

Question lecture, les premiers mois de l'année 2006 auront été marqués par l'offensive du ministre de l'éducation contre une méthode globale à l'improbable existence et pour une méthode synthétique d'une manière ou d'une autre déjà largement pratiquée. Cette décision, appuyée sur des références bibliographiques puisées dans le sérail, semble avoir éveillé l'intérêt de quelques universitaires et scientifiques qui ont ainsi abondamment débattu, sans contrainte et fort courtoisement, comme il se doit entre gens de qualité, autour de leurs désaccords avec le ministre et/ou avec leurs éminents confrères. Ces débats, rendus publics notamment grâce au site du *Café pédagogique* et à celui d'*Éducation et Devenir*, constituent aujourd'hui un témoignage précieux (qu'on remerciera le ministre d'avoir suscité) sur les opinions respectives des acteurs majoritairement issus du « consensus » établi en France depuis plusieurs années. Il ne fait guère de doutes que ces contributions croisées seront fort utiles dans les années à venir pour les historiens de l'éducation et des mentalités. Nous allons, et ce sera notre seule participation au débat (bien que nos propositions aient été constamment au bout des fusils à tirer dans les coins), tenter d'en dégager quelques caractéristiques.

Même quand il peut se dire, l'écrit est une langue qui ne se parle pas

1. Contexte politique

Une première caractéristique porte sur la quasi absence d'analyse politique de l'événement. Certes, il a été indiqué que l'interdiction de la méthode globale était aussi au programme du FN mais personne ne pense sérieusement que son rétablissement figurera l'an prochain dans le programme électoral de l'opposition. Il suffit d'observer que les derniers ministres de « la gauche » avaient, depuis la rue de Grenelle, rappelé sa nocivité et s'étaient réjouis de sa désuétude. Même si le mot n'a pas exactement le même sens pour tous ceux qui y ont recours, il faut se demander pourquoi l'extrême droite, puis la droite (laissons reposer pour le moment la gauche !) s'inquiètent à ce point de 'la globale', ou plutôt de son spectre. Est-ce au nom de leur notoire attachement à la réussite scolaire de tous les enfants pauvres ?

Est-ce leur haute idée de la démocratie qui leur fait redouter que les fils de prolétaires ne sachent plus assez lire entre les lignes ? Est-ce les groupes patronaux qui les soutiennent qui se sont plaints de devoir délocaliser leurs entreprises en Asie ou à Madagascar parce que décidément les travailleurs français sont devenus en quelques années de trop mauvais lecteurs ?

Laissons les spéculations aux spéculateurs et rappelons plutôt ce qui nous apparaît comme un objet de réflexion et de recherche incontournable pour un enseignant/chercheur : au moment où la 3^{ème} République décide de prendre en main l'alphabétisation des « enfants du peuple », « ceux de la bourgeoisie », dans les établissements privés que sont alors les petites classes des lycées, rencontrent le fonctionnement de l'écrit directement en étant accompagnés dans

leur lecture de grands textes et les inspecteurs généraux ne cessent d'alerter sur les dangers qu'il y aurait à partir pour des enfants très jeunes de choses trop simples ; de la même manière, les ouvriers parisiens, d'avant la Commune, ont majoritairement appris à lire (sur) des textes politiques liés à leurs luttes en se faisant aider « sur le tas » par leurs pairs plus avancés. Dans ces deux cas socialement opposés¹, on trouve le même principe : l'outil de la communication écrite se construit directement dans l'usage de l'écrit et la qualité de cet outil est fonction de la richesse de l'usage par lequel il se rencontre. L'idée d'une approche « globale », c'est qu'il n'y a rien à enseigner préalablement à un apprentissage linguistique et que tout est dans l'accompagnement de l'exercice de cette activité complexe dont on aurait besoin si on savait déjà lire (Cf. la page de Brecht tirée de *La mère*). À ce stade, la globale (qu'on pourrait ici appeler aussi approche fonctionnelle ou linguistique) prétend faire entrer l'enfant dans l'écrit comme il est entré sans prérequis quelques années auparavant dans l'oral et comme il entrera quelques années plus tard dans une langue étrangère, par la pratique de ce à quoi sert une langue : à penser et à communiquer, donc à construire un rapport social.

