale d'une lettre parue dans *Le Monde de l'éducation*, mars 2006]

Franck Ramus, Chargé de Recherches au CNRS
 Séverine Casalis, Maître de Conférences à l'Université Lille 3
 Pascale Colé, Professeur à l'Université de Savoie
 Alain Content, Professeur à l'Université Libre de Bruxelles
 Jean-François Démonet, Directeur de Recherches à l'INSERM
 Elisabeth Demont, Professeur à l'Université de Strasbourg
 Jean Ecalte, Maître de Conférences à l'Université Lyon 2
 Jean-Emile Gombert, Professeur à l'Université Rennes 2
 Jonathan Grainger, Directeur de Recherches au CNRS
 Régine Kolinsky, Chercheur qualifié du FNRS, Communauté française de Belgique
 Jacqueline Leybaert, Chargée de Cours à l'Université Libre de Bruxelles
 Annie Magnan, Professeur à l'Université Lyon 2
 José Morais, Professeur à l'Université Libre de Bruxelles
 Laurence Rieben, Professeur à l'Université de Genève
 Liliane Sprenger-Charolles, Directrice de Recherches au CNRS
 Sylviane Valdois, Directrice de Recherches au CNRS
 Pascal Zesiger, Professeur à l'Université de Genève

Dans le débat sur " les méthodes de lecture ", la Science a bon dos. Invoquée à la fois par le Ministre de l'Éducation Nationale et par ses opposants, elle semble se plier aux différents points de vue.

Pourtant, après maints débats alimentés de citations tronquées, les nuances d'un point de vue qui vise à l'objectivité scientifique n'ont toujours pas réussi à se faire entendre. Il nous paraît donc important de clarifier ce que les recherches scientifiques permettent (ou pas) de dire.

Tout d'abord, nous affirmons avec force que la question de l'efficacité comparée de différentes pratiques pédagogiques est une question qui peut et qui doit être abordée de manière scientifique. En médecine il est devenu un lieu commun que l'approche scientifique, et elle seule, permet de déterminer lequel de deux traitements est le plus efficace (en comparant statistiquement leurs effets sur deux groupes de patients suffisamment nombreux). Il en est de même dans le domaine de l'éducation. Les enseignants ont une expé-

rience incomparable des enfants et de leurs propres pratiques, et ils en tirent parfois des idées novatrices, mais ils ne sont pas en position (pas plus que les médecins traitants) d'évaluer de manière objective l'efficacité de leurs pratiques. Si leurs observations et leurs idées sont une source irremplaçable qui doit alimenter et enrichir la recherche scientifique, seule cette dernière, en menant des études rigoureusement contrôlées, est en mesure de déterminer avec certitude quelles pratiques sont objectivement les meilleures.

Que dit donc la recherche scientifique sur les méthodes d'enseignement de la lecture?

Tout d'abord deux précisions. Si les recherches que nous citons sont essentiellement anglophones (car beaucoup plus nombreuses), elles incluent également quelques études francophones dont les résultats *vont globalement dans le même sens*. Deuxièmement, les

mots "syllabique" et "globale" ne font pas partie du vocabulaire scientifique car trop ambigus. Les recherches se sont plus précisément attachées à comparer l'efficacité des méthodes en fonction de l'importance accordée au déchiffrement (des lettres en sons, ou plus précisément des graphèmes en phonèmes) : le déchiffrement est-il enseigné ou non, de manière systématique ou pas, précoce ou pas ? Les résultats sont les suivants :

1. l'enseignement systématique du déchiffrement est plus efficace que son enseignement non systématique ou absent;
2. l'enseignement systématique du déchiffrement est plus efficace lorsqu'il démarre précocement que lorsqu'il démarre après le début de l'apprentissage de la lecture;
3. les enfants qui suivent un enseignement systématique du déchiffrement obtiennent de meilleurs résultats que les autres, non seulement en lecture de mot, mais *également en compréhension de texte* (contrairement aux idées reçues sur les méfaits du déchiffrement qui conduirait à ânonner sans comprendre) ;
4. l'enseignement systématique du déchiffrement est particulièrement supérieur aux autres méthodes pour les enfants à risque de difficultés d'apprentissage de la lecture, soit du fait de faiblesses en langage oral, soit du fait d'un milieu socio-culturel défavorisé; du moment que le déchiffrement est enseigné systématiquement, il importe peu que l'approche soit plutôt analytique (du mot ou de la syllabe vers le phonème) ou synthétique (du phonème vers la syllabe et le mot).

Les programmes de 2002 tiennent-ils compte de ces résultats?

Ils s'en sont largement inspirés, ce qui est déjà un progrès considérable. Pourtant, après un long passage explicitant l'enseignement du déchiffrement, vient un paragraphe plus ambigu : "On considère souvent aujourd'hui que [les méthodes globales comportent] plus d'inconvénients que d'avantages [...] On peut toutefois considérer que la plupart de ces méthodes [...] parviennent aussi à enseigner [...] les relations entre graphèmes et phonèmes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes ". Ainsi, les programmes sont globalement compatibles avec les connaissances scientifiques, mais un court passage laisse la porte ouverte à toutes les méthodes.

Y a-t-il donc lieu de décréter l'état d'urgence?

Probablement pas. Il semble qu'une grande majorité de professeurs des écoles enseignent effectivement le déchiffrement dès le début du CP, et la plupart des manuels publiés respectent l'esprit des programmes. Néanmoins, il faudrait à tout prix éviter que dans une minorité de classes les enfants perdent les premières semaines voire les premiers mois du CP à faire semblant de lire en devinant les mots. Pour cette raison, une clarification des programmes serait utile, tout comme le suivi de leur mise en application effective, en relation avec les personnels des IUFM et des différents corps d'inspection.

Faut-il donc revenir aux vieilles méthodes enseignant exclusivement le B-A-BA de manière répétitive et dénuée de sens ?

Certainement pas. Sur ce point nous rejoignons largement l'avis du monde enseignant pour dire que les méthodes qui, dans l'état actuel de l'art, semblent optimales, initient l'enfant non seulement au déchiffrage, mais également à la morphologie, à la syntaxe, à la compréhension de textes ayant un sens, ainsi qu'à l'écriture. Simple-ment, le déchiffrage doit être présent dès le début du CP.

Peut-on espérer d'une telle réforme l'éradication de l'illettrisme ?

L'obligation d'enseigner le déchiffrage dès le début du CP serait un net progrès pour la minorité d'enfants qui actuellement n'en bénéficieraient pas. Cela réduirait sans doute marginalement l'illettrisme, sans pour autant l'éradiquer. Les causes de l'illettrisme sont multiples, incluant de nombreux facteurs socio-culturels et une faible maîtrise de la langue orale. L'école (notamment maternelle) a un rôle important à jouer à ces niveaux aussi. Quant à la dyslexie, elle concerne un groupe très mi-

noritaire d'enfants souffrant d'un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture, pour qui l'enseignement précoce du déchiffrage est aussi bénéfique, à défaut d'être réellement curatif.

L'évaluation scientifique des méthodes et pratiques remet-elle en cause la liberté pédagogique des enseignants ?

Dans l'état actuel des connaissances, les données scientifiques ne conduisent qu'à une seule recommandation forte: enseigner systématiquement et précocement le déchiffrage, en parallèle avec les autres compétences langagières. Cela laisse toute latitude aux enseignants pour déterminer les modalités de cet enseignement. Néanmoins, les études scientifiques dont nous avons fait état n'explorent qu'une infime partie des paramètres sur lesquels on pourrait jouer pour améliorer encore l'enseignement de la lecture. La recherche scientifique appliquée à l'éducation doit donc encore être développée et soutenue. Toutes les pratiques pédagogiques en vigueur à l'école sont largement perfectibles, encore faut-il disposer d'études fiables pour fonder les évolutions.

Le site du [National Reading Panel](http://www.nationalreadingpanel.org/) (<http://www.nationalreadingpanel.org/>) sur lequel on peut télécharger le [rapport](#) (en anglais) dans lequel figure une méta-analyse de plusieurs dizaines d'études scientifiques comparant l'efficacité de diverses méthodes d'enseignement de la lecture. C'est la base principale des 5 conclusions que nous énumérons ci-dessus.

Les programmes de 2002 pour le CP (voir section 2 - lecture) : [version pdf](http://www.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755A0212.pdf) (<http://www.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755A0212.pdf>)

L'[Observatoire National de la Lecture](http://onl.inrp.fr/ONL/garde?accueil.htm) (<http://onl.inrp.fr/ONL/garde?accueil.htm>) et notamment son dernier [rapport](http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport) (<http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>) sur l'apprentissage de la lecture.

-Roland Goigoux

à

L. Sprenger Charolles, J. Ziegler et F. Ramus

Chers collègues,

Je viens d'apprendre que vous étiez signataires du texte initié par Franck Ramus et je m'en réjouis.

A la question "Faut-il donc revenir aux vieilles méthodes enseignant exclusivement le B-A-BA de manière répétitive et dénuée de sens?" vous avez répondu : *"Certainement pas. Sur ce point nous rejoignons largement l'avis du monde enseignant pour dire que les méthodes qui, dans l'état actuel de l'art, semblent optimales, initient l'enfant non seulement au déchiffrement, mais également à la morphologie, à la syntaxe, à la compréhension de textes ayant un sens, ainsi qu'à l'écriture. Simplement, le déchiffrement doit être présent dès le début du CP."*

Je souscris totalement à cette position et je vois avec soulagement que nos positions sont donc très proches. Je dois avouer que j'en doutais un peu [...]

Le problème c'est que le ministre, lui, en revanche, a toujours comme projet de rendre obligatoire la méthode syllabique la plus caricaturale (type *Léo et Léa*, chez Belin, que le ministre demande explicitement aux éditeurs d'imiter) et d'interdire toutes les autres (qu'il appelle "semi-globales" et dans lesquelles il inclut le manuel Ratus, le "Gafi" de Bentolila et le "Crocolivre" de Gombert et Colé). Le recteur de Montpellier, sur ce point, n'a fait qu'écrire ce que le ministre répète depuis deux mois.

Je me permets de joindre l'argumentaire diffusé auprès des inspecteurs de l'éducation nationale (horifiés de la tournure que prennent les choses depuis mon interdiction ministérielle à l'ESEN et qui attendent avec inquiétude votre prise de position).

Je me permets aussi de vous mettre en garde pour la journée du 9 mars*.

A moins que vous ne preniez clairement vos distances avec les tentatives de récupération dont vous faites l'objet (comme vous l'avez fait dans le texte initié par Ramus) votre présence sera inévitablement perçue comme la caution scientifique de la politique du ministre.

Avec le discrédit que cela implique pour les recherches scientifiques.

L'enjeu est d'importance pour les élèves ... et pour les maîtres déjà soumis aux pressions parentales les plus extravagantes : 900 d'entre eux étaient mardi soir à l'IUFM d'Auvergne pour faire le point sur cette question, c'est dire l'émoi suscité par les déclarations provocatrices du ministre.

Très cordialement

Roland Goigoux

* Les recteurs, inspecteurs d'académie, directeurs d'IUFM sont convoqués à un séminaire national le 9 mars pour entendre la "bonne parole sur le b-a ba", avec de "bons scientifiques", et des instructions à répercuter sur le terrain. (Pierre Frackowiak)

L'obligation de la méthode syllabique est scientifiquement injustifiée

Roland Goigoux

Pour justifier l'obligation de la méthode syllabique et l'exclusion de toutes les autres méthodes, le ministre a sollicité la caution de recherches en sciences cognitives. Est-ce fondé ?

La circulaire ministérielle du 3 janvier fait référence à des recherches sérieuses¹ dont les résultats avaient déjà été pris en compte dans les programmes de 2002. Ces études, toutes anglo-saxonnes, soulignaient la nécessité d'enseigner systématiquement, dès le début du cours préparatoire, les correspondances entre phonèmes et graphèmes, c'est-à-dire entre les unités sonores élémentaires du langage parlé et les lettres ou groupes de lettres qui leur correspondent. Aussi les programmes enjoignaient-ils aux enseignants de ne surtout pas laisser cet apprentissage se constituer « *au hasard des rencontres et des réactions des élèves* » mais, au contraire, d'exercer les élèves « *à la démarche de synthèse par la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles* ». Toutefois, ils précisaient que cet apprentissage reposait aussi sur « *l'analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises* », par exemple en incitant les élèves à utiliser le mot « *papa* », appris en maternelle, pour segmenter et faciliter le décodage de « *Paris* ». Autrement dit, les activités d'analyse et de synthèse étaient jugées complémentaires et les maîtres incités à les conduire de front.

¹ Cf. la méta analyse du National Institute of Child Health and Human Development (2000) et un résumé en français dans Sprenger Charolles, S et Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie, approche cognitive*. Paris : Dunod

C'est sur ce point que le ministre revient aujourd'hui en arrière : en imposant la méthode syllabique, il proscriit toute tâche de mémorisation et toute activité d'analyse de mots entiers avant l'apprentissage du déchiffrement de leurs composants élémentaires. Il nomme « *semi-globales* », pour les stigmatiser et les interdire, toutes les méthodes qui intègrent ces activités. Pourtant, aucune donnée scientifique ne permet d'affirmer que celles-ci sont néfastes, bien au contraire. Les travaux anglo-saxons précités indiquent seulement la supériorité des méthodes phoniques (dans lesquelles les correspondances graphophonologiques sont systématiquement enseignées) sur les méthodes globales (dans lesquelles ces correspondances ne le sont pas ou le sont peu). Parmi les méthodes phoniques, personne n'a comparé celles qui sont exclusivement synthétiques (les méthodes syllabiques strictes qui se cantonnent au B-A, BA) à celles qui sont interactives, c'est-à-dire qui combinent analyse et synthèse. Pour être plus précis, les méthodes jugées aujourd'hui « *semi-globales* » par le ministre seraient, pour la plupart, qualifiées de phoniques dans les pays anglo-saxons car elles proposent une étude méthodique des correspondances graphophonologiques dès le début du cours préparatoire : dans les manuels vendus en France, 14 phonèmes, en moyenne, sont étudiés au premier trimestre. Dès lors, on s'explique mal les raisons qui poussent le ministre à condamner ces méthodes qui ont, dans les pays anglo-saxons, fait la preuve de leur efficacité.

Les recherches invoquées ne permettent donc pas de soutenir les injonctions pédagogiques ministérielles?

Bien sûr que non. Nous ne contestons pas la validité des données scientifiques invoquées mais nous affirmons que les conséquences qui en sont tirées sont incohérentes et illégitimes. S'il est indispensable d'enseigner de manière explicite les mises en relation entre graphèmes et phonèmes², rien ne permet d'affirmer que les méthodes syllabiques sont les seules à le faire, encore moins qu'elles le font mieux que d'autres, leur impact n'ayant jamais été évalué. La preuve la plus évidente n'est-elle pas que le 30 novembre 2005 le directeur de l'enseignement scolaire³ encourageait les auteurs d'un projet à « expérimenter » et évaluer la méthode syllabique dans quelques écoles (résultats annoncés pour 2008) ? Un mois plus tard, celle-ci devenait néanmoins obligatoire dans tout l'hexagone ! Quel crédit accorderait-on à un ministre de la Santé qui imposerait de la même manière un médicament unique à tous les médecins généralistes sans validation préalable ?

