

Brève de compteur N° 6 – Simplisme utile, « écriture globale ».

ou

Savoir « écrire imparfaitement » sans savoir « lire explicitement »

Un [commentaire de Jean-Louis B](#) sur « Marathon de Paris.. »

Au cas où cet article aurait échappé au regard acérés de certains, et si ça pouvait faire avancer le débat vers mieux qu'un échange d'arguments caricaturaux et trop simplistes pour être adaptés à la complexité des problèmes que posent l'apprentissage de la lecture/écriture : [Jacques Fijalkow- Méthodes de lecture : la réalité n'a rien à voir avec ce qu'on imagine au Collège de France](#) [reproduit [ICI](#) en Annexe II]

Rédigé par : Jean-Louis B | [le 12 avril 2014 à 09:16](#)

« Une conception de la langue et de son enseignement [qui] remontent à l'Antiquité gréco-romaine »

Il y a plusieurs perles dans le texte recommandé par Jean-Louis B. La meilleure à mon sens est la suivante, qui mérite d'être citée car il s'agit d'un grand classique même s'il est ici légèrement revisité :

DU COTE DES PRATIQUES TRADITIONNELLES

Nous appelons "pratiques traditionnelles" celles qui reposent sur une conception de la langue et de son enseignement dont l'histoire montre qu'elles remontent à l'Antiquité gréco-romaine (Marrou, 1948) et que tout le monde connaît sous le nom de *b,a,ba*.

Avant tout, consulter en [Annexe I le texte de Henri-Irénée Marrou](#), dont on verra qu'il n'emploie pas le mot *b,a,ba*.

On sent bien dans le texte de J. Fijalkow comme une critique contre « les méthodes traditionnelles » parce qu'elles remontent à l'antiquité grecque. Cela signifierait-il que le théorème de Pythagore, qui est au moins aussi vieux que Pythagore et en fait un peu plus, ne doit plus être enseigné ?

On sent bien que n'est pas considérée comme très intéressante « une conception de la langue et de son enseignement dont l'histoire montre qu'elles remontent à l'Antiquité gréco-romaine (Marrou, 1948) ».

Or quelle est cette « conception de la langue » ?

C'est *la conception alphabétique de l'écriture de la langue*, effectivement inventée par les Grecs qui ne peut donc être « plus vieille » que l'écriture de la langue et qui est probablement, avec l'invention du codage phonologique ++*l'invention majeure de l'humanité toutes époques confondues* ++ comme le rappelle Eric Havelock :

« Avec l'atomisme [dont l'émergence a été favorisée elle-même par l'invention de l'alphabet, MD], tout comme avec l'alphabet, nous avons affaire à des créations théoriques, aux manifestations d'une capacité d'abstraire et d'analyser, d'un pouvoir de transformer des objets de perception en entités intellectuelles qui semble avoir été l'une des principales caractéristiques des opérations de l'esprit grec. »

Eric Havelock, *Aux origines de la civilisation écrite en Occident*, 1981.

Donc, *a priori* et sans être suiviste, bas les pattes devant une invention de cette importance.

Il y a deux B, A, BA

Et de manière assez cohérente à part pour ceux qui séparent la méthode du contenu à enseigner, c'est la civilisation à laquelle se réfère H.-I. Marrou, la civilisation gréco-latine¹, celle qui a inventé l'alphabet qui invente également un enseignement de l'écriture-lecture ... qui est alphabétique.

Et, en admettant pour le moment la validité de l'étiquette *b,a,ba*, cet enseignement n'est d'ailleurs pas le B,A, BA au sens strict mais seulement une de ses formes. Cette expression désigne, *en général et très vite dit*, les méthodes de lecture synthétiques qu'elles soient avec épellation (on apprend d'abord le nom de la

¹ Gréco-latine puisque si les grecs inventent l'alphabet, l'alphabet latin en est la suite, passant par l'alphabet étrusque, la plus 'productive'. Rappelons, *en une phrase !*, que l'on passe des codages sémantiques - « qui codent du sens » - aux codages phonologiques, « qui codent du son ». Et parmi les codages phonologiques, on passe des systèmes consonantiques ou syllabiques - ou *abjads* - aux systèmes proprement alphabétiques qui seuls sont capables de noter les voyelles.
Cf Michel Delord, [Apprendre à lire et à écrire, de l'importance des différents systèmes d'écriture](#), Mars 2012

lettre) ou sans épellation (lecture immédiate sans épellation préalable : on lit « le son de la lettre » sans passer par le nom de la lettre).

