

L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des « méthodes de lecture »

Rémi Brissiaud

MC de Psychologie Cognitive à l'IUFM de Versailles

En réaction à la campagne de réhabilitation du Bé - A BA à l'école, Eveline Charmeux a récemment rappelé l'un des arguments majeurs contre cette méthode : « en proposant aux enfants des phrases dépourvues de marques orthographiques pertinentes, on habitue l'enfant à n'attacher aucune importance à de telles marques - même lorsqu'il rencontre un texte où elles existent. ». En effet, cette méthode installe initialement l'enfant dans un système où il peut se permettre de ne pas traiter l'orthographe et ce n'est pas sans conséquences pour de nombreux enfants. C'est ce thème que je développerai dans ce texte, mais du point de vue du psychologue (j'utiliserai notamment la notion d'apprentissage implicite) et en reliant l'apprentissage de la lecture à celui de la production d'écrit et au statut de l'erreur orthographique.

Dans un guide de rentrée destiné aux jeunes professeurs débutants¹, Michel Fayol leur donne le conseil suivant : « Il faut faire en sorte que les enfants ne mémorisent pas une orthographe erronée, y compris dans le cadre d'activités où elle n'est pas au premier plan ». Mais qu'en est-il de l'erreur orthographique chez l'enfant débutant en lecture - écriture ? Certains pédagogues, J. David², notamment, recommandent la pratique de ce qu'ils appellent les « écritures inventées ». Or l'« invention » de l'orthographe à partir de ce qui s'entend,

¹ Guide du jeune professeur 2005/2006. Le Monde de l'Éducation / Hors série

² Voir par exemple : David J. (2003) Linguistique génétique et acquisition de l'écriture in *Faits de Langues* 22, 37-46.

c'est-à-dire en produisant un écrit plausible du point de vue phono - graphologique conduit évidemment à de nombreuses erreurs orthographiques : « cadeau », par exemple, peut être écrit de manière plausible : « cadot », etc. La préconisation de M. Fayol vaut-elle dans le cas de l'élève débutant qui commence à s'approprier l'écrit ? Auquel cas, il conviendrait de favoriser d'emblée la production d'écrits sans erreurs comme d'autres pédagogues nous ont appris à le faire, Danielle de Keyzer³ et Micheline Daumas⁴ notamment.

Aujourd'hui, il n'est guère possible d'aborder un tel débat sans se référer aux travaux sur l'apprentissage implicite. En effet, il y a 15 ans environ, un changement important est intervenu dans la façon de théoriser l'automatisation dans le domaine de l'écrit (c'est-à-dire l'accès à une lecture courante ou à la production d'un écrit bien orthographié sans effort, par exemple). A la suite des travaux d'un chercheur américain, Logan, les psychologues ont été conduits à mettre en relation deux secteurs de recherches qui s'étaient d'abord développés séparément : les recherches sur l'automatisation et celles sur l'apprentissage implicite. On dispose aujourd'hui d'un très beau texte de Jean-Émile Gombert sur la place des apprentissages implicites dans l'apprentissage de l'écrit (Cahiers pédagogiques, n° 422, mars 2004). Je m'y référerai souvent ici.

Dans le même texte, et pour illustrer son propos sur l'apprentissage implicite, Gombert aborde également le rôle des analogies orthographiques dans le traitement de l'écrit chez le débutant. Rappelons qu'on appelle ainsi la stratégie utilisée par un enfant qui, par exemple, découvre le début de la lecture de « **ma**tin » parce que *ça commence comme* « **ma**man », mot qu'il sait lire et, mieux encore, écrire. Les débuts des mots « matin » et « maman » présentent une similitude graphique et l'enfant en déduit une similitude phonologique (comme il sait écrire « maman », il n'utilise pas seulement un « appariement de silhouettes » mais l'appariement de groupes de lettres, m et a, ordonnées de manière identique). Or la question de la place des analogies orthographiques dans une pédagogie de l'écrit, était déjà au cœur d'un premier débat qu'avec André Ouzoulias et J.P.

³ Danielle de Keyzer a été responsable du secteur « lecture » au sein du mouvement Freinet. Elle a diffusé auprès de ses collègues une version de la méthode naturelle qui favorise d'emblée une production d'écrits sans erreur orthographique. Dans un de ses écrits qui est aujourd'hui facilement disponible, elle analyse l'enseignement de la lecture - écriture à des adultes illettrés qu'elle a mené pendant 15 ans (après sa retraite de l'éducation nationale) : De Keyzer D. (1999) *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*. Paris : Retz

Le CRDP de Versailles diffuse une cassette vidéo intitulée : *Apprendre à lire naturellement* enregistrée dans sa classe de CP durant sa dernière année d'activité.

⁴ Daumas, Micheline et Bordet Françoise, 1990, *L'apprentissage de l'écrit au cycle 2 : écrire pour lire*, Nathan, Paris.

Fischer⁵, nous avons essayé de faire émerger, il y a 8 ans environ, lors de la parution d'un livre de l'ONL⁶ : pour aider les enfants à découvrir le principe alphabétique (celui qui est à la base du B-A BA), est-on certain qu'un enseignement très direct de ce principe soit la seule solution pédagogique envisageable ? En s'appuyant sur des analogies orthographiques, ne serait-il pas possible d'amener plus sûrement l'ensemble des élèves à découvrir le principe alphabétique ? En ce début 2006, ce débat est d'actualité ! Par certains aspects, le débat concernant le statut de l'erreur orthographique n'est qu'un prolongement de l'ancien et ces deux débats vont vraisemblablement se développer de manières coordonnées dans les années à venir.

Un premier débat

Sur la 4^e de couverture de l'ouvrage de l'Observatoire national de la lecture, on pouvait lire : « *Cette synthèse remarquable de clarté et de sérieux doit servir de base à toute réflexion pédagogique* ».

Or, à la question (p. 76) « *comment faire, concrètement, pour que l'enfant découvre le principe alphabétique ?* », la réponse apportée dans le livre était : « *l'expérience montre que, pour la majorité des enfants, quelques semaines, voire pour certains enfants quelques heures d'entraînement individuel sont suffisantes* ». Et suivait dans le livre la description d'un exemple d'un tel entraînement où, à partir des lettres P, F, A et I, le maître commençait par enseigner les lectures de PA et de PI en les différenciant de celles de A et de I. Il formait ensuite la séquence FA en disant à l'enfant que c'est le nom d'une souris et il l'interrogeait sur le nom de sa petite sœur FI.