On peut alors considérer que le choix de Jules Ferry d'une alphabétisation avec les méthodes des frères des écoles chrétiennes offrait un triple avantage : réserver la lecture experte aux héritiers, en déposséder les militants ouvriers qui avaient pris en main leur formation, limiter pour le plus grand nombre l'usage de l'écrit aux fonctions rudimentaires que nécessitent les dispositifs de production. Il ne s'agissait donc pas là d'un choix lié à la recherche d'efficacité technique mais bien au contraire d'un engagement politique ; ce qui va dans le sens de ce que suggère Isabelle Stengers et que nous avons déjà cité à l'occasion de la recherche sur les 5 derniers : « *Le mot d'ordre selon lequel "il faut commencer par le plus simple pour arriver au plus complexe" est un mot d'ordre du pouvoir car c'est le pouvoir qui a vitalement besoin que ne soit pas mis en*

Pélagie Vlassova apprend à lire

- L'INSTITUTEUR, devant un tableau noir : Vous voulez donc apprendre à lire. À vrai dire, je ne vois pas à quoi cela pourrait vous servir dans votre situation, et puis certains d'entre vous sont déjà un peu âgés. Mais je vais essayer pour faire plaisir à madame Vlassova. Avez-vous tous de quoi écrire ? À présent je mets au tableau trois mots simples : « arc, bec, cri ». Je répète : « arc, bec, cri ».

Il écrit.

- SIGORSKI : Pourquoi des mots pareils ?

- PÉLAGIE VLASSOVA, assise à la table avec les autres : S'il vous plaît, Nikolai Ivanovitch, est-ce qu'il faut vraiment que ce soit « arc, bec, cri » ? Nous sommes vieux et nous devons apprendre vite les mots qui nous sont utiles !

- L'INSTITUTEUR, avec un sourire : Voyez-vous, pour apprendre à lire, le choix des mots est sans importance.

- PÉLAGIE VLASSOVA : Comment ça ? Par exemple, comment écrit-on « emploi » ? Ça intéresse notre Pavel Sigorski.

- SIGORSKI : « Arc », ça ne se rencontre jamais.

- L'INSTITUTEUR : Mais dans le mot « arc », on rencontre des lettres de l'alphabet.

- L'OUVRIER : Dans le mot « lutte de classes », on rencontre aussi des lettres !

- L'INSTITUTEUR : Oui, mais il faut que vous débutiez par le plus simple, et non par le plus difficile ! « Arc » est simple.

- SIGORSKI : « Lutte de classes » est beaucoup plus simple.

- L'INSTITUTEUR : Mais ça n'existe pas, la lutte de classes. C'est un point que nous devons considérer dès maintenant comme établi.

- SIGORSKI, se levant : Alors je ne peux rien apprendre de vous, si pour vous la lutte de classes n'existe pas !

- PÉLAGIE VLASSOVA : Tu es ici pour apprendre à lire et à écrire, et c'est ici que tu peux le faire. Lire, c'est de la lutte de classes !

- L'INSTITUTEUR : Tout cela n'est pour moi qu'absurdité. Qu'est-ce que ça peut vouloir dire : lire, c'est de la lutte de classes ! Et à quoi rime enfin ce bavardage ? (*Il écrit.*) C'est « emploi ». Copiez !

- PÉLAGIE VLASSOVA : Lire, c'est de la lutte de classes, je voulais dire par là : si les soldats, à Tver, avaient pu lire nos pancartes, ils n'auraient peut-être pas tiré sur nous. C'étaient tous des fils de paysans.

- L'INSTITUTEUR : Voyez-vous, personnellement, je suis instituteur, et j'enseigne à lire et à écrire depuis dix-huit ans, mais je vais vous dire une chose : au fond de moi-même, je sais que tout est absurdité. (...).

- PÉLAGIE VLASSOVA : Et comment écrit-on « lutte de classes » ? Pavel Sigorski, il faut que ta main ait un bon appui, sinon elle tremble, et l'écriture devient presque illisible.

- L'INSTITUTEUR, écrivant : « Lutte de classes ». (*À Sigorski :*) Ecrivez sur la ligne et ne dépassez pas la marge. Celui qui dépasse la marge transgresse aussi la loi. (...)

