

**Dans ce texte, écrit « à chaud » après lecture de quelques textes particulièrement malveillants à notre égard, Gilles Mondémé rappelle quelques vérités que veulent ignorer les tenants du juste milieu consensuel.**

## Ne pas se tromper d'ennemis...

La circulaire de Robien aura au moins eu le mérite de secouer un peu le petit monde qui ronronnait dans un certain consensus courtois, autour de l'apprentissage de la lecture, à l'image de la conférence du même nom.

Dénoncer l'ineptie réactionnaire et pétitionner, c'est la moindre des choses. Pour autant fallait-il se sentir obligé de glisser, dans des textes qui ont circulé sur le Net, quelques coups de pieds de l'âne à l'approche idéovisuelle (et à Foucambert) soit en disant qu'elle a complètement disparu du paysage français soit en ajoutant avec Goigoux (qui compte 20 CP idéovisuels en France ! ? Cf. sa déclaration dans *Le Monde de l'Education*) qu'il faut l'interdire (et au nom de quelles évaluations ?). Ce qui peut paraître paradoxal : pourquoi vouloir interdire ce qui n'existe plus ou presque ?

Dans le même temps, dire qu'elle a disparu, c'est la décharger de toute responsabilité dans les résultats inquiétants aux différentes évaluations. Autrement dit, c'est devoir reconnaître que ces résultats doivent bien avoir un rapport avec le type de pédagogie qui prévaut dans 90% des CP sauf à nier leur caractère alarmant pour 1/3 des enfants de ZEP et/ou à penser que tout est dans l'effet maître, ce qui mérite pour le moins discussion.

À ce sujet, dire qu'il n'y a que 4% d'élèves qui entrent en 6<sup>ème</sup> sans pouvoir prendre aucune information dans un écrit et que 11% savent déchiffrer sans comprendre ne signifie pas pour autant que les 85% qui restent savent lire ou n'ont pas de difficultés de lecture. On admet que 20% seulement ont construit des compétences qui permettent l'accès à l'implicite, ce qui est une bonne définition du

savoir lire. Chiffres qu'il faut bien sûr relativiser au regard du passé mais qui posent, maintenant encore plus, un réel problème démocratique. Car le « débat » se situe bien ici : faut-il se satisfaire d'une alphabétisation pour les enfants des classes dominées qui arriveront à se débrouiller avec un peu d'écrit dans un usage très pragmatique ou tout faire pour qu'ils puissent accéder à l'écrit (lecturisation) comme un outil de pensée permettant de comprendre le monde ?

Tout se passe comme si le discours consensuel (*la guerre des méthodes est morte, tout le monde a une approche grapho-phonologique intelligente avec les manuels, tous les élèves travaillent la compréhension, produisent des textes et sont en contact avec la littérature jeunesse. Tout le monde donc pratique maintenant la méthode « intégrative »*. Il suffisait de lui trouver un nom !) avait besoin pour asseoir sa crédibilité de défendre une position « raisonnable » qui serait bornée à droite par les inspirateurs de de Robien et à gauche par les nostalgiques de la voie directe tout autant antédiluviens que des tortues d'eau douce sans bénéficier pour autant du label « espèce protégée ». Sus donc aux extrémistes de tous poils, de plumes et d'écailles, sans discernement.

Reste à savoir si dans les 90% des CP qui utilisent des manuels, l'optimisme déclaré est bien corroboré par des pratiques qui tiennent « les quatre points cardinaux de la didactique de l'écrit »...

On a pu lire « *qu'il y a eu en France de brillants défenseurs de la méthode idéovisuelle* ». Ce qui laisserait penser que les années ont amati leur aura. Pour rassurer on peut dire avec tous les participants aux recherches-actions qu'ont menées conjointement l'INRP et l'AFL depuis vingt ans qu'il n'en est rien. Qu'on en juge par les productions de l'AFL, (Les Actes de Lecture, rapports de recherche, productions informatiques...) dont les chercheurs labellisés ne doivent pas ignorer l'existence à moins qu'on y voit le signe d'un déni d'existence de recherches qui continuent à explorer une autre voie.