Rappelons que ce qu'on appelle la connaissance du « principe alphabétique » est la compréhension du « B - A → BA ». Cette compréhension, contrairement à l'idée de facilité que la locution « B - A → BA » évoque dans le langage courant et contrairement à ce que beaucoup de gens croient, est loin d'aller de soi. Ce n'est pas la voyelle A qui est source de difficultés, parce que son écriture correspond effectivement à un son. C'est la consonne B qui pose problème parce qu'*aucun son* ne correspond à cette consonne : elle ne sonne pas en elle-même, elle ne fait que modifier le son de la voyelle (A) qui la suit. Le pédagogue qui ne sait pas que les consonnes ne sonnent pas, risque des désillusions. Ainsi, certains pédagogues essaient d'expliquer le « B - A → BA » aux jeunes enfants en rajoutant après le B un petit son e, aussi bref que possible, pour tenter de

⁵ Ouzoulias A., Fischer J. P. & Brissiaud R. (2000) Comparaison de deux scénarios d'appropriation du lexique écrit. *Enfance*, 4, 393-416.

⁶ Observatoire National de la Lecture *Apprendre à lire* (Centre national de documentation pédagogique - Editions Odile Jacob - 1998)

faire comprendre à l'enfant qu'en disant : « Bé - A → BA », au début de cette locution, ils ne sont pas en train de dire le nom de la lettre B mais d'essayer de la faire sonner. Certains élèves, ayant ainsi compris que le début de cette locution attire leur attention sur la succession de deux sons, disent très logiquement : « Bé - A → BéA » !

Depuis qu'il y a plus de 30 ans, les psychologues ont collaboré à la mise au point de machines qui synthétisent la parole, ils savent que *la plupart des consonnes ne sonnent pas, qu'elles ne font que « co-sonner »* (lorsqu'on efface sur un enregistrement de BA ce qui correspond à A, il ne reste qu'un grésillement indistinct de celui qu'on obtient en faisant la même manipulation avec PA). Les linguistes, d'ailleurs, pour rendre compte de la façon dont les diverses consonnes modifient la façon de sonner des voyelles, ont inventé un concept, celui de « phonème », qui se substitue dans leur discours à celui de « son ». Les phonèmes vocaliques (ceux qui correspondent aux voyelles ou pseudo voyelles de la langue orale) correspondent effectivement à des sons (a, i, ou, ain...), la plupart des phonèmes consonantiques, non ! L'adulte lettré qui croit entendre sonner les consonnes est victime d'une sorte d'illusion : c'est parce qu'il a conceptualisé (théorisé) les phonèmes correspondants que cette illusion fonctionne. En psychologie, on distingue souvent les traitements « dirigés par les données » (données extérieures à la personne) et les traitements « dirigés par les concepts » (concepts présents dans la tête de la personne). L'illusion d'entendre sonner certaines consonnes résulte typiquement d'un traitement dirigé par des concepts.

Après la parution de l'ouvrage de l'ONL, il y a 8 ans, nous étions quelques uns (voir par exemple : Alves Martins & Silva, 2001 ; Brissiaud, 2001 ; Ouzoulias, 2001)⁷ à avancer de façon critique qu'un entraînement du type « souris FI et FA » a des effets contrastés. Pour les élèves qui découvrent effectivement le principe alphabétique, tout va bien ! Mais pour ceux qui ne le découvrent pas (et il y en a !), ces séquences risquent de freiner leur progrès car elles les conduisent souvent à perdre de vue la fonction signifiante de l'écrit. De plus, avec A. Ouzoulias, nous avançons qu'à partir des connaissances disponibles en psychologie cognitive de la lecture, on ne pouvait pas conclure

⁷ Ces trois textes figurent dans un ouvrage coordonné par G. Chauveau : *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (Retz, 2001). Sa publication visait à débattre des thèses défendues dans l'ouvrage de l'ONL

Alves Martins Margarida & Silva Cristina : « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites », pp 89 -100.

Brissiaud Rémi : « La capacité à faire « parler » le contexte : quelle contribution à la réussite ? », pp. 46 -71.

Ouzoulias André : « L'émergence de la conscience phonémique : apprentissage sensoriel ou développement conceptuel ? », pp. 101-127.

qu'un entraînement du type « souris FI et FA » serait incontournable. Nous nous référons principalement à la pratique d'une ancienne maîtresse de CP, Danièle de Keyzer qui a mis au point une version de la méthode naturelle particulièrement intéressante. A aucun moment, elle n'installe un tel entraînement mais elle s'appuie de manière privilégiée sur des analogies orthographiques pour amener les élèves à découvrir le principe alphabétique (pas tous en même temps !). Cette maîtresse nous semblait (et nous semble toujours !) avoir une pratique pédagogique compatible avec l'état des connaissances en psychologie.

Dans un texte récent rédigé dans le cadre d'une « conférence de consensus », Laurence Rieben⁸ utilise une argumentation similaire. Ainsi, elle évoque l'existence d'un ouvrage américain de 2003 qui est censé fonder ses analyses sur une synthèse de 100 000 études scientifiques ! Or, pour les auteurs de cet ouvrage, quiconque pense pouvoir se passer d'un entraînement du type « souris FI et FA », est considéré comme se plaçant en dehors des conclusions de la science ! Comme L. Rieben a elle-même expérimenté des pratiques de classe proches de celles de D. de Keyzer (production du commentaire d'un dessin avec l'aide d'un texte de référence permettant de chercher les mots pour écrire), il n'est guère étonnant qu'elle souligne, elle aussi, que ces chercheurs ont des conclusions hâtives.

Un second débat

Un second débat émerge aujourd'hui concernant l'usage pédagogique de ce qu'on appelle généralement les « écritures inventées »⁹. Jacques David, qui a beaucoup étudié l'insertion de cette pratique pédagogique au sein de la classe, la défend à partir de son expérience. Contre cette position, il me semble qu'il faut prendre au sérieux la mise en garde de L. Rieben¹⁰ : « *Comme nous le suspicions, les travaux existants n'ont pas testé l'hypothèse selon laquelle la pratique des écritures inventées pourrait avoir ultérieurement un effet négatif sur l'orthographe, en particulier sur les mots irréguliers.* »

Pourquoi faut-il prendre au sérieux une telle mise en garde ? En premier lieu parce que l'enjeu est de taille : il ne s'agit pas seulement de savoir si la pratique des écritures inventées serait préférable à telle ou telle aide pédagogique de nature différente, il s'agit de savoir si, par la pratique des écritures inventées, le

⁸ Rieben L. (2003) Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.

⁹ Il faut distinguer l'usage pédagogique des « écritures inventées » de leurs usages comme outil de recherche ou comme outil d'évaluation qui, eux, font l'unanimité.

¹⁰ Rieben L. (2003) Ecritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe in *Faits de Langues* 22, 37-46.

pédagogue n'aurait pas *un effet négatif* sur l'apprentissage de l'orthographe. Le risque est donc qu'il empêche le progrès. Un enseignant ne peut accepter un tel risque que lorsque le progrès en question apparaît clairement comme secondaire, c'est-à-dire pouvant être reporté à plus tard, voire à jamais. Or, c'est ce qui vient spontanément à l'esprit de nombreux pédagogues lorsqu'on leur parle de l'apprentissage de l'*orthographe*. En effet, ce mot leur évoque un ensemble de virtuosités permettant d'effectuer la dictée de Pivot sans trop de fautes, virtuosités dont l'appropriation n'a effectivement rien d'urgent.