Le plus ennuyeux dans cette affaire est que des scientifiques, parfois de bonne foi, se sont laissés instrumenter et servent aujourd'hui de caution à ces prescriptions aventureuses. Malgré leur méconnaissance du terrain et des recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants, quelques uns affirment de façon péremptoire que l'école primaire n'enseigne pas, ou pas assez, ou enseigne trop tard les correspondances entre graphèmes et phonèmes. Et que « *la syllabique* » est la seule méthode à le faire.

² Goigoux, R. (coord.) (2004). *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris : Nathan

³ Courrier DESCO A9 n°2005-0032

Double erreur. Ils confondent un processus cognitif (celui du déchiffrage) avec une méthode pédagogique (la syllabique) et ils ignorent que les méthodes à dominante phonémique, qui font du déchiffrage la cible principale de leur intervention, sont archi-majoritaires en France.

Comment peut-on expliquer que de telles erreurs soient également commises par le ministère ?

Également par une grande méconnaissance de la réalité des pratiques pédagogiques caricaturées pour mieux justifier un retour nostalgique et populiste vers le passé. Les professeurs des écoles stagiaires qui ont été invités à dialoguer avec le ministre et les membres de son cabinet le 23 janvier à Sens ont été stupéfaits de l'ampleur de cette ignorance. C'est d'autant plus inquiétant que les informations pertinentes sont à la disposition de l'administration centrale : la dernière étude de terrain consacrée au cours préparatoire a été réalisée en 2004 par l'Inspection générale, institution peu suspecte de sympathie globaliste. On y apprend que 88% des maîtres observés organisent un travail sur la conscience phonique, 100% un moment de lecture déchiffrage et 77% des dictées de syllabes !

Comme certains chercheurs, les conseillers du ministre confondent encore la méthode naturelle de Freinet (qui consacre beaucoup de temps à l'étude des correspondances grapho-phonologiques) avec la méthode idéovisuelle promue par Foucambert qui elle, en revanche, excluait tout déchiffrage. Et ils semblent ignorer que cette

dernière a totalement disparue des écoles. Les recherches anglo-saxonnes procèdent hélas au même amalgame, ce qui fragilise encore leurs implications concrètes comme le reconnaissent d'ailleurs nos collègues Sprenger-Charolles et Colé en 2003 (pp. 5 à 10).

Pourquoi jugez-vous la méthode syllabique inappropriée ?

Cette méthode repose exclusivement sur une démarche synthétique : elle va de l'étude des lettres à celle des syllabes écrites puis aux mots et aux phrases (cf. la circulaire du 3 janvier). À cette fin, elle considère la conscience phonémique comme un prérequis, ce qui pénalise une forte minorité d'élèves comme le confirme l'Observatoire national de la lecture et l'Inspection générale : « *Les méthodes de lecture syllabiques traditionnelles qui partent de l'idée que p + a = pa est le point de départ de l'apprentissage de la lecture ne peuvent être retenues en l'état. Elles omettent en effet tout le processus qui conduit l'enfant à pouvoir analyser la parole en unités élémentaires. Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, les élèves doivent préalablement avoir pris conscience que la parole peut être segmentée en unités (mots, syllabes, phonèmes) et que les plus petites de ces unités (phonèmes) ont pour contrepartie des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes)* »⁴. Cette prise de conscience phonémique est le résultat de l'enseignement qui dispensé en grande section de maternelle⁵, absente de la réflexion ministérielle, puis au cours préparatoire à tra-

⁶ Lire avec Léo et Léa, Belin, 2004

vers des activités spécifiques d'analyse phonologique et d'écriture tâtonnée.

Ignorant tout cela, le ministre prend pour modèle la méthode syllabique *Léo et Léa*⁶ qu'il demande à tous les éditeurs scolaires d'imiter. Dans ce manuel, avatar moderne de la méthode Boscher, les textes soumis aux élèves sont exclusivement rédigés avec des mots constitués de syllabes connues. Par exemple : « *Le père a pêché une loche. Farro la hume puis il jappe ; la loche ne parle pas ! Il la lèche alors Léo le chasse* » (Léo et Léa, p. 31). Le vocabulaire choisi ne tient aucun compte du sens et de l'intérêt du texte pour les élèves, ni de leurs connaissances lexicales.

Dans la mesure où les méthodes syllabiques, dans leur souci de simplification extrême, confondent la lettre et le son, elles retardent l'étude des graphèmes complexes. Ainsi, dans *Léo et Léa*, le phonème /o/ est exclusivement associé à la lettre o jusqu'à la 41^e leçon de l'année, obligeant les auteurs à fabriquer des pseudo récits tels que : « *Léa sort le cheval. Faro le mord. Le cheval a mal. Il remue puis il rue. Léa lui parle fort. Faro file.* » (idem, p. 23) et à différer au troisième trimestre l'introduction de mots tels que beau, auto ou château.

Pire encore, de nombreux mots, parmi les plus fréquents du français ne sont jamais proposés aux élèves car ils sont irréguliers ou trop complexes du point de vue graphophonologique. Sur ce point aussi, les méthodes syllabiques sont en contradiction flagrante avec les programmes en vigueur qui demandent aux enseignants d'introduire des mots fréquents

⁴ L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport n°2005-123

⁵ Goigoux, R., Cèbe, S. et Paour, J.L. (2004). *Phono Développer les compétences phonologiques en GS et au début du CP*. Paris : Hatier.

dès le début de l'année, « *pour l'essentiel des mots outils* » dont « *la forme orthographique est mémorisée* ». Pas un seul « et », « dans » ou « un » dans les dix premières leçons de *Léo et Léa* ; pas une seule fois le verbe « être » conjugué au présent. Plus de la moitié des vingt mots les plus fréquents de la langue française n'est jamais lue au cours du premier trimestre.

Dans les méthodes syllabiques, plusieurs mois sont ainsi consacrés à l'étude de phrases simplement juxtaposées, loin des récits de la littérature pour la jeunesse que les élèves avaient l'habitude de travailler à l'école maternelle : tous les verbes sont au présent, on ne trouve pas de connecteurs, peu de substituts nominaux ou pronominaux, etc. L'enseignement de la compréhension, pourtant exigé par les programmes, n'y est pas assuré. De manière plus générale, l'entrée dans la culture de l'écrit (ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales) est délaissée. L'accès au livre est réservé aux bons élèves, ceux

qui ont terminé leurs exercices avant les autres. Les activités d'écriture (au sens de production de textes courts avec l'aide de l'enseignant) y sont absentes au début de l'apprentissage alors que les recherches indiquent leur importance pour tous les apprentissages langagiers, y compris celui du code alphabétique.

Pour toutes ces raisons, les instituteurs et professeurs des écoles ont abandonné les méthodes syllabiques pour les remplacer progressivement par des méthodes basées sur des progressions phonémiques que l'on peut qualifier d'intégratives car elles visent tous les apprentissages évoqués ci-dessus en interaction⁷ et tout au long du cycle 2. Ces enseignants sont convaincus que l'école ne doit pas déléguer aux familles des pans entiers de l'enseignement si elle ne veut pas contribuer à accroître les inégalités sociales. Se limiter au B-A, BA est de ce point de vue tout aussi inacceptable que de ne pas le prendre sérieusement en charge

⁷ <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>

"À la demande du cabinet du ministre, le Recteur de l'Académie de Clermont-Ferrand vient en effet d'exiger **que l'IUFM d'Auvergne renonce à son projet d'édition d'un DVD sur l'apprentissage de la lecture**. Ce DVD devait notamment comporter des extraits de la conférence prononcée sur ce sujet le 14 février par les professeurs Michel Fayol et Roland Goigoux (dépêche AEF n°61539). Une partie des 900 personnes présentes ce soir-là à Clermont-Ferrand (étudiants, enseignants, parents, élus, cadres) n'avait pu trouver place dans les amphithéâtres de l'Université Blaise Pascal ce qui avait conduit l'IUFM à prolonger sa mission de formation par la réalisation de ce DVD. Le public, y compris les nombreux inspecteurs de l'éducation nationale présents, avait souligné l'excellente tenue scientifique de la conférence dont le but était de « *Faire le point sur l'apprentissage de la lecture* »." Extraits d'un communiqué de l'intersyndicale de l'IUFM de Clermont

De larges extraits des conférences sont consultables sur *Le café Pédagogique* : **"Lecture : Fayol et Goigoux font salle comble à Clermont-Ferrand"**

<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/clermontf.php>

Responsabilité pédagogique et principe de précaution

Pour éviter que le texte de 18 universitaires « *Lecture : le point de vue de scientifiques* » serve à justifier une politique aventureuse

André OUZOULIAS*, professeur à l'IUFM de Versailles

Dans un [texte](#) mis en ligne sur le site du *Café Pédagogique*, 18 universitaires prennent la parole sur les débats en cours à propos de l'enseignement de la lecture. Ce texte est d'autant plus intéressant que plusieurs de ces chercheurs (Pascale Colé, Jean-Émile Gombert, Jonathan Grainger, José Morais, Franck Ramus, Liliane Sprenger-Charolles et Johannes Ziegler) avaient été cités par le ministre, en annexe de sa circulaire du 3 janvier, dans un montage d'extraits censé établir le fondement scientifique de ses annonces. On y trouve aussi la signature de José Morais, Laurence Rieben et Sylviane Valdois, qui font partie du Conseil Scientifique de l'Observatoire National de la Lecture (ONL), organisme placé sous la responsabilité du Premier Ministre, et qui, jusqu'ici, en tant que tel, est resté silencieux sur la circulaire du 3 janvier.

Après différents appels de chercheurs et professionnels et une interview très critique de Michel Fayol, professeur de Psychologie à l'Université de Clermont-Ferrand, tous ceux qui, depuis la mi-décembre, se sont évertués à rétablir les vérités mises à mal par le ministre, à refuser les simplifications grossières, à éviter des mesures régressives, à favoriser un débat apaisé et informé, trouvent dans ce texte une forme de renfort presque inespéré. En effet, par-delà des accents scientistes (« les enseignants ne sont pas en

position d'évaluer de manière objective l'efficacité de leurs pratiques » ; « seule la science, en menant des études rigoureusement contrôlées, est en mesure de déterminer avec certitude quelles pratiques sont objectivement les meilleures »), qu'on ne retrouve pas habituellement dans leurs textes personnels, les auteurs observent, à l'inverse du ministre, que :

1°) *les programmes de 2002 se sont largement inspirés des résultats de la recherche scientifique sur les méthodes d'enseignement de la lecture ;*

2°) *il n'y avait probablement pas de raison de décréter l'état d'urgence dans les CP, car il semble qu'une grande majorité des professeurs des écoles enseignent effectivement le déchiffrage dès le début du CP, et la plupart des manuels publiés respectent l'esprit des programmes ;*

3°) *il ne faut certainement pas revenir aux vieilles méthodes enseignant exclusivement le B-A BA de manière répétitive et dénuée de sens ; ces chercheurs ajoutent : nous rejoignons l'avis du monde enseignant pour dire que les méthodes qui, dans l'état actuel de l'art, semblent optimales, initient l'enfant non seulement au déchiffrage, mais également à la morphologie, à la syn-*

taxe, à la compréhension de textes ayant un sens, ainsi qu'à l'écriture ;

4°) du moment que le déchiffrement est enseigné systématiquement, il importe peu que l'approche soit plutôt analytique (du mot ou de la syllabe vers le phonème) ou synthétique (du phonème vers la syllabe et le mot)¹.

5°) les causes de l'illettrisme sont multiples, incluant de nombreux facteurs socio-culturels et une faible maîtrise de la langue orale ; l'école maternelle a un rôle important à jouer ; la dyslexie concerne un groupe très minoritaire d'enfants ;

6°) la recherche scientifique appliquée à l'éducation doit encore être développée et soutenue.

¹ Or, le ministre a clairement indiqué qu'il souhaitait privilégier une méthode purement synthétique.

Malgré cela, par la voie de son cabinet, le ministre vient de faire connaître sa décision de modifier sans délai les programmes, pour les rendre conformes à sa circulaire du 3 janvier ; il a convoqué pour cela le Conseil Supérieur de l'Éducation le 1^{er} mars. En

outre, on peut craindre que le « séminaire national » du 9 mars² lui serve de scène pour justifier ces changements. Le ministre semble persister, il ne paraît pas avoir entendu le message des professionnels, ni celui des chercheurs. Or, le discours « des 18 » comporte quelques approximations, simplifications ou ambiguïtés (presque inévitables dans ce genre de texte) qui pourraient apparaître au ministre, comme au-

“Le ministre ne paraît pas avoir entendu le message des professionnels, ni celui des chercheurs ; son cabinet a annoncé sa décision de modifier sans délai les programmes, pour les rendre conformes à sa circulaire du 3 janvier.”

² Les IA et directeurs d'IUFM sont convoqués à Paris à un séminaire où interviendront plusieurs des signataires du texte évoqué ci-dessus.

tant d'opportunités pour justifier les changements qu'il a décidés... alors même que, quand on connaît bien leurs travaux, ces chercheurs n'y adhèreraient absolument pas ! La façon dont le ministre a instrumentalisé la recherche et les chercheurs, depuis la fin décembre justifie hélas cette crainte pour l'avenir.

Rendre possibles différentes formes d'enseignement de la grapho-phonologie

Ainsi, le texte « des 18 » affirme que « l'obligation d'enseigner le déchiffrement dès le début du CP serait un net progrès pour la minorité d'enfants qui, actuellement, n'en bénéficient pas » et définit par ailleurs ce déchiffrement comme la transformation « des lettres en

sons ou, plus précisément, des graphèmes en phonèmes ». Ce qui est gênant ici, c'est précisément cette définition du déchiffrement, car se retrouveraient prohibées par la même occasion des méthodes d'apprentissage qui prennent soin de favoriser, pour tous les enfants, la

conquête difficile du concept de phonème et du principe alphabétique, en démarrant le décodage à un niveau « supra-phonémique », plus accessible aux enfants les moins expérimentés face à l'écrit (par exemple en utilisant des blocs syllabiques familiers ou des mots fréquents tels que *ma*, *la* et *de* pour lire *malade* ou encore des morphèmes comme *age* et *lait* pour lire *laitage*).

