

LE PREMIER APPRENTISSAGE
SYSTEMATIQUE DE LA LECTURE

**APERÇUS HISTORIQUES, SCIENTIFIQUES ET
DIDACTIQUES**

Marseille, 13 mars 2006

LE PREMIER APPRENTISSAGE

SYSTEMATIQUE DE LA LECTURE

INTRODUCTION

I. ASPECTS HISTORIQUES

I.1. LA CRISE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LES ANNEES SOIXANTE

I.2. LES DEBATS DES ANNEES 1970 ET LEUR IMPACT

II. ASPECTS SCIENTIFIQUES

INTRODUCTION : SCIENCES, DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE

II.1. L'APPORT DES NEURO-SCIENCES

II.2. L'APPORT DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

II.3. L'APPORT DE L'EDUCATION COMPARATIVE

III. ASPECTS DIDACTIQUES

III.1. LES ELEMENTS DE CONSENSUS

III.1.1. LES COMPOSANTS DE LA LECTURE EXPERTE

III.1.2. L'APPRENTISSAGE PREMIER DE LA LECTURE

III.2. LES CONSEQUENCES DIDACTIQUES

CONCLUSION

Mes chers collègues,

Je remercie Gérard Trève de m'avoir donné l'occasion de faire avec vous le point sur l'apprentissage de la lecture : personne n'ignore l'importance que le ministre y attache, à l'instar, évidemment de l'inspection générale, mais aussi des autres corps d'inspection, des enseignants et des parents. Personne n'ignore non plus à quel point la qualité et l'efficacité de cet apprentissage conditionnent la scolarité ultérieure des enfants¹. Personne n'ignore enfin le rôle absolument déterminant que vous jouez, et que vous jouerez, dans la mise en pratique des décisions prises par Gilles de Robien. Cette intervention, je ne m'en excuse pas, mais vous en avertis, sera longue : c'est une question de respect envers ceux qui prennent la peine de m'écouter ; c'est aussi imputable à la complexité du sujet abordé ; c'est enfin lié à la nécessité d'être à la fois précis, nuancé et opérationnel.

Il faut en effet dépassionner un débat qui, depuis la rentrée, avait tendu à s'obscurcir, voire à se politiser. Il faut faire le point sans esprit de polémique, mais clairement et fermement, nonobstant les 24 (au moins) dépêches de l'AEF, les 59 (au moins) articles parus dans la presse et les 5 (au moins) synthèses publiées sur la question, depuis décembre dernier. Il faut faire le tri dans le flot d'informations, de réactions, d'analyses, d'articles, de bibliographies, voire de sites nouveaux, dont nous sommes inondés depuis la fin de l'année dernière. Il faut d'autant plus faire le tri que le ministre s'est exprimé clairement, et que l'heure n'est plus aux états d'âme.

Mon intervention s'articulera en trois points. Après avoir, par souci de clarté, rappelé quelques définitions, je reviendrai d'abord sur la

¹ Dans une publication mise en ligne le 29 janvier 2006, l'Observatoire des inégalités rappelait que « la richesse du vocabulaire, la maîtrise et de la lecture et de l'écriture sont de puissants éléments de distinction sociale, à l'école comme dans le monde du travail. Les inégalités se forment dès la petite enfance : on entre ici au cœur des processus de reproduction sociale des catégories sociales »

dimension historique du problème. Il ne s'agit pas de faire un vain étalage d'érudition, mais de comprendre l'origine des représentations, plus ou moins justifiées, plus ou moins idéologiques, de l'enseignement de la lecture aujourd'hui. J'évoquerai, dans un second temps, les relations, telles que nous les connaissons aujourd'hui, et qui sont évolutives, entre les sciences et l'apprentissage de la lecture. Je ferai donc le bilan rapide de ce que nous pouvons considérer comme acquis, ou quasiment acquis, sous le regard des neurosciences, de la psychologie cognitive et de l'éducation comparative. Enfin, et c'est naturellement l'essentiel, j'aborderai les conclusions que nous pouvons et que nous devons tirer, sur le plan professionnel, de la circulaire ministérielle du 3 janvier et du projet de modification de l'arrêté relatif aux programmes, qui n'est pas définitif, mais qui est public, puisque l'AEF l'a déjà diffusé –pour une fois après l'inspection générale.

Pour des raisons de temps, je m'en tiendrai aux premiers apprentissages systématiques de la lecture (ce qui ne diminue en rien l'importance de l'école maternelle et du cycle 3) ; de même, je n'évoquerai pas les problèmes soulevés par la dyslexie, par l'échec en lecture et la remédiation pédagogique (PPRE, rôle des réseaux, cours préparatoires allégés ou renforcés, prévention directe de l'illettrisme) ; enfin, j'insisterai peu sur l'articulation lecture-écriture, pourtant essentielle. Tous ces points pourraient, bien entendu, faire l'objet d'exposés ultérieurs.

Sur les points abordés, et compte tenu du fait, naturellement, que l'inspection générale ne soumet à personne ses interventions pour *imprimatur* préalable, vous pourrez considérer que mon propos reflète, avec le plus d'honnêteté possible, le point de vue institutionnel et celui de mes collègues du groupe de l'enseignement primaire –dans les limites de notre compétence, qui n'est pas celle de décideurs, mais de conseillers, ou d'experts.

Ma conclusion, en revanche, n'engage que moi, et n'a pas vocation à diffusion. Elle n'a pas d'autres objectifs que de vous faire part de mon analyse personnelle de l'ancrage des initiatives du ministre dans ce que je crois être un projet global, cohérent, et fondé sur une représentation de l'école comme de l'action éducative.

Avant de débiter cet exposé, je rappelle donc brièvement quelques définitions qui lèveront toute ambiguïté sur le sens que je donne aux mots suivants : théorie, idéologie, didactique, méthodes de lecture, décodage, encodage et compréhension.

- **Par *théorie*, j'entends un modèle invalidable d'explication du réel ou d'une région du réel, composé d'un corpus d'hypothèses cohérentes et compatibles entre elles, individuellement falsifiables.**
- **Par *idéologie*, j'entends un modèle visant à rendre compte du réel, mais sans jamais s'accompagner des outils nécessaires à sa vérification ou, du moins, à sa falsification. En d'autres termes, des deux critères de vérité que sont la cohérence interne et l'adéquation au réel, l'idéologie ne retient que le premier.**
- **Par *didactique*, j'entends toute démarche d'enseignement d'un champ du savoir dont les modalités de transmission sont indissociables du contenu, sinon par abstraction. La didactique est donc, par définition, disciplinaire ou sectorielle : elle s'oppose à la pédagogie, par définition générale.**
- **Le *décodage* est la transformation, impliquant la lecture, silencieuse ou orale, mais pas nécessairement la compréhension, d'un graphème, d'un mot, d'une séquence lexicale, d'une phrase ou d'un texte en image(s) acoustique(s).**
- **L'*encodage* est la transformation, impliquant l'écriture, effective ou mentalisée, d'un phonème ou d'une suite de**

phonèmes en graphèmes, ou d'une image ou d'une séquence d'images acoustiques en graphèmes, en mots ou en phrases.

- La *compréhension lexicale* (il y en a bien d'autres) est la faculté d'associer à une image acoustique, un mot, une phrase ou un texte, une ou plusieurs images mentales, sémantiques, concepts ou jugements.
- Par *méthode de lecture*, j'entends l'ensemble des principes, des protocoles, des outils et des techniques permettant la construction d'un modèle opérationnel du premier enseignement systématique de la lecture. Vous observerez que, sans la contredire, cette définition diffère légèrement de celle que propose le rapport conjoint de l'ONL et de l'IGEN transmis au ministre en novembre 2005.
- Une *méthode synthétique* pure d'enseignement de la lecture est une méthode qui s'appuie sur les lettres pour les associer progressivement et méthodiquement en syllabes, puis en mots, puis en phrases. Une méthode *syllabique* pure s'appuie sur les syllabes simples. Une méthode *phonologique* s'appuie sur les phonèmes, éventuellement « costumés ».
- Une méthode *globale*, ou *analytique*, pure d'enseignement de la lecture est une méthode qui s'appuie sur des phrases ou des textes, laissant à chaque enfant le soin de les décomposer ou non à son rythme, sans aucun enseignement systématique des correspondances grapho-phoniques, dont la découverte est aléatoire. L'inventeur de la méthode globale qui, par définition, exclut tout manuel, mais pas tout livre, est Decroly, bien que, comme nous le verrons, il ne soit pas à l'origine du mot lui-même.
- Une méthode *naturelle* d'enseignement de la lecture est une méthode globale qui présente la triple particularité suivante : d'une part elle s'appuie, essentiellement ou exclusivement, sur des textes produits par les élèves ; d'autre part elle est

associée à l'usage de l'imprimerie, supposée permettre et exiger simultanément la synthèse et l'analyse ; enfin, elle associe de manière permanente la lecture et l'écriture. Je ne vous ferai pas l'injure d'en rappeler l'inventeur.

