

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron
Et en lisant qu'on devient... »

LISERON

Raymond QUENEAU

... en apprenant qu'on devient napperon. » D.V.

Publication
de l'**AFL 43**

Association
Française pour la
Lecture
Groupe
départemental
de Haute-Loire

Mairie
BP 20
Place Lafayette
43100 BRIOUDE

afl43@orange.fr

Directeur de
publication :

Dominique VACHELARD

Rédacteurs :

Rémi BRISSIAUD
Jean-Pierre LEPRI
Dominique VACHELARD

ISSN n° 2264-2544
Dépôt légal : BNF

Prix : 2.00 €

n° 3

**Octobre
Novembre
Décembre
2018**

PARENTS, ENSEIGNANTS, ON VOUS MENT !

Depuis fin avril 2018, on connaît plus précisément les intentions du ministre quant aux recommandations qu'il compte adresser aux enseignants en matière d'enseignement de la lecture.

Sur ce sujet, sans nous étonner, il tranche très clairement en faveur de la méthode syllabique, celle qui consiste à enseigner les correspondances entre les sons de l'oral et leur écriture.

"Entre quelque chose qui ne marche pas - la méthode globale - et quelque chose qui fonctionne - la syllabique -, il ne peut y avoir de 'compromis' mixte", explique le ministre, estimant que la recherche a tranché la question.

"Créer chez l'enfant le réflexe de photographier l'image d'un mot ou de le deviner par son contexte est une très mauvaise habitude, poursuit-il. Cela peut avoir un impact assez grave pour la suite de sa scolarité." (francetvinfo.fr 24 avril 2018)

Le ministre, qui recherche une caution pour valider son positionnement, feint de s'appuyer sur la recherche scientifique, notamment

les neurosciences, qui pour l'instant n'ont rien montré de tangible en ce qui concerne le fonctionnement du processus de la lecture, et qui pourrait être validé et appliqué à une démarche d'enseignement.

Bien au contraire ! Tout ce que l'on connaît de la psycholinguistique, la science qui prend en compte les interactions entre la langue et son utilisateur, révèle des contradictions majeures avec les déclarations du ministre ci-dessus.

En effet, il est indéniable que :

- ce que nous percevons quand nous lisons, ce sont des *formes*,
- *l'anticipation* contribue à la compréhension, à hauteur de 80% du contenu du message,
- le rôle du *contexte* est prépondérant dans la construction du sens !
Faut-il être ignorant, tout de même !

Dans ce numéro, nous allons aborder plusieurs problématiques que soulève la position officielle et tenter d'apporter une douce lumière sur un apprentissage pour lequel on semble avoir intérêt à entretenir un certain obscurantisme...

Dominique Vachelard

PIRLS : Progress in International Reading Literacy 2016
(Programme International de Recherche en Lecture Scolaire)

4% DE LECTEURS EN CM1 !!!

MERCI QUI ?

MERCI LA
SYLLABIQUE !

4%, il s'agit de la frange de population, que l'on peut estimer même à 10% si l'on veut, qui est capable d'utiliser la langue écrite pour ce qu'elle a de spécifique : rapidité de sélection de l'information, accès et prélèvement directs, outil de structuration de la pensée, de transformation de la réalité, de production de savoirs nouveaux, d'aide à la prise de décisions, etc.

On doit impérativement souligner que ces lecteurs n'ont nullement besoin de l'école pour construire la maîtrise de cet outil conceptuel (au contraire !) : c'est leur environnement social et culturel qui leur donne les **RAISONS** de l'utiliser et, partant, d'en construire l'usage expert !

Rappelons que même si elle fait l'objet de critiques justifiées, l'emploi de la méthode syllabique a toujours été très majoritaire dans notre pays, et qu'elle l'est d'autant plus depuis janvier 2006 puisque son usage est obligatoire dans toutes les classes de CP du territoire.

L'enquête PIRLS de 2016 évalue donc, d'une certaine façon, l'usage unique de cette méthode puisque les enfants qui se sont soumis aux tests ont suivi leur scolarité en CP après 2006 !