Jean-Émile Gombert, dans des travaux pionniers en français, a montré qu'une première expérience de l'écrit conduisait de nombreux enfants à utiliser ces régularités appelées analogies orthographiques, particulièrement les analogies au niveau de la syllabe ou des morphèmes (à l'interface entre les unités signifiantes que sont les mots et les unités non signifiantes et plus abstraites que sont les phonèmes). L'expérience de nombreux enseignants de Grande Section et de CP montre aussi qu'en valorisant et en systématisant l'observation et l'usage de ces analogies orthographiques, tant pour lire que pour écrire, loin de ralentir l'accès à la découverte des Conversions Graphèmes-Phonèmes (CGP), le rendent plus facile pour tous. Ils évitent ainsi la plupart des « décrochages » précoces d'élèves manquant d'expérience et qui n'ont d'autre choix, avec une méthode phonique centrée sur les seules CGP dès le mois de septembre, que le « ça passe » (ils comprennent par exemple ce que le maître appelle « les deux petits sons qu'on entend dans [pu] ») ou « ça casse » (ils n'accèdent pas à la notion de phonème et ceci les empêche de les saisir dans la syllabe et de tirer profit de l'enseignement prodigué). L'idée, juste au demeurant, de recommander un enseignement systématique et précoce de la grapho-phonologie au CP, dans la continuité de la Grande Section, ne doit pas interdire d'y concevoir une progressivité.

De même, concernant les blocs syllabiques lus directement sans repasser par la fusion des phonèmes, Pascale Colé a pu montrer que, dès la fin du CP, les élèves

3 L'enseignant présente brièvement (1 seconde) à la perception de l'élève un carton sur lequel est écrite une syllabe (« chou » par exemple). L'élève doit dire quelle syllabe il a lue. Aussitôt, on lui permet de vérifier sa lecture en lui montrant de nouveau le carton, mais autant de temps que nécessaire pour effectuer cette vérification. En cas d'échec après la première présentation, l'enseignant peut proposer une deuxième fois la vision de la syllabe écrite, mais toujours de façon brève (d'où le terme « éclair »). Puis on passe à une autre syllabe, etc. On peut aussi proposer de cette façon des cartons éclairs de mots, courts et fréquents d'abord, puis de plus en plus longs, pour aider au développement du lexique orthographique (voie directe). On imagine assez bien que cette activité des cartons-éclair, inspirée des logiciels de lecture de l'AFL (Elsa), qui l'utilisent uniquement pour des mots et des textes, puisse être également proposée sur ordinateur.

4 Dans un texte mis en ligne sur le site des Cahiers Pédagogiques : *L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture – écriture* (<http://www.cahiers->

les plus avancés avaient « unitisé » des blocs fréquents et s'en servaient pour décoder des mots nouveaux. De tels résultats confortent les pratiques de maîtres qui, pour accélérer le développement de cette habileté, utilisent par exemple la technique des « cartons éclairs »³ de syllabes, aussi bien avant qu'après la découverte des CGP.

Concernant l'usage de la morphologie lexicale pour décoder, Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé ont pu montrer que des collégiens en risque de dyslexie bénéficient d'un enseignement méthodique de la structure morphologique des mots (ils dé/mont/ai/ent). De tels travaux peuvent encourager les praticiens à valoriser plus précocement et plus systématiquement ces unités de lecture, pour favoriser la réussite de tous leurs élèves, notamment ceux qui sont les plus éloignés d'une compréhension immédiate du principe alphabétique (et pas seulement ceux qui sont pressentis comme dyslexiques). Du reste, c'est ainsi que, récemment, ont été mises à la disposition des maîtres de nouvelles progressions dès le début du CP, alliant grapho-phonologie pure et morphologie, comme le proposent par exemple les auteurs de *Crocolivre*, dont Jean-Émile Gombert et Pascale Colé.

Or, dans le texte « des 18 », l'accent quasi exclusif mis sur les CGP et sur leur enseignement dès le début du CP, à l'instar des travaux anglo-américains analysés dans le rapport du *National Reading Panel*⁴, risque de conduire à des effets contraires aux intentions de plusieurs auteurs du texte : représentons-nous ces maîtres qui ont une longue expérience du CP et

qui s'efforcent aujourd'hui de faciliter la réussite de leurs élèves en organisant un apprentissage méthodique et *progressif* de la grapho-phonologie qui ne commence pas par les CGP, éventuellement tuilé avec un apprentissage progressif de la morphologie ; imaginons qu'ils soient forcés par leur hiérarchie administrative, d'abandonner ces pratiques... il n'est malheureusement pas difficile de prévoir que cela conduirait à davantage d'échecs. Dans l'apprentissage de la reconnaissance des mots écrits, il y a en effet deux façons de nuire aux enfants : ne pas enseigner du tout le décodage ou, pour les enfants qui sont les moins expérimentés et les moins prêts à cet apprentissage, le leur proposer « bille en tête », au niveau le moins accessible, sur les CGP, par exemple avec des consonnes occlusives, dès le début du mois de septembre.

Quoique l'expression « b-a, ba » soit synonyme de « facile » dans le langage ordinaire, la plupart des chercheurs savent bien qu'il ne suffit pas qu'on leur enseigne le déchiffrage pour que tous les élèves l'apprennent. Car son appropriation suppose la compréhension de ce concept très spécifique et plus savant qu'il n'y paraît : le phonème (voir par exemple, sur ce point, le développement de Michel Fayol dans son intervention du 14 février dernier à l'IUFM de Clermont-Ferrand, sur la page <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/clermontf.php>). Une fois posé le caractère incontournable de la grapho-phonologie, la science ne s'arrête pas. Au contraire, tout ne fait que commencer pour elle : il lui reste à explorer l'immense question du comment, à l'articulation entre la

pedagogiques.com/article.php3?id_article=2174), Rémi Brissiaud montre pourquoi le rôle des analogies orthographiques est nécessairement plus réduit en anglais qu'en français. Dans le texte *La révolution du 3 janvier et le syndrome de la tortue de Floride* (<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/ouzoulis.php>), j'essaie de montrer que, plus généralement, les résultats des recherches anglo-américaines doivent être utilisés avec d'innombrables précautions pour éclairer les débats sur l'apprentissage de la lecture en langue française et dans le contexte scolaire et pédagogique de la France.

recherche en laboratoire, les évaluations « rigoureusement menées », les capacités cliniques des maîtres et leur inventivité. Prenons garde que tout cela nous soit interdit le 1er mars par des dispositions précipitées et que nous ne puissions plus alors que comparer rigoureusement, sur de vastes panels, l'efficacité de *Léo et Léa* d'un côté, de *Ratus* ou de *Gafi* de l'autre.

Permettre l'usage des méthodes de lecture fondées sur l'écriture de textes

Dans leur texte, les 18 universitaires soulignent qu'un paragraphe des programmes est ambigu, celui qui dit, page 77 : « *Certaines méthodes proposent de faire l'économie de l'apprentissage de la reconnaissance indirecte des mots (méthodes globales, méthodes idéo-visuelles...) de manière à éviter que certains élèves ne s'enferment dans cette phase de déchiffrage réputée peu efficace pour le traitement de la signification des textes. On considère souvent aujourd'hui que ce choix comporte plus d'inconvénients que d'avantages (...). On peut toutefois considérer que la plupart de ces méthodes, par le très large usage qu'elles font des activités d'écriture, parviennent aussi à enseigner, de manière moins explicite, les relations entre graphèmes et phonèmes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes (les compétences de déchiffrage de mots inconnus en font partie).* »

Pourtant, si on lit bien ce passage, sa fonction n'est pas d'autoriser sans condition les méthodes dans lesquelles les enfants n'apprennent pas à déchiffrer, mais d'obliger, *sans ambiguïté*, les rares praticiens qui seraient tentés par ce choix à faire en sorte que leurs élèves sachent finalement déchiffrer des mots inconnus et de leur donner le moyen pédagogique d'y parvenir : *faire un très large usage des activités d'écriture* (incise qui a d'ailleurs disparu de la reprise de ce passage dans le texte « des 18 », comme a disparu la précision pourtant essentielle : « *les compétences de déchiffrement de mots inconnus en font partie* »).

Si le ministre supprimait ce passage pour interdire aux enseignants le choix d'approches différentes des méthodes purement phoniques, il serait logique aussi qu'il interdise des méthodes telles que *Boscher* ou *Léo et Léa* (qui, répétons-le, n'ont jamais été interdites par les programmes antérieurs). Comme le dit le texte « des 18 », ces méthodes-là sont en effet trop unilatérales, elles négligent totalement les compétences liées à la maîtrise de la langue orale, à la morphologie, à l'orthographe, à la syntaxe, à la compréhension des phrases et des textes, à l'écriture des textes, etc.

Pourtant, en dépit d'une apparence de logique, cette façon de concevoir les programmes serait contraire à deux principes essentiels, celui de *la responsabilité des enseignants* dans le choix de leurs démarches et de leurs outils, responsabilité encadrée par les programmes, et celui du *principe de précaution*.

1°) Principe de responsabilité : de même que des maîtres parviennent effectivement à ce que leurs élèves apprennent à décoder des mots nouveaux, sans enseignement direct et précoce des CGP, grâce à *un très large usage des activités d'écriture*, de même il se pourrait que les rares maîtres qui choisiraient *Léo et Léa* par exemple, parviennent à des compétences suffisantes de leurs élèves dans l'oral, la morphologie, l'orthographe en écriture, la voie directe en lecture, la syntaxe, l'écriture et la compréhension de textes, en faisant, eux aussi, un très large usage des activités d'écriture de texte (et non seulement de syllabes et de mots) et en complétant les activités de déchiffrement réalisées sur des supports tout à fait artificiels par des activités de lecture et de compréhension sur des textes authentiques (documentaires, fonctionnels, poétiques et littéraires). On ne voit pas au nom de quelle science, il faudrait interdire ce choix. Il faut au contraire le rendre possible, en l'encadrant de façon stricte.

2°) Principe de précaution : en n'amputant pas les programmes de ce paragraphe, ni du précédent sur les différentes formes de progressivité dans le décodage, on permet à des praticiens qui font un très large usage des activités d'écriture, particulièrement ceux qui se réclament plus ou moins explicitement des procédés et techniques mis au point par

les praticiens de la Méthode Naturelle de Lecture-Écriture⁵, de s'inscrire dans des pratiques qui suscitent depuis longtemps l'intérêt de chercheurs comme la psychologue suisse, Laurence Rieben, peu suspects de tomber dans une vision idéologique des méthodes. Ainsi que l'a souligné récemment Michel Fayol à Clermont-Ferrand (conférence déjà citée), ces praticiens travaillent sur l'axe de la relation écriture-lecture, qui est encore en grande part une *terra incognita* pour les psychologues. Il serait dramatique de mettre fin, par décret administratif, à ces recherches pratiques et théoriques. Dans un autre texte en réponse à celui « des 18 », intitulé *La lecture : même les scientifiques devraient être plus prudents* (<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/brissiaud.php>), Rémi Brissiaud argumente en faveur de cette même idée d'un

⁵ Et que beaucoup confondent avec les partisans des méthodes globale et idéovisuelle...

principe de précaution à respecter autant dans l'intérêt des élèves que dans celui de la science elle-même.

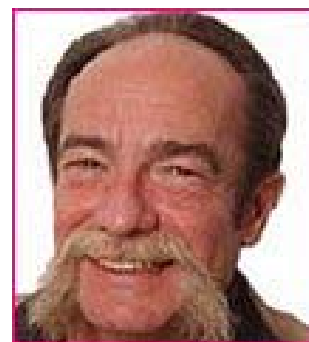
L'une des principales préoccupations du ministre semble être une sorte d'interdiction de fait qu'auraient eu à subir certains maîtres souhaitant utiliser *Léo et Léa*. En rappelant que les méthodes telles que *Léo et Léa* peuvent être pratiquées *sous conditions que...*, l'administration expliciterait la logique actuelle des programmes et ferait preuve d'une grande sagesse.

Il reste à espérer que, du côté des scientifiques auteurs du texte déjà cité, viennent rapidement (avant le 1^{er} mars) les nécessaires mises au point en direction de l'administration et que celle-ci en tienne compte. Sinon, les modifications des programmes se feront sur le mode de l'interdiction et de façon unilatérale. Il en résulterait alors pour tous, chercheurs et praticiens, surprises, déconvenues et amertumes. Et pour les enfants, une limitation *a priori* de leurs possibilités d'apprentissage.

André Ouzoulias est professeur à l'IUFM de Versailles.

Il collabore étroitement depuis plus de 13 ans avec Rémi Brissiaud et divers enseignants du Val d'Oise à l'expérimentation d'une nouvelle approche des apprentissages mathématiques à l'école primaire qui a donné lieu à la conception d'un ensemble d'outils pédagogiques pour l'école maternelle et élémentaire dont il est coauteur : **"J'apprends les mathématiques - de la GS au CM2 - Retz"**

Par ailleurs, il a conduit une recherche sur l'apprentissage de la lecture-écriture impliquant des enseignants de la maternelle au CE1 et a dirigé l'élaboration de **MEDIAL** (*Moniteur pour l'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur*). Il s'agit d'un outil d'évaluation diagnostique mis au point avec une équipe de maîtres de Réseaux d'Aides Spécialisées. Il est l'auteur de **L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider** (ces deux ouvrages sont également publiés aux éditions Retz). Il a publié divers articles dans les revues et des ouvrages collectifs sur l'apprentissage de la lecture.



Adresse aux 18 chercheurs : votre avis compte, il est encore temps d'agir

Le 18 février dernier, vous avez mis en ligne sur le site du Café Pédagogique¹ [un point de vue](#) sur ce que la science peut et ne peut pas dire concernant l'enseignement de la lecture. Dans ce texte vous critiquez un paragraphe des programmes de 2002 parce que, de votre point de vue, il ouvrirait la porte à toutes les méthodes, dont celles qui sont souvent qualifiées de « globales ». En vous appuyant sur le rapport du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), vous préconisez également dès le début du CP, un enseignement du déchiffrage en utilisant la correspondance entre graphèmes et phonèmes (ce que de nombreuses personnes appellent le Be-A -> BA). De manière plus précise, vous préconisez que cet enseignement se fasse en parallèle avec celui des autres compétences langagières.

Or, depuis, les intentions du ministre sont mieux connues : il a décidé de supprimer le paragraphe que vous critiquez pour le remplacer par une injonction à enseigner, dès le début du CP, le déchiffrage à l'aide de la correspondance entre graphèmes et phonèmes. Votre avis compte donc beaucoup. C'est pourquoi je m'adresse à nouveau à vous, peu de temps avant que des décisions semblent devoir être prises.

Il y a peu, André Ouzoulias² et moi-même avons déjà essayé de vous alerter sur les « dommages collatéraux » qu'engendrerait une obligation d'enseigner le Be-A -> BA dès les premiers jours du CP : les enseignants utilisant une méthode

d'écriture-lecture, c'est-à-dire la méthode naturelle de Freinet ou une méthode plus systématique comme celle de Micheline Daumas (Ecrire pour lire ; Nathan 1990), se retrouveraient obligés d'enseigner dans la clandestinité. Vous vous demandez peut-être pourquoi ces enseignants refuseraient de mener en parallèle, dès le début de l'année, l'enseignement du Be-A -> BA et des activités de production d'écrit ? Ce refus peut se motiver de deux façons.