- Une méthode *idéo-visuelle* d'enseignement de la lecture est une méthode globale qui exclut systématiquement tout recours à l'oralisation, considéré comme un obstacle rédhibitoire à la compréhension. L'inventeur de la méthode idéo-visuelle est l'américain Kenneth Goodman ; l'importateur français en est Jean Foucambert.
- Une méthode *mixte* est une méthode syllabique à point de départ global. Elle comprend une brève phase de mémorisation de mots suivie d'une longue étude syllabique.

Toutes les méthodes que je viens de définir sont utilisées au total, si l'on en croit Roland Goigoux, par moins de 10% des enseignants de cours préparatoire. Mes propres observations, évidemment empiriques, confirment ce chiffre.

- Une méthode *intégrative* (selon l'expression américaine reprise par Goigoux) est une méthode qui vise à développer simultanément toutes les compétences requises pour l'apprentissage de la lecture, et notamment celles que négligent les autres méthodes (ancrage dans l'oral, recours à l'écrit, usage de phrases complexes, lecture de textes complexes, d'albums, de littérature de jeunesse, etc.).
- Je préfère, en ce qui me concerne, utiliser le terme de méthode *éclectique*, parce qu'il est d'origine française, parce qu'il a une histoire et, surtout, parce qu'il souligne que les enseignants qui y recourent le font moins en s'appuyant sur une conception plurielle et multifactorielle de la lecture, que sur l'usage plus ou moins hasardeux des outils et des recommandations mis à leur disposition. En d'autres termes, empruntés à la logique classique, il me paraît plus conforme

à la réalité de définir ce concept en extension qu'en compréhension.

La méthode *éclectique*, ou *intégrative*, ou *extensive*, est utilisée aujourd'hui par 90% des enseignants de cours préparatoire.

I. ASPECTS HISTORIQUES

Je vais donc revenir, dans un premier temps, sur les origines de la crise de l'enseignement de la lecture qui frappe la France dans les années 60, sur les réponses apportées alors à cette crise, sur les raisons pour lesquelles et sur la manière dont ces réponses se sont inscrites dans une sorte d'inconscient éducatif collectif, au point de marquer durablement les pratiques d'enseignement de la lecture en France, et encore plus profondément les représentations de cet enseignement. J'évoquerai successivement la « crise de l'enseignement de la lecture dans les années 1960 » et les « débats des années 1970 ».

I.1. La crise de l'enseignement de la lecture dans les années 1960 : origines et effets

Revenir sur la crise de l'enseignement de la lecture en France dans les années 1960 présente un double intérêt : permettre d'expliquer la « révolution » des années 1970 et la profondeur de son impact ; éviter de sombrer dans la nostalgie ridicule du bon vieux temps, « où ma grand-mère, qui a commencé à travailler dans les champs à 12 ans, n'a jamais commis la moindre faute d'orthographe ». Si l'enseignement de la lecture connaît une grave crise en France dans les années 1960², c'est d'abord en raison de l'explosion de la démographie scolaire, rapidement suivie par la mise en place du collège unique –qui, du diptyque « démocratisation-orientation » ne retient, jadis comme naguère

² Le développement qui suit est emprunté à Jean Hébrard, « L'enseignement de la lecture en France : la conjoncture de l'après-guerre », in *Didactique de la lecture, regards croisés*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1996.

et naguère comme aujourd'hui - que le premier aspect³. La qualité de l'enseignement primaire est mise en doute par les enseignants du second degré, les syndicats, les corps d'inspection secondaire... avec une brutalité qui, aujourd'hui, paraît inouïe. Aux difficultés que rencontrent les élèves du primaire primo-accédants, si l'on ose dire, à la sixième (inculture, manque de réflexion personnelle, ignorance de la langue et du vocabulaire...) on trouve rapidement une cause : la méthode globale, systématiquement dénoncée par les enseignants du second degré.

La riposte organisée par l'enseignement primaire l'est au travers, entre autres, des travaux de Louis Legrand, alors inspecteur à Colmar. Dès les années soixante, il décline les deux arguments autour desquels s'organisera la défense : d'une part les résultats des élèves sont meilleurs que ce qu'on dit ; d'autre part la méthode globale, n'ayant jamais existé, ne saurait expliquer leurs échecs. À l'inverse, il met en cause la surcharge des classes (en 1960 l'effectif moyen par CP est de 37 élèves, et le taux de redoublement de 30%), l'absence de formation des maîtres et... l'habitude de confier les premières classes aux débutants.

Depuis 1923 (Paul Lapie)-1938 (Jean Zay) d'ailleurs, les instituteurs disposent d'une entière liberté pédagogique quant aux méthodes, tout en subissant une contrainte extrême dans le calendrier : déchiffrage au cours préparatoire, lecture courante au cours élémentaire, lecture expressive aux cours moyen, lecture silencieuse et accès et aux textes littéraires au cours supérieur.

Mais cette structure ferme n'empêche nullement un réel bouillonnement pédagogique. Conscients des difficultés rencontrées, et soucieux de ne pas s'en tenir à une réaction défensive, le corps des inspecteurs primaires va, à partir de 1947, développer progressivement une doctrine cohérente : d'abord la

³ La médiocrité, voire l'absence, d'une politique sérieuse d'orientation et, au-delà, de gestion des ressources humaines en France, est, dans notre esprit, le versant sombre de l'égalitarisme républicain.

méthode purement syllabique est vigoureusement mise en cause, comme dépourvue de sens et aboutissant à des comportements mécaniques et grégaires ; ensuite, les explications de mots ou de textes données par le maître ont conduit à négliger d'une part l'oralisation expressive, qui reste le vrai moyen d'accéder au sens profond de l'écrit et d'autre part (mais la contradiction n'est qu'apparente), la lecture silencieuse, qui permet les « bonds en avant » et les « retours en arrière » indispensables à toute bonne stratégie de lecture.

En bref, à l'instar de Louis Legrand, le corps des inspecteurs primaires, loin de soutenir, ni même simplement de constater, l'existence de la méthode globale, aussi de s'enfermer dans une pratique syllabique pure jugée rétrograde, s'est forgé, au fil des ans, une solide conception de la lecture scolaire qui peut finalement se résumer comme suit.

« Lire peu, mais souvent, lire de bons livres et se garder des mauvais, préférer les lectures partagées [en classe] aux lectures solitaires » (Hébrard, op. cit.).

Au bout du compte, l'inspection primaire va donc opter pour une approche mixte ou plus exactement –le terme va évoquer un écho en vous- éclectique de la lecture. Pour Henri Canac, secrétaire général de l'ENS de St Cloud et véritable maître à penser de toute une génération de normaliens, le choix entre les différentes méthodes ne suscite aucune hésitation. Il fait, « selon une inspiration fermement modérée », « l'apologie des méthodes éclectiques à point de départ global ». A ses yeux, la méthode mixte garantit contre les incertitudes de la pédagogie : toute méthode unidimensionnelle est fastidieuse, monotone et hasardeuse ; les méthodes mixtes offrent à l'élève de multiples voies pour aller vers les savoirs et les savoir-faire, et lui permettent, en fin de compte, de trouver le chemin qui lui convient le mieux.

Il faut noter, sans y insister ici, que, contrairement à ce que l'on entend souvent, la méthode globale a existé en France : mais elle n'a existé que dans certaines écoles maternelles, explicitement inspirées par Decroly et Freinet. Ce n'est pas sans intérêt, d'ailleurs, qu'on observe que l'expression de « méthode globale » est forgée, en 1921, par une institutrice française, Mme Rouquié, Decroly n'ayant jamais, quant à lui, utilisé que l'expression de « globalisation ».

Bref, en 1960-1970, la pratique des enseignants du premier degré est essentiellement syllabique (ce sont les beaux jours de *Rémi et Colette*, ou de *Clair Matin*), tandis que les inspecteurs se prononcent, très majoritairement on l'a vu, pour la méthode mixte.

2. Les débats des années 1970 : faits, causes et conséquences

Lors de son intervention le 9 mars dernier, au séminaire lecture organisé par la DESCO, Martine Safra a souligné la profondeur à laquelle était, chez une grande majorité d'enseignants, ancrée l'idée selon laquelle les activités liées au sens jouissaient, notamment dans l'apprentissage de la lecture, d'une légitimité et d'un prestige bien supérieurs à celui des activités de répétition, d'association, de mémorisation, bref de l'ensemble des activités qui relèvent de l'apprentissage du code.