On n'analysera pas ici les causes exogènes, sûrement plus politiques que pédagogiques, encore que les deux soient intimement liées, qui ont écarté institutionnellement la « méthode idéovisuelle », au moins dans le discours, car

il faut bien reconnaître qu'elle n'a jamais été un raz de marée pédagogique, même dans les années 70/80. Mais quand, de surcroît, on dit pour la mettre définitivement au ban, qu'elle est une méthode globale (et pas la bonne, car la bonne, c'est celle de Freinet qui fait faire du grapho-phono « naturellement ». Autrement dit, c'est une bonne méthode globale... parce que justement elle ne l'est pas.) on trouve là un bon bouc émissaire responsable de tous les « mots » de l'éducation bien exhibé par tous les médias ces derniers temps.

Bref, tout le monde est contre sans savoir vraiment pourquoi, parce qu'on le dit, parce que c'est la *doxa*. La Globale serait donc cette maladie infantile ou sénile, honteuse, quasi nosocomiale de la pédagogie de la lecture. Et pourtant... qui pourrait argumenter en pleine connaissance de cause contre la théorie de la forme, la gestalt, dont elle s'inspire quand on sait que l'écrit est d'abord un langage pour l'œil parce qu'il se développe dans l'espace laissant le message permanent contrairement à l'oral qui se développe dans le temps et dont le message s'efface au fur et à mesure de son énonciation ? La lettre en polonais du GFEN en offre un parfait exemple qui montre les différentes prises d'indices (tous des repères visuels) et qui montre aussi que l'oralisation, qui relèverait de la gageure, n'apporterait pas une once de sens. L'oral est indispensable ici pour sa fonction méta-langagière.

De la même manière quand on demande ce que signifie « approche idéovisuelle », on a souvent pour seule réponse « *c'est se servir d'albums et de ne pas faire de grapho-phono* ». Ce qui est un peu court. Car ne pas enseigner le système de correspondance ne signifie pas ne rien enseigner ou ne pas construire de situations d'apprentissage, encore faut-il avoir la curiosité de les connaître. La démarche pédagogique est une démarche expérimentale avec formulation d'hypothèses, vérification de ces hypothèses, activités réflexives sur la langue et entraînement. (Je renvoie ici à *La Leçon de Lecture*, une partie du rapport de recherche « lecture et voie directe »). Cette démarche ressemble furieusement à ce qui se fait en sciences et que tout le monde trouve intéressant. Faut-il croire que ce qui est bon pour les sciences est nocif pour l'apprentissage de l'écrit ? Que la manière d'apprendre soit corrélée à la discipline enseignée ?

Pour clarifier les choses, il faut aussi comprendre qu'il n'y a pas de « méthode idéovisuelle ». Le mot méthode sous-entendrait qu'il y aurait une progression, du plus simple vers le plus compliqué et que tous les élèves apprendraient en même temps et préalablement un « code » qui leur donnerait accès à des *messages* écrits.

La pédagogie de « la voie directe » (ou la pédagogie de la « voie orthographique » étymologiquement droit, directement, à l'écrit) affirme que l'écrit est un langage pour l'œil et que c'est par les *messages* écrits dont on est destinataire qu'on arrive au *code* graphique de l'écrit (qui n'a rien à voir avec la correspondance graphème/phonème). De la même manière qu'un enfant apprend une langue étrangère (parce qu'il a des parents bilingues ou parce qu'il vit à l'étranger)... en la parlant et en participant à des activités réflexives sur le fonctionnement de cette langue seconde.

En d'autres termes, c'est aussi affirmer qu'on apprend à lire en lisant des « vrais » textes, c'est-à-dire des textes dont on a un usage, que ce soient des écrits sociaux liés à la vie de la classe, des textes documentaires mais aussi et surtout des textes venus de la littérature de jeunesse parce que c'est là où l'écrit est le plus élaboré.