- PÉLAGIE VLASSOVA : Tiens-toi tranquille, Pavel Sigorski ! S'il vous plaît, comment écrit-on « exploitation » ?

- L'INSTITUTEUR : Exploitation ! Cela aussi n'existe que dans les livres. Comme si j'avais jamais exploité quelqu'un !

Il écrit.

- SIGORSKI : Il dit cela uniquement parce que les exploiters ne lui donnent pas sa part.

- PÉLAGIE VLASSOVA, à Sigorski : Le E d'exploitation est exactement comme le E d'« emploi ».

lumière ce qui pourrait faire obstacle à ses opérations (...) Le scientifique qui prend ce mot d'ordre à son propre compte est, quelles que soient ses intentions, ses convictions ou sa bonne volonté, dangereux. (...) Car le "il faut commencer par le plus simple", avec sa connotation morale d'humble humilité, de savoir honnête reconnaissant vertueusement ses limites, est aussi le mot d'ordre qui rassemble tous ceux qui 'simplifient', mutilent, et réduisent ce à quoi ils ont affaire à une espèce d'ectoplasme méconnaissable, dont le seul intérêt est de confirmer que le pouvoir qu'eux-mêmes exercent est légitime et moral. (...) Jamais un savoir intéressant n'a délibérément commencé par le 'simple' mais par le 'pertinent'. »

Aurait-on pu s'attendre dans ces conditions à ce que nos experts montent au créneau pour défendre la globale ? Assurément non car, même si politiquement certains d'entre eux pourraient soutenir l'entrée nécessaire par le 'pertinent', d'autres présupposés sur la nature de l'écrit les en détournent mécaniquement, nous allons y venir. Mais, pour rester encore un instant sur ce premier point, il est évident que la bataille gagnée contre une méthode globale de lecture défunte depuis longtemps est une étape importante pour les dominants et leurs chiens de garde dans la mise à mal de toutes les avancées pédagogiques qui, malgré tout, ont eu lieu depuis la Libération et qui, malgré tout, ont contribué à élever le niveau général de formation intellectuelle, avec, en termes de diplômes, une médiane qui s'est déplacée du Certificat d'études vers le baccalauréat². Cette mise à mal est à rapprocher des offensives simultanées contre les acquis sociaux décrits comme des privilèges, droit du travail, retraites, scolarité jusqu'à 16 ans, etc. Ces offensives violentes ne s'expliquent pas par un quelconque sentiment d'impunité des pouvoirs économique et politique, mais, au contraire, par l'appréciation de leur précarité et donc par la nécessité de resserrer les boulons et de colmater les brèches quand il en est encore temps. « *Quand ceux d'en haut ne peuvent plus gouverner comme avant, quand ceux d'en bas ne veulent plus être gouvernés comme avant, alors débute une période de crise révolutionnaire* » écrivait Lénine en 1917 ; et la première étape d'une sortie de crise, pour ceux d'en haut, se trouve dans le renforcement du contrôle idéologique par l'éducation. En ce sens, l'attaque contre tout ce qui reste encore de « global » dans les pratiques pédagogiques n'est pas sans rapport avec le souci du responsable d'une chaîne de télévision de livrer des esprits disponibles à la publicité

et, appliquée à la lecture, le repli vers ce qui a été fort bien décrit par Alain qui, interrogeant un camarade de tranchée sur les nouvelles contenues dans un journal qu'il vient de déchiffrer, reçoit cette réponse étonnée : « *je ne sais pas encore, je lisais* », comme s'il lui était possible de faire deux choses à la fois ! On mesurera, à un siècle de distance, la fidélité des poilus du consensus à la mémoire de cet alphabétisé inconnu aux efforts pour remplacer en 2002 la définition de la lecture (lire, c'est comprendre) qui s'était progressivement imposée depuis les années 1970 par celle-ci qui en dit long (mais sur quoi ?) : « lire, c'est pour comprendre ».