En fait, lorsque des pédagogues parlent avec des psychologues à propos d'orthographe, ils sont très souvent les uns et les autres victimes d'un *quiproquo*. Lorsqu'on prononce le mot « orthographe », cela évoque chez les psychologues des propriétés très différentes de celles qui viennent spontanément à l'esprit d'une personne qui se rappelle la façon dont elle a appris l'« orthographe scolaire ». Pour le psychologue, l'orthographe n'est pas seulement importante pour écrire, elle l'est également et même surtout pour lire !

Apprendre à orthographier pour apprendre à lire ?

Pour de nombreux psychologues : « Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose »¹¹. Les psychologues utilisent d'ailleurs l'adjectif « orthographique » pour qualifier la *lecture* de l'expert, il ne leur sert pas seulement à en qualifier l'*écriture*. La lecture *automatisée* de l'expert est *orthographique* parce que, dès qu'il le peut, il n'utilise pas les conversions graphèmes-phonèmes (CGP), il utilise des correspondances de plus grand empan, au niveau de grandes unités orthographiques (il utilise ce qu'on appelle des *analogies orthographiques*). Pour le montrer, je reproduis ci-dessous un extrait d'un livre d'André Ouzoulias¹² (pages 178-179) :

(Comment) les bons lecteurs décodent (-ils) ? Observons ce qui se passe sur les pseudomots suivants (que le lecteur devra oraliser à voix haute) :

**oignonde sarfemme secondille orchidème
ratient**

Si nous utilisons les CGP nous prononcerions le OI de « oignonde » sur le modèle de « roi », le FEMME de « sarfemme » sur le modèle de « flemme », le CON de « secondille » sur celui de « contrat », le CH de « orchidème » comme dans « chicorée ». Or ce n'est pas

¹¹ Le contenu des guillemets est le titre du chapitre 11 rédigé par Linnea Ehri de l'ouvrage « Des orthographes et leur acquisition » sous la direction de Rieben, Fayol et Perfetti (Delachaux et Niestlé).

¹² Ouzoulias A. (2004) *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*. Paris : Retz

ainsi que nous prononçons chacun de ces pseudomots ! Quant à RATIENT, sa prononciation variera suivant le contexte grammatical : « il est vraiment très ratient » (pseudoadjectif sur le modèle de patient) ; « les enfants ratient dans la cour » (il s'agit alors du pseudoverbe du premier groupe « ratier » à la troisième personne du pluriel) ou « il la tient et même la ratient » (il s'agit alors du pseudoverbe « ratenir » à la troisième personne du singulier). Le lecteur habile, ici, n'utilise pas les CGP, mais décode *par analogies orthographiques*. Et il ne choisit pas d'utiliser cette manière de prononcer ces pseudomots, ou des mots similaires qu'il verrait pour la première fois. Il ne peut pas s'empêcher de rapprocher chaque stimulus d'un mot fréquent ou de plusieurs mots, il le fait de manière involontaire, irrépressible. De même, lors de rencontres avec des syllabogrammes fréquents, le lecteur ne repasse pas par la fusion des phonèmes mais reconnaît directement ces blocs syllabiques, qui peuvent être considérés comme des analogies particulières, privilégiées par la structure du français.

On pourrait objecter que les pseudomots utilisés par Ouzoulias sont formés de telle manière qu'ils sont peu représentatifs des « vrais mots » de notre langue. Cette objection ne tient pas : comme le note Gombert, à partir d'une étude de Rey-Robert, 69% des mots du Robert méthodique sont formés ainsi (en linguistique, on dit qu'il s'agit de mots complexes décomposables en plusieurs morphèmes : radical, préfixe, suffixe, marques du pluriel...). Avec une langue très *morphémique* comme le français, il n'y a pas de lecture experte, c'est-à-dire automatisée, qui ne fasse un usage important des analogies orthographiques.

Or, comme le montre également Gombert dans son article, ce même usage d'analogies orthographiques s'observe dès le CP chez les élèves (le plus souvent, avec des unités orthographiques de plus petite taille : attaque, rime...). De plus, lorsque dans un CP, l'usage d'analogies orthographiques n'a pas été enseigné, on l'observe quand même chez les élèves de cette classe. Et ils utilisent alors les analogies orthographiques sans en avoir conscience, à leur insu ! Bien qu'il faille considérer que les élèves de CP sont des débutants en lecture, il faut donc, dans le même temps, souligner la présence chez ces débutants, d'une part d'expertise (c'est-à-dire, dans ce cas, de traitements automatisés qui s'effectuent en dehors de toute conscience et sans « coût cognitif ») : celle qui correspond à l'usage d'analogies orthographiques.

Du coup, lorsqu'on s'intéresse à la place de l'orthographe dans les méthodes de lecture, celles-ci peuvent être classées

selon leur plus ou moins grande proximité avec l'un des deux pôles extrêmes suivants :

◆ D'une part les méthodes qu'avec A. Ouzoulias et J.P. Fischer nous avons qualifiées d' « orthographiques »¹³. Elles visent, en favorisant un usage explicite des analogies orthographiques, à « cultiver la part d'expertise » qui est celle de tout apprenti lecteur ayant commencé à fréquenter l'écrit. Ces méthodes, comme toutes les autres, se donnent évidemment pour but que les enfants, à terme, découvrent le principe alphabétique. Mais elles s'arrangent pour qu'ils le fassent en raisonnant le plus souvent possible sur un écrit correctement orthographié (pour favoriser l'usage d'analogies !). De plus, elles n'exigent pas que les élèves découvrent tous le principe alphabétique en même temps ou dans un laps de temps très court.

◆ D'autre part, et ce sont les méthodes les plus nombreuses, les méthodes « phonémiques ». Elles visent à ce que l'enfant découvre le plus vite possible le principe alphabétique c'est-à-dire conceptualise le plus vite possible ces entités abstraites que sont les phonèmes consonantiques. Dans ces méthodes, au début, il importe peu qu'en situation de production, le raisonnement de l'enfant le conduise fréquemment à produire des écritures erronées. L'orthographe, dans ces méthodes, n'est pas une priorité. La pratique pédagogique des écritures inventées a toute sa place dans ce genre de méthode. Chez les débutants au moins, cette pratique les conduit à produire un grand nombre d'erreurs orthographiques parce qu'ils croient qu'à un son ou à un phonème donné, correspond une graphie et une seule (ce qui est loin d'être le cas : sot, seau, saut, sceau, ...). Pour autant, cette pratique pédagogique s'inscrit de toute évidence dans le cadre d'une pédagogie « active » et même « interactive » (avec le maître, avec les autres élèves). Elle se révèle d'ailleurs très efficace pour que de nombreux enfants découvrent vite le principe alphabétique. Son utilisation semble particulièrement en accord avec le choix d'une méthode « phonémique ».