Cette suprématie n'a pas toujours existé, si ce n'est sur le plan intellectuel. Elle est datable des années 1970, voire –si l'on en croit une conférence prononcée par Jean Hébrard en 1994– du mois de mai 1975, où se tient le congrès de l'Association française des enseignants de français, l'AFEF, à Luchon. Ce congrès est consacré au thème du « pouvoir de lire ». Evelyne Charmeux y livre une communication en séance plénière, à l'instar de Raymond Barthes.

Illustrées par la publication de *La lecture à l'école*, du même auteur, la même année, de *La manière d'être lecteur*, de Jean

Foucambert, en 1976, *Du parler au lire*, de Laurence Lentin, en 1977, puis, à peu d'intervalle, de *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, d'Isdey Cohen et Annick Mauffrey, les thèses d'Evelyne Charmeux, dont l'impact depuis, ou durant, trois décennies sur les écoles normales et les IUFM a été considérable, s'inscrivent dans un contexte.

Sans même évoquer le lien qu'elles entretiennent avec mai 68, ces thèses naissent de plusieurs sources : un alibi institutionnel dans les travaux de la commission Rouchette et de l'Institut pédagogique national, d'ailleurs plus concernés, l'un et l'autre, par l'enseignement de l'orthographe que par celui de la lecture ; une caution scientifique dans les travaux de Jakobson et de Bruner, relayés en France par François Bresson ; une inspiration pédagogique dans les étonnantes recherches de Goodman et Smith, aux Etats-Unis ; une justification linguistique dans les recherches sur l'orthographe de Nina Catach et de Claire Blanche-Benveniste ; une motivation économique, plus conjoncturelle, dans les travaux d'André Conquet et de François Richaudeau sur les méthodes de lecture rapide et, pour finir, dans une assez vive méfiance à l'égard des grandes maisons d'édition.

Il est frappant d'observer, et cette remarque forme un fil rouge avec la crise que je viens de décrire, qu'aucun des acteurs essentiels de cette « révolution » n'est – à l'époque- inspecteur, ni conseiller pédagogique, ni même réellement instituteur primaire. L'AFEF regroupe presque exclusivement des enseignants du second degré ; Evelyne Charmeux est professeur d'école normale ; Laurence Lentin a enseigné, pour le principal, en maternelle ; Jean Foucambert n'a été que brièvement instituteur avant de s'engager à temps plein dans la recherche pédagogique à l'INRP. Leurs références, d'ailleurs, sont exclusivement, ou presque, anglo-saxonnes. La « révolution » des années 1970 ne vient pas du premier degré : elle vient d'un second degré qui constate les

difficultés des élèves de collèges et qui, désormais convaincu que la méthode globale, inexistante, n'y porte pas de responsabilité, va finir par chercher en elle son salut.

Chacun connaît les conséquences auxquelles sont parvenus, pour faire court, Charmeux et Foucambert. Je les résume en quelques phrases : l'esprit ne pouvant se concentrer sur deux tâches différentes à la fois, la lecture rapide et intelligente est incompatible avec le déchiffrage qui produit un bruit neutralisateur. Un glissement épistémologique (les modalités d'acquisition d'un comportement sont nécessairement homothétiques à la structure achevée de ce comportement) permet d'en déduire un modèle d'apprentissage de la lecture, ainsi résumé par Hébrard (1996) que je cite presque textuellement : l'apprentissage de la lecture qui vise le déchiffrage, ou la reconnaissance phonique des mots, étant contradictoire avec la pratique de la lecture qui se donne pour but de comprendre le texte, il faut inventer une méthode d'apprentissage de la lecture qui pousse l'enfant à « voir » le sens des mots (ou même du texte, comme le fait le lecteur rapide) sur la page en évitant de laisser traîner l'œil sur des signes distinctifs (les graphèmes codant des phonèmes) insignifiants en eux-mêmes. Comme on se passe de la reconnaissance des mots, il faut trouver ailleurs le matériel sur lequel le sens est construit : ce sera dans les pré-savoirs de l'enfant, dans le contexte –verbal ou non- où s'inscrit ce premier apprentissage. Ainsi cet « apprentissage » se résout-il en « compréhension », c'est-à-dire en un traitement d'indices destiné à effectuer des hypothèses de lecture à partir de son capital culturel et à les vérifier. En outre, la langue française qui, en dépit des apparences, présente un caractère idéographique marqué, se prête particulièrement bien à cette forme d'apprentissage que Foucambert et l'Association française pour la lecture ont fini par appeler idéo-visuelle.

L'essentiel de ces analyses est puisé dans la psycholinguistique anglo-saxonne, voire américaine et ne prend racine ni dans la psychologie, ni dans la pédagogie ou la didactique, mais bien dans un modèle de la production et de la réception du langage, dont les inspirateurs sont anglo-saxons.

Même si elle est un peu longue, je crois utile et très éclairante cette citation que j'emprunte et que je traduis de Goodman⁴. Elle donne une idée claire et synthétique de la représentation de la lecture dominante, non pas pratiquement, mais idéologiquement, dans les années 1970sqq.

« La lecture est un processus sélectif. Elle implique l'usage partiel d'un minimum d'indices linguistiques, sélectionnés à partir des inputs perceptifs sur la base des attentes du lecteur. À mesure que cette information partielle est traitée, le lecteur prend, à titre d'essais, des décisions qui, au cours de sa lecture, seront confirmées, rejetées ou affinées. *Plus simplement dit, la lecture est un jeu de devinettes psycholinguistiques.* Elle implique une interaction entre la pensée et le langage. Une lecture efficace n'est pas le résultat d'une perception et d'une identification précise de tous les éléments ; elle est le résultat de l'aptitude à sélectionner un minimum d'indices productifs, minimum nécessaire pour deviner juste du premier coup. La capacité à anticiper ce qui n'a pas encore été vu est, à l'évidence, vitale pour la lecture, tout comme la capacité à anticiper ce qui n'a pas encore été entendu est vital pour l'écoute ».

Les présupposés de cette conception de la lecture se sont révélés globalement faux.

Sur le plan linguistique, d'abord, on sait -j'y reviendrai plus tard- que la complexité du code orthographique français n'altère, voire n'affecte, en rien le caractère alphabétique de la langue. En outre, les relations entre les graphèmes et les phonèmes, qui

conditionnent le décodage et sont donc constitutives d'une dimension essentielle de la lecture, ne sont pas symétriques des relations entre les phonèmes et les graphèmes, qui conditionnent l'encodage, et donc constituent une dimension importante de l'orthographe. En d'autres termes, un phonème a, en français, beaucoup plus de graphies possibles qu'un graphème n'a de phonies, ou de prononciations, possibles. Il en va de même pour l'ensemble des unités du langage oral comme, par exemple, les syllabes. Le graphème [K] n'a pratiquement qu'une phonie possible [k], alors que le phonème [k] peut s'écrire c, q, cq, k, qu, ch ou x (« extrait »). J'ajoute, sans y insister, que la même différence apparaît sur le plan psychologique, s'agissant du fonctionnement de la mémoire : la lecture ne met en œuvre qu'un processus de reconnaissance, dans laquelle l'objet est présent, tandis que l'orthographe implique un processus de rappel, dans lequel l'objet est à construire, ou du moins à produire, par le sujet. Lecture et production d'écrit sont intimement liées, cela va de soi, mais les processus psychologiques à l'œuvre dans l'une et l'autre doivent être attentivement distingués. Bref, définir la langue française comme essentiellement idéographique est inexact. Ensuite, sur le plan épistémologique, l'idée –considérée comme évidente par Jean Foucambert– selon laquelle les modalités d'acquisition d'un comportement doivent reproduire la structure accomplie de ce comportement, n'a aucune validité scientifique de principe. Elle repose implicitement sur la croyance selon laquelle l'enfant est un modèle réduit de l'adulte et occulte entièrement la dimension temporelle, évolutive, physiologique ou anatomique, de tout apprentissage. C'est ainsi que la réflexion de Charmeux et Foucambert les conduit à glisser subrepticement, comme d'ailleurs Évelyne Charmeux elle-même l'a reconnu, d'un modèle de lecture accomplie à un modèle d'apprentissage de la lecture.

⁴ “Reading : a psycholinguistic guessing game”, *Journal of the reading specialist*, 1967, 6, 126-135.

Enfin, il importe de souligner que le modèle idéo-visuel d'apprentissage est, comme je l'ai évoqué il y a quelques instants, d'origine anglo-saxonne. Ce n'est, évidemment, pas une tare, mais ce n'est pas non plus sans incidence sur son contenu : jusqu'à ces toutes dernières années, le débat sur les mérites respectifs des méthodes de lecture (idéo-visuelle ou « whole word » ou « look say » ; à point de départ global ou « whole language » ou « phonic analytic » ; systématique ou synthétique, ou « phonic synthetic ») prenait en fait racine dans les spécificités de la langue anglaise qui présente un code phono-graphique beaucoup plus complexe que celui du français : pour reprendre l'exemple évoqué tout à l'heure, en anglais le graphème [K] est tantôt muet (en début de mot : « to know »), tantôt prononcé (en début de mot s'il est d'origine étrangère : a « kudu » -une antilope d'origine sud-africaine, « with long twisted horns » ; en milieu de mot, souvent seul « to poke » -tisonner- ; en fin de mot, précédé « c » : « to knock » ;). Comme nous y reviendrons, la question se pose moins, ou ne se pose pas, avec les langues essentiellement alphabétiques, qui sont largement majoritaires parmi les langues indo-européennes et finno-ougriennes.