Or ce qui est inventé dans l'antiquité est tout d'abord les méthodes d'écriture-lecture : « *L'enseignement de l'écriture est mené de front avec celui de la lecture : l'enfant écrit sur sa tablette les lettres, le mot ou le texte qu'il doit lire* » (Marrou). Et Fijalkow est donc très mal placé pour moquer les Romains et l'Antiquité puisqu'il est un des acteurs de la focalisation réductrice de la question de l'écriture/lecture à la lecture : et ce faisant, comme tant d'autres il a mis en place une régression non seulement séculaire puisque les méthodes d'écriture-lecture ont été recommandées par Ferdinand Buisson dès les années 1870 mais proprement bimillénaire si l'on s'en réfère à ce que dit H.-I. Marrou dont J. Fijalkow nous recommande bien imprudemment la lecture (Ne l'a-t-il pas lu ou ne l'a-t-il pas compris ?).

Ceci dit, ce qui est inventé dans l'antiquité est seulement, parmi les « b,a, ba » la méthode avec épellation puisque, à ma connaissance, la méthode sans épellation - ou *statilégie* - sera, avant d'être « redécouverte » indépendamment par Py-Poulain Delaunay au XVIII^{ème}, découverte par Pascal et sa sœur à Port Royal :

On ne nomme les consonnes que par leur son naturel, en y ajoutant seulement l'e muet, qui est nécessaire pour les prononcer. Grammaire générale de Port-Royal, chap. VI.

Vous trouverez des extraits de cette grammaire sur le sujet qui nous intéresse en [Annexe II](#).

Or cette méthode avec épellation est considérée unanimement à partir de la fin du XIX^{ème} siècle comme une et même « la » mauvaise méthode de lecture. Tout le monde reprend la citation suivante « *Quiconque sait lire, sait l'art le plus difficile s'il l'a appris par la méthode vulgaire* » du fameux commentateur de la grammaire de Port Royal [Charles Pinot Duclos](#),

L'orthographe commença à s'altérer lorsque, pour des sons nouveaux ou nouvellement aperçus, on fit des combinaisons des caractères connus, au lieu d'en instituer de nouveaux ; mais il n'y eut plus rien de fixe, lorsque l'on fit des emplois différents ou des combinaisons inutiles, et par conséquent vicieuses, pour des sons qui avoient leurs caractères propres. Telle est la source de corruption de l'orthographe. Voilà ce qui rend aujourd'hui l'art de la lecture si difficile, que, si on ne l'apprenoit pas de routine dans l'enfance, âge où les inconséquences de la méthode vulgaire ne se font pas apercevoir, on auroit beaucoup de peine à l'apprendre dans un âge avancé ; et la peine seroit d'autant plus grande, qu'on auroit l'esprit plus juste. Quiconque sait lire, sait l'art le plus difficile s'il l'a appris par la méthode vulgaire.

Charles Pinot Duclos, *Remarques sur la grammaire générale et raisonnée* p 41

Cette citation est notamment rappelée par Ferdinand Buisson en 1873, citation dans laquelle « méthode vulgaire » signifie méthode par épellation. Citation complète de Ferdinand Buisson :

Il y a longtemps que dans tous les pays on a critiqué la vieille manière d'apprendre à lire, celle qui, sous le nom de méthode d'épellation, commence par faire nommer les lettres au lieu de les faire prononcer, puis les fait assembler pour former des syllabes. Quand on réfléchit à toutes les difficultés qu'elle présente, à l'effort d'abstraction qu'elle exige chez les enfants, au travail que supposent la décomposition et la recombinaison des syllabes, à l'impossibilité pour l'élève de saisir la correspondance entre les lettres épelées l'une après l'autre et le son composé qui en résulte, on demeure étonné qu'avec des procédés si défectueux les enfants finissent par apprendre à lire. « Quiconque sait lire, disait Duclos, sait l'art le plus difficile s'il l'a appris par la méthode vulgaire ».