Une première raison : favoriser l'accès au principe alphabétique pour tous les élèves

Comme vous le savez, l'enseignement du Be-A -> BA est loin d'aller de soi. Ainsi le rapport du NICHD souligne que : « To be able to make use of letter-sound information, children need phonemic awareness. » (2-96), ce qui peut se traduire par : Pour faire « sonner » les lettres et pouvoir utiliser les informations correspondantes, les enfants ont besoin d'une « conscience phonémique ». Par ailleurs, la méta-analyse de divers entraînements à la « conscience phonémique » qui est rapportée dans le rapport du NICHD met en évidence un curieux phénomène : ces entraînements ne sont pleinement efficaces que s'ils ne durent pas plus de 18 heures (2-41). Au-delà, leur efficacité est réduite de manière importante. Les chercheurs qui ont rédigé le rapport avouent d'ailleurs leur perplexité concernant les raisons de ce phénomène.

¹ Lecture : le point de vue de scientifiques

² Responsabilité pédagogique et principe de précaution : <http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#ouzoulias2>

³ Lecture : Même les scientifiques devraient être plus prudents : <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/brissiaud.php>

nomène. De nombreux enseignants de CP, en tout cas, ne seraient guère surpris : ils savent que pour certains élèves, 18 heures c'est bien plus que nécessaire alors que pour d'autres, on pourrait doubler, tripler cet horaire sans que cela produise l'effet escompté. Bien au contraire, cela engendrerait presque assurément un profond découragement chez les élèves concernés.

Ces pédagogues pensaient avoir trouvé une solution pour permettre à ces élèves qui bloquent sur le Be-A-> BA de continuer à progresser vers la compréhension du principe alphabétique : leur fournir les moyens d'écrire avant de savoir lire. Certains chercheurs, d'ailleurs, considèrent que c'est là une hypothèse que les scientifiques devraient prendre au sérieux et, donc, tester. Michel Fayol, par exemple, s'exprimait ainsi le mois dernier lors d'une conférence à Clermont-Ferrand : *"Si on veut dépassionner les débats, ça vaut la peine de s'interroger sur les aspects sur lesquels on n'a pas de réponse, et plutôt que d'apporter des réponses passionnelles, travailler à développer des travaux empiriques, par exemple sur la place à donner à l'écriture dans l'apprentissage. Il se pourrait que l'écriture soit un moteur pour l'apprentissage du principe alphabétique. Mais c'est encore un conditionnel à confronter sérieusement au réel."*⁴

Une seconde raison : favoriser l'accès au code orthographique

En mettant l'accent sur la production d'écrit, les pédagogues qui choisissent une méthode d'écriture-lecture n'ont généralement pas pour seul objectif que tous leurs élèves s'approprient le principe alphabétique. Ils ne veulent pas seulement favoriser chez eux la maîtrise du code grapho-phonologique, ils veulent favoriser aussi celle du code orthographique. Comme vous le savez, l'orthographe et l'accès à la lecture courante ont partie liée. Le code orthographique est important parce qu'il permet au lecteur de repérer plus directement le sens des mots (sot, seau, saut, ...) ainsi que leur rôle dans la phrase (Elles **content** une histoire à leur petit frère. **Il** est **content**). Très souvent, dans le cadre d'une méthode d'écriture-lecture, les pédagogues visent à ce que leurs élèves écrivent d'emblée sans erreurs orthographiques. Ils visent d'emblée à développer chez eux le doute orthographique. Or lorsqu'on enseigne de manière précoce le Be-A-> BA, cela transforme les stratégies d'écriture de certains élèves : ils se mettent à écrire les mots « comme ils les entendent » et produisent de nombreuses erreurs orthographiques. En n'enseignant pas le Be-A-> BA dès le début de l'année, les pédagogues disposent de la durée nécessaire pour que la plupart de leurs élèves s'approprient cette attitude de doute orthographique. Ils sont alors plus nombreux à accéder rapidement à une lecture courante⁵.

Vous remarquerez que le choix de ces pédagogues (ne pas enseigner le Be-A-> BA de manière précoce et systématique en parallèle avec les pratiques d'écriture) s'avère bénéfique autant pour leurs élèves les moins avancés (pour la première raison : leur permettre de progresser vers la

⁴ <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contris/clermontf.php>

⁵ Cette idée est développée et argumentée dans le texte : « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture » : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2174

compréhension du principe alphabétique) que pour leurs élèves les plus avancés (pour la seconde raison : leur permettre d'accéder le plus rapidement possible à une lecture courante). Cette situation de convergence d'intérêts des deux sortes d'élèves est trop rare dans une pratique de classe pour qu'on ne la souligne pas ici.

Si les modifications de programmes passent, quelles issues pour les maîtres qui pratiquent une méthode d'écriture-lecture ?

Il apparaît difficile que ces maîtres renoncent à enseigner l'écrit au CP avec ce type de méthodes. Il faut avoir présent à l'esprit qu'elles sont à la fois plus ambitieuses mais aussi plus exigeantes que les méthodes phoniques classiques. Quand des maîtres ont fait l'effort de se les approprier, elles font souvent partie de leur identité professionnelle. Comme l'enseignement du Be-A -> BA dès le début de l'année est incompatible avec leur pédagogie de l'écrit, deux issues semblent les plus probables :

- qu'ils renoncent à enseigner au CP. Mais alors, l'Ecole, qui a déjà du mal à trouver des maîtres volontaires pour enseigner à ce niveau, se priverait ainsi d'une partie de ses enseignants les plus chevronnés, les plus informés et motivés pour assurer cet enseignement ;
- qu'ils continuent à adopter une méthode d'écriture – lecture dans la clandestinité avec toutes les difficultés qui s'ensuivraient.

6 Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2243

Un argument d'ordre éthique qui invite à la prudence

Mais revenons à ce que pourrait être votre rôle dans les jours qui viennent. Avec André Ouzoulias, nous vous avons interpellé sur la façon dont vous utilisez certaines connaissances scientifiques. Deux d'entre vous (L. Rieben et J. Ziegler), à titre privé, nous ont dit qu'ils étaient très sensibles à nos arguments (différences entre l'anglais et le français et importance de l'écriture). Je suis persuadé que vous êtes plus nombreux à partager ce point de vue. Cependant, deux autres d'entre vous (L. Springer-Charolles et P. Colé) se sont récemment exprimées sur le sujet⁶. Or, elles continuent à argumenter en faveur de la modification ministérielle en s'appuyant sur des comparaisons entre méthodes phoniques classiques et méthodes idéo-visuelles. Pourquoi refusent-elles d'admettre qu'il existe des méthodes, celles d'écriture-lecture, qui sont différentes à la fois des méthodes phoniques classiques et des méthodes idéo-visuelles ? C'est là un profond mystère.

Vu le peu de temps dont nous semblons disposer avant que les décisions soient prises, permettez-moi d'utiliser un argument d'ordre éthique. Vous défendez l'idée que l'évaluation scientifique des méthodes et des pratiques ne remet pas en cause la liberté pédagogique des enseignants. C'est malheureusement plus compliqué lorsque les évaluations menées n'ont pas concerné toutes les méthodes et pratiques possibles. Dans ce cas, gare aux dégâts collatéraux !

Vous semblez également rassurés par l'usage du mot *parallèle* dans votre préconisation « d'enseigner

*systematiquement et précocement le déchiffrement, **en parallèle** avec les autres compétences langagières ». Or, comme nous l'avons vu, les enseignants ayant choisi une méthode d'écriture-lecture ont de bonnes raisons pour refuser d'enseigner en parallèle le Be-A -> BA et la production d'écrits. Si, comme on peut le penser, leur position est à la fois fondée de manière rationnelle et prise dans l'intérêt de leurs élèves, l'injonction*

d'enseigner le Be-A-> BA dès le début de l'année ne peut pas être analysée autrement que comme une atteinte à leur responsabilité pédagogique. Au final, c'est donc bien une part de liberté pédagogique qui est en jeu dans cette affaire. Cet argument saura-t-il vous convaincre d'agir tant qu'il est temps ?

Rémi Brissiaud



Rémi BRISSIAUD

Maître de conférences de Psychologie cognitive à l'IUFM de Versailles
Laboratoire CNRS FRE 2627 « *Cognition & Usages* »

- Brissiaud R. & Malaussena P. (2002) *Il croît que* Collection « *Apprendre à parler... parler pour apprendre* ». Paris : Retz
- Brissiaud R., Ouzoulias A. & Ponchon C. (2002) *C'est pas possible...* Collection « *Apprendre à parler... parler pour apprendre* ». Paris : Retz
- Brissiaud R. (2003) *Comment les enfants apprennent à calculer - Le rôle du langage, des représentations figurées et du calcul dans la conceptualisation des nombres*. Nouvelle édition augmentée. Paris : Retz

Imposer la syllabique...

Mais, au fait, la langue française est-elle syllabique ?

Eveline Charmeux

Avant de déclarer la méthode syllabique obligatoire, il serait peut-être décent de se demander si le français, notamment le français écrit (puisque'il est question de lecture), est bien syllabique, c'est-à-dire si la syllabe est bien l'une de ses composantes.

Or, rien n'est moins sûr.

Une des caractéristiques particulières de la langue française est que les lettres, les plus importantes pour la compréhension des mots et des messages auxquels ils appartiennent, sont des lettres qui ne se prononcent pas, soit en finale, soit dans le corps des mots : *chante* et *chantent* ; *pois* et *poids* etc.

C'est à Robert Estienne que nous devons en partie cette particularité, grâce à une initiative, assez affreuse socialement (« l'orthographe doit distinguer les honnêtes gens des ignorants et des simples femmes » !), mais géniale linguistiquement. Sans le vouloir (et sans doute, sans le savoir) il avait eu l'intuition remarquable de la profonde différence de fonctionnement entre la langue de l'oral (faite de signes sonores, perçus par l'oreille) et celle de l'écrit (faite de signes visibles, perçus par les yeux). C'est ainsi que dans ses principes sur l'orthographe, il souhaite, entre autres, que soient distingués par l'écriture les sens différents d'un même mot : les exemples sont nombreux : *dessin* et *dessein*, *exaucer* et *exhausser* etc. Et, contrairement à ce qui se dit en général sur ce point, c'est une excellente idée favorisant au plus haut point la lecture et la compréhension visuelle directe.

Du coup, ces propositions ont

confirmé une relative indépendance des formes, orale et écrite du français ; relative, bien entendu, mais réelle tout de même : j'entends le même « son » (phonème) dans *opticien* et dans *obtenir* ; et je ne vois pas la même lettre...

Cette indépendance relative est encore renforcée par le fait que les mots ne se prononcent pas du tout de la même manière d'un endroit à un autre de la Francophonie ; d'où l'absurdité de vouloir « simplifier » l'orthographe en la rapprochant de la prononciation... La prononciation de qui ? Des Québécois ? des Strasbourgeois ? des Antillais ? La notion de prononciation standard est absurde : même à Paris, elle n'existe pas.

Tout ceci entraîne deux conséquences à propos de la syllabe. Si elle a une incontestable réalité articulatoire, à l'oral (mais à l'oral seulement), cette réalité n'a rien de stable :

1) Le nombre de syllabes d'un mot n'est pas le même d'une région à une autre et même d'un moment à un autre pour un même sujet parlant : un Parisien dira « il y a une fenêtre d'ouverte » en prononçant le mot « fenêtre » avec deux syllabes : [fenêtr] ; mais il dira aussi : « ferme la fenêtre », avec une seule syllabe : [fnêtr], là où le Toulousain en prononcera trois ! Difficile, dans ces conditions de s'appuyer sur la syllabe pour identifier un mot, sauf à appauvrir le vocabulaire en limitant le choix aux rares mots qui se prononcent de la même manière partout...

2) On ne trouve pas de syllabes écrites en français. Pour les trouver, il faut passer par la prononciation du mot, qui elle-même exige que le mot soit compris pour être prononcé.

Soient les deux mots :

Panier

Pantin

Comment savoir quel statut il faut donner à la lettre « n » dans chacun de ces mots ? Doit-on rattacher cette lettre au « a » qui la précède, ou au « i » qui suit ? Selon quel critère ? Où faire le partage des deux syllabes qui les constituent ?

Il est clair que seule la compréhension permet de faire ce travail dont, au surplus, on ne voit guère l'intérêt !

Certaines traditions sont même sur ce point assez nocives : faire croire, par exemple, que dans les mots à doubles consonnes, comme *poisson*, il faudrait couper le mot en fin de ligne de la façon suivante *pois-son*, est une contre-vérité : les deux syllabes de ce mot sont évidemment *poi-sson*.

Pire, les collègues savent bien que si l'on demande à un enfant de CP de couper le mot ALAIN en syllabes, cela donnera à coup sûr, surtout si le tableau des syllabes est affiché : A/LA/IN

En fait, ceci confirme que le français écrit n'est pas vraiment une langue syllabique, contrairement à d'autres, le japonais, par exemple. Du reste, les phonéticiens ont beaucoup de mal à lui trouver une réalité linguistique, même à l'oral. Travailler sur elle au cycle 2, c'est mettre les enfants en présence d'un objet totalement abstrait, et donc fort difficile.

De plus, faire travailler sur des syllabes artificielles est une pratique fort dangereuse, notamment pour

l'orthographe. En effet, même si l'on annonce aux enfants que les syllabes à lire n'ont aucun sens (ce qui, déjà est curieux quand on songe qu'apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre !), on ne peut empêcher un enfant qui lit la syllabe « bo » de penser au mot « beau » qu'il a entendu et qu'il connaît. Il va ainsi mémoriser une relation « image graphique / signifié » qui le détourne de l'orthographe du mot, et le conduit à l'écrire avec des erreurs.

La conclusion de tout ceci, c'est que la syllabe n'a pas grand-chose à faire dans l'apprentissage de la lecture en français.

Depuis que mon équipe et moi, nous avons fait ce constat, nous avons travaillé avec les enfants de cycle 2, en supprimant purement et simplement le passage par la syllabe dans leur apprentissage de la lecture. Depuis trente ans que nous travaillons ainsi, nous constatons chaque jour à quel point ce passage par la syllabe était un détour inutile. Inutile et même dangereux, car, la vraie difficulté pour les petits qui apprennent à lire, est ailleurs ; c'est de savoir que l'ordre des lettres est pertinent¹. Or, le passage par la syllabe fait oublier cette donnée.

En fait, la démarche efficace, consiste :

- à faire découvrir d'abord la notion de mot écrit, dont on sait qu'elle est fort différente de celle de mot oral, et donc que les enfants n'en ont aucune connaissance tant qu'ils ne savent pas lire. Quand j'entends : *le ciel est bleu*, je n'entends qu'un seul mot, et rien ne peut laisser supposer qu'il y a plusieurs « paquets de lettres » (selon la jolie formule d'un petit de CP), ni comment ils sont séparés. C'est

une fameuse découverte pour un petit.

- puis, de leur faire découvrir que les mots sont composés de lettres, dont le nombre et l'ordre sont des propriétés essentielles. Ce sera possible, notamment, grâce à des comparaisons d'anagrammes, qui constituent le meilleur moyen de faire découvrir le rôle de l'ordre des lettres dans la signification et l'identification des mots. Cette démarche a aussi pour avantage de favoriser l'exploration beaucoup plus précise de l'orthographe, et de favoriser la construction d'un « regard orthographique » des mots, condition nécessaire à la

compréhension et à l'acquisition du système orthographique français.