Pour autant, l'apport des années « Charmeux-Foucambert » à la didactique de la lecture est loin d'être entièrement négatif ou insignifiant : l'accent mis sur la compréhension n'a jamais été vraiment contesté ; de même est pertinente et prometteuse l'insistance portée sur le caractère social des écrits, à condition de ne pas la limiter à ce qu'on a appelé « écrits sociaux » (journal, affiches, recettes de cuisine...), mais de prendre aussi en compte la dimension culturelle (littérature enfantine, littérature de jeunesse, accès au patrimoine culturel français, européen et mondial).

II. ASPECTS SCIENTIFIQUES

Introduction : relation entre sciences, didactique et pédagogie

Il est illusoire de chercher une relation directe, de quelque nature qu'elle soit, entre les sciences d'une part, la didactique et la pédagogie d'autre part. Les raisons en sont multiples et évidentes : d'abord la pédagogie et la didactique ne sont pas des sciences, ni expérimentales, ni humaines ; ce ne sont pas même des sciences appliquées, car il est impossible de dire de quoi elles seraient l'application ; ensuite l'acte éducatif modifie par essence (et non par accident, comme la physique nucléaire ou la sociologie) son objet, le rendant par nature insaisissable, d'autant que l'évaluation de son efficacité par utilisation de groupes-témoins, de placebos, etc. y est, pour des raisons techniques et éthiques, pratiquement impossible ; en troisième lieu, l'éducation a une composante axiologique intrinsèque : si elle part du réel, elle vise le bien, ou le mieux, et ne saurait se contenter d'une démarche explicative ; enfin, les pratiques pédagogiques et didactiques sont d'une telle diversité et d'une telle complexité qu'il est méthodologiquement impossible d'en extraire un facteur simple et d'en isoler les variables, indépendantes comme dépendantes.

C'est pourquoi seule existe l'expression plurielle de « sciences de l'éducation », non pas « la » science de l'éducation, ni « les » sciences qui constituent l'éducation, mais « les sciences qui concourent, ou qui contribuent, ou qui participent, à l'éducation ». A cet égard, la formule de « sciences pour l'éducation » serait certainement plus appropriée.

Ainsi une démarche scientifique, dans le mauvais sens du terme, est-elle vouée à l'échec. Il faut rester convaincu que, de toutes

façons, rien ne remplace l'engagement professionnel du maître voire, plus prosaïquement, le temps de travail qu'il consacre à la préparation et à l'analyse de sa classe qui, j'en suis persuadé, reste le meilleur garant de la réussite des élèves.

Pour autant, à partir du moment où on ne les sélectionne pas pour justifier une idéologie pré-existante, les acquis de la recherche scientifique sont utiles. Simplement, et les intervenants au colloque du 9 mars l'ont souligné à plusieurs reprises, « si elles ne permettent pas de définir une méthode d'enseignement qui s'imposerait au nom de la science, [les recherches sur les apprentissages] signalent très clairement et très fermement des conditions que toutes les méthodes doivent respecter. Pour qu'une démarche, une organisation pédagogique, aboutissent à un apprentissage complet de la lecture, elles doivent répondre à certaines exigences que les recherches permettent de définir⁵ » (Rapport du jury de la conférence de consensus, page 3).

Nous pouvons donc rappeler moins peut-être les injonctions que délivre la science que les garde-fous, ou les limites, qu'elle trace en son état actuel.

II.1. L'apport des neurosciences

L'apport des neurosciences est sectoriellement modeste, mais philosophiquement, ou structurellement, fondamental. D'ailleurs, les scientifiques l'organisent autour des questions suivantes : comment le cerveau humain, issu de millions d'années d'évolution biologique dans un monde sans langage, est-il parvenu si efficacement à s'adapter aux difficultés que soulève l'apprentissage de la lecture ? Comment l'exploiter de manière optimale ?

⁵ Rapport du jury de la conférence de consensus sur la lecture, PIREF, Paris, 2003

Actuellement, on semble pouvoir avancer les conclusions ou éléments de réponse suivants :

a) sans être nulle, la plasticité du cerveau est faible : de fortes contraintes génétiques ne laissent subsister qu'une frange réelle, mais étroite, de variabilité. Ainsi les transferts fonctionnels à base anatomique sont-ils très partiels. La diversité, ou la variabilité, culturelle est beaucoup plus réduite qu'on ne le croit généralement ;

b) grâce à l'IRM, qui permet de visualiser le circuit cérébral de la lecture –en mesurant le débit sanguin cérébral- on observe que la lecture accomplie mobilise plus d'une dizaine d'aires cérébrales ;

c) parmi ces régions, figure notamment l'« aire de la forme visuelle des mots », qui fait partie de la « voie visuelle ventrale gauche », et plus particulièrement du « sillon occipito-temporal » ;

d) cette région occupe à très peu de choses près la même position chez tous les individus ;

e) l'expérimentation et l'étude pathologique de l'« alexie pure » montrent que cette région effectue l'analyse des lettres qui composent les mots et fournit aux autres régions cérébrales une représentation de leur identité et de leur organisation ;

f) plus cette région est spécialisée dans l'identification des mots, plus la lecture est rapide, efficace, experte : la spécialisation est progressive, le plus souvent inachevée vers 10 ans, voire à l'âge adulte chez les mauvais lecteurs ;

g) le fonctionnement de la région visuelle ventrale gauche (RVVG) est fondé sur une représentation visuelle invariante, capable de coder l'identité des mots en s'abstrayant des paramètres visuels non pertinents (par exemple de lire aussi vite un mot quels qu'en soient la casse et les caractères, etc.) ;

h) la RVVG existe chez l'animal, et a également chez lui pour fonction de permettre la reconnaissance visuelle ;

i) elle répond sélectivement à certains objets simples, voire élémentaires, à partir desquels les objets plus complexes sont reconstitués.

Ce dernier point est particulièrement important. Il signifie que la RVVG semble moins fonctionner par reconnaissance globale du mot, même chez le lecteur expert, que par décomposition, préalablement à leur identification, des mots écrits en éléments simples. Le traitement en parallèle de toutes ces unités donnerait l'impression fautive d'une lecture globale immédiate. « La forme globale du mot, écrit Dehaene, ne semble guère jouer de rôle dans la réponse de cette aire cérébrale, dans la mesure où celle-ci répond aussi bien à des mots en minuscules qu'en majuscules et même en forme mixte (qui détruit toute forme globale)⁶. »

Pour autant, on ne saurait sans autre forme de procès en conclure que le processus d'apprentissage doit calquer le modèle de fonction adulte : en revanche, les possibilités d'entraînement et de progrès précédemment décrites vont dans ce sens.

Même s'il n'a qu'un rapport indirect avec l'objet de cette conférence, il me paraît intéressant, ne serait-ce que sur le plan culturel, de reproduire le résumé de ces données empiriques, tel que le fait Stanislas Dehaene : « Notre histoire évolutive a doté notre système visuel d'une région dans laquelle les neurones sont sensibles à des combinaisons élémentaires de traits visuels [...], sont capables d'apprendre des combinaisons nouvelles, ont des propriétés d'invariance de position, de taille et de forme, et projettent en direction des autres aires de l'hémisphère gauche. Cette région est précisément celle qui acquiert, au cours de l'apprentissage de la lecture, un code invariant des mots propres au système d'écriture qui lui est inculqué. Ainsi, l'apprentissage de la lecture reconvertit ou « recycle » un réseau de neurones dont la fonction initiale est suffisamment proche. Le cerveau n'a ni la

possibilité matérielle, ni le besoin de créer *de novo* une aire cérébrale aux propriétés originales. Aucune aire cérébrale n'a évolué pour la lecture. Au contraire, on peut spéculer que ce sont les systèmes d'écriture eux-mêmes qui, au cours de l'évolution culturelle, ont subi une pression sélective visant à les adapter aux contraintes de notre système visuel (ainsi, bien sûr, qu'à d'autres contraintes mécaniques ou matérielles de l'écriture) » (ibid.) Dans toutes les cultures de l'écrit, conclut Dehaene, on observe en effet que, d'abord figuratifs, les caractères se sont progressivement épurés et simplifiés, pour devenir, finalement, à nos yeux contemporains entièrement abstraits.