Comme l'a dit Passeron, « *l'écrit sert à tout, des petits bricolages de l'existence à l'exercice du moi* ».

À partir des « écrits » des manuels et de leurs phrases calibrées pour sortir des relations graphèmes/phonèmes, on apprend le système de correspondance. Ce qui est loin d'être suffisant et pas forcément nécessaire pour apprendre à lire... de l'écrit qui, rappelons-le avec insistance, n'est pas un simple système de notation de l'oral. Vygotski dit même que « *le langage écrit est à l'opposé polaire du langage oral* » parce qu'il prend « *la forme qui correspond à sa fonction* ». Il parle aussi « *d'algèbre du langage* ». Comme les connaissances de l'algèbre réorganisent les connaissances antérieures qu'on avait sur l'arithmétique, le langage écrit réorganise les connaissances antérieures qu'on avait sur l'oral... On peut en conclure que l'appropriation du fameux principe alphabétique est en grande partie une conséquence du savoir lire et non un préalable.

C'est Liliane Sprenger-Charolles qui a lancé les premières hostilités contre la pédagogie de la voie directe dans les

années 80. Elle se référerait alors, comme maintenant, à un modèle de psychologie cognitive américain qui condamnait l'approche « *Whole language* ». Ce modèle s'inscrivait dans les recherches que Bruner avait lancées dans les années 60 et dont il s'est franchement démarqué car, pour faire bref, l'approche du traitement de l'information par le cerveau humain était modélisé sur le modèle informatique. Bruner a donc dénoncé cette approche extrêmement réductrice d'où l'humain avait disparu pour promouvoir une « *psychologie culturelle* » d'inspiration vygotkienne.

Elle a aussi participé à la rédaction du petit livre rouge « *maîtrise de la langue* » de 92 sous la protection d'Hébrard et, d'une certaine manière a réhabilité « *scientifiquement* » les méthodes grapho-phonologiques. Il semble que son discours se soit maintenant pour le moins raidi.

Pour avoir une bonne idée des modèles de psychologie cognitive concernant l'apprentissage de la lecture, on peut relire le livre de Fijalkow, (sur la lecture, ESF) où il dit de cette approche « *hégémonique* » qu'elle n'a pas de « *validité écologique* » car c'est une psychologie sans sujet qui ne tient absolument pas compte de toutes les dimensions sociales de l'apprentissage et qu'elle manifeste une « *arrogance scientifique* ». Il émet aussi de grandes réserves sur l'approche du constructivisme génétique (piagétienne) et déclare l'approche socio-constructiviste de Vygotski très heuristique. C'est l'approche de l'AFL.

Il a été fait état de discussions dans le monde anglophone reprises par des chercheurs français. Il est assez étonnant de constater que le modèle psychologique prédominant outre-Atlantique n'a pas été critiqué, notamment par des vygotskiens revendiqués. Ensuite, on a pu lire que l'écriture du français est relativement « transparente ». Or ce n'est pas le nombre de graphèmes (130, Cf. Catach) qui rend compte de cette transparence dans les deux sens lecture / écriture. Si le son /en/ est codé à 47% par le graphème « en » que dire de la séquence « en » dans enfant, ils ferment, un ferment, examen, chien, tienne, maintenant... autrement dit quand on voit - en - dans un mot comment le prononce-t-on, même si on sait qu'un fois sur deux le son /an/ va s'écrire soit - en -, soit - an - avec souvent des « lettres muettes » qui ne « disent » rien mais qu'il est indispensable de voir ? Comme en anglais, c'est bien un effet

de contexte (syntaxique ou lexical) qui permet de décider de l'oralisation de la fameuse phrase « *les poules du couvent couvent* ». Autrement dit, il vaut mieux lire les mots pour les prononcer, quand il le faut ! Un bon lecteur est un bon déchiffreur...

Les écritures « transparentes » comme celles de l'italien, de l'espagnol... qui obéissent au principe de biunivocité : un graphème / un phonème peuvent, certes, permettre une combinatoire phonémique et syllabique plus aisée que les langues à écriture plus « opaque ». Pour autant, rien ne dit que le passage (ou plutôt la rupture) entre la voie alphabétique et la voie orthographique en soit facilité.