Décidément, la syllabique n'a vraiment rien d'automatique, parlez-en à votre instit, et surtout à votre ministre !

Février 2006

Voir, du même auteur, l'article sur les obstacles épistémologiques, notamment dans la « réponse à Rachel Boutonnet ». http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2081

Eveline Charmeux
professeur honoraire IUFM Toulouse, ex-chercheur en pédagogie de la lecture et auteur de nombreux ouvrages sur la question

[voir aussi l'analyse de la méthode Léo et Léa \(téléchargeable\)](#)

http://education.devenir.free.fr/Documents/analyse_leoetlea.pdf

Apprendre à lire avant 6 ans

André Giordan

Dès 2-3 ans, le très jeune éprouve le désir de déchiffrer. Pourquoi ne pas profiter alors de ses immenses potentialités intellectuelles ?

En matière de lecture, les résultats sont inquiétants. A 10 ans, 40% des élèves ont des difficultés de compréhension d'un texte de dix lignes. Ils ont du mal à établir des liens entre les différentes parties ou à replacer celles-ci dans le cadre d'un savoir commun. 11% ne saisissent pas le sens des mots usuels, d'après les évaluations du ministère de l'Éducation. Périodiquement, un bouc émissaire est désigné. Aujourd'hui, haro sur l'approche «globale»! Revenons à la bonne vieille méthode d'antan et tout sera réglé! Et si le problème était mal posé? Et s'il fallait envisager les choses autrement?

D'abord, la méthode de lecture dite «globale», promue au début du XXe siècle, n'est plus utilisée dans les classes, et cela depuis trente ans! En effet, l'expérience des enseignants et des chercheurs a rapidement montré qu'il fallait à la fois apprendre à déchiffrer un mot et travailler le sens, la compréhension. A présent, les méthodes employées croisent ces deux axes. Il est ainsi des serpents à sornettes qui ont la vie dure à l'école! Ensuite, pourquoi attendre l'âge de 6 ans pour apprendre à lire? Cela avait du sens quand l'école, seul lieu d'apprentissage, débutait à cet âge. Aujourd'hui, sur-stimulé en permanence dès 2-3 ans par les jeux éducatifs, la publicité, la télévision ou même par les DVD ou Internet, le très jeune éprouve le désir de déchiffrer. Pourquoi ne le favoriserait-on pas à une époque de la vie où l'enfant est avide de tout savoir?

Les potentialités intellectuelles du jeune enfant sont immenses. Les premières années de la vie sont cruciales pour l'acquisition des habiletés corporelles ou mentales. Malheureusement, les conceptions pédagogiques restent tenaces. Quand on pense école, on pense immédiatement programme, méthode, progression. Pour l'apprentissage de la lecture, rien de tel. Le petit enfant apprend à lire comme il apprend à parler ou à marcher: tout naturellement, par une interaction continue avec l'écrit, les autres et les adultes.

Tout est affaire d'appétence, tout est affaire d'environnement. Dans la famille et à l'école maternelle, les propositions pratiques peuvent être multiples grâce aux nombreux jeux éducatifs, aux multiples jeux numérisés ou sites Internet, plus attrayants les uns que les autres, et aux innombrables occasions de la vie quotidienne où le petit est face à l'écrit: journaux, affiches, écrans télévisés. Il suffit de les saisir au passage et d'en parler entre enfants et adultes!

Article paru dans L'Express du 02/02/2006 et transmis par l'auteur.

André Giordan, Professeur

Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences, Directeur

Université de Genève

<http://www.ldes.unige.ch>

Réactions rapides

Je ne suis pas un spécialiste de la lecture. Mais, comme vous le savez, je m'intéresse au pilotage du système éducatif. A ce titre :

De même que « ce n'est pas à la loi d'écrire l'histoire », les ministres n'ont aucune compétence (aux divers sens du terme) pour choisir les méthodes pédagogiques. Comment M. de Robien lit-il « la ville », « la vrille », ou encore « les dents mordent » sinon en reconnaissant globalement des mots ? Lire et écrire le français ne peut se faire à partir de la seule phonétique, autrement appelée B A BA,... ou alors il faut changer complètement l'orthographe.

Claude PAIR 28/12/05

-Quel plaisir de lire votre tribune où les avis s'énoncent, s'opposent, se discutent... Toutefois, je m'aperçois que j'arrive en bas de page après avoir abusé des clics et de la roulette de ma souris pour découvrir l'enchaînement des arguments, les contradictions, les changements d'angles et de points de vue sans pouvoir lever l'incertitude qui m'a assailli dès le sommaire :

Franck, c'est Ramu ou Ramusse ?

Votre texte manque un peu d'information pour que le doute soit levé. Même si, grâce au webmaster, je peux mettre un visage sur ce "Ramus", presque entendre ses paroles, l'imaginer dans son laboratoire de recherche (quoique les images soient parfois équivoques), puis-je vraiment comprendre les propos de quelqu'un dont je suis incapable d'énoncer le nom ?

Au moins, les Gombert (pas d'hésitation, bien que connu ni d'Eve ni de Ratus, je suis prêt à parier que le [t] restera désespérément muet), Bento' (cité par l'un d'entre-vous, tellement médiatisé que je n'ai pas besoin de lire la fin pour imaginer sa silhouette imposante s'enflammant à la tribune), Goigoux (je lui donne volontiers du poux, hiboux, genoux...), eux, c'est clair (comme Pair) !

Courriel de Ppbureau 11/01/06

Du côté du « terrain »

La mémoire courte...

Petites précisions « historiques »...

Une nouvelle fois, les compétences des enseignants sont remises en cause par l'intermédiaire des méthodes de lecture. Mais que savent ces énarques ou politiciens divers (presque tous issus de classes sociales favorisées), du métier d'enseignant et du « métier d'élève »... eux qui n'ont manifestement jamais été confrontés à la difficulté d'apprendre à lire ?

Sur quoi se basent-ils pour dire que les jeunes ne savent plus lire ? Sur des bruits de couloirs ? Sur des évaluations ? Ou sur leurs souvenirs d'enfants ?

Et quels buts réels poursuivent-ils ?

Dire qu'un grand nombre de jeunes « ne savent plus lire aujourd'hui », fait référence à ce qui existait avant, (sinon ils devraient dire « ne savent pas lire » !). Aussi est-il peut-être judicieux de regarder ce qui en était aux temps bénis où tous savaient lire et maîtrisaient parfaitement la lecture !

En 1960 : seuls accédaient à la sixième les meilleurs élèves des écoles primaires

La circulaire du 12 mars 1959 : préconisait de « *discerner soigneusement les enfants inaptes ou insuffisamment préparés à suivre avec profit une classe de sixième* » L'arrêté du 23 novembre 1956, quant à lui, signifiait : « *sont déclarés reçus, après consultation de leur dossier si besoin est, tous les candidats ayant obtenu 85 points au moins.* »

L'examen dit « d'entrée en sixième » exigeait donc pour être

admis (outre d'excellents résultats sur l'année) d'obtenir 85 points (sur 90) aux épreuves de dictée, d'expression écrite et mathématiques.

Combien d'élèves y accédaient ?

...Mais quelle maîtrise de la lecture possédaient ceux qui n'accédaient pas à la sixième et quittaient donc le système scolaire ?

En 1975 : Réforme Haby : le collège unique

Désormais tous les élèves de CM2 vont en sixième...

Le collège va donc devoir accueillir des enfants qui n'ont pas le niveau « d'excellence ». Certes la réforme Haby va modifier les textes officiels mais concrètement sur le terrain :

... pas de formation aux professeurs pour accueillir ces nouveaux profils d'élèves

...pas d'adaptation des programmes du collège à un public modifié.

...pas de prise en compte de cette nouvelle donne dans les effectifs des classes

ON a simplement décrété : « tout le monde va au collège » mais surtout ON a décidé que tous ceux que l'on refusait hier au collège devaient se débrouiller seuls pour acquérir toutes les connaissances auxquelles on les jugeait, un an auparavant, inaptes.

....Est-ce la faute des méthodes de lecture

si des enfants vont se retrouver en situation d'échec scolaire ?

Imaginons dans un autre domaine à quoi cela pourrait ressembler :

Certaines personnes handicapées physiques ou mentales n'ont pas la possibilité de conduire une voiture à cause de leur handicap.

Si demain nos ministres édictaient un texte de loi décrétant : tout le monde doit conduire.

Que se passerait-il ?

....Un an après, un ministre oserait-il déclarer : « Les méthodes d'apprentissage de la conduite sont mauvaises puisqu'il y a de plus en plus de conducteurs qui maîtrisent mal la conduite automobile ! »

...Est-ce vraiment la faute aux méthodes de lecture si tous les élèves de sixième ne maîtrisent pas la lecture ?

Ah j'oubliais : en 1975 (**il n'y a donc que 30 ans**) l'instruction devenait obligatoire aux enfants handicapés ! Auparavant ils n'étaient susceptibles que d'être gardés !

En 1989 : L'Organisation Mondiale de la Santé modifie la classification du handicap mental

Le retard mental léger qui était fixé à un QI de 82 est fixé désormais à un QI de 70. Quelles conséquences pour l'école (quoiqu'on pense de la pertinence des tests qui sont appliqués pour mesurer le fameux quotient intellectuel) ?

Des enfants qui étaient scolarisés jusque là en classe de perfectionnement pour retard mental léger vont se retrouver dans les classes ordinaires. Les structures d'aides existantes vont être redéployées

.....mais, **en classe, les enseignants vont trouver, en face d'eux, des enfants ayant plus de difficultés ... sans en avoir été informés** et évidemment sans avoir été formés!!!

...Est-ce la faute aux méthodes de lecture si certains enfants sont en échec scolaire et /ou ont des difficultés à apprendre à lire ?

Depuis cette année : la donne a encore changé.

Tout enfant handicapé peut être inscrit dans son école de secteur. L'intégration des enfants handicapés se fait désormais de plus en plus intensive. Mais les moyens dégagés pour que ces intégrations soient profitables à l'enfant, pédagogiquement et socialement parlant, sans mettre en difficulté la fonction de l'enseignant et sans pénaliser les autres enfants, sont plus qu'insuffisants. Cela aboutit à transformer trop souvent ces intégrationsen désintégrations de l'équilibre psychologique de l'enfant handicapé et de la classe.

Il y a fort à parier que, dans quelques années, les résultats aux évaluations seront moins bons non pas parce que le niveau baisse mais parce qu'on les applique à un autre panel d'enfants !

...Et ce sera là encore sûrement la faute des enseignants ou d'une méthode quelconque...

Colette Legrand

Témoignage

J'ai exercé pendant plusieurs années un poste d'enseignante spécialisée dans les écoles, auprès d'enfants qui avaient des difficultés à apprendre à lire. Les enseignants utilisaient des méthodes différentes. Pourtant, dans toutes les classes, il y avait des enfants qui avaient besoin d'une aide spécifique. **Dans plus de 8 cas sur 10, les difficultés des enfants ne venaient pas des méthodes d'apprentissage de la lecture mais des problèmes sociaux et/ou psychologiques que ces enfants avaient à supporter.** Comment peut-on s'investir dans une tâche aussi difficile qu'apprendre à lire, quand on a peur de ce que l'on va trouver le soir en rentrant à la maison ?

Pour quelques uns, bien sûr, il existe des difficultés d'organisation spatiale ou temporelle, de construction mentale et les orthophonistes et pédopsychiatres sont alors de précieux alliés ... à condition qu'ils remplissent leurs rôles : les uns en tant que rééducateurs de fonctions cognitives déficientes (et non comme répétiteurs de « leçons de lecture syllabique » car c'est alors toujours un fiasco total), les autres comme aide dans la souffrance de cet enfant qui se sent différent des autres.

Quel intérêt y a-t-il d'imposer une méthode rébarbative et sclérosante à tous les enfants simplement parce que quelques enfants ont besoin de bénéficier d'une approche particulière et individuelle de la lecture. Ce n'est pas la méthode syllabique qui résoudra les problèmes, mais elle en créera, beaucoup d'autres, c'est certain !

Messieurs les Ministres, Messieurs les Elus, ne méprisez pas le travail de ceux qui se sont donné comme objectif d'élever le niveau de conscience et de connaissance des enfants qu'on leur confie. Chaque fois que vous mettez en doute leurs compétences vous créez chez les parents une inquiétude qui rejaillit sur l'enfant et engrange pour lui de nouvelles difficultés. Le rôle de la loi est de fixer les contenus, celui des professionnels les méthodes pour y parvenir. N'assimilez pas les enseignants à des machines à asséner des syllabes exemptes de sens. Ils savent que **les enfants valent beaucoup mieux que cela**. L'école n'est pas une usine, il ne suffit pas de poser une machine à syllaber pour faire des jeunes qui lisent, qui comprennent ce qu'ils lisent, qui aiment lireet qui soient aussi capables de comprendre les textes de lois que les dirigeants et les élus veulent leur imposer.

J'ose espérer que ce n'est pas le but que vous poursuivez !!

Colette Legrand

Professeur des écoles, enseignante spécialisée en classe d'adaptation ,
retraîtée

Décembre 2005

Quand les ministres apprennent les méthodes de lecture au café du commerce...

J'ai eu le bonheur d'apprendre à lire à des centaines d'élèves, de participer à la formation de pas mal d'enseignants et de militer pour un meilleur dialogue avec les familles. Grâce à des compagnons de route éclairés et solidaires, j'ai poursuivi par mes propres moyens ma formation tout au long de ma carrière. J'ai gardé mon enthousiasme et ma foi dans les possibilités de l'être humain jusqu'à la retraite et au-delà.

Aussi, je suis sidérée devant l'incompétence de ceux qui se permettent de juger des méthodes de lecture, de l'autorité des maîtres ou de l'orientation des adolescents. Qui sont-ils ? Responsables politiques aux connaissances approximatives ? Journalistes peu regardants avec la déontologie ? Enseignants aigris par leurs échecs ?

Lorsqu'on est ministre, il faut prendre garde de ne pas utiliser l'angoisse et la méconnaissance des parents en assénant des mensonges que peu d'entre eux auront les moyens de déceler.

Qu'on cesse enfin de nous parler d'une méthode « globale » fantasmée : si, effectivement, elle respectait mieux le fonctionnement du cerveau, pour certains enfants, elle n'allait pas assez loin dans l'analyse. Mais comme elle n'a été appliquée que très peu d'années, par un nombre infime d'instituteurs, elle ne risque en aucune manière d'être la cause de tous les maux dont on l'accable.

Célestin Freinet, répondant aux mêmes idées fausses, l'expliquait déjà très clairement ; c'était en 1959 ! Nous bégayons...

Quant à la méthode syllabique (la combinaison de lettres pour former des mots puis de mots pour former des phrases), elle apprend à déchiffrer mais sûrement pas à comprendre ce qu'on lit.

C'est ce qui se passe, aujourd'hui, pour nos élèves en difficulté : ils reconnaissent bien les lettres mais ne comprennent pas le sens de textes plus divers et complexes que ceux qui suffisaient autrefois pour trouver une place dans la société.