Ferdinand Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, Imprimerie nationale, Paris, 1875. Chapitre VII, Lecture, écriture et langue maternelle, pages 151 à 172.

Mais la méthode avec épellation, aussi mauvaise soit-elle, reste une méthode de lecture, c'est-à-dire qu'elle permet d'apprendre à lire et à écrire car elle respecte le principe alphabétique d'écriture de la langue.

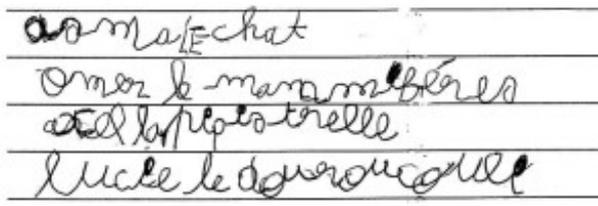
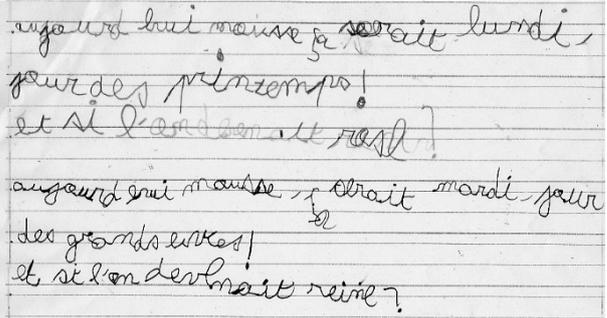
Mais, outre le fait qu'il est assez aventureux de jeter à la poubelle toutes antiquités grecques parce que ce sont des antiquités, Jacques Fijalkow a-t-il le droit de se moquer ainsi d'une telle « mauvaise méthode » ? Ce serait le cas s'il n'avait pas recommandé pire qu'une mauvaise méthode, c'est-à-dire ce que j'appelle des « non-méthodes de lecture » puisqu'elles ne respectent pas le principe alphabétique.

NB : Lorsque j'emploie cette expression, je ne tombe pas dans le contresens véhiculé notamment par Marc le Bris, Lire-Écrire et SOS-Education [qui ne reconnaissent comme « bonne méthode de lecture » - c'est-à-dire comme méthode alphabétique - que les méthodes synthétiques présentées sous l'étiquette confuse de « syllabique » ou « Commencer par les lettres »](#) et confondent - méthode alphabétique et méthode synthétique alors que les méthodes synthétiques ne sont qu'une partie des méthodes de lecture - les non-méthodes de lecture et les méthodes de lecture alphabétiques analytiques (comme la méthode globale), confusion qui ne peut que rendre service à des Fijalkow.

« ...l'apprentissage explicite de la lecture ne fait pas partie du programme de l'école maternelle »

on peut facilement en déduire - cerise sur le gâteau - que l'on peut apprendre à « écrire imparfaitement » sans savoir « lire explicitement ».

ii) On pourrait me dire que je cite des vieilleries datant de 1994 et que tout cela est abandonné depuis belle lurette. Mais, outre le fait que ceux qui se réclament des programmes de 2002 défendent au moins implicitement « l'écriture globale », l'on peut constater que cette pratique de l'écriture sans connaître les lettres est donc non seulement admise mais aussi - encore aujourd'hui en avril 2014 - mise en avant comme exemple dans un site aussi fameux que Le Café pédagogique puisque l'on y trouve toujours, par exemple, des extraits de cahiers d'élèves provenant d'une expérimentation faite entre 2006 et 2008 sous la direction de Bernard Devanne, cahiers dont voici deux pages :

Journal d'une grande section en ZEP: Mars 2006 ⁴	Lire et écrire en maternelle : 2007-2008 Un bilan au terme de la grande section (ZEP) ⁵
	

4

Et pour qu'il n'y ait pas de doutes sur les intentions et les orientations de Bernard Devanne, voici une partie de sa conclusion :

Concluant cette chronique de deux années, cette dernière contribution sera naturellement consacrée à un bilan individuel des apprentissages réalisés dans le contexte de pratiques qui, je le rappelle, n'ont jamais recours à des activités formelles d'enseignement phonologique ou alphabétique (le DVD du Ministère paru en 2006, *Apprendre à lire*, donne de remarquables illustrations de telles activités), mais consacre au contraire beaucoup de temps aux lectures magistrales et aux activités de production de textes « crayon en main ».