Méthode « orthographique » ou méthode « phonémique » ?

Certains croient pouvoir répondre simplement à cette question à partir de l'observation courante qu'il existe de très bons lecteurs qui ont une mauvaise orthographe lorsqu'ils sont dans une tâche de production (rappelons que tout bon lecteur d'une langue écrite comme le français, a nécessairement la

¹³ Ouzoulias A., Fischer J. P. & Brissiaud R. (2000) *Ibid*

compétence de bien traiter l'orthographe en situation de lecture !).

Leur interprétation de cette observation est la suivante : cela prouve que produire une orthographe correcte est plus difficile qu'apprendre à lire. Comme ça semble de bon sens de commencer par le plus facile, il convient que les élèves apprennent d'abord à lire et il faut arrêter de faire une crispation sur l'orthographe. Cependant, l'observation selon laquelle il y a des bons lecteurs qui sont de mauvais « orthographes » s'interprète aussi bien en faisant des méthodes phonémiques les plus couramment employées, la cause d'un tel phénomène. Il est clair en effet que les méthodes phonémiques ont une certaine efficacité. Sinon, cela fait longtemps qu'on les aurait abandonnées et les maîtres ne se précipiteraient pas dessus dès qu'ils ont l'impression d'être entrés dans une période d'incertitude théorique. Or, si les maîtres n'utilisent pas l'orthographe en production comme point d'appui pour aider au traitement de l'orthographe en situation de lecture, il est normal qu'on observe des cas où le traitement le moins exigeant du point de vue du fonctionnement cognitif (celui de l'orthographe en lecture) est présent et non le traitement le plus exigeant (celui en production). Le tenant d'une méthode orthographique qui raisonne ainsi pourrait même conclure : « Quel dommage que les pédagogues n'aient pas fait le choix d'une méthode orthographique parce que ce choix aurait permis, à terme, que les deux sortes de traitements aient un coût cognitif faible ! ». On voit qu'il est impossible de trancher entre les deux interprétations.

Par ailleurs, si l'on évoque ce type d'observation courante, il faut absolument évoquer l'observation du même type selon laquelle pratiquement tous les bons « orthographes » en production sont aussi de bons lecteurs. Dans une étude portant sur 343 enfants de CE2 et 357 de 6^e, Brucks & Waters (1990)¹⁴ ne trouvent aucun contre-exemple ! Cette observation pourrait être utilisée par les tenants d'une méthode orthographique de la manière suivante : comme tout bon « orthographe » en production est aussi un bon lecteur, en développant le comportement de « bon orthographe », on va aussi développer celui de bon lecteur ! Mais, là encore, l'observation précédente se comprend tout aussi bien selon l'autre point de vue : pour expliquer que tous les bons « orthographes » en production soient de bons lecteurs, il suffit de considérer que, quelle que soit la méthode, produire une orthographe correcte est beaucoup plus difficile qu'apprendre à lire. Encore une fois, à

¹⁴ An analysis of the component spelling and reading skills of good readers-good spellers, good readers-poor spellers, and poor readers-poor spellers. In T. Carr & B. Levy (Eds.), *Reading and its development* (pp. 161-206). San Diego, CA : Academic Press.

défaut de savoir ce qui est la cause et ce qui en est la conséquence, on ne peut pas trancher entre ces deux interprétations.

La conclusion s'impose : ce genre d'observations ne permet de trancher ni dans un sens, ni dans l'autre ! Pour avancer, il faut moins s'intéresser aux caractéristiques des apprenants à un moment donné de leur parcours d'apprentissage, qu'à la dynamique de cet apprentissage. Or les tenants d'une méthode orthographique et ceux d'une méthode phonémique s'accordent sur le fait que l'expert en lecture utilise l'orthographe pour lire, ce qui explique que les traitements correspondants, à terme, soient automatisés. Aussi convient-il de s'intéresser à la question suivante : comment conçoit-on aujourd'hui l'automatisation des traitements dans le domaine de l'écrit ? Un grand nombre d'erreurs orthographiques en début d'apprentissage est-il un frein à l'automatisation ou bien le processus d'automatisation est-il indépendant du nombre d'erreurs orthographiques commises ? Aujourd'hui, les psychologues, de façon très majoritaire, considèrent que l'automatisation des traitements de l'écrit a fortement partie liée avec *l'apprentissage implicite* de la structure orthographique de cet écrit. Mais qu'appelle-t-on *un apprentissage implicite* ?

Un résumé du texte de Gombert (Cahiers Pédagogiques, n° 422, Mars 2004) pour « poser le décor » :

◆ *Des éléments de définition de l'apprentissage implicite :*

« l'individu qui est confronté à un environnement structuré va progressivement tenir compte de la structure de cet environnement sans s'en apercevoir » (p. 48)

« Ce type de processus qui se traduit par l'installation de connaissances à l'insu du sujet joue sans aucun doute un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. » (p. 48)

« Ces acquisitions s'amorcent dès que l'enfant porte son attention de façon répétée sur l'écrit, éventuellement bien avant le début de l'instruction formelle ». (p. 49)

◆ *Sur la façon dont les apprentissages implicites et explicites s'articulent :*

« L'apprentissage de la lecture peut ainsi être conçu comme la collaboration entre des apprentissages explicites et des apprentissages implicites (voir figure 1). » (p. 49)

« Le moteur des apprentissages implicites est de nature fréquentielle » (p. 49)

« Contrairement aux apprentissages explicites qui requièrent un effort délibéré pour la mémorisation de nouvelles connaissances, l'apprentissage implicite se nourrit de la simple

répétition de l'attention portée aux objets de connaissance. » (p. 49)

« L'enseignement de la lecture au CP a pour conséquence, en autres, une considérable augmentation de la manipulation d'écrits. De ce fait, les apprentissages explicites provoqués par l'enseignement de la lecture, loin de se substituer aux apprentissages implicites, ont pour effet indirect de les décupler » (p. 50)

« les habiletés installées par apprentissage implicite ne semblent pas être disponibles pour l'accès conscient et pour une utilisation intentionnellement pilotée par le lecteur. » (p. 50)

◆ *Sur la façon dont chacun des apprentissages participent à l'accès aux automatismes de lecture :*

« A chaque niveau d'expertise de la lecture (y inclus le niveau débutant), ce qui est automatique dans les traitements est la manifestation comportementale du niveau actuel des connaissances implicites » (p. 50)

« En parallèle, l'apprentissage explicite (conscient) de la lecture (et de l'orthographe) et les hypothèses que l'élève élabore, construisent progressivement un ensemble de connaissances explicites que le lecteur peut utiliser intentionnellement pour compléter ou contrôler le produit des traitements automatiques. Tout en étant essentielles à l'évolution des réponses automatiques par apprentissage implicite, ces connaissances ne deviennent pas automatiques elles-mêmes. » (p. 50-51)

Ce dernier point est le plus important parce que c'est à ce niveau que s'effectue la rupture avec le « cognitivisme classique ». Lorsqu'on adopte le point de vue du « cognitivisme classique », par exemple, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale peut être pensé de la manière suivante. Dans un premier temps, en faisant réfléchir les élèves sur des phrases dont l'orthographe utilise une règle grammaticale, l'enseignant va faire expliciter cette règle aux élèves. Puis, ils vont l'utiliser *de manière contrôlée* c'est-à-dire en faisant attention à bien l'appliquer. Enfin, grâce à l'*automatisation* de l'usage de cette règle, ils seront capables de produire « sans effort » une orthographe grammaticale correcte.