C'est peut-être, en partie, à cause d'elle que si peu d'adultes aiment lire...

Et ça risque de ne pas s'arranger car les méthodes les plus couramment employées aujourd'hui, sous un habillage moderne, sont plutôt syllabiques, contrairement à ce que s'imaginent nos ministres.

Nous qui avons appris malgré tout, c'est parce que nous avons effectué une démarche complémentaire, alliant l'identification du type de texte, la richesse du vocabulaire, la prise d'indices pertinents (pronoms, ponctuation...), l'anticipation et la combinatoire.

Je n'entrerai pas plus avant dans la technique ici mais je suis à la disposition de quiconque souhaite des précisions. (**)

La solution ne réside pas dans des consignes ministérielles à

courte vue et fallacieuses de surcroît mais dans une meilleure formation des maîtres : la pédagogie est un métier, voire un art, n'en déplaise aux pourfendeurs du « pédagogisme » que je voudrais bien voir à l'œuvre dans une classe de 25 enfants de CP !

La solution est aussi dans **le temps de travailler en équipes pluridisciplinaires et de collaborer avec les familles.** Elle est dans le choix de **la mixité sociale**, de **la coopération** plutôt que la compétition, de **l'éducation à la citoyenneté et à la culture** plutôt que l'orientation « utilitaire » trop précoce (toujours préconisée pour les enfants des autres !).

Je peux témoigner que, là où ces éducateurs que sont aussi les enseignants se montrent à la fois compétents et enthousiastes, fermes et bienveillants, respectueux des ces personnalités en devenir que sont les jeunes, ceux-ci apprennent plus efficacement que ne veulent bien le dire les esprits chagrins et n'ont nulle envie de fuir l'école.

Encore faudrait-il que la société les accueille comme les siens, ces jeunes ; qu'elle leur offre des perspectives d'avenir au lieu de formater les uns et d'humilier les autres...

Encore faudrait-il que l'administration, les grands médias, les décideurs cessent de les désespérer, ces enseignants ; qu'elle cesse de les mépriser, de leur mettre des bâtons dans les roues, d'imposer

des contre-valeurs qui détruisent tout ce qu'ils tentent de construire.

Si je vous ai parlé, moi, simple citoyenne, c'est que mon analyse est nourrie de mon expérience et du dialogue avec mes pairs (**) et avec les usagers du Service Public dès lors qu'ils ne sont plus consommateurs mais participants.

Je fais confiance à mes collègues pour ne pas suivre des directives incohérentes et aux parents pour résister aux mensonges racoleurs. Seule solution pour que nos jeunes s'y retrouvent, dans cette jungle.

Qu'ils s'emparent donc, eux aussi, de la parole !

Annie CARTON
ex formatrice et directrice d'école
d'application
Gattières, le 12 décembre 2005

(*) *juste deux exemples proposés à votre méditation :*

- *comment lisez-vous les mots « **est** » ou « **fil**s » si vous ne comprenez pas la phrase dans laquelle ils sont ?*

- *vous qui avez appris comment on prononce « **e** » et « **n** » accolés, cela vous aide-t-il pour lire les mots : **renne**, **venu**, **viens**, le cou-**vent**, elles cou**vent**... ?*

(**) *Merci aux collègues qui ont bien voulu relire ce texte et m'aider de leurs observations.*

Pour décider en sachant de quoi l'on parle

Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale veut une fois pour toutes en finir avec la méthode globale et ses assimilées. Vaste programme, car il semblerait que l'on n'en finisse jamais avec la méthode globale. Celle-ci est en effet régulièrement accusée de causer des dégâts colossaux dans l'apprentissage de la lecture des jeunes français depuis presque un siècle alors qu'elle n'a JAMAIS été en vigueur de manière systématique dans aucune école de France, ou si peu qu'elle n'a jamais pu être la cause des difficultés des jeunes apprentis lecteurs.

Cette méthode, bouc-émissaire absolue de toutes ses congénères, est pourtant loin d'être saugrenue. Conçue à la base par le Dr Decroly, elle a posé l'idée très intelligente de démarrer l'enseignement de la lecture avec des textes produits par l'enseignant à partir des projets menés dans les classes.

L'idée, alors tout à fait révolutionnaire, était celle de démarrer les apprentissages par des textes (et non pas par des lettres comme cela se pratiquait), d'isoler dans ces textes des phrases que l'on allait observer de plus près, puis de découper une phrase en mots pour pouvoir regarder ces mots, les ranger, les comparer et enfin les découper en lettres que l'on combinerait alors pour fabriquer d'autres mots, puis d'autres phrases et d'autres textes.

Vous voyez bien qu'il n'y a là rien de très pernicieux, ni rien qui puisse être de nature à expliquer les échecs des élèves dans les classes.

L'autre idée révolutionnaire du Dr Decroly, était celle de confier aux enseignants la responsabilité d'écrire les textes destinés à être étudiés à partir des projets de la classe. Encore fallait-il qu'il y ait des projets dans les classes !

Les IUFM, fortement décriés de-ci de-là, ont, il est vrai, essayé de sensibiliser les futurs enseignants à la nécessité de monter dans leurs classes des projets cohérents qui permettent de faire des liens entre les différentes disciplines et qui donnent du sens aux apprentissages des enfants.

Car la question centrale de ces dernières années n'est pas tant celle des méthodes que celle du sens et donc de la motivation des enfants. Cette question de la motivation n'est d'ailleurs pas exclusive de l'école. Elle occupe le centre des réflexions des entreprises, des centres de recherche... de tous les lieux où des êtres humains sont censés acquérir, produire et transformer des savoirs. Tout le monde s'accorde aujourd'hui à dire que l'on fait mieux les choses si elles nous concernent directement et si on en mesure bien les enjeux. En lecture, comme ailleurs, on apprend d'autant mieux que l'on sait ce que l'on va apprendre, et que l'on a envie et besoin d'apprendre. Or pas un seul enfant de nos écoles ne peut avoir envie d'apprendre à partir de la méthode syllabique. Celle-ci propose en effet aux enfants l'étude systématique des lettres et de leurs sons à partir desquels on construira avec eux des mots, des phrases voire, en fin

d'année des textes. Cette méthode, mise au point alors que l'objectif de l'école était d'alphabétiser les enfants et d'apprendre à la majeure partie d'entre eux à déchiffrer l'écrit a fait la preuve de son efficacité en matière de déchiffrement. Cependant, elle est devenue obsolète eu égard aux nouveaux objectifs de l'école qui sont d'apprendre à lire à tous les enfants de France. Car lire n'est pas déchiffrer. En effet, la plupart des enfants caractérisés aujourd'hui (à raison) comme non lecteurs sont, de fait, de corrects déchiffreurs. Ils sont en effet capables de dire tous les mots d'un texte à haute voix mais sont incapables d'en comprendre le sens. En effet, les textes qui évaluent le niveau de lecture des enfants sont de vrais textes qu'il convient d'interpréter. Or cette lecture interprétative des textes ne s'apprend pas dans les méthodes syllabiques. C'est pourtant d'elle dont il est question dans les écoles et dans les sondages. Les méthodes syllabiques ont répondu en leur temps à un objectif donné. Pas plus qu'il ne viendrait à l'idée de quiconque de demander aux médecins de revenir à l'utilisation massive et exclusive de l'aspirine qui a soulagé tant de gens en son temps (et qui donc à ce titre aurait fait les preuves de son efficacité) en rejetant toutes les médecines mises au point depuis, pas plus qu'il ne viendrait à l'idée de quiconque d'exiger la remise en route d'une série de 2CV qui ont fait leur preuve en leur temps... pas plus il ne peut être légitime de demander

à l'école de revenir en arrière d'un siècle pour remettre à l'ordre du jour des méthodes dépassées aujourd'hui. Dépassées car les travaux sur le fonctionnement du cerveau par exemple, montrent que tous les apprentissages se gèrent dans la complexité et non de manière linéaire du simple vers le complexe.

De plus, ce qui convient à l'un, ne convient pas forcément à l'autre. L'enseignement s'individualise, se construit par, pour et avec les enfants. Il ne peut y avoir UNE méthode miraculeuse qui réponde aux besoins de tous, car l'enseignement est un métier complexe qui nécessite professionnalisme, doigté, écoute, observation et discernement. Chaque situation pédagogique est une situation originale pour laquelle il n'existe pas de recette toute faite qu'il suffirait d'appliquer. S'il était une réforme à faire, ce serait peut-être celle de donner aux professeurs des écoles le statut d'enseignants chercheurs, comme leurs collègues universitaires. Ainsi ils seraient au cœur des recherches et participeraient avec le talent qu'il est temps de leur reconnaître, aux nécessaires évolutions permanentes des pratiques d'enseignement. Monsieur le Ministre, cessons de regarder en arrière un passé qui n'est plus et tournons nous résolument vers l'avenir qu'il convient de construire ensemble.

Sophie NGO MAI
Enseignante en école primaire et
maître formateur en IUFM
9 décembre 2005

Apprentissage de la lecture... un appel au bon sens !

Et d'évidences en évidence

A propos de l'apprentissage de la lecture et des déclarations abracadabrantes du ministre de ROBIEN, les débats entre spécialistes sont sans aucun doute utiles. Ils sont passionnants... pour les spécialistes. Je salue notamment le courage de R. GOIGOUX, sa patience et sa ténacité. Mais, je crois qu'il serait nécessaire, à côté de ces analyses et de ces commentaires universitaires, de placer le débat sur le terrain du bon sens, tout simplement.

De ROBIEN, lui, séduit les nostalgiques et les réactionnaires, mais aussi des gens qui se considèrent comme des progressistes, en se plaçant sur ce terrain. Si l'on allait un peu sur ce terrain, de manière plus sérieuse, plus intelligente. Il y a un bon sens qui exploite la nostalgie et qui joue dans la démagogie. Il y a un bon sens qui peut être plus exigeant, plus tourné vers l'avenir, qui prend en compte le fait que si, depuis la fin des années 60, on se bat pour changer l'école, c'est qu'elle avait fait la preuve de son épuisement, de ses faiblesses et de ses échecs massifs, notamment dans l'apprentissage de la lecture.

C'est ce que je vous propose... tout simplement. Un peu de bon sens, mais du vraiment bon !

Pierre FRACKOWIAK

Inspecteur de l'Éducation Nationale

Les querelles sur les méthodes, et même les débats entre spécialistes, s'enlisent beaucoup trop souvent encore dans le magma des opinions et dans un abstrait complètement décalé par rapport à la réalité des enfants et par rapport au bon sens. Si l'on y ajoute la nostalgie de ceux qui ont appris à lire avec "des méthodes qui ont fait leurs preuves" sur eux-mêmes (pour les autres, on ne sait pas), le magma devient de la glu dont il semble impossible de se décoller.

A-t-on encore le droit de parler aujourd'hui de l'apprentissage de la lecture en faisant d'abord preuve de **bon sens** (et si possible d'intelligence) et en s'accordant sur le postulat d'un minimum de capacités intellectuelles chez les enfants, même chez les enfants déficients ? A l'écoute des médias, des discussions de café du commerce et de certains prétendus grands spécialistes, on peut s'interroger. Le procès systématique d'une méthode globale qu'en fait, quasiment personne n'a jamais utilisée, l'insistance sur l'acquisition des sacro-saintes correspondances phonies/graphies, considérées comme des pré requis incontournables à toute recherche de sens et comme une potion magique pour lutter contre cette terrible maladie que serait la dyslexie peuvent perturber les plus grands esprits. Or, pour la majorité des chercheurs sérieux, **apprendre à lire** n'est pas d'abord une activité mécanique, **c'est d'abord une activité intellectuelle** qu'il convient de situer par rapport aux réalités.

Les évidences dans le domaine du rapport entre l'enfant et l'apprentissage de la lecture sont pourtant incontestables, comme il est incontestable qu'il est difficile de comparer les difficultés des enfants qui lisent beaucoup chez eux, qui savent feuilleter des livres dès l'âge de un an, à qui on lit inlassablement des histoires, qui voient leurs parents lire et écrire et peuvent les interroger à ce propos, qui vivent parmi des écrits extrêmement diversifiés qu'ils savent distinguer bien avant d'entrer à l'école, avec celles des autres enfants. Si toutes nos analyses scientifiques ou pseudo scientifiques s'appliquent sur nous-mêmes et sur nos enfants, alors il est vrai que toutes les méthodes se valent, voire qu'un chien avec des lunettes pourrait apprendre à lire à ceux qui savent déjà lire, et que les tristes méthodes syllabiques et les amusantes méthodes phono mimiques peuvent venir en aide à ceux qui par ailleurs ont déjà tout compris.

Un rappel au bon sens semble indispensable:

1. un enfant ne peut pas apprendre à lire s'il ne comprend pas que l'écrit a une fonction, qu'il est un acte de communication, qu'il a une forme, un support, un auteur, un destinataire ou une cible, qu'il a un sens. Tous les enfants disposent-ils également de ce fonds de savoir ? Evidemment, non. L'école maternelle fait beaucoup pour compenser les lacunes, voire les handicaps. Il est seulement dommage que ce travail ne soit pas toujours repris en compte et poursuivi au CP. La fréquentation des seules phrases ou listes de mots et de syllabes des manuels, aidés par des gestes, des onomatopées, parfois même par des hiéroglyphes que l'on ne rencontre qu'à l'école (l'alphabet phonétique), ne permet nullement de compenser les carences. Au contraire, elle les aggrave en n'utilisant à l'école que du matériau écrit scolaire, conçu pour l'apprentissage de ceux qui savent déjà. Or, les enfants sont intelligents, ils se demandent ce que représentent ces traces écrites et s'en désintéressent d'autant plus rapidement qu'elles sont synonymes de difficultés, d'échecs, de jugements de valeur.

2. Un enfant ne peut pas apprendre à lire si l'écrit support d'apprentissage est totalement étranger à l'écrit qu'il connaît. L'école a encore trop souvent cette singularité de tout faire comme si les enfants ne savaient rien. Or, les enfants savent beaucoup plus de choses qu'on ne le pense généralement. Les enfants en difficulté scolaire ne sont pas complètement ignorants des écrits: ceux de la rue, de leur vie quotidienne, ceux liés à la télévision et à la consommation... Sont-ils moins dignes d'intérêt que "le ra(t) de riri ru(e) " (comme à l'école, sans majuscule et sans point, avec la mise en évidence des lettres que "l'on n'entend pas" !) ou que "papa lave la salade" (surtout pas maman, car pour l'un des a de maman, on n'entend pas [a] !)?

3. Un enfant ne peut pas apprendre à lire si l'apprentissage de la lecture ne s'opère que sur des automatismes, des réflexes, des mémorisations / restitutions mécaniques, la réception des explications du maître. L'apprentissage doit exercer simultanément son intelligence: faire des suppositions, des propositions, des recherches actives qui feront l'objet de justifications, de contestations, fondées sur le sens, sur le contexte, sur les acquis antérieurs. Cette activité mentale, cette réflexion, comparables à celles mises en œuvre dans la **pédagogie de résolution de problèmes** est indispensable pour garantir au plus grand nombre l'accès aux compétences supérieures.