Dominique Vachelard
(Merci à JP Lepri)



SCIENCE : SYLLABIQUE OU GLOBALE ?

La Science est convoquée pour désigner « scientifiquement » la supériorité de la « méthode syllabique » sur la « méthode globale ». Qu'en est-il vraiment, du seul point de vue scientifique, de cette démonstration ?

La Science est souvent expressément convoquée pour trancher ce débat entre deux méthodes de lecture : la « syllabique » (et ses bienfaits) ou la « globale (et ses méfaits). Qu'en est-il donc, scientifiquement parlant, de cette décision « scientifique » ?

La science se définit par la constitution d'« objets » d'étude, de relevés de données, observables, mesurables, indiscutables et reproductibles, suivie d'un raisonnement rigoureux, cohérent.

TROIS DONNÉES SCIENTIFIQUES INDISPUTABLES

1. *L'imagerie cérébrale* met en évidence l'activation de certaines zones du cerveau chez les lecteurs examinés, lesquels sont passés par l'oralisation de l'écrit. Évidemment, on constate qu'ils lisent en utilisant la conscience phonique.

2. *L'acoustique* montre que le B.A = BA n'existe pas. Ainsi, et par exemple, lorsqu'on efface sur un enregistrement sonore 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.

3. *La statistique* révèle qu'en CM1, 72% des élèves ne comprennent pas suffisamment ce qu'ils lisent, seuls 4% sont de véritables lecteurs¹.

ANALYSE SCIENTIFIQUE ET INTERPRÉTATION DE CES RÉSULTATS

D'une part, l'enquête statistique PIRLS ne corrèle pas ses résultats à une méthode plutôt qu'à une autre. De fait, ces résultats mesurent implicitement les effets de la

seule et unique « méthode » en cours dans les classes depuis la circulaire ministérielle du 3 janvier 2006 : la méthode syllabique. Ils en valideraient donc plutôt son échec que sa supériorité.

D'autre part, une « méthode », quelle qu'elle soit, peut-elle être constituée en « objet » scientifique, indépendant des êtres humains qui l'incarnent ?

Enfin, aucune recherche scientifique n'a exploré le fonctionnement du cerveau des lecteurs n'ayant pas connu la syllabation (mais utilisant la voie directe : je vois → je comprends), celui de non-entendants ou de non-oralisants – celui de ceux qui lisent plus de 9 000 mots/heure, court-circuitant ainsi la conscience phonique et utilisant la seule conscience graphique.

Dans ces conditions, peut-on déduire de ces données, bien que scientifiques, que l'incompétence en lecture est due à la « méthode globale » ? Ou que la méthode syllabique est plus efficace que la méthode globale ? Ou l'inverse, d'ailleurs ? Où est la démonstration, l'enchaînement rigoureux, cohérent, entre les données précitées, incontestables, et de telles conclusions ?

En matière de lecture, la science ne semble invoquée que comme figure totémique – devant laquelle tous devraient s'incliner. La Science ne peut se positionner scientifiquement sur des « méthodes » d'enseignement de la lecture.

En revanche, (s')intéresser à ces pseudo-démonstrations scientifiques empêche de se consacrer à l'important : comprendre et propager l'acte de lire.

Jean-Pierre Lepri²
education-authentique.org

-1-

Selon PIRLS-2016, en France (72% atteignent le niveau 2 ; 4% le niveau 4). Ces résultats s'aggravent depuis 2001 : respectivement 77% et 7%. La France est à la 34^e et dernière place en Europe.

-2-

Jean-Pierre Lepri est auteur notamment de *Lire se livre*, Le Hêtre Myriadis, 2016



LE « B. A. = BA » N'EXISTE PAS !

Quelques extraits d'un texte de Rémi Brissiaud paru dans le n° spécial 440 des Cahiers Pédagogiques consacré à l'orthographe, sous le titre « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture - écriture ».

LA MÉTHODE SYLLABIQUE

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 faire comprendre à l'enfant qu'en disant : « Be-A = BA », le début de cette locution est une tentative pour faire sonner la lettre B et non la simple dénomination de cette lettre. Certains élèves, ayant ainsi compris que le début de cette locution attire leur attention sur la succession de deux sons, disent très logiquement : « Be-A = BeA » !

