

Roland Goigoux

à

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

Copie à Michel Fayol, Jean-Emile Gombert, Jonathan Grainger, Sylviane Valdois, Johannes Ziegler

Chers collègues,

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

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

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

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

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

Entre douze et dix-huit phonèmes sont généralement étudiés au cours du seul premier trimestre. Treize, par exemple, dans le manuel *Crocolivre* de Gombert et Valdois (Nathan) : A, R, I, L, T, U, O, M, E, OU, P, N, É (er, ez, es).

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

Le survol trop rapide des manuels vous a trompé : certes, sur le papier, l'étude du code prend moins de place que l'étude des textes, mais l'espace graphique n'est pas proportionnel à la durée du travail des élèves ! Sur ce point, l'analyse de l'activité professionnelle des instituteurs de cours préparatoire révèle que, de septembre à mars, ceux-ci consacrent le plus

clair de leur temps à apprendre aux élèves à mettre en relation des graphèmes et des phonèmes, en lecture comme en écriture<sup>1</sup>.

Mais heureusement ils ne font pas que cela. La majorité d'entre eux adoptent des démarches **intégratives** (le plus souvent donc à **dominante phonémique**) qui associent décodage, compréhension, production et acculturation. Ils abordent ces quatre dimensions, véritables points cardinaux de la didactique de l'écrit, tout au long de l'année et en interaction :

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

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

L'approche *idéo-visuelle* (Foucambert) qui prohibait tout enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes a été dénoncée par le ministère de l'Éducation nationale **il y a 13 ans** : elle a aujourd'hui disparu des classes de cours préparatoire même si elle laisse encore des traces dans la mémoire collective des instituteurs. Sur ce point Franck Ramus a raison : il existe une infime minorité d'instituteurs qui ne prennent pas suffisamment en charge l'enseignement du code. Mais **l'institution scolaire en avait conscience et oeuvrait en ce sens** (j'ai la responsabilité depuis 9 ans de la formation initiale des IEN sur ce sujet) : pourquoi ignorer à ce point l'histoire d'un métier et de ses évolutions ? Pourquoi provoquer et disqualifier ainsi les instituteurs ? Les dégâts risquent d'être considérables.

## Léo et Léa

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

Dans ce manuel, avatar moderne de la méthode Boscher, les phrases soumises aux élèves sont constituées exclusivement des mots que ceux-ci sont capables de déchiffrer tout seuls. Par exemple : « *Le père a pêché une loche. Farro la hume puis il jappe ; la loche ne parle pas ! Il la lèche alors Léo le chasse* » (Léo et Léa, p. 31). Le vocabulaire utilisé dans ce « récit » édifiant n'est choisi qu'en fonction des graphèmes étudiés au préalable, en dépit des intérêts ou des connaissances lexicales des élèves.

Plusieurs mois sont ainsi consacrés à l'étude de phrases simplement juxtaposées, loin des récits de la littérature pour la jeunesse que les élèves avaient l'habitude de travailler à l'école maternelle (tous les verbes sont au présent, on ne trouve pas de connecteurs, peu de

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (1999). L'enseignement de la lecture au CP et au CÉ1. *Les dossiers Éducation et Formation*, 106. Voir aussi Fijalkow, E. et Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au C.P. : état des lieux. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 25-42.

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

substituts nominaux, etc.). L'enseignement de la compréhension, pourtant exigé par les programmes (lexique, syntaxe, cohésion textuelle, référents culturels), n'est pas assuré.

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

Pire encore, de nombreux mots parmi les plus fréquents du français ne sont jamais proposés aux élèves car ils sont irréguliers ou complexes du point de vue graphophonologique. De la même manière, les prénoms de certains enfants sont écartés en raison de leur complexité orthographique. C'est ainsi que le petit Gilles et le petit Dominique devront attendre le troisième trimestre de l'année scolaire pour pouvoir lire et écrire leurs prénoms. Nicolas, plus chanceux, les devancera une fois encore<sup>3</sup>.

Sur ce point aussi, les méthodes syllabiques sont en contradiction flagrante avec les programmes en vigueur qui demandent aux enseignants d'introduire des mots fréquents dès le début de l'année, « *pour l'essentiel des mots outils* » dont « *la forme orthographique est mémorisée* ». (Programmes 2002, §2.2) Pas un seul « *et* », « *dans* » ou « *un* » dans les dix premières leçons de Léo et Léa ! Pas une seule fois le verbe « être » conjugué au présent. Plus de la moitié des vingt mots les plus fréquents de la langue française<sup>4</sup> ne sera jamais lue au cours du premier trimestre.

Les programmes rappellent pourtant qu'il y a deux manières d'identifier les mots : la voie indirecte (déchiffrage) et la voie directe (lorsque le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot, c'est-à-dire lorsqu'il reconnaît la suite ordonnée des lettres). Et ils stipulent que : « *L'apprenti lecteur doit apprendre à se servir efficacement de l'une et de l'autre. Elles se consolident mutuellement par leur utilisation fréquente et sont renforcées par toutes les activités d'écriture.* » (*Idem* §2.3)

Ces programmes invitent les maîtres à doter rapidement les élèves d'un petit capital de mots écrits connus sur le plan orthographique (par exemple leurs prénoms, quelques mots outils très fréquents, les mots indispensables à la vie de la classe, etc.) pour faciliter le travail de comparaison entre mots, autrement dit pour initier le processus d'**analyse**. « *Un programme de travail doit être mis en place pour renforcer le répertoire des mots orthographiquement connus permettant de construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau ; savoir en analyser les composantes sonores (syllabes et, en partie, phonèmes), les écrire et les épeler; pouvoir **rapprocher des mots nouveaux de ces mots repères*** » (*Idem*, § 2.1). Les théoriciens de la méthode syllabique font fi des programmes et rejettent cette injonction à mémoriser l'orthographe des mots repères car ils refusent toute autre activité que le déchiffrage.