II.2. L'apport de la psychologie cognitive

Brièvement, la encore, les apports de la psychologie cognitive peuvent se résumer aux points suivants.

Selon Jean-Emile Gombert⁷, les modèles d'apprentissage de la lecture se sont multipliés depuis 1966 (environ !). Durant longtemps, on a pu les classer dans deux catégories opposées : les modèles qui privilégient la voie directe (Goodman, Smith, Frith) et ceux qui privilégient la voie indirecte (Gough, Ruddell, Chall, Seymour). J'ai déjà eu l'occasion d'évoquer tout à l'heure Goodman à qui Foucambert doit –sans doute involontairement– l'essentiel de ses idées.

Les cognitivistes soulignent aujourd'hui l'émergence d'un modèle qui ne serait plus modulaire, mais connexionniste : dans cette conception du fonctionnement de l'intelligence, toutes les connaissances seraient reliées entre elles. « Reconnaître un mot n'est pas retrouver ce mot quelque part en mémoire mais recouvrer un certain état d'activation des unités qui, dans le système cognitif, sont concernées par le traitement de

⁶ « Les baes cérébrales d'une acquisition culturelle : la lecture », in *Gènes et cultures*, Paris, Odile Jacob, 2003

l'information lexicale. Chaque configuration différente d'activation correspond alors à la reconnaissance d'un mot différent » (ibid.)

En d'autres termes, dans cette perspective interactive, le lecteur mobilise simultanément toutes ses connaissances (écrit, oral, sens, code phonologique). Pour autant, et quel que soit l'automatisation du traitement des mots, le lecteur, même expert, doit rester capable d'accéder consciemment aux caractéristiques orthographiques, phonologiques et sémantiques des mots : il serait, sinon, incapable de toute stratégie de lecture, et impuissant à faire face à une perturbation inopinée dans les traitements automatiques.

Plusieurs points d'appui didactiques peuvent être déduits du modèle connexionniste d'apprentissage de la lecture.

En premier lieu, un enseignement explicite des méta-connaissances sur la langue est indispensable : l'apprentissage ne saurait être « naturel » qu'au prix de risques considérables.

En second lieu, « une pédagogie destinée à renforcer exclusivement la voie indirecte ou la voie directe n'a aucun sens » car il y a moins des voies que des organisations.

En troisième lieu, le renforcement et l'automatisation des connexions suppose un recours systématique à la répétition : répétition des associations grapho-phoniques, grapho-sémantiques (que permet la lecture silencieuse) et phonographiques (que favorise la lecture à haute voix). Les notions d'exercice et d'entraînement sont consubstantielles à tout modèle qui repose sur l'idée de circuits complexes interactifs.

En quatrième lieu, la précocité de cette répétition exige que le lecteur débutant soit muni de connaissances qui lui permettent rapidement de traduire dans le langage oral dont il dispose l'écrit auquel il est confronté.

⁷ in Jean Ecalte et Annie Magnan, *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*, Paris, Colin, 2002.

En conclusion, pour reprendre les termes de Jean-Emile Gombert : « L'affirmation du caractère nuisible de l'apprentissage explicite des correspondances grapho-phonologiques est obsolète au regard de l'évolution des modèles théoriques, des données expérimentales et des évaluations pédagogiques. Toute pédagogie qui prônerait une centration exclusive sur le code serait tout autant en contradiction avec l'avancé des connaissances sur l'apprentissage de la lecture » (ibid.).

Liliane Sprenger-Charolles ajoute, ou précise :

- a) que la procédure par médiation est fortement utilisée par les enfants en début d'apprentissage de la lecture ;**
- b) que le poids de cette procédure augmente dans le temps, tout au moins dans les premières années de l'apprentissage de la lecture ;**
- c) que le recours à cette procédure de lecture facilite le recours à la mise en place du lexique orthographique ;**
- d) que la maîtrise de capacité d'analyse phonémique aide l'enfant à entrer dans l'écrit.**

II.3. L'apport de l'éducation comparative

Après beaucoup d'autres, Johannes Ziegler formule l'hypothèse selon laquelle « plus le décodage phonologique est difficile dans une langue, plus l'apprentissage de la lecture est lent ». Parmi les langues alphabétiques qui nous sont les plus proches (indo-européennes -romanes ou germaniques- ou finno-ougriennes), l'anglais est particulièrement irrégulier (dans le sens grapho-phonique comme dans le sens phono-graphique) ; le français et le danois sont intermédiaires (relations phono-graphiques complexes pour le premier, simples pour le second, et inversement) ; l'allemand, l'italien, le grec, le finlandais, l'espagnol... sont réguliers dans les deux sens.

Les expériences conduites, avec un système de pseudo-mots, qui permet de mesurer l'aptitude à la généralisation, donnent des résultats catégoriques : « plus le décodage est facile, plus vite les enfants maîtrisent la lecture ». C'est sans doute, je l'ai déjà évoqué, la raison pour laquelle le débat sur les mérites respectifs des différentes méthodes d'enseignement de la lecture n'a jamais pris racine dans la plupart des pays de langues romanes ou finno-ougriennes.

L'apport de l'éducation comparée ne se réduit pas à ces recherches. Il présente également une dimension « épidémiologique ». La principale enquête dont nous disposons a été conduite aux Etats-Unis. Elle est disponible sur le site du National Reading Panel (NRP).

Conduite pendant deux ans, cette enquête a permis la rédaction d'un rapport dont je me contente de mentionner les conclusions.

« Les résultats de l'étude sont frappants. En tout premier lieu, on constate que que l'entraînement des enfants à la manipulation des sons au sein des mots présente une grande efficacité, quels que soient la situation d'enseignement, l'origine et l'âge des élèves. L'enseignement des sons et des phonèmes favorise davantage l'apprentissage de la lecture que son absence.

Les progrès des élèves en lecture et en orthographe semblent être fortement corrélés avec la précocité et le caractère systématique de l'enseignement phonique.

En revanche, l'enseignement systématique des relations entre phonèmes et graphèmes semble n'avoir aucun impact, ni positif, ni négatif, sur les résultats en mathématiques et dans les disciplines autres que l'anglais.

Enfin, les effets de cette approche sont durables, et persistent bien au-delà de la phase d'enseignement initial. En revanche, elle n'améliore pas les compétences orthographiques des mauvais lecteurs ».

Quelles conclusions tirer de cet ensemble de travaux trop brièvement résumés ? Je les emprunterai à José Morais⁸, que chacun connaît.

- 1. Le traitement des lettres est sous-tendu par des structures cérébrales très spécifiques sur le plan fonctionnel.**
- 2. La capacité de lecture repose sur la connaissance des représentations orthographiques, c'est-à-dire des suites de lettres acceptables dans cette langue, et cette connaissance s'est développée en connexion étroite avec les représentations phonologiques des segments de parole correspondants.**
- 3. L'information extraite au cours du processus d'identification des mots écrits est aussi bien phonologique qu'orthographique ; en d'autres termes, chez le lecteur expert, les représentations phonologiques ne sont pas que l'aboutissement du processus de lecture, elles interviennent dans le processus même d'identification des mots.**
- 4. En outre, les représentations orthographiques et phonologiques qui interviennent dans la reconnaissance des mots écrits sont interconnectées, elles sont sous-tendues par un réseau neuronal commun.**
- 5. Les représentations impliquées dans le processus d'identification des mots écrits ne sont pas seulement des représentations des lettres et du mot tout entier ; il y a activation d'autres représentations, intermédiaires, telles la paire graphème-phonème et la syllabe.**

De ces cinq faits, il est légitime d'extraire des implications pour la politique d'enseignement de la lecture. Il faut stimuler le décodage grapho-phonologique et veiller à ce que

⁸ « La science de la lecture : d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir », in *Nouveaux regards sur la lecture*, ONL, Paris, CNDP, 2004 (pp. 159-160)

l'apprenti lecteur ait la possibilité de le rendre plus automatique ; il faut essayer de renforcer les connexions entre les deux types de représentations ; enfin, au cours l'apprentissage, il faut veiller à la constitution de représentations intermédiaires entre la lettre et le mot.

6. Le principe de l'alphabet est que les graphèmes, à savoir les lettres ou certains groupes de lettres de l'alphabet, remplissent un rôle fonctionnel qui est celui de représenter des unités abstraites de la langue appelées phonèmes.
7. La première acquisition qui mène à une lecture efficace est la découverte par l'enfant du principe alphabétique.
8. L'entraînement des habiletés de traitement phonémique intentionnel, en particulier lorsqu'il est fait conjointement avec l'entraînement à la connaissance des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, produit des effets positifs sur le niveau de lecture.
9. Afin de lire de manière autonome, l'enfant doit non seulement comprendre le principe alphabétique, mais aussi acquérir le code orthographique de sa langue, c'est-à-dire l'ensemble des correspondances graphème-phonème (pertinentes pour la lecture) et phonème-graphème (pertinentes pour l'écriture).
10. Les représentations orthographiques des mots sont acquises essentiellement à l'occasion des multiples tentatives réussies de tentative de décodage phonologique de nouveaux mots et leur constitution peut se faire dans le contexte d'une lecture pour le sens. »

III. ASPECTS DIDACTIQUES

III.1. Les éléments de consensus

Je crois qu'il est utile de rappeler, quitte à les préciser, les éléments de consensus présentés par le programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF) à l'issue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, fin 2003. A cette conférence avaient participé la plupart des experts reconnus dans ce domaine.