Il y a plus de trente ans que les psychologues ont collaboré à la mise au point de machines qui synthétisent la parole. Ils savent depuis que la plupart des consonnes ne sonnent pas, qu'elles ne font que « consonner » (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 du fait que les diverses consonnes modifient la façon de sonner des voyelles, ont inventé un concept, celui de « phonème » qui leur permet d'éviter le terme trop approximatif de « son ». Les phonèmes vocaliques (ceux qui correspondent aux voyelles de la langue orale) correspondent effectivement à des sons (a, i, ou, in...), la plupart des phonèmes consonantiques, non !

L'adulte lettré qui croit entendre sonner les consonnes isolément est victime d'une sorte d'illusion : c'est parce qu'il a conceptualisé (théorisé) les phonèmes correspondants que cette illusion fonctionne.

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 »¹.

La principale caractéristique de l'apprentissage implicite est d'être : *on ne peut pas ne pas apprendre de façon implicite* ! 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 « 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 n'est donc pas un obstacle : l'apprentissage implicite de l'orthographe commence dès qu'un enfant porte son attention sur de l'écrit.

Rémi Brissiaud

-1-
Gombert (2003) propose une conception de l'apprentissage de la lecture qui accorde une place significative à la dimension implicite de cet apprentissage



LA LECTURE NE S'ENSEIGNE PAS...

LE LANGAGE ORAL

Si nous acceptons de considérer le langage comme l'instrument de communication entre les hommes, alors nous faisons de la *compréhension* le but majeur de son utilisation. Or, si l'on considère l'apprentissage de la parole par le jeune enfant, on est surtout frappé par l'universalité de son efficacité puisque, malgré son extraordinaire complexité... tous les enfants apprennent à parler ! En effet, sans protocole particulier, sans leçon ni exercices, tous les enfants accèdent à la compréhension de la structure profonde de l'oral.

Il convient de remarquer que cette compréhension se construit sans *aucun enseignement explicite* de la part de l'adulte, mais que c'est l'ensemble des situations d'interaction vécues qui vont permettre l'élaboration de la signification. À aucun moment, il ne viendrait à l'idée d'une maman *d'expliquer* le contenu d'une ou l'autre des catégories cognitives à son enfant ; c'est le contexte et sa répétition qui s'en chargeront. On peut alors parler d'apprentissage implicite, au sens où Gombert l'entend (v. p. 4).

« *Lors d'activités conjointes de la mère et de l'enfant, chaque comportement de ce dernier (mimique, geste, vocalise...) est interprété par la mère comme le signe d'un désir ou d'une intention qu'elle peut alors nommer, permettant ainsi à l'enfant d'accéder au langage.* ¹»

Pour expliquer alors l'extraordinaire capacité humaine à apprendre le langage, les théoriciens, comme Jerome Bruner par exemple, ont recours à l'idée développée par Chomsky selon laquelle l'apprentissage du langage dépendrait en partie d'un dispositif d'acquisition du langage qui aurait pour base une grammaire universelle dont les humains disposeraient d'une ma-

nière innée et sans apprentissage. Bruner établit ainsi le lien entre culture et langage : selon lui, l'enfant possède des capacités qui ont été sélectionnées au fil du temps, par l'évolution de l'espèce humaine. Ces capacités ou habiletés lui permettent d'avoir recours aux connaissances et techniques qui sont utilisées dans sa culture, notamment les langages.