Je souligne : Bernard Devanne propose des « apprentissages réalisés dans le contexte de pratiques qui, je le rappelle, **n'ont jamais recours à des activités formelles d'enseignement phonologique ou alphabétique** », et qui sont conformes au contenu du DVD du ministère paru en 2006.

*
* * *

Une question demeure pour répondre à Jean-Louis B

Use-je « d'arguments caricaturaux et trop simplistes pour être adaptés à la complexité des problèmes » ?

30 mai 2014
Michel Delord

ANNEXES

I) Enseignement de l'écriture-lecture chez les Romains (H.-I. Marrou)

Le programme de l'école primaire est toujours d'une ambition très limitée : on y apprend à lire et à écrire, rien de plus ; tout ce qui est au-delà relève déjà du secondaire. On commence bien entendu par l'alphabet, et par le nom des lettres, avant d'en connaître la forme : dans l'ordre de A à X (Y et Z, qui ne servent qu'à transcrire des mots grecs, sont considérés comme étrangères), puis à l'envers de X à A, puis par

⁴ http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/devanne_i5l.aspx

⁵ http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/devannes07_08_3.aspx

couples, AX, BV, CT, DS, ER, puis en brouillant l'ordre par des combinaisons variées. Des lettres on passe aux syllabes, dont on étudie toutes les combinaisons, puis à des noms isolés : étapes successives, lentement franchies; le jargon scolaire distingue, parmi les petits écoliers, les catégories successives des *abecedarii*, des *syllabarii*, des *nominarii*. Ensuite, avant d'aborder la lecture de textes suivis, on s'exerce sur des petites phrases, des maximes orales d'un ou deux vers : comme les petits Grecs d'Égypte copiaient les sentences monostiques attribuées à Ménandre, les écoliers romains peinaient sur les Distiques de [Dionysius] Caton :

*Plus vigila semper neu somno deditus esto ;
nam diuturna quies vitiis alimenta ministrat.*⁶

« Veiller est bon, dormir fait les gens nices; en long repos se nourrissent les vices », comme le dit une vieille traduction française, car ces textes, qui apparaissent au début du III^e siècle, ne cessèrent jamais d'être en usage pendant toute la fin de l'antiquité et tout au long du Moyen Age : à la base de l'enseignement élémentaire du latin, ils ont sans cesse été recopiés et traduits dans toutes les langues de l'Europe occidentale, romanes, germaniques et slave.

On le voit, c'est, jusqu'en ses plus petits détails, la méthode des écoles grecques; même pédagogie analytique, même sage lenteur; Quintilien ne cesse de répéter : « *Ne pas chercher à abréger, ne pas hâter, ne pas sauter d'étapes* »; même dédain de la psychologie enfantine : comme en Grèce, on choisit à dessein, dans ces premières lectures, des mots rares, γλώσσαι, des formules d'une prononciation aussi difficile que possible, χαλινοί.

L'enseignement de l'écriture est mené de front avec celui de la lecture : l'enfant écrit sur sa tablette les lettres, le mot ou le texte qu'il doit lire ; pour ses débuts, on emploie tour à tour deux méthodes : l'une qui remonte aux origines de l'école grecque qui consiste à guider la main de l'enfant pour lui apprendre le *ductus* à suivre; l'autre, plus moderne, et peut-être propre à l'école latine, où on utilise des lettres gravées en creux sur la tablette que le poinçon de l'enfant retrace en suivant le sillon à travers la cire. Comme dans les écoles d'Égypte, l'enfant s'exerce tour à tour à écrire au poinçon et à l'encre : citons encore nos *Hermeneumata* :

Je copie le modèle; quand j'ai écrit, je montre au maître qui me corrige en calligraphiant... Je ne sais pas copier : copie pour moi, toi qui sais si bien ! — J'efface : la cire est dure, elle devrait être molle. Fais bien les pleins et les déliés. Mets un peu d'eau dans ton encre tu vois, ça va bien maintenant ! — Fais voir ta plume, ton canif (pour tailler la plume de roseau) — Fais voir : comment as-tu écrit ? Ce n'est pas mal... Ou bien : Tu mérites le fouet ! Allons, je te pardonne...

Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Le Seuil, Tome 2, pages 69/70.

⁶ Traduction actuelle : *Veillez toujours le plus possible, et ne vous livrez point trop au sommeil; car trop de repos fournit des aliments aux vices.*

II) Extraits de la Grammaire générale et raisonnée de Port Royal

Grammaire générale et raisonnée de Port Royal

Par ARNAULD ET LANCELOT;

Précédée d'un Essai sur l'Origine et les Progrès
de la Langue Française
par M. Petitot, Inspecteur général de l'Université impériale;

Et suivie du Commentaire de M. Duclos, auquel on a ajouté des Notes.

Seconde Edition
1810
(Première édition 1662)
Edition intégrale [ICI](#)

6

PREMIÈRE PARTIE,

Où il est parlé des lettres et des caractères

de l'écriture.

CHAPITRE PREMIER.

Des lettres comme sons, et premièrement des voyelles.

Les divers sons dont on se sert pour parler, et qu'on appelle *lettres*, ont été trouvés d'une manière toute naturelle, et qu'il est utile de remarquer.

Car comme la bouche est l'organe qui les forme, on a vu qu'il y en avoit de si simples, qu'ils n'avoient besoin que de sa seule ouverture pour se faire entendre et pour former une voix distincte, d'où vient qu'on les a appelés *voyelles*.

Et on a aussi vu qu'il y en avoit d'autres qui, dépendant de l'application particulière de quelque-une de ses parties, comme des dents, des lèvres, de la langue, du palais, ne pouvoient néanmoins faire un son parfait que par l'ouverture même de la bouche, c'est-à-dire, par leur union avec ces premiers sons, et à cause de cela on les appelle consonnes. [...]

CHAPITRE II

Des consonnes

Si nous faisons, touchant les consonnes, ce que nous avons fait touchant les voyelles, et que nous considérons seulement les sons simples qui sont en usage dans les principales langues, nous trouverons qu'il n'y a que celles qui sont dans la table suivante, où ce qui a besoin d'explication est marqué dans l'autre page [...]

CHAPITRE III

Des syllabes

La syllabe est un son complet qui est quelquefois composé d'une seule lettre, mais pour l'ordinaire de plusieurs; d'où vient qu'on lui a donné le nom de συλλαβή, *comprehensio*, assemblage.

[...]

CHAPITRE VI

D'une nouvelle manière pour apprendre à lire facilement en toutes sortes de langues.

CETTE méthode regarde principalement ceux qui ne savent pas encore lire.

Il est certain que ce n'est pas une grande peine à ceux qui commencent, que de connoître simplement les lettres; mais que la plus grande est de les assembler.

Or, ce qui rend maintenant cela plus difficile, est que chaque lettre ayant son nom, on la prononce seule autrement qu'en rassemblant avec d'autres. Par exemple, si l'on fait assembler *fry*; à un enfant, on lui fait prononcer *ef, er, y grec*; ce qui le brouille infailliblement, lorsqu'il veut ensuite joindre ces trois sons ensemble, pour en faire le son de la syllabe *fry*.

Il semble donc que la voie la plus naturelle, comme quelques gens d'esprit l'ont déjà remarqué, seroit que ceux qui montrent à lire, n'apprirent d'abord aux enfans à connoître leurs lettres, que par le nom de leur prononciation et qu'ainsi, pour apprendre à lire en latin, par exemple, on ne donnât que le même nom d'*e* à l'*e* simple, l'*æ* et l'*œ*, parce qu'on les prononce d'une même façon; et de même à l'*i* et à l'*y*; et encore à l'*o* et à l'*au*, selon qu'on les prononce aujourd'hui en France, car les Italiens font l'*au* diphtongue.

Qu'on ne leur nommât aussi les consonnes que par leur son naturel, en y ajoutant seulement l'*e* muet, qui est nécessaire pour les prononcer: par exemple, qu'on donnât pour nom à *b*, ce qu'on prononce dans la dernière syllabe de *tombe*; à *d* celui de la dernière syllabe de *ronde*; et ainsi des autres qui n'ont qu'un seul son.