Selon la nouvelle manière de théoriser l'automatisation, ce n'est pas ainsi que les enfants deviennent experts dans la production d'une orthographe grammaticale correcte. Si l'exercice répété des règles grammaticales conduit à en « roder » l'usage et à en amoindrir le « coût cognitif », il ne conduit pas en

lui-même à l'automatisation¹⁵. L'usage de règles conserve toujours un « coût cognitif » non négligeable. Comme le dit Gombert en parlant des connaissances explicites : « ces connaissances ne deviennent pas automatiques elles-mêmes ». On pense aujourd'hui qu'« A chaque niveau d'expertise de la lecture (y inclus le niveau débutant), ce qui est automatique dans les traitements est la manifestation comportementale du niveau actuel des connaissances implicites ».

La plupart des pédagogues connaissent mal la notion d'apprentissage implicite, ils ignorent que cette forme d'apprentissage « *joue sans aucun doute un rôle important dans l'apprentissage de la lecture.* ». Lorsqu'on leur parle d'apprentissage implicite, très souvent, de nombreuses réticences leur viennent immédiatement à l'esprit. Peut-être se sentent-ils dépossédés ! Une manière de lever ces réticences est de les aborder de front en tentant de répondre aux objections telles qu'elles s'expriment le plus souvent. La première de ces objections est que l'apprentissage implicite serait antidémocratique. La seconde est que cette notion n'apporterait rien de nouveau : ça fait longtemps qu'on sait que l'orthographe lexicale s'apprend de façon implicite (on parle d'ailleurs d' « orthographe d'usage ») alors que l'orthographe grammaticale s'apprend de façon explicite. Comme les erreurs d'orthographe d'usage ne sont pas bien graves (sauf pour les intégristes de l'orthographe) pourquoi accorder autant d'importance à la notion d'apprentissage implicite ?

L'apprentissage implicite serait-il anti-démocratique ?

En fait, il n'est pas simple d'utiliser la notion d'apprentissage implicite et l'on a vite fait d'adopter des formulations qui ne conviennent pas. C'est ainsi que la proposition « L'apprentissage implicite est anti-démocratique » n'a pas de sens ! Elle n'en a pas plus qu'une proposition comme : « L'Océan Atlantique est anti-démocratique », « L'argile est anti-démocratique », etc. L'apprentissage implicite, comme l'Océan Atlantique ou l'argile, n'est pas une création humaine ; il ne relève donc pas de jugements du type : démocratique ou non, souhaitable ou non...

La principale caractéristique de l'apprentissage implicite est d'**être** : on ne peut pas **ne pas apprendre** de façon implicite ! Il fait partie de la Nature comme l'Océan Atlantique et l'argile en font partie. Dès que l'homme porte son attention vers des éléments d'une situation, il dispose de l'aptitude à se comporter ultérieurement dans les situations similaires, comme s'il avait

¹⁵ Le mot « rodage » est une métaphore qui renvoie au domaine de la mécanique (il y a plusieurs années, on « rodait » le moteur d'une voiture neuve) ; dans les modèles informatiques qui essaient de modéliser le phénomène de l'automatisation dans le cadre cognitiviste classique (celui d'Anderson, par exemple), la procédure informatique utilisée est une « compilation ».

« capté » les propriétés structurales de la situation. Et cela reste vrai quand les propriétés structurales en question sont d'une complexité incroyable ! La complexité structurale de l'orthographe du français (cf. les œuvres de N. Catach) n'est donc pas un obstacle : l'apprentissage implicite de l'orthographe commence dès qu'un enfant porte son attention sur de l'écrit.

Cette propriété importante de l'apprentissage implicite (celle d'être incontournable) fonctionne pour le meilleur et pour le pire. En lisant un mot bien orthographié dans une phrase bien orthographiée, on apprend cette orthographe de manière implicite. En lisant un mot mal orthographié dans une phrase mal orthographiée, on apprend de même cette orthographe erronée, qu'on le veuille ou non. Lorsqu'on **écrit** de façon erronée, c'est pire ! L'attention est évidemment plus engagée dans une tâche de production écrite que dans une tâche de lecture, et l'apprentissage implicite s'en trouve renforcé. Chez des étudiants, en utilisant un lexique savant qui leur est totalement inconnu, on montre qu'une seule production erronée suffit à déstabiliser la connaissance de l'orthographe que 9 lectures avaient commencé à installer, pourvu que l'écriture erronée soit plausible, notamment sur le plan graphophonologique ! Il convient donc d'hésiter avant de laisser les enfants produire de nombreuses erreurs en situation d'écriture.

Il est ainsi clair que la proposition selon laquelle l'apprentissage implicite serait anti-démocratique est mal formulée. Quelle idée cependant une telle proposition tente-t-elle de véhiculer ? Rappelons que l'apprentissage explicite est incontournable car il « booste » l'apprentissage implicite. L'apprentissage explicite s'accompagne d'une augmentation de la fréquence avec laquelle l'enfant manipule de l'écrit et, comme le moteur de l'apprentissage implicite est la fréquence, l'apprentissage explicite en amplifie l'effet, bien que ce soit de manière indirecte. Derrière l'affirmation que l'apprentissage implicite serait anti-démocratique, c'est donc en réalité une éventuelle absence d'apprentissage explicite qui doit être considérée comme anti-démocratique (et non l'apprentissage implicite lui-même).

Mais encore une fois, l'effet d'amplification qui est celui de l'apprentissage explicite est susceptible de fonctionner pour le meilleur et pour le pire. Considérons ainsi le cas d'un enseignant (méthode orthographique) dont les élèves ont rencontré dans divers textes les écritures des mots « lapin » et « sapin ». Il leur fait remarquer que ces deux mots ont quatre lettres en commun ; il fait mettre cette similitude graphique en relation avec la similitude phonologique correspondante : dans les deux mots, on entend « apin » ; il demande aux élèves pourquoi ces deux mots ne se prononcent pas exactement de la même

manière. C'est ce genre d'activité que L. Rieben¹⁶ appelle : « ne pas laisser échapper les occasions » lors de situations complexes de lecture – écriture. Cette pratique pédagogique correspond à un enseignement explicite dont l'effet est triple :

1°) Certains enfants sont susceptibles de découvrir le principe alphabétique.