Parmi les éléments de consensus, il faut distinguer deux champs qu'on a, je l'ai dit, trop souvent confondus dans le passé : d'une part le consensus sur les composants de la lecture experte d'autre part le consensus sur les points de passage obligé de l'apprentissage.

III.1.1. Les composants de l'acte lexique abouti

Sur ce point, le consensus est à peu près assuré, même si les définitions divergent parfois dans le détail. Lire est une activité complexe dont l'objectif est la compréhension de l'écrit. Elle met en jeu de nombreuses compétences cognitives étroitement associées et se développant réciproquement. Dans un ordre approximatif (j'insiste sur ce point) d'urgence décroissante et de complexité croissante, ces compétences sont les suivantes :

- a) compétences phonologique et alphabétique (aptitude à segmenter la chaîne orale d'une part et la chaîne écrite d'autre part) ;**
- b) compétences graphophonologiques (aptitude à maîtriser le code alphabétique⁹, c'est-à-dire mettre en relation, au moins unilatéralement, des graphèmes avec les phonèmes) ;**

⁹ Ne pas confondre la « conscience alphabétique » (l'écrit se segmente), très précoce, avec la « maîtrise du code alphabétique » (il existe des correspondances régulières entre phonèmes et graphèmes »).

- c) compétences de traitement du code (aptitude à la maîtrise de la double procédure d'identification des mots : « procédure orthographique ou lexicale, ou « voie directe », qui s'appuie sur des unités sémantiques et la « procédure sub-lexicale ou par médiation phonologique, ou « voie indirecte » ; aptitude à automatiser la perception, la segmentation et la mémorisation des mots pour substituer progressivement la première démarche à la seconde) ;**
- d) compétences langagières (aptitude à repérer les marqueurs morphologiques, lexicaux, syntaxiques et textuels) ;**
- e) compétences culturelles (aptitude à associer un ou des phénomènes ou objets physiques ou mentaux à des éléments de la langue écrite)**
- f) compétences intellectuelles (aptitude à relier un objet à un modèle mental ou, plus spécifiquement, un ensemble de signifiants à un ensemble de signifiés).**

Il est important de voir dans l'énumération de ces groupes de compétences non pas un modèle de l'acte de lire, mais le recensement de ses composantes. En effet, même si les tentatives connexionnistes sont, nous l'avons vu, actuellement prédominantes, aucun modèle de l'acte lexique abouti ne fait encore l'objet d'un consensus dans la communauté scientifique : ce sont seulement les éléments de ce modèle qui sont acceptés par tous. Toutefois, et de manière très simplifiée, on peut supposer que l'enchaînement chrono-logique, sans être linéaire, est approximativement le suivant : constitution d'un stock d'images acoustiques liées à des représentations ; traduction oralisée de ces images acoustiques ; découverte de l'existence d'une langue écrite ; maîtrise progressive de la segmentation de la langue orale ; constat progressif de la segmentation de la langue écrite ;

prise de conscience du principe alphabétique ; apprentissage des correspondances grapho-phoniques ; association des images acoustiques à des images orthographiques ; automatiser la reconnaissance des unités significatives (mots et phrases) par association immédiate et inconsciente des graphèmes, des images acoustiques et des mots signifiants ; affinement des stratégies nécessaires à la compréhension d'un texte.

III.1.2. Les points de passage obligé de l'apprentissage.

Par points de passage obligé ou, selon l'expression de notre doyenne, Martine Safra, par points de *vigilance* obligée, on entend « les conditions que toutes les méthodes doivent respecter » (id, p. 3). Il s'agit moins de dire ce que doit être l'enseignement de la lecture que de rappeler ce qu'il ne doit pas être. Ces points sont les suivants, pour reprendre l'ordre dans lequel nous avons recensé les compétences de l'acte lexique :

a) l'usage et la fréquentation du langage oral, comme la découverte de l'existence d'une langue de l'écrit, doit être massif et précoce : lecture orale de textes de qualité par le maître ; restitution orale du contenu par les élèves ; débats et échanges sur le sens (les fameux « débats interprétatifs ») ; dictée à l'adulte... Chez les enfants les plus jeunes, on ne soulignera jamais assez l'importance que peut avoir ce que j'appelle, dans un clin d'œil, la conduite accompagnée, et qui consiste à décrire, analyser, expliciter le comportement d'un enfant à mesure qu'il se déploie, en nommant avec lui ses actes, ses attitudes ou les objets qu'il utilise ;

b) la place faite aux activités visant à la prise de conscience des syllabes, des sons et des phonèmes doit être considérable, dès l'école maternelle ; les élèves doivent

apprendre à identifier les composantes sonores de la langue¹⁰ à travers des jeux et des activités variés (scansion, jeux de langage, ajouts, suppressions, déplacements, rimes, assonances...). Les comptines, les chansons enfantines, la poésie concourent de manière importante aux progrès qui les conduisent vers la compréhension que les signes écrits codent du son, et non du sens. On observera, à cet égard, l'extrême importance que revêt la qualité du langage oral du maître qui, pour reprendre une expression de Vigotsky dont d'ailleurs je me méfie un peu, doit se situer dans la « zone proximale » du développement de l'enfant. C'est évident dans le domaine lexical (richesse et pertinence du vocabulaire), dans le domaine syntaxique (complexité et correction des phrases) et dans le domaine social (adaptation du langage à la situation). Mais c'est aussi vrai quand il s'agit de la prononciation : les distinctions, parfois abandonnées, entre « brin » et « brun », entre « les » et « laid », entre « mort » et « maure », contribuent évidemment à la clarté et à la différenciation des images acoustiques qui fondent l'accès au dictionnaire orthographique. C'est également vrai quand il s'agit du débit et de l'articulation. Tout ce qui tend à la confusion orale renforce les risques de confusion intellectuelle ;

c) la reconnaissance des mots et du code grapho-phonique doit être automatisée, ce qui signifie que lire n'est pas « deviner », que « l'immersion linguistique n'est pas un moyen sûr d'apprentissage » et que, compte tenu de la difficulté de la tâche, l'entraînement à la maîtrise du code doit faire l'objet d'exercices systématiques, spécifiques et répétitifs. Il faut donc que tous les élèves bénéficient d'un

¹⁰ Ce qui est moins aisé qu'il n'y paraît dans une langue comme le français, où l'accent tonique tombe immuablement sur la dernière syllabe non muette des mots

entraînement méthodique à la relation entre lettres et sons pour, en déchiffrant, apprendre à relier l'information visuelle (le mot écrit) à ce qu'ils connaissent déjà (l'image auditive et sa signification).

Il faut insister que le déchiffrage, ou décodage, est, de manière générale, beaucoup moins difficile et beaucoup moins pénible pour l'élève qu'on pourrait le penser au premier abord. D'abord, l'enfant de 6-7 ans éprouve un plaisir inhérent à toute activité qui met en jeu, même de façon répétitive ses facultés physiques et mentales¹¹ ; ensuite, les victoires remportées sur le déchiffrage sont autant de possibilité d'une auto-valorisation qui ne peut guère avoir par la suite que des effets positifs ; enfin les correspondances grapho-phoniques ne sont pas d'une extrême complexité dans notre langue. Encore faut-il les travailler longtemps et garder en mémoire certaines difficultés spécifiques : la présence à l'écrit de nombreuses lettres non phonétiques (mais à valeur grammaticale ou étymologique) ; l'existence du -e- muet ; la divergence fréquente entre syllabation orale et syllabation écrite.