Que pour celles qui en ont plusieurs, comme *c, g, t, s*, on les appelât par le son le plus naturel et plus ordinaire, qui est au *c* le son de *que*, et au *g* le son de *gue*, au *t* le son de la dernière syllabe de *forte*, et à l'*s* celui de la dernière syllabe de *bourse*.

Et ensuite on leur apprendroit à prononcer à part, et sans épeler, les syllabes *ce, ci, ge, gi, tia, tie, tii*. Et on leur feroit entendre que l'*s*, entre deux voyelles, se prononce comme un *z*, *miseria, misère*, comme s'il y avoit *mizeria, mizère*, etc.

Voilà les plus générales observations de cette nouvelle méthode d'apprendre à lire, qui seroit certainement très utile aux enfans. Mais pour la mettre dans toute sa perfection, il en faudroit faire un petit traité à part, où l'on pourroit faire les remarques nécessaires pour l'accommoder à toutes les langues.

III) Le texte de J. Fijalkow

Méthodes de lecture : la réalité n'a rien à voir avec ce qu'on imagine au Collège de France (Une tribune de J Fijalkow)

Paru dans [Scolaire](#) le mercredi 22 janvier 2014.

Les idées reçues ont la vie dure ! L'éternelle question des "méthodes de lecture" en offre une remarquable illustration. Il y a quelques jours à peine, Marion Maréchal Le Pen réagissait aux résultats médiocres des élèves français dans PISA en mettant en cause l'incroyable "méthode globale" et voici que maintenant, venu des cimes de l'establishment universitaire, le Collège de France, nous arrive un copier-coller de la même agaçante litanie. Roland Goigoux, plus mesuré dans son propos, apporte à Stanislas Dehaene une réponse qui, mettant en question la méthodologie d'une des deux recherches que cite ce dernier et rappelant le score nul de la seconde, renvoie dos à dos les deux types de "méthodes" en attendant les conclusions mieux fondées et à venir d'une recherche qu'il pilote. Disposant pour notre part de résultats intéressants ce débat, nous nous proposons ici d'en apporter quelques échos.

QUELQUES RESULTATS

Dans le souci de savoir ce que font réellement les maîtres dans leur classe, notre équipe de recherche a conduit en 1990 une enquête par questionnaire sur les pratiques de la lecture-écriture au CP, dans le cadre d'une convention avec le ministère de l'Education nationale. Ce questionnaire de 35 pages (79 questions, 399 variables) a fait l'objet d'une rédaction minutieuse effectuée avec des collègues belges, suisses et québécois. Les résultats obtenus en France ont été publiés de façon résumée (Fijalkow et Fijalkow, 1994) puis développée (Fijalkow, 2003).

Environ vingt ans plus tard, en 2009, curieux de voir, de façon objective, éloignée de toute polémique, quels ont été les effets sur les pratiques des maîtres de la violente attaque contre "la méthode globale" conduite par le ministre de l'Education nationale, nous avons effectué une réplication de la recherche de 1990. Nous avons donc refait passer le même questionnaire à un nouvel échantillon d'enseignants de CP (N= 236) et après nous être assurés que nos échantillons sont comparables, nous avons questionné par question examinée les réponses obtenues à vingt ans de distance. Que ressort-il de cette comparaison ? Tout d'abord nombre de résultats qui sont de nature à rassurer notre collègue du Collège de France.

DU COTE DES PRATIQUES TRADITIONNELLES

Nous appelons "pratiques traditionnelles" celles qui reposent sur une conception de la langue et de son enseignement dont l'histoire montre qu'elles remontent à l'Antiquité gréco-romaine (Marrou, 1948) et que tout le monde connaît sous le nom de b,a,ba. Voyons donc pour quelques questions significatives les résultats obtenus respectivement en 1990 et en 2009 :

Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves ?

Lire des syllabes isolées : 54% / 84 %

Assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou syllabes : 54% / 82%

Repérer des lettres ou des groupes de lettres (correspondant à un son) dans des mots ou des phrases : 81% / 89%

Quel que soit le moment de l'année, lorsque vous aidez individuellement un élève à découvrir un mot dans un texte ou dans une phrase, que lui proposez-vous ?