2. Le retour de la méthode syllabique

Une seconde remarque est à faire alors sur les conditions qui ont permis ce retour facile de la méthode syllabique. Il y avait certes avant les années 1960 des querelles d'école autour de l'apprentissage de la lecture mais c'est à partir des lois généralisant l'entrée de tous les enfants en 6^{ème} que la question de l'insuffisance des résultats a été posée. Et c'est essentiellement autour de quelques équipes de l'INRP que des recherches ont été suivies sur de nombreuses années en liaison le plus souvent avec les mouvements pédagogiques qui conduisaient depuis longtemps des expériences autour de l'apprentissage initial et continue de la langue écrite. En 1985, huit de ces mouvements publiaient une plate-forme commune : *Apprendre à lire et à écrire de deux à douze ans*³, rééditée avec des compléments en 1995 sous le titre : *Apprendre à lire et à écrire du cycle 1 au cycle 3*. À travers la diversité des apports de chaque mouvement, de nombreuses lignes de force apparaissaient : ouverture de l'école sur la vie, statut de lecteur, vie coopérative, etc. Nous en citerons deux parce qu'elles ont été reprises dans les textes officiels et qu'elles apparaissaient à tous comme indispensables pour former autrement des lecteurs : l'organisation

¹ Cette conjonction méthodologique des extrêmes se retrouve dans l'histoire de l'éducation en général, notamment de l'éducation nouvelle où les avancées les plus significatives sont venues d'une part des fractions de la bourgeoisie les plus engagées dans la compétition capitaliste internationale et donc soucieuses de former des « producteurs » inventifs et impliqués et, d'autre part, des organisations que s'étaient données le mouvement ouvrier pour conduire sa lutte. Si les objectifs diffèrent, les méthodes ont en commun l'exigence d'une plongée initiale dans la complexité.

² Encore faut-il être prudent et ne pas assimiler sans examen formation intellectuelle et diplôme scolaire

³ Dans un ouvrage que l'INRP et le CUIP ont produit pour rendre hommage à Louis Croc, Inspecteur général, cette plate-forme lui a été attribuée. Cette erreur témoigne de la haute estime que les historiens accordent à ce texte...

des cycles, condition de la cohérence et de la continuité de la démarche de l'enfant et des investissements qui l'accompagnent ; la BCD comme service général prenant en charge collectivement la diversité des rapports à l'écrit au sein de l'école et vers l'extérieur.

On sait aujourd'hui ce qu'il en est de ces 2 éléments dont dépend l'évolution en profondeur de l'enseignement de la lecture et sans lesquels toutes les « méthodes » tournent en rond au point de ne plus se distinguer que sur l'ordre de présentation des phonèmes ou sur la manière de claquer dans ses mains pour segmenter convenablement la chaîne orale. L'administration centrale a continué en toute impunité de parler du programme de CP et des épreuves à faire passer à son entrée et à sa sortie ; les enseignants ont globalement refusé de former des équipes éducatives qui les auraient contraints à travailler ensemble ; les instances de contrôle, de suivi et de formation, plutôt que de s'impliquer avec les enseignants dans des recherches-actions, sont restées l'arme au pied devant des organisations où elles n'avaient elles-mêmes jamais exercé ; les « scientifiques » de l'éducation, au lieu de chercher comment, sur le terrain, réduire les crispations et accompagner les évolutions indispensables ont jugé plus avantageux pour leur carrière de compiler des abstracts de travaux américains afin de décider si, de l'autre côté de l'Atlantique, des enfants élevés par des méthodes phoniques et des élèves enfantés par des méthodes graphiques prononçaient avec la même aisance des formes écrites qui surtout n'existent pas afin de n'être pas portés par le sens. Ou comment ne jamais passer de la non-lecture de non-mots à la lecture de textes... L'histoire de la pédagogie de ces 25 dernières années explique bien la facilité de la reprise du pouvoir par les tenants de la méthode syllabique. Mais qui l'a faite ?