4. Un enfant ne peut pas apprendre à lire si l'apprentissage n'associe pas en permanence et dès les premiers pas, la lecture et l'écriture. Les dictées de mots et de syllabes ne suffisent pas à assurer la compréhension et la maîtrise de ces deux volets du même acte.

Pour les enfants en difficulté, massivement issus des milieux moins favorisés culturellement et socialement, l'urgent n'est pas de se jeter à corps perdu dans le b,a, ba qui a permis à une minorité de grands-parents

d'apprendre à énoncer avant de savoir lire, l'urgent est de construire un rapport intelligent à l'écrit et d'imaginer des démarches favorisant l'activité réelle des enfants. L'activité réelle n'est pas écouter le maître, observer le tableau, mémoriser, associer et énoncer, c'est **comprendre**, rechercher le sens, expliquer, justifier, argumenter, s'exprimer, produire, communiquer.

Pour reprendre une phrase célèbre de FREINET en la complétant, ce n'est pas en mettant des mots sur les parties d'un vélo et en apprenant à pédaler dans le vide ou sur un engin d'appartement, que l'on apprendra à rouler à vélo. C'est en roulant ! Permettons à tous les enfants de rouler gaiement plutôt que de continuer à subir n'importe quoi.

L'affirmation répétée à l'envi par les conservateurs de tout poil, de la priorité à la correspondance des sons et des lettres et à la mémorisation mécanique, de l'indifférence face au choix des méthodes d'apprentissage, est un véritable camouflet pour tous les chercheurs, les pédagogues, les enseignants qui cherchent avec passion à transformer leurs stratégies pour améliorer la réussite scolaire. La grande majorité des chercheurs contemporains est d'accord sur les évidences résumées précédemment. C'est une autre évidence que, par conséquent, le choix des stratégies n'est pas neutre.

Non, toutes les méthodes ne se valent pas !

Toutes celles qui assassinent un peu plus encore les enfants défavorisés au départ, qui nient les évidences, qui se pérennisent sous la protection d'un conservatisme arrogant, ne peuvent pas être admises ni par les professionnels des apprentissages, ni par les démocrates, ni par les scientifiques.

27/12/05

Lecture est pluriel

Comment peut-on parler de méthode de lecture alors que LA lecture n'existe pas. L'étude de la lecture devrait être plus que toute autre réellement pluridisciplinaire.

Littera, litterae... Les latinistes ont fait de nous des « professeurs de Lettres ». Nous aurions pu être professeurs de syllabes, de mots ou de littérature, ou de lecture. Ce n'est pas anodin, parce que si nous avions pris pour référence syllabê, nous passions chez les Grecs et déjà dans une certaine forme de globalité. Professeurs de lecture, ne serions-nous pas dédouanés en partie de la méthode en même temps que de notre lourd héritage de messagers des Saintes Lettres ? Mais nous ne sommes pas seulement marqués au fer rouge par nos origines. Lacan a remodelé notre cerveau pour le conformer à la lecture du Littré, sa Bible, son livre de chevet, son centre d'expérimentation. Rien n'existerait sans les mots, sans les Lettres qui les composent et avec lesquelles il se joue à loisir¹ pour atteindre « la langue des oiseaux », les structures profondes de notre inconscient. Il parle donc je suis. Ce qu'Il voit ne prend sens, n'existe que parce ce qu'Il dit à travers moi. Pas de lecture anagrammatique possible sans une décomposition à la lettre.

Double tare qui nous empêche d'observer, d'étudier en toute modestie, des comportements, des fonctionnements, des attitudes de lecture.

Comme si l'acte de lire était unique. Comme si la lecture d'un journal, d'un cahier de classe, d'un livre, d'une revue, d'un tableau noir, vert ou blanc, d'une affiche, d'un écran de cinéma de télévision ou d'ordinateur mobilisaient les mêmes compétences. Il suffirait d'identifier des lettres, de les organiser en syllabes et de les comprendre en mots et phrases. Il faut être

ministre de l'éducation en France pour être aussi naïf.

Culture ou nature, peu m'importe pour le propos de ce jour, on n'aborde pas de la même façon un texte positionné verticalement et le même posé sur un bureau. Assis, je suis à la recherche du sens dans l'immobilité. Je décrypte, j'analyse ou survole pour transformer un écrit en images mentales sources de réflexions ou d'émotions. L'affiche m'attire, mobilise mes sens, m'incite à la considérer globalement tout en m'invitant à m'approcher pour décomposer et organiser du sens. L'affiche m'invite au mouvement. L'affiche ne vit que par le mouvement de son lecteur. L'affiche livre une image, est image, sans différence profonde de nature avec un Monet, un Cézanne ou un Kandinsky dans un musée. La couleur des lettres participe autant du sens que le choix de leur police et que leur agencement en mots.

Lorsque je suis en quête de lectures, dans une librairie, je commence par tirer des livres, debout, je les considère par touches² ou globalement jusqu'au moment où j'éprouve le besoin impérieux de m'asseoir, pour une approche différente de l'écrit, pour une autre lecture, pour une lecture littéraire qui ne soit plus celle du journal, de la « feuille ». Est-ce à dire qu'auparavant je triais et que maintenant je lis ? Quelle absurde hiérarchisation des compétences !

Le « l a p i n » calligraphié, à 10 mètres de distance, par « ma » maîtresse ou « mon » maître, sur le tableau, est-il le même que celui que je vois sur Le manuel, imprimé, à dix centimètres de ma feuille blanche et trente de mes yeux ? Se placera-t-il, se codera-t-il dans le

¹ Loisir : *loi du sir*, loi du seigneur, mais si *syr* russe, cela devient celle du fromage. Mais on peut aussi faire De Robien = biens de Robe...

² En lecture d'image on parle de touches, de masses, de lignes de composition dirigeant mon regard.

cerveau de l'enfant de la même façon³ ? Celui du tableau n'a pas de référent image autre que la forme des lettres et les sons qui s'y réfèrent ou non, articulés par l'enseignant – ou son porte parole élève du moment. Celui du tableau, si le modèle⁴ que je défends à force d'observations fonctionne – est en position d'image, il tend à se référer à lui-même par la trace et le son. Toutes les tentatives du maître pour dessiner un lapin n'y feront rien, son lapin ne sera jamais le référent du mot qu'il aura « dessiné » à côté, il ne sera qu'une seconde image, qui au mieux permettra de mémoriser la première, par association d'images. Les deux lapins du tableau ont tout au plus un pouvoir d'évocation. Celui du manuel peut renvoyer à une image mentale ou au dessin qui l'accompagne. Reconnu comme mot, il a un pouvoir, de représentation.

Alors l'enfant ne s'y prend pas de la même manière pour recopier sur son cahier le lapin du tableau et celui de son manuel. Combien d'enseignants le savent implicitement lorsqu'ils s'étonnent de voir des fautes sur les cahiers des enfants alors qu'ils avaient écrit les mots correctement sur le tableau. Un temps supérieur de latence est mobilisé pour recopier depuis un tableau et de ce fait il n'est pas fait appel aux mêmes fonctions de la mémoire, aux mêmes stratégies, cette mémoire peut ne plus être « immédiate »⁵, le mot, les lettres copiés prennent alors le temps d'être confrontés à d'autres, déjà mémorisés, d'entrer en conflit avec eux en suscitant le doute qui engendre la faute. Par opposition, le trajet qui fait passer le mot du manuel au cahier qui l'accueille est si court qu'il permet une reproduction « mécanique »⁶.

Pour montrer une des implications

3 Il n'est pas révolu pour tous le temps où on croyait, à la suite d'une mauvaise assimilation de De Brocca, que le lapin prenait place, tout entier dans un tiroir ouvert pour l'accueillir, dans un endroit bien localisé du cerveau, avec un « clapier » pour les images, une chambre d'échos pour les sons et une armoire pour les mots.

4 Modèle, au sens où l'emploient les scientifiques pour présenter un ensemble d'hypothèses.

5 Je fais bien évidemment allusion à la différence entre la mémorisation « immédiate », électrique et la mémoire « chimique » par marquage de macro cellules.

6 Je n'aime pas le terme, souvent utilisé de photographie parce qu'il recouvre des compétences différentes.

7 Il est devenu aisé alors de dédramatiser et d'approcher sainement l'orthographe en l'installant dans les échanges de compétences de la classe.

8 Le sous-titre a commencé par changer de statut, chez Griffith l'image était encore illustration de l'écrit. Ensuite la durée des sous-titres s'est raccourcie dans le temps en même temps qu'on a réduit la longueur de l'écrit. Ce faisant n'a-t-on pas réduit en même temps le nombre des adeptes de la VO ? De plus cette durée peut varier sensiblement d'un pays à l'autre.

pédagogiques de cette observation, je présenterai l'anecdote que j'ai déjà eu l'occasion d'évoquer à plusieurs reprises pour éloquent à plusieurs points de vue. Je me suis trouvé confronté, dans une classe de sixième à la question du blocage de l'écriture conséquent d'une mauvaise orthographe. Cédric, pourtant, avait suivi un enseignement bien traditionnel, de ceux qui ignoraient même qu'il avait pu un jour avoir été fait usage d'une méthode « globale ». Non seulement les bonnes vieilles méthodes ne lui avaient pas inculqué l'orthographe, mais le marquage de ses fautes au stylo rouge sang, l'avait totalement traumatisé au point d'en faire un élève perturbant pour son entourage. Pendant les séances d'écriture, Cédric ne dépassait jamais une ou deux lignes. Mais l'usage d'une pédagogie non frontale m'avait permis de me rendre compte que Cédric savait dessiner. Il était donc judicieux de donner à ses textes le statut d'images. Pendant que ses camarades écrivaient, je l'avais autorisé à s'exprimer par le dessin. Lors de la séance suivante, de mise en commun des productions, au lieu d'oraliser, nous avons affiché. Alors le comportement de la classe a totalement changé, le plus beau n'était plus la rime, mais la couleur. Du plus mauvais Cédric était devenu le meilleur. De semaine en semaine, Cédric, a accepté de réduire les interprétations possibles en restreignant le sens de ses dessins par des légendes. Son écrit rentrait dans l'image, on ne s'attachait plus à la faute⁷.

Y aurait-il une spécificité de la lecture sur écran ? Les compétences requises pour la lecture des titres et sous-titres au cinéma mériterait sans doute une étude séparée⁸. Nous nous contenterons du principal concurrent de l'enseignant de demain, voire déjà d'aujourd'hui,

qu'est l'écran d'ordinateur. Son positionnement est vertical ce qui signifie qu'il classe d'emblée le texte dans la catégorie des images, impliquant donc dans sa lecture le mouvement. Le « spectateur » ne pouvant se déplacer, c'est l'image qui bouge⁹. Il est intéressant de visiter les sites américains, ceux qui ont le public le plus ancien. Afin d'éviter le mouvement par le zapping, ils ont imposé la surinformation par la couleur, la multiplicité des textes verbaux courts, le défilement et les flashes. Le trajet du regard d'un lecteur de site s'organise dans nos pays essentiellement encore par le changement de page-écran, mais outre Atlantique par une navigation de cadre en cadre dans le même espace visuel. Cependant dans les deux cas la construction du sens suppose le dépaysement.

Pourtant on m'objectera que la lecture d'écran peut devenir linéaire. Le texte ne cesse pas pour autant d'être image d'abord. Un étudiant de philosophie russe qui n'a pas l'argent nécessaire pour acheter Hegel, ou même pour l'imprimer, trouve ses œuvres, tapées au kilomètre, sur cédérom, au marché noir des copains aussi désargentés que lui. Sa lecture est alors plus linéaire encore que celle du philosophe qui peut travailler sur le livre. Je n'ai pas encore pu comparer la différence profonde entre les deux attitudes au niveau de la mémorisation-compréhension, mais si mon hypothèse fonctionne, leur lecture doit être fondamentalement différente, à moins d'un désapprentissage, à moins que le lecteur sur écran ne parvienne, comme les secrétaires dont c'est le métier, à remplacer le mouvement de défilement, par le changement de

⁹ L'espace me manque sans doute pour aborder la question du zapping, que je considère également devoir concerner l'étude des approches de la lecture. La zapping a changé le comportement de tout lecteur en lui faisant privilégier une des attitudes liées à la spécificité de la lecture d'image-texte (ou texte-image) qui est celle de la recherche la plus rapide possible du sens. J'ai compris, c'est-à-dire, j'ai eu le temps de confronter le vu, par anticipation le plus souvent, à mes représentations. Je peux donc passer à autre chose.

chapitre que permet le fenêtrage afin de se replacer dans la situation de lecture d'un livre.

Autant l'orthographe reste la politesse du scribe attaché à l'odeur de l'encre et du papier qu'on pose au-dessus de ses genoux, autant celui qui badigeonne de mots son écran s'intéressera plutôt à une nouvelle grammaire de la couleur et des « fonts ». Est-il des mots nobles, des lettres plus saintes que d'autres ? On pourrait, en sociologue, se contenter de considérer que l'orthographe est victime de la démocratisation de l'accès à l'écrit. Le sémioticien se doit de prendre davantage de recul pour émettre l'hypothèse inverse qui consiste à dire que le changement de statut du texte le fait plutôt osciller entre les images et les mots, en réservant les mots écrits sur du papier à une élite – certes plus étendue qu'au début du vingtième siècle, mais élite tout de même – et l'image à un public plus large. C'est parce que l'image est moins contraignante en apparence – parce que non enseignée – que celui qui a fuit l'école peut s'en emparer.

Peut-on se contenter d'un débat de spécialistes cravatés des zincs des bistrots du quartier de la rue de Grenelle opposant les fans du global à ceux de la méthode syllabique ? Match nul ! C'est toute la question de l'intégration de la lecture (des lectures devrions-nous dire si cet article a un sens) dans notre enseignement, depuis la maternelle jusqu'à l'université, qui est à reconsidérer, et on ne peut pas se contenter de propos ramassés dans des couloirs mal balayés. Lire, ce n'est pas seulement composer des mots avec des lettres, je sais lire le Vietnamien.

Michel Mulat, ICEM-Freinet

Les enseignants construisent leur propre démarche

Merci à Emmanuel Davidenkoff pour son analyse du 2 décembre « École : la sauvegarde d'un moule » et pour son article des 10 et 11 décembre « Robien fait sa pub sur le dos de la méthode globale » qui introduit un peu de raison dans le débat sur la lecture. Il faut informer le public que la méthode globale inventée au 18ème siècle et largement réinterprétée par Freinet et Decroly, n'a plus d'adeptes. De même, il faut préciser que la méthode dite « syllabique » n'existe plus au sens strict du terme. Les enseignants ont de plus en plus tendance à déterminer leur propre démarche à partir de documents divers. Une étude - déjà ancienne mais probablement encore valide dans ses grands traits - réalisée par E. et J. Fijalkow pour le Ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective) en 1991 et 1993 a montré que 27 % des enseignants font découvrir les lettres et les syllabes en s'appuyant sur des progressions proposées par des manuels, 20 % mettent l'accent plutôt sur la découverte du sens, n'utilisent la lecture à haute voix que pour communiquer dans la classe et évaluent leurs élèves indirectement à travers l'exécution de tâches ou de commentaires sur le sens du texte. La majorité, soit 40 %, utilise une méthode mixte qu'ils construisent eux-mêmes en fonction de la perception qu'ils ont des besoins des élèves, tantôt mettant l'accent sur le décodage, tantôt sur la compréhension.