« *L'enfant apprend les structures si on l'aide à comprendre les textes où elles sont utilisées : ce n'est nullement les lui enseigner. L'enfant, comme l'adulte, est capable de comprendre, sans pour autant être capable de dire comment il y parvient.* ²»

LE LANGAGE ÉCRIT

Nous pensons donc pouvoir, dans un souci de cohérence, étendre les observations faites pour l'oral à l'apprentissage de l'écrit. En effet, l'observation d'enfants en situation de rencontre avec les écrits nous montre leur aptitude à réinvestir leurs savoirs construits lors de l'apprentissage de l'oral : leur forte et précoce capacité à prédire, celle à prélever des indices visuels, à organiser le réel, ainsi que leur irrésistible désir de produire du sens. Au risque de commettre des erreurs, bien sûr ! Mais très souvent des erreurs significatives parce qu'elles révèlent souvent une propension à comprendre : sauter des mots, essayer un synonyme, utiliser les redondances orthographiques, syntaxiques et sémantiques propres à l'écrit pour formuler des hypothèses, les vérifier et se constituer ainsi un ensemble de règles informelles de compréhension du langage.

Dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, Noam Chomsky révolutionne la connaissance en introduisant l'idée de linguistique générative. Selon lui, la caractéristique majeure du langage est de se présenter sous deux formes différentes : une structure superficielle composée des éléments

-1-
Bruner Jerome,
Comment les enfants apprennent à parler, Retz,
1983

-2-
Frank Smith,
Devenir lecteur, A.
Colin, 1986



...ELLE S'APPREND !

« objectifs » du langage, que l'on peut décrire et analyser, et une structure profonde, qui correspond au sens qu'a voulu donner l'auteur à son message. La mise en évidence de cette distinction peut être appréhendée notamment par le fait que ce que l'on retient d'une lecture ou d'une conversation, c'est le sens (structure profonde), et non les mots du texte ou de l'échange (structure superficielle).

Lors de « l'enseignement officiel » de la lecture par une méthode syllabique, il s'agit seulement de passer de la *structure superficielle* de l'écrit à la *structure superficielle* de l'oral (on apprend à prononcer les éléments du texte) ! À aucun moment, dans ces méthodes, il n'est question de s'interroger sur la construction du sens, sur le phénomène de la compréhension, c'est-à-dire sur l'accès à la structure profonde du message. Tout simplement parce que personne ne sait le faire explicitement.

La pirouette institutionnelle passe par une communication bien réglée puisqu'elle consiste à entretenir la croyance que la prononciation s'identifie à la compréhension, ou tout au moins qu'elle peut être produite par elle !

Et la presque totalité d'une population, enseignants compris, continue alors à croire qu'il suffirait de prononcer un mot inconnu pour le comprendre !!!

Mais si tel était le cas, on enseignerait le latin à peu de frais puisque ses règles de prononciation sont très peu nombreuses et qu'il est ainsi facile de passer de sa structure superficielle à celle du français par exemple. De là à dire que l'on sait lire le latin...

En résumé, malgré les déclarations officielles et leur succès auprès du public, rien de ce que nous venons très schématiquement de décrire concernant l'utilisation et

l'apprentissage des langages ne semble pouvoir être formalisé dans une quelconque méthode de lecture faite d'une succession de règles et d'exercices. Il apparaît, en effet, de l'observation des apprenants – comme du lecteur expert- que l'identification du sens a lieu d'abord au niveau de la structure profonde et qu'elle rend donc parfaitement inutile l'identification des éléments de la structure superficielle !

Tout révèle la prééminence du sens... Lorsque nous regardons autour de nous, nous percevons les éléments de notre environnement sans éprouver le besoin de les nommer afin de comprendre qu'ils sont présents.

De même, la lecture des langues idéographiques, comme le chinois, suppose une compréhension préalable à toute possibilité d'oralisation.

Même dans notre langue, toute prononciation correcte dépend de l'identification préalable du sens : comment lire le mot « parent », par exemple ? (Père ou mère d'un enfant, ou verbe parer à la troisième personne du pluriel). La seule possibilité de discrimination réside dans le contexte d'énonciation ou d'apparition, par la mise en œuvre d'une démarche d'anticipation/essais-erreurs/rétroaction.

Et seules l'histoire et l'évolution peuvent rendre compte de l'état des significations actuelles des éléments du langage, sans pouvoir les expliquer. Ainsi, par exemple, est-il impossible d'expliquer comment l'expression « *le même jour* » se distingue de celle « *le jour même* », sinon de convenir que les deux ont un sens différent ; seule l'histoire de la langue, celle du sujet utilisateur et la multiplicité des occurrences autorisent l'accès à cette subtile distinction.