De regarder les lettres et syllabes et les dire (syllabe par syllabe ou lettre par lettre) : 55% / 84%

Que ce soit au tableau, sur des pancartes, sur des bandelettes (étiquettes) ou sur des feuilles individuelles, est-ce que vous faites lire

Des syllabes ou des lettres : 51% / 81%

Des phrases indépendantes les unes des autres : 60% / 42%

La progression (planification) que vous suivez pour l'ensemble de l'année, dans votre enseignement de la lecture...

Est celle proposée par une méthode pédagogique ou du matériel pédagogique : 54 % / 68%

Le matériel que vous affichez en classe pendant quelques semaines, en fonction de quoi est-il fait ?

Le phonème : 82% / 87 %

Ce que ces résultats montrent abondamment c'est que l'enseignement actuel met encore plus l'accent que par le passé sur les petites unités de la langue et, complémentairement, que les activités axées sur de grandes unités sont en régression.

Si ces réponses ne sont pas parvenues à convaincre notre collègue que les choses vont dans le sens qu'il appelle de ses vœux, ajoutons cette autre question qui montre que non seulement que les pratiques traditionnelles sont de plus en plus fortes, mais qu'elles l'étaient déjà en 1990 :

Veillez indiquer le degré d'importance que vous accordez à chacun des énoncés suivants :

Important ou très important : Les élèves maîtrisent les correspondances entre les lettres et les sons : 93% / 99%

PRATIQUES NOUVELLES

Il se trouve toutefois que, comme le cerveau, l'enseignement de la lecture est un objet complexe. D'autres questions peuvent alors amener le trouble à qui le conçoit de manière simplissime. Par contre, ceux qui, comme moi, pensent que focaliser des enfants de 6 ans sur la phonologie n'est pas le meilleur moyen de les motiver à apprendre à lire s'en réjouiront.

En classe que donnez-vous à lire aux enfants ?

Des livres de jeunesse : 48% / 67%

Pratiquez-vous les activités suivantes à partir du livre de jeunesse ?

Vous lisez à haute voix des livres à vos élèves : 50% / 90%

Ce que montrent en effet ces deux questions c'est que de vrais objets de lecture, les livres de jeunesse, sont entrés dans les classes et ont commencé à se faire une place dans la pédagogie. Les pratiques mises en œuvre avec ces livres ne sont malheureusement pas assez développées dans le questionnaire, mais les réponses obtenues montrent néanmoins que le phonème et la syllabe n'occupent pas toute la place et cohabitent avec des écrits ayant un sens pour les enfants et avec des pratiques susceptibles de leur donner le goût de lire et de leur indiquer la finalité des activités qui se déroulent dans la classe.

Les réponses recueillies présentent donc une complexité que ne supposent pas ceux que leur pratique de recherche tient à l'écart de la réalité des classes. Les traitements statistiques en cours devraient nous permettre, notamment par le croisement des réponses, de mieux appréhender cette complexité et de comprendre comment les enseignants procèdent pour résoudre ce qui apparaît au premier abord comme contradictoire : une orientation massive vers le code grapho-phonétique et une place grandissante faite au livre de jeunesse. La lecture, c'est plus que des neurones, c'est des hommes.

Une enquête sur les pratiques pédagogiques n'est certes qu'une enquête, elle fait état de pratiques déclarées, mais toutes les méthodes d'investigation présentent des limites. L'observation en classe, quand il s'agit de pratiques humaines, n'en est pas exempte : qui pourrait croire qu'un enseignant observé longuement par un chercheur se comporte de la même façon que quand il est seul avec ses élèves ? Ce n'est donc pas avec une seule méthode que la réalité peut être appréhendée mais par la convergence de méthodes différentes.

Si la question de ce que l'on appelle de manière frustrée "les méthodes de lecture" est donc bien plus complexe que ne le supposent certains, celle de l'efficacité de telle ou telle pratique est plus complexe encore à cerner et demanderait d'autres développements.

Jacques Fijalkow, Professeur de psychologie émérite, Université de Toulouse-le Mirail

FIJALKOW, E. (2003), L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation, Paris, l'Harmattan.

FIJALKOW, E. et FIJALKOW, J. (1994), Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux, Revue française de pédagogie, 107, 63-79.

MARROU, H.J (1948), Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Paris, Le Seuil.