2°) L'apprentissage explicite de l'orthographe de ces deux mots profitera à tous les élèves qui auront suivi ce moment pédagogique.

3°) Même si un enfant n'a pas été attentif à l'ensemble de ce moment pédagogique, pour peu qu'à un moment ou à un autre il ait lu ces deux mots, sa connaissance de leur orthographe s'en trouvera renforcée par apprentissage implicite.

En revanche, un apprentissage explicite comme la pratique des écritures inventées, s'il offre lui aussi la possibilité aux enfants de découvrir le principe alphabétique, n'a pas du tout le même effet sur le versant de l'apprentissage implicite. Dans un premier temps au moins, cette pratique laisse croire aux élèves qu'ils peuvent inventer l'orthographe. Cela aura pour effet de « booster » l'apprentissage implicite d'erreurs parce que les élèves vont en commettre beaucoup ! C'est pourquoi, il me semble, il convient d'hésiter avant de laisser croire aux élèves qu'ils peuvent inventer l'orthographe.

L'orthographe lexicale s'apprendrait-elle de façon implicite et l'orthographe grammaticale de façon explicite ?

La réponse à cette question est négative : l'orthographe lexicale comme l'orthographe grammaticale s'apprennent **à la fois** de façon explicite et de façon implicite.

Concernant l'orthographe lexicale, il faut distinguer le cas des mots morphologiquement complexes (avec préfixe ou suffixe, par exemple), de celui des mots morphologiquement simples. Mais, dans un premier temps, allons à l'essentiel : le seul fait de regrouper dans une même liste l'écriture des mots « lien, bien, rien... » et de lire cette liste, conduit à apprendre de façon explicite l'orthographe de ces mots (cette activité, en effet, explicite une propriété de correspondance entre une similitude graphique et une similitude phonologique, portant ici sur la rime de ses mots monosyllabiques). Mais, dans le même temps, on apprend cette orthographe de façon implicite puisqu'un tel apprentissage implicite est incontournable. Les deux formes d'apprentissage sont présentes à la fois. De même, et toujours concernant l'orthographe lexicale, mettre « femme » dans une

¹⁶ Rieben L. (2003) *Ibid*

liste qui contient : « **flamme, rame, dame...** », c'est apprendre de manière explicite et implicite cette exception.

Concernant l'orthographe grammaticale, il est clair que l'explicitation d'une règle de grammaire correspond à un apprentissage explicite. Mais, pour que cette règle soit explicitée, il faut que les graphies correspondantes soient présentes et qu'elles soient correctement orthographiées : leur présence et l'attention qui leur est consacrée font qu'il y a nécessairement apprentissage implicite. Là encore, les deux formes d'apprentissage sont présentes à la fois.

La proposition selon laquelle l'orthographe lexicale s'apprendrait de façon implicite et l'orthographe grammaticale de façon explicite est donc, pour le moins, mal formulée. En fait, lorsqu'il s'agit de penser la façon dont les apprentissages explicites et implicites s'articulent pour favoriser le progrès en orthographe, la distinction la plus pertinente n'est pas celle qui distingue l'orthographe lexicale de l'orthographe grammaticale, c'est celle qui distingue les mots morphologiquement complexes et les mots simples. En effet, lorsqu'un mot est morphologiquement complexe, son orthographe peut être mise en relation avec celle d'autres mots (feuillage et feuille, chanteur et chant..., mais aussi : chant et chantent, feuille et feuilles...). Cette orthographe peut donc être réfléchie en manipulant les unités de sens que sont les morphèmes. Pour les mots simples, ce n'est pas le cas : les éventuelles analogies orthographiques sont fortuites, comme dans le cas de *lapin* et *sapin*.

Concernant l'orthographe des mots morphologiquement simples, il est clair que l'apprentissage implicite joue un grand rôle. Je vais essayer de montrer que, concernant l'orthographe des mots morphologiquement complexes, c'est également le cas. Nous allons voir que, pour analyser la façon dont les apprentissages explicites et implicites concourent aux progrès dans l'orthographe des mots morphologiquement complexes, il est nécessaire de distinguer comment les « bons » et les « moins bons » élèves sont susceptibles de progresser. Il est également nécessaire de préciser la façon dont on théorise les liens entre l'apprentissage implicite et l'automatisation (point de vue du cognitivisme classique ou nouvelle théorisation ?). L'analyse ci-dessous est faite dans le cas le plus défavorable pour qui veut plaider la thèse de l'importance de l'apprentissage implicite : celui de l'orthographe grammaticale (chant et chantent). La même analyse pourrait être menée concernant l'orthographe lexicale des mots complexes (feuillage et feuille, chanteur et chant...).

L'erreur orthographique chez le bon et le moins bon élève : le cas de l'orthographe grammaticale

Considérons le cas d'un maître X (méthode « orthographique »). D'une manière générale, ce maître favorise le doute orthographique chez ses élèves : avant qu'ils écrivent, il leur rappelle qu'ils doivent se demander s'ils savent écrire le mot correspondant. Mais on ne peut guère espérer qu'un élève de CP maîtrise au CP la règle du pluriel en « *nt* » des verbes à la troisième personne! Comment éviter ce type d'erreur ? Tôt dans l'année, il attire l'attention de ses élèves sur ce phénomène orthographique. De plus, il essaie d'éviter les situations où les enfants seraient susceptibles de produire cette erreur. Il anticipe, par exemple, son apparition : « Attention, il va falloir que tu écrives *Léa et Luc chantent*. Je vais t'écrire une phrase qui est presque pareille (il écrit *Amélie et ses frères parlent*)... Lis cette phrase...Est-ce que tu te rappelles pourquoi j'ai écrit *nt* ici ? ». En revanche, un autre maître, Y (méthode « phonémique »), est très content quand ses élèves écrivent « Léa et Luc chante » parce que dans cette production, la correspondance grapho-phonologique est respectée et parce qu'il n'a pas eu besoin d'aider les élèves en question. Il se contente de rajouter « *nt* » à la production des élèves en justifiant ou non cet ajout. En fait, pour lui, l'usage de la règle du pluriel en « *nt* » des verbes du premier groupe est plutôt du programme du CE1. Et, dans un premier temps, il lui importe peu de ne pas mettre en œuvre une éducation au doute orthographique : de son point de vue, c'est dans un deuxième temps seulement qu'il conviendra de s'en préoccuper.

Soyons clairs : un conseiller pédagogique ou un IEN qui observeraient aujourd'hui ces deux scènes, valoriseraient très probablement le choix du maître Y. Celui-ci leur apparaîtrait moins interventionniste. Très souvent, il leur semblerait qu'il « mâche » moins le travail des élèves que l'autre maître, qu'il respecte mieux leur rythme d'apprentissage, etc. Qu'en penser lorsqu'on adopte le point de vue de la psychologie cognitive : est-on certain que ce soit le maître Y qui aide le mieux ses élèves à progresser vers l'automatisation du traitement de l'écrit ? Pour répondre à cette question, je raisonnerai successivement dans les deux cadres théoriques possibles : celui de la psychologie cognitive classique et celui de la nouvelle théorisation de l'automatisation.