Le sens général des interventions sur les 2 sites informatiques les plus suivis est, sur ce point, assez révélateur. Le ministre s'en prend à la méthode globale, puis à la « semi-globale », puis aux méthodes mixtes, pour finalement imposer dès le début de CP un travail systématique sur les lettres et les sons, la correspondance graphèmes/phonèmes, le « code ». Sur quoi porte alors l'opposition des opposants ? Sur le fait, humanisme oblige, qu'il faut interdire d'interdire. Puis sur la question de savoir si, dès le début, il faut ou non

travailler sur la compréhension : d'un côté les tenants du modèle ascendant⁴, le bottom up (partir d'en bas, des lettres pour aller aux syllabes, aux mots, à la phrase), de l'autre, les adeptes d'un modèle interactif, « en bas » la trace écrite des phonèmes, et « en haut », on ne sait pas trop, des mots entiers, des phrases, du sens, quelque chose qui doit permettre de comprendre ce que les unités d'en bas font ensemble. Mais en amont de ces nuances sur « l'en haut » règne le plus grand consensus sur ce qu'il faut voir « en bas », des éléments de la chaîne orale, toujours soupirent les uns, sûrement au début, nuancent les autres. Et fort de cette unanimité, on découvre que ce n'est pas la méthode globale qu'il convenait d'interdire mais la méthode idéovisuelle si elle existe encore et, dans tous les cas, les recherches qui posent comme hypothèse que ce qui est « en bas » n'est pas de l'oral transcrit mais, horreur, directement de l'écrit. On apprend au passage qu'on n'avait pas attendu le nouveau ministre et que, depuis plusieurs années, l'institution avait envoyé un missionnaire en terre poitevine, lieu de culture des futurs inspecteurs, afin de débusquer et combattre l'hérésie. Et tant mieux si pour cette fois on n'interdit pas d'interdire. Puisque c'est au nom de la Science. De quelle science ? Nous y reviendrons.

3. De ce qui n'est qu'un postulat

Une troisième réflexion aborde une question de fond. Derrière le $b+a=ba$ de Robien ou la méthode intégrale de Bentolila, derrière la méthode intégrative de Goigoux ou les propositions bottomupques de Sprenger-Charolles, derrière les abstracts des revues internationales auxquelles les uns ou les autres se réfèrent, il y a le même postulat : l'écrit est d'abord un système de notation de l'oral. Un postulat est, par définition, une proposition, ni évidente, ni démontrable, ni universelle, qu'il est donc indispensable de « postuler » consciemment afin de formaliser des recherches protégées par le verrou « épistémologique » que cette proposition constitue en amont. Sans postulat, on en serait encore à attendre de connaître avec certitude les « causes premières » pour en « déduire » les conséquences. En « postulant », le chercheur se donne au contraire la possibilité de « tester » ce qu'il y a derrière l'évidence. En contrepartie, le

scientifique se doit de contrôler le rapport qu'il entretient à son postulat, d'être le plus intransigeant critique du risque nécessaire qu'il a pris, en clair de ne jamais oublier qu'il « postule ». Mais la tentation est grande, sous l'effet combiné de la pression institutionnelle, des modes de cooptation, du corporatisme et de la proximité du pouvoir, de ne considérer que les travaux qui confortent « la » thèse et de rejeter comme non scientifiques, ou idéologiques, les recherches qui ne « vont » pas dans le même sens parce qu'elles partent d'un autre postulat ; de les ignorer le plus longtemps possible ; puis de les combattre lorsqu'elles produisent des résultats difficilement contournables que ne peut expliquer le paradigme dominant ; de les combattre depuis les positions occupées dans les appareils institutionnels. L'histoire des sciences est pleine de ces excommunications qui ne parviennent qu'à la ralentir en rendant impossible la nécessaire controverse. On en est là ; et las. Aucune piste nouvelle et un formidable mépris envers les équipes qui ont tenté de faire émerger de nouveaux concepts. On saurait aujourd'hui que les présupposés de leurs travaux ont été formellement démentis par la Science... Quels présupposés ? En voici un bien petit exemple mais qui a permis au ministère de refuser l'agrément des logiciels de l'AFL. Il est rappelé par Alain Lieury dans un message du 23 mars 2006 : « *il y a des éléments de certaines méthodes de lecture, notamment dites de lecture rapide, qui sont faux, notamment celles qui prétendent 'élargir le champ fovéal'*. » L'auteur cite alors Elmo. Nous voulons croire à la bonne foi d'Alain Lieury mais, dans ce cas, force est d'admettre qu'il n'a jamais lu un seul texte de première main de l'AFL, laquelle a toujours proclamé que la taille de l'empan de vision nette était définie par la fovéa (laquelle n'est pas élastique) mais que l'empan de lecture d'un bon lecteur dépassait très largement cette zone et utilisait donc des informations prises dans la zone parafovéale, en conséquence de plus en plus floues à mesure qu'on s'éloigne du centre de la fixation ; qu'il y avait tout intérêt à travailler cet empan de lecture, non pas dans l'optique de rapidité mais simplement d'efficacité et de confort de la lecture, ce d'autant plus que l'enseignement initial, majoritairement alphabétique, enfermant l'apprenti dans l'exploitation séquentielle des 2 ou 3 lettres nettes qui correspondent à une syllabe dans un signifiant oral, interdit, de fait, toute utilisation simultanée des éléments