On sait que contrairement à ces langues..., il n'y a pas en français de correspondance biunivoque entre un phonème et un graphème parce qu'il y a un déficit graphémique (36 phonèmes pour 26 lettres plus quelques signes diacritiques et accents), que le même phonème /o/ peut être codé par plusieurs graphèmes dans : do, eau, tuyau, ( et est-ce le seul - o - dans trot, trop ?)... et que le même graphème - X - peut coder plusieurs phonèmes : dix, examen, extrême... et une valeur 0 : oiseau.

De nombreuses homophonies ont nécessité le recours à l'étymologie pour lever les ambiguïtés à l'écriture en portant la marque graphique de l'étymon : vain - *vanus* ; vin - *vinum* ; vingt - *viginti*... et la nasalisation, phénomène assez français, n'a pas arrangé les choses avec l'apparition du /an/ du /on/ du /in/ ( Cf. Chervel Benveniste, l'orthographe).

De fait, l'orthographe française privilégie la « forme, le morphologique » au « son » et la stabilité orthographique qui permet une lecture aisée se retrouve au niveau des unités de première articulation : les monèmes ( grossièrement radicaux et affixes). Ainsi un découpage syllabique fera découper démontable comme suit : dé-mont-able alors qu'un découpage au niveau des monèmes fera apparaître dé-mont-able avec encore une signification sur chacune de ces unités : dé - parce qu'il y a dé-faire, dé-coller ; mont - parce qu'il y a monter, montage, monteur ; able parce qu'il y a collable, réparable...

Quand on travaille au niveau des unités inférieures aux mots, c'est ce découpage que nous mettons en place pour

construire le système génératif, productif et efficace : quand on sait raser, rasoïr, rasage, raseur et arroser, on peut trouver arrosoir, arrosage et arroseur... Et il vaut mieux écrire « hachoir » quand on a vu écrit « hacher » que « achouar ».

Chervel et Benveniste disent aussi qu'historiquement les écritures alphabétiques tendent à devenir presque idéographiques en maintenant la stabilité orthographique des monèmes malgré (ou à cause) de l'évolution des prononciations.

Ce travail sur le système dérivatif est bien un des points cruciaux quand on travaille sur les mots. On voit donc bien que le regard qu'on porte sur les mots est complètement différent suivant qu'on cherche à faire du son pour identifier un mot et le comprendre en l'oralisant à la manière d'un rébus ou suivant qu'on cherche directement le sens porté par ses monèmes, ce qu'il faudra de toute manière faire pour accéder à la voie orthographique. Autrement dit, faut-il déjà apprendre ce qu'il faudra abandonner ensuite, en sachant que justement, les piètres lecteurs ne peuvent pas abandonner la voie alphabétique ? Autrement dit encore, ne faut-il pas apprendre à bien faire du premier coup, quitte parfois à prendre un peu plus de temps ?

Tous les mots ne se découpent pas en monèmes. Le mot « éléphant » est un monème à lui tout seul (lexème, auquel on peut ajouter des morphèmes) tels le « s » du pluriel, le « eau » pour éléphantéau comme renardeau... le « esque » pour éléphantesque comme grotesque... Il n'empêche qu'éléphant n'a qu'une seule orthographe, c'est d'ailleurs ce qui permet de le reconnaître à coup sûr et il faudra bien que les élèves apprennent à l'écrire comme ça. D'où mon interrogation sur la fameuse écriture inventée, qu'on doit à Ferreiro, qui ne peut se réaliser qu'avec les écritures « transparentes ». Laisser croire qu'on peut écrire momentanément « éléphant » en transcrivant ce qu'on entend à partir de ce qu'on connaît peut donner des choses comme celles-ci, complètement aléatoires : etlaitfen, elleéfan, aileetfan, élesfen... (qui n'ont pas vraiment une « tête » d'éléphant, Benveniste et Chervel parlent d'ailleurs du visage propre du mot) ; il y a peu de chance qu'un apprenti lecteur écrive spontanément « éléphant ». Il y a évidemment un fort risque d'induire les élèves sur des fausses pistes quand on cautionne cette pratique (tu écris ce que tu entends et que tu sais déjà écrire),