- ◆ Lorsqu'on pense l'automatisation du point de vue de la psychologie cognitive classique, le choix pédagogique du maître Y (laisser les élèves produire beaucoup d'erreurs au CP) n'a que peu de conséquences néfastes. En effet, dans ce cadre théorique, l'automatisation va dépendre seulement de sa capacité à faire comprendre la règle au CE1 et à la faire utiliser fréquemment par ses élèves (y compris grâce à des exercices *ad hoc*) pour que cette

utilisation n'ait plus de « coût cognitif ». En raisonnant toujours dans ce cadre théorique, comment analyser le cas des élèves qui sont dans la classe du maître Y et qui sont plutôt en difficulté ? Il est vraisemblable qu'ils continueront plus longtemps que les autres, à faire des erreurs. Cependant, s'ils bénéficient des aides pédagogiques appropriées (aide à la compréhension de la règle, aide au contrôle de leur comportement...) et à force d'exercice de la règle, chez ces élèves aussi l'automatisation s'observera plus ou moins tardivement. Le maître Y pense donc que, parmi ses élèves, ceux qui n'automatisent pas sont seulement victimes d'un retard dans l'automatisation. On sait qu'un tel jugement est optimiste parce que, malheureusement, certains élèves n'automatisent jamais.

- ◆ Avec la nouvelle façon de théoriser l'automatisation, cependant, le choix pédagogique du maître Y, s'analyse très différemment et a des conséquences plus néfastes. Dans le nouveau cadre théorique, c'est l'apprentissage implicite, « boosté » par l'apprentissage explicite, qui explique l'automatisation. Or le moteur de l'apprentissage implicite est de nature fréquentielle. Aussi, les graphies erronées que les élèves ont accumulées au CP et au début du CE1, vont-elles, après enseignement de la règle, rentrer dans une sorte de *bilan comptable* où elles vont concurrencer les graphies correctes. Tant que le bilan ne sera pas franchement en faveur des graphies correctes, il n'y aura pas d'automatisation. Concernant les « bons élèves », ceux qui exercent un haut niveau de contrôle de leur travail, le stock d'erreurs passées n'est pas trop gênant parce que l'exercice répété de la règle les conduit de façon constante au bon résultat et le bilan comptable a rapidement les caractéristiques permettant l'automatisation. La situation est très différente concernant les élèves qui ont du mal à maintenir un tel niveau de contrôle. Alors qu'on les a, dans un premier temps, incités à produire des écritures qui sont seulement plausibles du point de vue grapho – phonologique, ils comprennent mal ensuite que ce rapport à l'écriture se trouve condamné (ils ont éventuellement un rapport aléatoire à la loi orthographique, proche de celui qui est le leur à d'autres lois). Ils n'arrivent pas à acquérir le doute orthographique. Ceux-là continueront à produire des graphies erronées longtemps après l'apprentissage de la règle. Ces graphies erronées viendront s'ajouter au stock de celles qui ont été accumulées avant l'apprentissage de la règle. Et chaque erreur en production pèsera d'un poids important dans le bilan final. Une conséquence possible est qu'ils n'accèdent

jamais à l'automatisation. C'est malheureusement ce qu'on observe souvent.

En résumé, selon l'ancienne théorisation, l'automatisation dépend essentiellement de l'exercice de la règle à apprendre et le pédagogue peut toujours se dire de manière optimiste : « **Des erreurs passées, faisons table rase...** »

En revanche, selon la nouvelle théorisation, l'automatisation dépend de manière essentielle de l'expérience passée. L'enseignant est face à une réalité moins rose parce qu'il est contraint de se dire : « **Les erreurs passées, quel boulet ! Surtout avec les enfants en difficulté !** »¹⁷

Les données expérimentales plaident largement en faveur de la nouvelle théorisation (Miche Fayol a largement contribué à étayer ce point de vue en montrant que l'orthographe grammaticale est très sensible à des effets de fréquence chez l'expert lorsque celui-ci fonctionne en « pilotage automatique »). Lorsqu'on va dans les classes, il me semble également que ce qu'on y observe appuie cette nouvelle théorisation (le passé pédagogique semble bien peser de cette manière sur le présent !). On peut vouloir à tout prix conserver l'ancienne théorisation pour son côté optimiste. Personnellement je pense qu'il est toujours plus efficace de ne pas détourner la tête des difficultés.

Conclusion

Rappelons que certaines comparaisons de méthodes menées dans des pays de langue française (Par exemple : Content et Leybaert, 1992 et Le Bastard & Suchaut, 2000)¹⁸ concluent à la supériorité des méthodes qui ne débutent pas par un enseignement direct du Bé-A BA. Dans l'étude de 2000, la méthode qui conduit aux meilleurs résultats s'inspire des travaux de Jacques Fijalkow et c'est donc une méthode où les élèves produisent de nombreux écrits. Bien que cela ne soit pas précisé, parions que c'est aussi le cas dans l'étude de 1992. En effet, il suffit que, dans le cadre d'une méthode, les élèves soient incités

¹⁷ C'est principalement en lecture que ce défaut d'automatisation est très pénalisant pour ces élèves. Ils auront tendance, par exemple, à lire de la même manière les deux occurrences de la graphie « *content* » dans le texte suivant : « Julien, *content*, rejoint sa collègue Amélie dans la bibliothèque. Ensemble, Amélie et Julien *content* alors une histoire à leurs élèves... ». Le caractère pénible de toute lecture ne les incitera guère à lire et le manque de pratique s'ajoutant à la production d'erreurs...

¹⁸ Content, A. et Leybaert J. (1992). L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. In P. Lecocq (Ed.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles* (pp. 181-211). Lille : Presses Universitaires de Lille. - Leybaert, J. et Content, A. (1995). Reading and spelling acquisition in two different teaching methods : a test of the independence hypothesis. *Reading and writing*, 7, 65-88.

Le Bastard S. & Suchaut B., 2000, Lecture-écriture au cycle II. Evaluation d'une démarche innovante. *Les Notes de l'irédu*. N°1.

à produire beaucoup d'écrit pour qu'elle favorise la découverte du principe alphabétique. Dans un tel contexte, toute méthode dite « globale » devient d'emblée analytique. L'étude menée par Content et Leybaert en Belgique est d'autant plus intéressante que ses auteurs sont des collègues psychologues *a priori* très favorables à un enseignement direct du Bé-A BA. Et pourtant, ils observent une supériorité de la méthode qu'ils qualifient de « globale » et ils en sont plutôt étonnés ! Roland Goigoux¹⁹ avance la bonne explication de cet étonnement : nos collègues ignorent probablement que les méthodes de ce type incluent également une étude des relations graphophonologiques, basée sur des recherches d'analogies entre les formes écrites . Cependant, cette même étude montre que la supériorité de la méthode qui est qualifiée de « global e » est plus marquée en fin de CE1 qu'en fin CP. Comment l'expliquer ?