Il est faux de dire que le décodage précède la compréhension dans l'ordre des acquisitions. En revan-

che, l'automatisation du décodage soulage le lecteur et lui permet de mieux consacrer ses ressources mentales à la compréhension. À l'inverse, la familiarité avec le sens facilite le décodage. C'est pourquoi l'apprentissage se fait généralement en conjuguant l'entraînement au décodage et l'élaboration du sens à partir d'un travail complexe, alternant des activités variées consacrées à la compréhension du texte mais aussi à la construction du sens de la tâche « lire » (échanges et contrôle collectif ou individuel avec des fiches, réalisation de tâches à partir de consignes écrites, mise en correspondance avec d'autres formes d'expression, notamment le dessin.). Le fameux débat sur la lecture parle d'une école qui n'existe plus que dans les souvenirs des adultes et dans les fantasmes des politiques.

Mais le débat cache mal un enjeu idéologique qui en fin de compte conduit à rejeter la responsabilité de l'échec sur l'enfant et sur sa famille : s'il s'agit de décoder, alors un peu de courage et de bonne volonté devraient suffire. Si malgré des efforts persistants, l'enfant ne peut apprendre à lire, alors il est dyslexique. La dyslexie n'est pas aussi répandue qu'on veut nous le faire croire. Si les définitions (notamment celle de l'OMS) prêtent à interprétation, en revanche il existe un accord pour dire que la proportion de dyslexiques vrais - il existe plusieurs formes de dyslexie - est stable d'une population à l'autre et indépendante des caractéristiques sociales : environ 4 %. Les travaux des sciences cognitives

semblent montrer que ce déficit est lié à un trouble du fonctionnement de la mémoire et en aucun cas ne saurait rendre compte des difficultés rencontrées par la majorité des enfants en échec sur la lecture. Pour comprendre le phénomène, peut-être faudrait-il se poser la question - dérangeante évidemment - du rapport que notre société entretient avec l'écrit et d'une

manière plus générale avec la langue en tant que source de lien social et d'identité, rapport dont les catégories sociales les plus vulnérables paient l'addition.

Françoise Clerc
Professeur en sciences de l'éducation
Université Lyon 2

- Un article qui rend compte de l'enquête de 1993

<http://appy.ecole.free.fr/articles/19930204a.htm>

Le b a ba des maîtres - Malgré les instructions officielles, l'apprentissage de la lecture reste très traditionnel **Le Monde** 04.02.1993

- Un compte rendu d'une enquête de la DEP de 1997

<http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL67/AL67p37.html>

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU CP ET AU CE1

- L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires _ Note évaluation 05/03 DEP

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne2005/eva0503.pdf>

- Deux articles de J. Fijalkow

<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fijalkow.pdf>

Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?

Jacques Fijalkow, EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail

Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003

<http://www.offratel.nc/magui/Fijalkow.htm>

L'ENFANT, L'ORAL ET L'ÉCRIT

Jacques FIJALKOW

- La dyslexie existe-t-elle : polémique entre J. Fijalkow et F. Ramus

<http://www.cndp.fr/revueVEI/126/14816511.pdf>

DYSLEXIE : LE RETOUR

VEI Enjeux, n° 126, septembre 2001

<http://www.ehess.fr/centres/lscp/persons/ramus/p&e03.pdf>

De l'origine biologique de la dyslexie

Franck Ramus

Un débat peut en cacher un autre

CRITIQUE DE L'ANTICONSTRUCTIVISME

*I*l existe actuellement une attaque frontale contre ce que l'on appelle parfois la "pédagogie constructiviste". Le terme est inadéquat car il ne peut y avoir à proprement parler de pédagogie (pratique professionnelle) constructiviste (paradigme scientifique). Dans un colloque récent au Québec (novembre 2005) sur la pédagogie différenciée, j'ai entendu Clermont Gauthier, éminent collègue de l'Université du Québec, s'en prendre au constructivisme en pédagogie. L'argumentation contre le constructivisme, au niveau des sciences de l'homme, peut être aisément démontée. Mais il faut en outre, ne pas céder devant une offensive qui ne s'annonce pas pour ce qu'elle est. Les anticonstructivistes ont des alliés assez peu recommandables. Clermont Gauthier a accepté de s'exprimer dans un colloque à la Sorbonne convoqué par les plus éminents représentants de la réaction en matière d'éducation : Sauver les lettres, leur fournissant une pseudo caution scientifique. Il faut savoir que le constructivisme dans les sciences de l'homme n'est que la conséquence des théories de l'adaptation. L'alternative est l'innéisme, d'où l'intérêt que les idéologues réactionnaires portent à la critique du constructivisme. Enfin, comme toute théorie, le constructivisme s'est enrichi. En gros, il consiste à dire que l'intelligence des enfants obéit à un rythme biologi-

que conditionné par le programme génétique de l'espèce mais que ce programme ne trouve son expression que dans des interactions sociales. En quoi cela entraînerait-il des pratiques pédagogiques inefficaces ?

*L*e problème des ministres (et pas seulement de l'Éducation nationale) est de fonder leur politique sur des expertises qui donneraient à penser que leurs choix sont indiscutables parce que déduits des savoirs savants. Pour cela, ils commandent des « rapports » dans la plus grande confusion.

Confusion entre les différents sens de l'expertise : l'expertise au sens anglo-saxon du terme (ie. excellence professionnelle) avec l'expertise traditionnelle en français (ie. rendre un avis étayé sur des raisons scientifiques). Les « experts » dans les deux cas ne sont pas les mêmes or ils sont invités pêle-mêle, avec des représentants de « la société civile » (à quel titre ? choisis comment ?) à donner des avis sans précautions théoriques ou méthodologiques.

Confusion dans les domaines d'expertise : par exemple, si les sociologues produisent des outils de compréhension sur le fonctionnement du système éducatif, ils ne sont pas les mieux placés pour parler de pédagogie (quand certains sociologues parlent de classes différenciées, ils désignent des classes qui sont précisément ce que

combat la différenciation pédagogique... C'est-à-dire des classes à publics particuliers).

Confusion des responsabilités : en démocratie, les décisions politiques ont leur propre autonomie par rapport aux savoirs savants, ne serait-ce que parce que les sciences ne disent pas ce qu'il convient de faire. Elles n'ont qu'une valeur indicative par rapport à l'action. Elles fournissent des outils pour comprendre. Les politiques doivent assumer leurs décisions devant le peuple qui les a élus. Aucune « expertise » ne peut leur servir de caution.

*I*l faut ajouter que, quel que soit le ministre, les enseignants interprètent les textes et qu'entre ce qui est prescrit et ce qui est effectivement fait, il y a une marge considérable - et je ne parle pas de ce que les enseignants ont l'intention de faire et qu'ils ne font pourtant pas qui constitue encore un autre ensemble souvent contradictoire avec les précédents... C'est un des principes de base de l'analyse du travail. Donc, pour incriminer le "globalisme" des recommandations sur la lecture d'un ministère, il faudrait que les textes aient un impact immédiat et mesurable sur les pratiques qui évoluent bien plus lentement que ne se renouvellent les ministres. Il serait plus intéressant d'évoquer les pratiques sociales à l'égard de l'écrit et, d'une manière générale, le rapport à la langue dans la société française, qui ont un effet bien plus désastreux sur l'apprentissage de la lecture que le travail des enseignants. Avant

d'incriminer l'école sur ses prétendus échecs, il faudrait s'interroger sur l'accroissement de la pauvreté et sur ses implications culturelles sur les classes populaires... ce qui ne décharge évidemment pas l'école de ses responsabilités.

*I*l existe actuellement une grande convergence des spécialistes sur la modélisation de la lecture et sur les meilleures conditions pour apprendre. D'un point de vue psychologique, décoder et comprendre sont deux activités intimement liées. Mais on sait aussi que lire est un acte social et plus un groupe social est culturellement dominé, plus l'accès à la lecture est difficile pour ses membres.

*I*l ne peut plus s'agir seulement de résister: les conditions économiques et sociales ont changé, les savoirs sur l'apprentissage aussi, la manière d'appréhender le travail enseignant a beaucoup progressé depuis ces dernières années. Il faut donc en tenir compte. Il faut s'habituer à l'idée, qu'en raison des logiques professionnelles dans l'éducation et l'enseignement, les injonctions et les prescriptions rigides n'ont que peu de chance de faire évoluer les compétences dans le sens d'une pertinence accrue. Plus que résister (qui ne peut être qu'une position transitoire), nous devons proposer, non pas des solutions toutes faites, mais des méthodologies pour accompagner l'évolution des compétences professionnelles.

Françoise Clerc - Professeur en sciences de l'éducation - Université Lyon 2

Appels et pétitions

↳ Sauvons la lecture !

Jacques Bernardin, formateur, IUFM d'Orléans-Tours

Jean-Marie Besse, professeur de psychologie cognitive, université Lumière Lyon 2

Rémi Brissiaud, maître de conférences de psychologie cognitive, IUFM de Versailles

Mireille Brigaudiot, maître de conférences, IUFM de Versailles

Sylvie Cèbe, maître de conférences, IUFM de Lyon

Eveline Charmeux, professeure honoraire, IUFM de Toulouse

Gérard Chauveau, chercheur associé à l'INRP

Jacques Fijalkow, professeur de psycholinguistique, université de Toulouse-le-Mirail

Roland Goigoux, professeur des universités, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Josette Jolibert, ancien professeur à l'IUFM de Versailles

Philippe Meirieu, professeur des universités, directeur de l'IUFM de Lyon

André Ouzoulias, professeur à l'IUFM de Versailles

Cet appel est ouvert sur <http://www.lapetition.com/sign1.cfm?numero=1058>

Contacts : Jacques Fijalkow et André Ouzoulias

NB Le site qui héberge la pétition appelle à une validation par téléphone : celle-ci n'est pas indispensable, une validation par courriel (totalement gratuite) est possible.

Texte de l'appel : <http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#Sauvons>

↳ APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Assez de polémiques, des réponses sérieuses !

Les organisations signataires :

- ▶ AGIEM (Association Générale des Institutrices en Ecole Maternelle)
- ▶ AIRDF (Association Internationale pour la recherche en didactique du français)
- ▶ CRAP - Revue Pédagogique
- ▶ ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne)
- ▶ FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves)
- ▶ GFEN (Groupe Français pour l'Education Nouvelle)
- ▶ LIGUE de l' ENSEIGNEMENT
- ▶ SNUipp-FSU (Syndicat National Unitaire des Instituteurs et Professeurs de Ecoles)
- ▶ SE-UNSA (Syndicat des Enseignants)
- ▶ SGEN-CFDT (Syndicat Général de l'Education Nationale)

Texte et signature : http://www.sgen-cfdt.org/actu/article.php3?id_article=966

↳ APPEL AFL-GFEN-ICEM

AFL (Association française pour la lecture) GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) ICEM - Pédagogie Freinet (Institut coopératif de l'école moderne)

signature à envoyer à appel.lecture@icem-freinet.org

<http://www.lecture.org/>

<http://www.icem-freinet.info/>

<http://www.gfen.asso.fr/>

Pour compléter

Sur le site d'E&D :

le dossier de presse

<http://education.devenir.free.fr/Lecture-presse.htm>

et le dossier lecture (mis à jour régulièrement)

<http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm>

Le dossier du Café pédagogique :

<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/lecture/>

Également téléchargeable en format *.pdf :

<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/lecture/lecture.pdf>

Les cahiers pédagogiques

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2077

Bien Lire

<http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-methodes.asp>

Méthodes de lecture par Cathy Mamou-Mani

<http://www.ac-creteil.fr/ID/93/stains/metlect.htm>

Association française pour la lecture

<http://www.lecture.org/>

Site de Philippe Meirieu

Un certain nombre de textes sur son forum (notamment d'E. Charmeux)

<http://www.meirieu.com/FORUM/forumsommaire.htm>

La Maison des enseignants

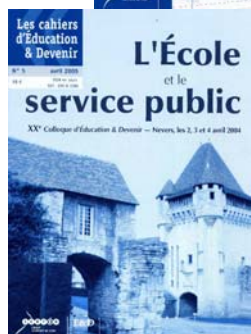
[http://lamaisondesenseignants.com/index.php?](http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=54&from=1)

[action=afficher&rub=54&from=1](http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=54&from=1)

Liste non exhaustive et certainement arbitraire...

**EDUCATION
DEVENIR**

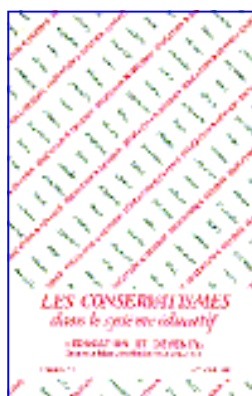
Les cahiers d'Éducation & Devenir



6 64	Enseigner : autonomie et responsabilité des acteurs	Colloque 2005 n° double
5 63	L'école et le service public	Colloque 2004
4 62	Les TIC et l'école : mirage ou miracle ?	n° double
3 (ns)	Pour une politique d'orientation en établissements	
2 (ns)	Éthique et déontologie dans les métiers de l'éducation	Colloque 2003
1 (ns)	Le lycée professionnel : lycée entièrement à part ou à part entière ?	ns=nouvelle série
58	La classe en questions	Colloque 2002
57	Vers une écologie de l'enseignement	
56	Mais que font les élèves à l'école ?	Colloque 2001

Extraits de la liste ; liste complète et conditions d'achat :

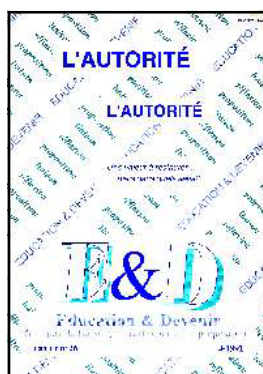
<http://education.devenir.free.fr/cahier.htm>



Le cahier n°1 1985

Les conservatismes dans le système éducatif

toujours d'actualité
est téléchargeable gratuitement
[http://education.devenir.free.fr/
Documents/conservatismes.pdf](http://education.devenir.free.fr/Documents/conservatismes.pdf)



Rééditions :

Le cahier 26 *L'autorité* et le cahier 48 *Racisme et xénophobie* épuisés ont été ré-édités au format *.pdf

Commande à faire par courriel à education.devenir@free.fr
et règlement (7,50 € le n°) à envoyer, par chèque à l'ordre
d'Éducation & Devenir, au Secrétariat général d'E&D, Lycée
Diderot, 23 Avenue Lavéran 13388 MARSEILLE cedex 13