Sauf handicap, le décodage est acquis -doit être acquis- par la totalité des enfants, car ses prérequis sont accessibles à tous, dans le contexte scolaire. C'est la raison principale pour laquelle, nous l'avons vu, les chercheurs considèrent souvent sa pratique comme un facteur de réduction des inégalités ; c'est aussi la raison pour laquelle, dans les premiers travaux écrits, les mots doivent être choisis pour la simplicité de leurs relations phono-graphiques ; si la complexité de cette relation conduit l'élève à des fautes d'orthographe, cela n'a toutefois rien de rédhibitoire : contrairement à une idée

¹¹ Voir la notion, créée par Wallon, reprise et approfondie par Piaget de « jeu d'exercice ».

reçue, une forme fautive ne se fixe ni plus vite, ni plus durablement, qu'une forme correcte ;

d) les compétences langagières et la réflexion sur la langue et sur son fonctionnement sont un élément indispensable de la compréhension : ce sont ces compétences qui permettent l'accès à l'organisation d'une phrase et d'un texte écrits. L'élève doit repérer le plus rapidement possible la structure de la phrase. C'est d'autant plus important que la segmentation de l'écrit est plus marquée et plus marquante que celle de l'oral. Il faut donc « guider l'apprenti lecteur dans ses observations syntaxiques, lui permettre de découvrir « comment ça marche » et ainsi l'aider à surmonter les principaux obstacles formels auxquels il se heurte dans l'accès au sens d'une phrase ou d'un texte¹² ». En d'autres termes, le passage d'une lecture mot à mot à la lecture d'une phrase et d'un texte impose un travail sur l'organisation de la phrase et du texte. Il impose également un travail sur les indices linguistiques disponibles : la ponctuation, les connecteurs, les reprises, les temps des verbes. Dans ce domaine, l'articulation entre lecture, écriture et observation réfléchie de la langue (ORL) est décisive ;

e) les compétences culturelles sont déterminantes. Rien n'est plus prédictif de la réussite scolaire que le volume lexical, actif ou passif, à un âge donné. C'est d'autant plus vrai qu'il s'installe très rapidement, pour les meilleurs élèves, un cercle vertueux d'où sont exclus les moins bons. Plus étendu le lexique, plus aisée la lecture ; plus aisée la lecture, plus étendu le lexique. Si le vocabulaire, comme on sait, gagne à être appris en contexte, aucune recherche ne conclut à l'inanité ou à l'inutilité de certaines formes d'apprentissage systématique. L'intervention sur le lexique doit prendre

avant tout une dimension quantitative : c'est l'extension disciplinaire, qu'on travaille aussi bien en français que dans les autres disciplines. Si les rencontres des mots (les occurrences lexicales) peuvent être aléatoires, leur mémorisation et leur réemploi doivent être systématiques : en ce sens, les dictionnaires des élèves (commerciaux, personnels ou collectifs) devraient être à la fois orthographiques et analogiques. Orthographiques, ils permettent un travail sur les différents sens d'un même mot (notion de champ sémantique) ; analogiques, ils permettent un travail sur les différents mots d'un même sens (notion de champ lexical) ;

f) les compétences intellectuelles, c'est-à-dire la capacité à comprendre un texte, impliquent d'accéder aux indices sémantiques du texte ; d'articuler le texte avec les savoirs, les affects, les compétences... dont dispose le lecteur préalablement à sa lecture ; de combler les manques du texte dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré ; de connaître, maîtriser et adapter sa ou ses stratégies de lecture.

Dans les classes, on observe souvent que la primauté donnée, sur le plan idéologique ou discursif, à la compréhension est rarement accompagnée de son enseignement.

Le rapport ONL-IGEN relève notamment que « le travail de compréhension se limite souvent à la découverte plus ou moins guidée du texte utilisé pour l'apprentissage du déchiffrage » (p.22), ce qui rend le support trop complexe pour le déchiffrage, et trop simple pour le décodage. En outre, le passage de l'identification des mots à la compréhension du texte n'est pas assuré, au profit d'une

¹² *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, ONL & IGEN, 2005, p. 15

démarche régressive, qui va d'un travail sur l'image à l'identification des mots.

Les trois principaux obstacles à la compréhension – inférences, anaphores, stratégie- ont été décrits de longue date, puisque les deux premiers figurent déjà dans les programmes de 1978. Ce qui est aujourd'hui plus nouveau, c'est la conviction que la compréhension s'enseigne, au même titre que le code, l'orthographe et la syntaxe.

Le traitement des inférences est assez longuement présenté (rapport IGEN-ONL, p. 16 ; conférence de consensus, qui évoque aussi l'enseignement « stratégique ») sur le plan théorique, mais il a été absent du récent débat, tout entier focalisé sur les apprentissages grapho-phonologiques. C'est d'autant plus dommage que le français n'est pas non plus une langue très difficile au regard de l'inférence. D'une part, les faits y sont souvent présentés de manière logique, quitte à être rétrospective ; d'autre part, les marqueurs logiques et chronologiques (*ainsi, donc, c'est pourquoi, ensuite, dès lors...*) y sont beaucoup plus nombreux, par exemple, qu'en anglais, où le lecteur est généralement contraint de suppléer à leur absence par la construction mentale d'un lien¹³.

Le traitement pertinent des anaphores (« composant syntaxique de l'énoncé qui fonctionne comme annonce ou reprise contextuelle d'un groupe dont il est la « pro-forme¹⁴ », *Dictionnaire des genres et des notions littéraires*, art. « anaphore) est indispensable pour assurer la continuité des informations : il doit faire l'objet d'un entraînement méthodique.

¹³ C'est –avec la relative pauvreté du lexique français- une des raisons qui expliquent que, dans une traduction de l'anglais vers le français, le texte cible contienne en général 20% de mots de plus que le texte source.

¹⁴ Noter qu'à l'époque classique, le mot renvoie à une figure de style (répétition d'un même mot en tête de plusieurs séquences

Enfin, la compréhension des phrases et des textes est liée à la mise en place d'une stratégie de lecture, qui en permet le contrôle et l'autorégulation (pauses, accélérations, ralentissements, retours en arrière, résumé « des épisodes précédents »...). Ces stratégies sont particulièrement exigeantes, notamment parce que leur efficacité est subordonnée à une maîtrise convenable de la typologie des textes. Le maître peut aider les élèves à prendre conscience de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils ne comprennent pas, des moments où ils ne comprennent pas, de ce qui leur manque pour comprendre, de ce qu'ils peuvent faire pour améliorer leur compréhension.

III. 2. Les conséquences didactiques

Les conséquences didactiques sont, par définition, à puiser dans les programmes ou, pour être plus précis, dans les instructions ministérielles. À cet égard, c'est indiscutablement une réelle satisfaction pour nous de constater que l'inspection générale, et notamment le groupe de l'enseignement primaire, à travers sa doyenne, Martine Safra, a été entendue. Voici en effet, en quasi avant-première, les modifications qui devraient être soumises demain mardi 14 mars au conseil supérieur de l'éducation nationale. Ces modifications affectent le point 2.4 de l'annexe de l'arrêté du 25 janvier 2002, relatif à la « maîtrise du langage et de la langue française » au cycle 2. Elles concernent plus particulièrement l'objectif intitulé « Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer) ». J'observe d'ailleurs, avec une surprise mêlée de plaisir, que le projet d'arrêté, dans la version qui nous a été communiquée, indique qu'il s'agit d'un « texte soumis au CSE par la DESCO et l'inspection générale de l'éducation nationale ».

Les modifications ressortent naturellement d'une comparaison de l'ancien texte avec le nouveau (article 3, pour l'essentiel, du projet d'arrêté, relatif au paragraphe « Programmation des activités »).

Ancienne rédaction : « 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 les informations, donc de 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 phrase 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 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 déchiffrement des mots inconnus en font partie) ». Dans le nouveau projet d'arrêté, ce paragraphe est supprimé, et remplacé par ce qui suit, inséré à la fin du paragraphe 2 « Lecture » sous le chiffre 2.7 et l'intitulé « Programmation des activités ».

Nouvelle rédaction : « *L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des démarches, des compétences et des connaissances nécessaires à la compréhension.*

Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. Il est indispensable de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Cet apprentissage exige de conjuguer lecture et écriture.

Savoir reconnaître des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte. Les élèves doivent apprendre à traiter l'organisation d'une phrase ou d'un texte écrit. Ils doivent aussi acquérir le lexique et les connaissances nécessaires pour comprendre le propos des textes qu'ils sont invités à lire.

Le cours préparatoire est le temps essentiel de cet apprentissage. Celui-ci doit être poursuivi au CE1 pour consolider la maîtrise du code, développer l'automatisation de la reconnaissance des mots et entraîner à la lecture de textes plus longs, plus variés, comportant des phrases syntaxiquement plus complexes. La lecture doit être prolongée et affermie par un travail régulier de production d'écrits. »

Que faut-il retenir de texte, quand on le compare au texte qu'il abroge ? Sans doute les points suivants.