L'analyse présentée ici fournit une explication plausible : dans le cas où ce genre de méthode privilégie d'emblée la production d'un écrit correctement orthographié, elle développe d'emblée **le doute orthographique**, les enfants sont d'emblée attentifs à produire la bonne orthographe et ils entrent dans un « cercle vertueux » où la production d'un écrit bien orthographié favorise aussi un accès plus précoce à une lecture orthographique (automatisée), par apprentissage implicite. Par le passé, les succès de la méthode naturelle ont souvent été expliqués du fait qu'elle développe la motivation de lire et d'écrire. On voit que les recherches récentes en psychologie cognitive permettent d'avancer de nouvelles explications des succès observés.

Une question doit cependant être abordée : les recherches récentes confirment-elles que ce genre de méthode auraient le défaut rédhibitoire de produire des enfants « dyslexiques » ? Certaines recherches incitent à penser le contraire ! Considérons par exemple un article récent et facilement accessible au public, intitulé : « Dyslexie : vers une nouvelle rééducation ? »²⁰. Il rapporte un ensemble de travaux d'un intérêt majeur. On sait que les « vrais dyslexiques » ont des difficultés pérennes avec ce qu'on appelle la conscience phonologique ou, plus précisément, avec la conscience phonologique des consonnes. Les auteurs étudient de « vrais dyslexiques » qui ont cette déficience et qui, cependant, ont réussi à s'engager dans des études supérieures. Une des recherche présentée prouve que ces étudiants dyslexiques utilisent plus que des lecteurs normaux **des procédures orthographiques** . Pour lire « bijoutier », par

¹⁹ Goigoux R. (décembre 2005) Tribune libre du site Education et Devenir <http://education.devenir.free.fr/Tribune.htm#Sauvons>

²⁰ Colé P., Casalis S., Leuwens C. & Sprenger – Charolles (2005) Dyslexie : vers une nouvelle rééducation ? In Cerveau & Psycho, 12, 78-82.

exemple, ces étudiants dyslexiques tirent mieux parti du fait que ce mot contient la racine « bijou » que les autres étudiants.

Les auteurs concluent : « *Ces données nous ont conduits à penser que le développement de cette procédure de lecture pourrait constituer une voie prometteuse en matière de rééducation des troubles dyslexiques* ». Aussi mettent-ils au point une « nouvelle sorte de rééducation » avec des collégiens dyslexiques (donc des sujets plus jeunes) : ils leur apprennent à reconnaître « relire », par exemple, en extrayant le préfixe « re » et la racine « lire ». Et ça marche : les collégiens dyslexiques qui bénéficient de cet entraînement à une lecture orthographique, progressent plus qu'un groupe contrôle de collégiens eux aussi dyslexiques qui avaient bénéficié d'un autre type de soutien scolaire.

De mon point de vue, le raisonnement doit être prolongé : ces données ne doivent-elles pas nous conduire à penser que l'usage de cette procédure de lecture dès le début de l'apprentissage (avec des sujets encore plus jeunes !) pourrait constituer *une voie prometteuse en matière d'éducation de tous les enfants et surtout de ceux qui sont « de la graine de dyslexique » ?* Lorsqu'au CP l'accent est mis sur l'apprentissage des CGP dès le début septembre (méthode syllabique), ces enfants à risque de dyslexie se trouvent en grande difficulté et pour que leur déficience ne se transforme pas en handicap, ils doivent, sans aucune aide, fonctionner à rebours de ce qu'on leur enseigne à l'école en utilisant les analogies orthographiques correspondant aux morphèmes de la langue, plutôt qu'en essayant de faire sonner des lettres qu'ils échouent à faire sonner. N'est-ce pas raisonnable de faire l'hypothèse que la méthode syllabique a pour effet d'enfermer un grand nombre d'enfants « graines de dyslexiques » dans leur déficience et qu'une méthode orthographique serait susceptible de les aider?²¹.

Si l'analyse menée dans ce texte a quelque pertinence, il est peu douteux qu'un retour à la tradition d'une méthode synthétique stricte, tel qu'il est préconisé par le ministre de l'éducation nationale en poste en ce début 2006, aurait une conséquence doublement négative : 1°) Les élèves les plus fragiles accèderaient plus difficilement encore à une lecture courante. 2°) Non seulement on n'assisterait pas une diminution du nombre de « vrais dyslexiques », mais on peut même faire l'hypothèse que ce nombre serait en augmentation. L'effet d'un

²¹ Le plus étonnant est que le dernier des auteurs de l'étude précédente fait partie des principales cautions scientifiques des promoteurs du retour à la tradition du Bé-A BA !

tel retour à la tradition serait ainsi à l'opposé de ce que ses promoteurs affirment²².

Janvier 2006

²² Avant d'achever ce texte, il convient d'insister encore une fois : la pratique d'une méthode naturelle et orthographique telle que l'a élaborée une praticienne experte comme Danielle De Keyzer, n'est d'aucune manière incompatible avec l'« état de la science » en psychologie cognitive. En 1998, avec la parution de l'ouvrage de l'ONL, cette pédagogue et tous les enseignants qui s'inspirent de ce type de pratique pédagogique se sont trouvés condamnés par certains discours s'affichant comme « scientifiques » : comme ils ne commençaient pas l'apprentissage de la lecture au début du CP par un enseignement du « Bé-A BA », ils étaient considérés comme ne prenant pas en compte « les avancées récentes des sciences cognitives ». Ces pédagogues avaient ensuite été partiellement rassurés car les programmes de 2002 ont été préservés d'un tel dogmatisme. Depuis, c'est en s'appuyant sur une présentation caricaturale de leurs pratiques, que la campagne en faveur du retour à la tradition, s'est développée. Cette campagne a malheureusement trouvé caution chez certains scientifiques.

De façon générale, les scientifiques qui ne connaissent que d'assez loin la réalité de la pratique de la classe devraient exposer avec prudence leurs opinions sur ce qu'il convient de faire ou ne pas faire en classe. En effet, leurs discours peuvent très vite s'avérer extrêmement blessants. Les pédagogues français qui s'inspirent des travaux du mouvement Freinet sont parmi les professionnels de l'éducation les plus impliqués dans leur métier et les discours approximatifs qui se parent de l'autorité de la science, peuvent être chez eux (et chez tous ceux qui s'inspirent de leurs travaux), à l'origine de grandes colères mais aussi de profonds découragements. Ces scientifiques devraient regarder le film vidéo rapportant une année d'apprentissage de l'écrit dans la classe de Danielle De Keyzer et répondre ensuite en leur âme et conscience : Est-ce cette professionnelle qui doit changer sa pratique ? Ou est-ce ma théorie qu'il convient d'affiner ?