Il est donc incohérent d'affirmer, comme le fait le cabinet du ministre, « *qu'il est inutile de réformer les programmes de français de 2002* ». La méthodologie syllabique stricte, façon *Léo et Léa*, n'est pas conforme aux programmes en vigueur. Pour toutes les raisons déjà évoquées et pour une autre encore : contrairement à la prescription, la méthode syllabique exclut toutes les activités qui invitent les élèves à procéder à un travail d'*analyse*, c'est-à-dire de décomposition des mots connus.

---

<sup>3</sup> À condition que l'enseignant écarte les noms de famille !

<sup>4</sup> <http://eduscol.education.fr/D0102/liste-mots-frequents.htm>

Or les programmes demandent – à juste titre – aux enseignants de guider les **deux** procédures de synthèse et d'analyse tout au long de l'année. En ce sens, on pourrait soutenir que les seules méthodes aujourd'hui hors-la-loi sont celles qui excluent totalement l'une ou l'autre de ces procédures. La « syllabique » comme la « globale ».

En résumé, s'il apparaît indispensable de guider les mises en relation entre graphèmes et phonèmes, **rien ne permet d'affirmer que seules les approches synthétiques le font, ni qu'elles le font mieux que d'autres.**

### **Confusion sur les méthodes**

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

Cette exigence permettrait d'éviter les erreurs de ceux qui confondent encore deux méthodologies très différentes, malheureusement qualifiées toutes les deux de « globales » : l'approche « naturelle » de Freinet qui valorise l'étude des correspondances entre l'oral et l'écrit, et l'approche « idéovisuelle » de Foucambert qui s'y refuse totalement.

Pour un ministre, la différence peut sembler minime mais sur le plan pratique, elle est considérable. Les performances des élèves en dépendent comme je l'ai montré dans une recherche longitudinale que vous cités dans vos propres publications<sup>5</sup>. Cette recherche ne peut cependant pas être utilisée sans discernement pour dénigrer toutes les méthodes « globales » : si elle indique les faiblesses de la méthode « idéovisuelle »<sup>6</sup>, elle ne dit rien de la méthode « naturelle ».

Vous citez à juste titre les recherches<sup>7</sup> qui ont obtenu des résultats similaires en langue anglaise : ces études ont comparé elles-aussi des méthodes phonémiques à des méthodes idéovisuelles (par exemple de type « Look and say »), qualifiées outre-atlantique de « globales ». Aucune de ces études n'a porté sur des méthodes analytiques « à la française » inspirées de Freinet. C'est pourquoi leurs conclusions doivent être considérées avec prudence dans le débat actuel.

---

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

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

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

Une part du malentendu qui existe entre les pédagogues francophones et les cognitivistes férus de recherches anglo-saxonnes<sup>8</sup> vient de là : ils ne parlent pas des mêmes méthodes « globales ».

A ce propos je vous rappelle un argument important, resté sans réponse à ce jour. La seule recherche francophone conduite sur l'impact de la méthode globale a été réalisée il y a une dizaine d'années par le laboratoire de sciences cognitives de Bruxelles. Vous savez que nos très sérieux collègues Content et Leybaert ont étudié les processus d'identification des mots en comparant l'impact des méthodes « *phoniques* » et « *globales* » et qu'ils ont établi **la supériorité de la méthode « globale »** !

Ils avaient pourtant fait l'hypothèse que les méthodes phoniques allaient faciliter les mécanismes grapho-phonologiques d'identification des mots et avantager les élèves qui en profitaient. Les résultats obtenus ont été **contraires** à leur hypothèse<sup>9</sup> : les deux auteurs ont avoué avoir eu du mal à expliquer leurs propres résultats et à interpréter la « *surprenante supériorité* » des élèves soumis aux méthodes globales. **Supériorité qui allait croissante** au cours du cycle 2 **malgré un départ plus lent** que celui des élèves bénéficiant des approches phoniques strictes.

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

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

La revendication d'un enseignement « *systematique et précoce du décodage* » (Liliane Sprenger-Charolles) devrait vous conduire à soutenir les méthodes intégratives à dominante phonémique que j'ai présentées plus haut. Pas à cautionner l'archaïque méthode syllabique remise au goût du jour par le ministre et dont Michel Fayol nous rappelle qu'elle « *n'a jamais été évaluée* » (Fayol, AEF, 59433).

Très cordialement,

Roland Goigoux

Professeur des Universités à Clermont-Ferrand

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

---

<sup>8</sup> Cf. interview AEF 59132 de J. Ziegler, directeur de recherche au CNRS.

<sup>9</sup> Content, A. et Leybaert J. (1992). L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. In P. Lecoq (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.