graphiques présents dans le champ visuel. Voilà donc une question toute simple qui mériterait sans doute que les spécialistes, plutôt que de faire fond sur la rumeur orchestrée, s'informent directement afin d'enrichir les conditions de la controverse scientifique dont toutes les parties ont besoin.

4. L'information des spécialistes hors de leur spécialité

Pour poursuivre un instant sur la pertinence de l'information des spécialistes en dehors du champ strict de leur discipline, nous prendrons l'exemple de Stanislas Dehaene. Dans un texte remarquable (paru dans *Gènes et cultures*, sous la direction de Changeux (Odile Jacob, 2003) : **Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle, La lecture**), il évoque une petite région du cerveau, l'aire de la forme visuelle des mots, qui intervient aux étapes les plus précoces de la lecture (de l'analyse des traits visuels à l'extraction de l'identité de l'objet), non sans avoir rappelé qu'il « *serait erroné de penser qu'une seule aire cérébrale se charge d'une opération aussi complexe que la lecture. La reconnaissance visuelle, l'accès au lexique mental, la récupération du sens de chaque mot, leur intégration dans le contexte de la phrase, et enfin leur prononciation mobilisent plus d'une dizaine d'aires cérébrales réparties dans les régions occipitales, temporales, pariétales et frontales.* » Au passage, S. Dehaene apporte une indication sur l'ordre possible d'allumage des aires, question ayant beaucoup servi, on s'en doute, dans le débat entre méthodes. Plus loin, il ajoute : « *Il semble que, dans toutes les cultures, en dépit des formes de surface variées, les mots écrits s'inscrivent toujours dans la même région cérébrale, avec seulement de minimes différences peut-être liées à la forme et à la structure interne des caractères.* » Y compris donc pour les systèmes d'écriture alphabétique. Puis : « *Ce processus d'imprégnation culturelle peut être visualisé très directement par imagerie fonctionnelle chez l'enfant à différentes étapes de l'apprentissage de la lecture. (...) C'est seulement chez l'enfant de 10 ans qu'on commence à y enregistrer des réponses qui ressemblent à celles de l'adulte. Il est fascinant de constater que même un enfant de 8 ans, qui sait déjà lire depuis plusieurs mois ou années, n'active pas nécessairement fortement la voie visuelle ventrale gauche. Il ne suffit pas de savoir lire : c'est l'expertise pour la lecture*