voire en l'encourageant parce qu'à ce moment ils construiraient le « code » en encodant. Ce qui, si j'ai bien compris est l'argument de Goigoux en faveur la méthode « globale » et naturelle de Freinet. Même si évidemment, on intervient en rétablissant *a posteriori* l'orthographe, ce qui pose les limites d'un certain constructivisme. (Pour la petite histoire, j'étais à la commission nationale français de l'ICEM dans les années 80 quand le groupe de l'Yonne a produit les fichiers de lecture 0, a revu complètement les fichiers orthographe et édité des dictionnaires thématiques justement pour rompre avec ces pratiques... Il faut dire qu'on avait lu *La manière d'être lecteur* dès 76 !)

Et pour finir, au niveau du mot, je crois qu'il ne faut pas hésiter à justifier les « lettres muettes » par l'étymologie : « loup » s'écrit avec un « p » final parce qu'il vient du mot latin *lupus*, ce qui est une façon de dire que « *l'instrument psychique-langage écrit est historiquement et culturellement marqué* » pour montrer que l'orthographe n'est pas quelque chose d'aléatoire. Et ceci dès le CP. On peut continuer ce genre de recherche avec un dictionnaire historique et avec la recherche lexicale d'Idéographix. On apprend ainsi que hipopotame s'écrit ainsi parce qu'il vient de hippos - cheval et de potamos - fleuve qu'on va retrouver dans Mésopotamie (entre les fleuves).

Mais, et c'est peut être là l'essentiel, le discours dominant se place dans une combinatoire ascendante considérant l'écrit comme un système de notation de l'oral : des graphèmes transformés en phonèmes pour construire des syllabes pour construire des mots. On est là dans une conception de l'acte de lire qui serait la reconnaissance de mots qui se juxtaposeraient. Or lire ce n'est pas oraliser un mot puis un autre, etc. ou même reconnaître directement un mot puis un autre... ce qui ne tient absolument pas compte de la structure syntaxique de la phrase, marquée par les mots outils et des morphèmes (telles les terminaisons verbales) qui portent tout autant le sens que les noms, verbes et adjectifs. On peut même parler métaphoriquement d'ossature syntaxique évoquant le rôle fondamental du squelette.

On peut rappeler aussi l'expérience lumineuse de Richaudeau : on donne à lire un texte à un lecteur et on mesure son temps de lecture puis on lui donne à lire une liste aléatoire de tous les mots qui composent le texte qu'il vient

de lire et on mesure son temps de lecture. Et alors ? Un lecteur met moins de temps à lire le texte que la liste des mots qui le composent (et en plus il comprend ce qui est écrit, ce qui n'est pas anecdotique...) et meilleur lecteur il est, plus la différence de temps est importante !

En disant que l'écrit est un langage pour l'œil parce qu'il se développe dans l'espace, nous disons aussi que cet écrit est organisé spatialement par un code graphique qui commence, par effet de zoom, avec le type de support, l'architecture de surface du texte (la recette a une autre forme qu'un article de journal, qu'une page d'album avec des typos différenciées etc.) qui se poursuit avec l'organisation de ses différentes parties (paragraphe, zones de dialogue, de narration...), la structure des phrases et des mots (monèmes). Autrement dit, nous sommes dans un modèle descendant. Ici le cerveau n'est pas une machine à coder/décoder mais un organe qui anticipe et vérifie en permanence.

La discussion semble parfois revenir sur le bien fondé de l'écriture inventée. Ce point n'est pas anecdotique car il révèle la contradiction fondamentale de ce qu'on pourrait appeler « le juste milieu ». Dire qu'il faut faire du son et du sens, de l'alphabétique et de l'orthographique, apparaît comme évident parce qu'à première vue complémentaire. Or, on est bien là dans ce mythique et mystifiant point d'équilibre parfaitement instable qui voudrait concilier l'inconciliable.