Dominique Vachelard



DÉSINFORMATION

À l'évidence, le lecteur de ces quelques pages n'en croit pas ses yeux ! Qu'est-ce qui peut expliquer que, dans un pays moderne, celui des Droits de l'Homme, les gouvernants puissent se servir de leur pouvoir pour restreindre l'accès au savoir et à sa production (lecture et écriture expertes), contredisant dans les faits tous les discours politiques établissant l'institution scolaire comme le lieu de culture, de développement, d'émancipation ?

Comment comprendre qu'un système politique, par le truchement de son ministre de l'éducation, soit conduit à rappeler les bienfaits d'une méthode syllabique qui n'a jamais été sérieusement remise en cause ni par les enseignants ni par les parents et dont on n'arrête pas de déplorer les résultats ? Plusieurs hypothèses peuvent être avancées.

La première, et la plus évidente, c'est qu'en utilisant les médias les plus populaires, le ministre produit une communication de nature idéologique en direction des publics les plus réceptifs, les moins critiques, les plus vulnérables. Il s'agit bien de faire croire à l'incroyable en se gardant bien de citer quelle recherche a déjà comparé au niveau de l'entrée en 6ème ses résultats en terme de culture écrite à ceux des élèves « traditionnels » dont on dit qu'ils lisent de plus en plus mal !

Et ça marche ! Mais qui songerait à nier l'extraordinaire efficacité de la publicité ? Qui oserait douter, devant la relance actuelle des religions, de la capacité à créer, ex nihilo, des croyances dépourvues de la moindre référence à une quelconque réalité tangible ? Pouvoir réificateur du langage...

La deuxième, découlant de la précédente, est beaucoup plus sournoise. Elle renforce une information implicite autour du rôle de l'école : celle-ci aurait bien pour mission de formater des citoyens, futurs électeurs et futurs travailleurs, éventuels soldats, prêts à respecter règles, usages et hiérarchie nécessaires à un « bon » fonctionnement économique et social. Bon pour

qui ? Les dominants non-suicidaires doivent en effet s'assurer que leurs sujets ne s'emparent pas de l'écrit pour explorer leur propre condition, par crainte de les voir contester et rendre précaires les équilibres d'une société qu'ils savent aliénante.

Alors, plutôt qu'un autodafé véritable, impensable dans un régime prétendument démocratique et républicain, il suffit de restreindre l'accès à l'écrit en en rendant l'usage bien peu profitable afin d'obtenir, à moindres frais et dans l'apparence de la bonne foi et de la volonté de réduire toutes les inégalités – à commencer par les économiques –, le même résultat ! Il convient pour cela, sous couvert de certitude scientifique, d'imposer pour l'enseignement de la lecture une méthode syllabique qui bride les capacités de l'outil-lecture au mieux à la vitesse d'écoulement de l'oral (alors que l'écrit demande pour être lu un traitement au moins 2 -et jusqu'à 10- fois plus rapide !)¹

En privant du même coup les citoyens d'un recours fonctionnel et efficace au langage écrit pour penser leur situation et envisager de la transformer, le système régule les paramètres qui garantissent sa propre survie. Loin d'une quelconque « théorie du complot », cette analyse se fonde sur la théorie des systèmes². À l'instar du thermostat qui va réguler la température du chauffage dans un appartement, ces pratiques obéissent à des « lois homéostatiques » établies pour préserver leur équilibre, lutter contre ce qui les menace et, partant, instituer et pérenniser l'ordre établi.³

Dominique Vachelard

-1-
De même que personne n'aurait appris une langue orale si on la lui avait parlée 3 fois plus lentement ! Ni à nager sur un tabouret ni à rouler sur une bicyclette immobile...

-2-
Théorie générale des systèmes,
Ludwig Von Bertalanffy,
Dunod, 2012

-3-
Extraits d'un texte publié dans les Actes de Lecture, « L'autodafé transparent », décembre 2017