- 1. Toute référence explicite à la liberté pédagogique des maîtres disparaît.**
- 2. Toute référence explicite aux méthodes de lecture est supprimée (globale, idéo-visuelle, semi-globale, analytique, synthétique...).**
- 3. Dans la phase initiale de l'apprentissage systématique de la lecture, l'entraînement au décodage bénéficie d'un renforcement, ou d'un rééquilibrage à son profit.**
- 4. Le décodage est défini de manière large comme la maîtrise des « relations entre graphèmes et phonèmes ».**
- 5. La double composante de l'apprentissage de la lecture –code (champ lexical : 8 occurrences) et compréhension (champ lexical : 7 occurrences)- est confirmée à travers l'usage de la conjonction de coordination « et », qui n'établit entre elles ni hiérarchie, ni priorité temporelle mais, si l'on peut dire, « égale dignité », ou du moins importance.**
- 6. L'unité et la continuité du cycle II font l'objet d'une réaffirmation implicite : le cours préparatoire est défini comme le temps « essentiel » d'un apprentissage qui prolonge les activités conduites en maternelle et se poursuit lui-même en CE1.**
- 7. Le lien qui unit la lecture à l'écriture et à la production d'écrits est souligné.**
- 8. L'importance de la syntaxe (marqueurs connectifs, logiques, temporels ou anaphoriques...), comme du volume lexical et culturel est rappelée.**
- 9. L'apprentissage de la lecture est explicitement rapporté aux notions de « mot » (5 occurrences), de « phrase » (3**

occurrences) et de « texte » (4 occurrences). Le terme de « syllabe » n'apparaît pas.

Je vous laisse tirer les conclusions didactiques de ce constat, auquel s'ajoute la demande que vient d'adresser le ministre à l'ONL de lui remettre d'ici à la fin du mois d'avril une grille de lecture des manuels en circulation pour les comparer. Cette mission sera d'autant plus facile à exécuter qu'il existe déjà, comme vous savez, un ouvrage collectif de l'ONL intitulé *Le manuel de lecture au CP*, publié en 2003. Cet ouvrage après avoir fait l'état des lieux sur l'apprentissage de la lecture analyse attentivement cinq manuels de lecture (*Lecture en fête, Ratus, Lire au CP, Gafi* et *Grindelire*), dont –nonobstant les 125 autres manuels existants- les quatre premiers représentent environ 75% du stock en usage au cours préparatoire.

CONCLUSION

J'ai bien conscience qu'en dépit de la longueur de cet exposé je n'ai pas, et de loin, abordé toutes les questions que soulevait son titre, dans sa fausse simplicité : comment l'école peut-elle susciter le désir de lire dans un univers aussi audio-visuel ? Quel est, à moyen et long terme, l'impact réel sur le lecteur, jeune, adolescent ou adulte, de la méthode d'apprentissage dont il a bénéficié ? En soulignant l'importance de l'école maternelle et du travail sur l'oral, ne dédouanons-nous pas par avance les maîtres du CP d'éventuels échecs, etc. ?

Mais nous nous reverrons...

Comme je vous l'ai indiqué au début de cette conférence, je parle désormais ici en mon nom propre et les réflexions que je vous sou mets n'engagent que moi, même si, naturellement, je les considère comme politico- et pédagogico- compatibles.

Plutôt que de les présenter de manière synthétique, je vous en ferai part au moyen de quelques questions, comme le ministre lui-même l'a fait le 9 mars.

1. Pourquoi la détermination et la ténacité du ministre?

Réponse : la pratique qui a été la sienne en tant que ministre des transports montre que Gilles de Robien est indifférent aux dimensions idéologiques des problèmes : il vise l'efficacité, et rien n'autorise à mettre en doute cette intention. Par ailleurs, ceux qui ont, presque au jour le jour, suivi l'évolution de sa pensée, et les états successifs des divers textes rédigés, ont noté sa capacité d'écoute et son aptitude à infléchir ou à nuancer sa position, pour peu qu'on lui présente des arguments convaincants. Les

rédactions successives, par exemple, du projet d'arrêté le prouvent à l'évidence.

2. Quelles intentions, quelle philosophie président-elles à la rédaction de la circulaire et à la modification des programmes ?

Réponse : le ministre est sans doute réservé à l'égard des idéologies, des philosophies et des sciences de l'éducation, du moins dans leur dimension la plus abstraite, qu'on appelle « pédagogisme » et dont l'impact sur l'échec scolaire ne l'a pas, selon moi, convaincu. Sa philosophie est celle de l'efficacité, peut-être celle du positivisme. Il est attaché à l'opérationnalité, aux résultats, aux progrès des élèves

3. Quel est le lien entre les différentes composantes des initiatives nationales, ministérielles ou interministérielles (LOLF, socle, PPRE, éducation prioritaire, handicap...) ?

Réponse : le ministre est attaché à la réussite des individus. Sa réflexion ne s'ancre pas dans un territoire géographique, fût-il socialement stigmatisé, mais dans le destin des individus. La notion de socle, que tous doivent acquérir, le concept de PPRE, qui est par essence individualisé, et non socialisé, l'éducation prioritaire, qui veut se centrer sur les personnes, et non sur les zones, le handicap, qui renforce les droits des personnes, vont dans le même sens. Comme citoyen, chacun approuve ou non. Mais la cohérence n'est pas discutable et facilite l'action des fonctionnaires.

4. N'y a-t-il pas contradiction entre la politique de résultats, ou d'efficacité, et l'encadrement strict du choix des moyens pour les atteindre ?

Réponse : c'est une question effectivement complexe. Il est difficile tout à la fois d'exiger de quelqu'un des résultats sans lui laisser le choix des moyens pour les atteindre, de combiner l'exploitation des résultats de la recherche avec les libres initiatives du terrain. Cela dit, la précision des instructions et des objectifs ne réduit pas la liberté d'entreprendre.

5. Pourquoi le ministre attache-t-il une telle importance à l'enseignement de la lecture au cours préparatoire ?

Réponse : pour les mêmes raisons que vous, que moi, que les sociologues, que l'Observatoire des inégalités, et que tous les gens de bon sens : parce que la maîtrise du langage, notamment écrit, reste de loin le meilleur prédicteur et le meilleur facteur, de la réussite scolaire et de l'insertion sociale.

6. Quel est l'apport réel de la circulaire ministérielle et de l'arrêté modificatif des programmes ?

Réponse : il est double. D'abord, l'enseignement des correspondances grapho-phoniques devra être précoce, systématique, méthodique et aussi prolongé que méthodique. Ensuite, la mémorisation globale de mots entiers devra être résolument proscrite. Ce n'est pas rien. J'ajoute –c'est un bénéfice secondaire- qu'un peu à l'exemple de certains référendums, les débats ont suscité pour la lecture une vague d'intérêts, d'échanges, de réflexions et de recherches très utiles.

7. Qu'en est-il de la liberté pédagogique des maîtres ?

Réponse : la liberté pédagogique des maîtres n'a fait l'objet d'aucune définition depuis 1913. La loi de 1989, dans son article 48 non abrogé, précise que cette liberté « s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de

l'éducation nationale [...] avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection ».

D'autre part, comme le ministre l'a rappelé fermement le 9 mars « les autorités administratives (recteurs, membres des corps d'inspection, directeurs d'IUPM) exercent leur responsabilité en mettant en œuvre les instructions du ministre. C'est leur responsabilité naturelle ».

8. Faut-il mettre certains manuels au rebut ?

Réponse : non. Aucun manuel n'est interdit. Mais, une fois publiée l'analyse demandée par le ministre à l'ONL, il est évident qu'il serait paradoxal de continuer à utiliser un manuel en contradiction avec les principes de la réforme. Ce serait bien des efforts pour bien peu de résultats.

9. Que doivent faire, dans l'immédiat et dès la rentrée, les corps d'inspection ?

Réponse : c'est au recteur et aux inspecteurs d'académie que revient la réponse, pas à l'inspection générale, dont la mission est d'analyse, d'évaluation, éventuellement d'impulsion, certainement de conseil, certainement pas de gestion. Ce qui est certain, c'est la détermination du ministre. Ne déclarait-il pas devant la presse, le 5 janvier dernier : « Nous le savons tous : l'échec au cours du cycle des apprentissages fondamentaux est un échec difficilement remédiable. Je suis donc totalement déterminé à tout faire pour assurer la maîtrise de la lecture. C'est ma première responsabilité. *Je veux conduire les choses jusqu'à leur terme, c'est-à-dire, en l'occurrence, jusqu'à leur application dans les classes*¹⁵. Ce sujet est trop grave pour faire l'objet de polémiques ou d'annonces sans lendemain ! »

10. Que dire aux parents qui nous interrogeraient ?

Réponse : la vérité. Il ne faut pas tenir des propos dédaigneux d'un autre âge dont il ressortirait que les enseignants sont les « professionnels » de l'éducation, auxquels les parents n'ont qu'à faire confiance. Peut-être la rédaction, l'édition et la diffusion d'une petite brochure sera-t-elle décidée au niveau national. Mais tous les départements et toutes les académies peuvent informer les parents. Les enseignants et les directeurs peuvent aussi le faire à l'occasion des réunions de rentrée.

Je vous remercie de votre attention.

¹⁵ C'est nous qui soulignons.