Il me semble que c'est B. Charlot qui parlait de « *rupture épistémologique* » en disant que la science, très souvent, prend le contre pied de l'expérience ordinaire. Ainsi l'expérience ordinaire montre bien que le soleil « se lève à l'est » et qu'il se couche toujours « à l'ouest ». C'est ce qu'ont cru les hommes pendant des millénaires et qu'a théorisé Ptolémée. On le sait, c'est Copernic qui a rompu avec cette conception en ayant l'intuition d'un système héliocentrique. On ne peut pas vouloir expliquer le mouvement des planètes en se référant tantôt au modèle de Ptolémée, tantôt au modèle de Copernic, voire en pensant qu'il faut à la fois le modèle de Ptolémée et le modèle de Copernic. Et ce n'est pas l'usage qui peut justifier la théorie. Le cadran solaire ne justifie le modèle de Ptolémée qu'en apparence, c'est bien le modèle copernicien qui est explicatif.

Aussi, dans des considérations plus terrestres, il me semble qu'on ne peut pas concilier l'approche alphabétique et l'approche orthographique.

Il faut peut-être faire une véritable révolution copernicienne ! Autrement dit, il n'y a pas passage d'une voie à l'autre (personne ne sait d'ailleurs comment il s'effectuerait et on en reste encore à peu près sur la calamiteuse explication donnée bas de page 58 et haut de page 59 de « *La maîtrise de la langue* » de 92). Il y a forcément rupture.

D'autre part, penser que le modèle développemental (après la voie logographique, il y aurait la voie alphabétique puis la voie orthographique) a quelque chose d'universel parce qu'il décrirait la manière d'apprendre (alors qu'il décrit la manière d'enseigner !) montre quand même une sacrée dose d'ethno-occidentalo-centrisme. C'est faire peu de cas des quelques milliards d'individus qui lisent et écrivent dans une langue idéographique... donc directement sur un type de voie purement orthographique. On sait aussi du point de vue de la phylogénèse les premiers écrits n'avaient pas vocation à noter l'oral.

Il me semble qu'en ces temps difficiles où les discours ministériels s'inscrivent dans une attaque idéologique contre l'école : celui sur la lecture d'abord, puis sur les ZEP, sur l'apprentissage à 14 ans et tout le monde sait bien que d'autres suivront, il ne faudrait pas se tromper d'ennemis. Et qu'on pourrait au moins être d'accord sur le fait que des recherches (qui ne soient pas que des recherches *in vitro*) doivent continuer sur la maîtrise de l'écrit dans une pluralité garantie.

On ne sait pas trop comment le corps d'inspection va réagir mais il est à peu près prévisible que beaucoup d'inspecteurs vont se contenter d'être dans l'attentisme. Il est probable aussi que les méthodes utilisées sortent à peu près indemnes des rodomontades ministérielles.

Mais la chasse aux sorcières va commencer et les militants de l'AFL seront les premiers et peut-être les seuls concernés. On espère une défense syndicale... et une mobilisation des enseignants contre ce qui met profondément en cause leur statut...

On a beaucoup parlé de « *transformation de l'école pour la réussite de tous les enfants* ». Ce mot d'ordre que nul ne peut

rejeter peut sonner d'autant plus fort qu'il est creux. On ne transforme pas en défendant, en ménageant, en aménageant l'existant. On doit faire le pari qu'il est possible de transformer profondément les pratiques en étant à la fois ambitieux et humbles, c'est ce qui guide notre nouvelle recherche.

Pour reprendre, encore une fois, Bourdieu, « *Il faut faire le petit peu qu'on peut, là où on est, pour changer les choses.* »

**Gilles MONDÉMÉ** ■■■

On considère qu'il y a en France, 400 grandes librairies « indépendantes » entre lesquelles on observe de fortes disparités dans leurs ventes. Ce qui signifie que certaines voient leur existence menacée.