⁴ en gros les descendants de ceux qui avaient alphabétisé le poilu d'Alain

dans une culture donnée qui entraîne une spécialisation de cette région. Ainsi observe-t-on une corrélation forte entre le degré d'activation de cette région et les performances de lecture. » Ce texte doit retenir l'attention des pédagogues. On a envie d'aller plus loin, notamment sur les méthodes avec lesquelles les enfants observés ont appris à lire, sur le lien entre le « retard » à la spécialisation de cette région et un enseignement initial qui repose massivement, non sur une représentation visuelle des invariants des mots et des éléments graphiques qui le constituent mais sur la recherche d'un signifiant oral à partir de la concaténation des traces écrites des phonèmes qui le constituent. Quelle connaissance l'auteur a-t-il des travaux des chercheurs qui travaillent sur la voie directe ? On mesure bien ce qui se perd pour tout le monde dans cette dissymétrie de l'information : nous sommes en moyenne mieux informés sur l'avancée des recherches fondamentales qui étudient le fonctionnement du cerveau pendant la lecture que ne le sont les experts de ces disciplines sur l'avancée des recherches dans l'enseignement de la lecture. D'où des malentendus et des porte à faux qu'illustre le soutien remarqué de Stanislas Dehaene à la condamnation par le ministre de la méthode globale. En effet, l'argument qu'il utilise, auquel nous souscrivons totalement, n'est pas opposable à la « méthode globale », sous les espèces, pour faire simple, de la méthode naturelle de l'ICEM ou de la démarche linguistique de l'AFL, mais à la forme américaine appelée « whole word » posée, dans les recherches anglo-saxonnes comme archétype des méthodes globales/graphiques opposées aux méthodes phoniques. Le cerveau, propose Dehaene, est un outil pour analyser, pour décomposer, pour repérer des éléments et leur combinaison ; une méthode qui ferait rencontrer des mots et les apprendre « globalement » pendant un an ferait fonctionner le cerveau à contre-emploi et à contresens. Complètement d'accord, sauf que ce n'est pas le cas des méthodes ici sur la sellette qui sont au contraire par nature interactives⁵, c'est-à-dire qui mettent en relation le texte comme unité de signification et les éléments graphiques qui le constituent, jusqu'aux lettres que le gamin puisait dès 4 ans dans l'imprimerie de la classe et qu'il prend aujourd'hui sur le clavier de l'ordinateur en se faisant aider par un grand pour composer le texte qu'il a écrit.

C'est le même malentendu, mais aggravé, qu'on rencontre chez Franck Ramus : « *On peut faire quelque remarque de bon sens, écrit-il, sur les méthodes idéovisuelles : dans les méthodes où aucune correspondance graphophonologique quelle qu'elle soit n'est enseignée, la forme visuelle de chaque mot nouveau est à mémoriser telle quelle. On doit donc mémoriser autant de formes visuelles que de mots écrits, soit potentiellement plusieurs dizaines de milliers, ce qui est évidemment un effort de mémoire colossal, pas nécessairement insurmontable mais qui prend beaucoup de temps.* » Apparemment, si on en croit Dehaene, les méthodes qui enseignent la correspondance graphophonologique prennent aussi beaucoup de temps puisqu'il faut attendre l'âge de 10 ans pour que ça commence à bouger un peu du côté de la voie visuelle ventrale gauche ! Cette remarque de bon sens (!) de Ramus aborde en fait 2 questions très différentes. La première prend racine dans une sorte d'inquiétude autour d'une possible 'surcharge cognitive' (Michel Fayol) que provoquerait l'accumulation initiale de formes écrites et qu'éviterait, en revanche, la correspondance graphophonologique qui permettrait de fonctionner avec le lexique oral, sans avoir besoin de stocker aussi et/ou d'abord des formes écrites. Cette crainte existe-t-elle à l'oral et pense-t-on qu'un nouveau-né apprendra d'autant plus vite à communiquer qu'on emploiera avec lui très peu de mots différents dans très peu de structures différentes ? On ne se pose même plus cette question à propos du bilinguisme : plus l'enfant est confronté à la complexité linguistique, plus il lui est possible d'élaborer des modes de classement (et non de stockage) des unités et de les faire évoluer grâce à de nouvelles entrées. Si, derrière cette crainte, il y a l'idée, reprise des modèles informatiques anciens, d'une capacité de mémoire et de stockage limitée, qu'on se rassure, le cerveau diffère déjà de l'ordinateur en ce que la taille et la vitesse d'accès de son « disque dur » augmentent avec l'ampleur et l'intérêt des tâches qu'on lui confie ! Le second point oblige à s'interroger sur « l'effort de mémoire » et chacun voit resurgir le cauchemar des listes de vocabulaire anglais qu'une certaine manière d'enseigner contraignait à apprendre, faute d'avoir vécu quelques mois en immersion dans une famille anglaise. On peut pourtant faire l'hypothèse différente qu'une langue écrite, comme une langue orale, ne s'apprend pas par mémorisation (accumulation) d'éléments mais par différenciation progressive du système d'indices minimaux qui organisent l'information ; système

qui rapidement va être capable de construire une réponse pour des formes écrites nouvelles dès lors qu'elles jouent un rôle au milieu d'autres qui le sont un peu moins. Ces indices minimaux qu'il va falloir, dès le début de l'apprentissage, et de toute façon, construire pour différencier toutes les formes de la langue écrite, comme le jeune enfant l'a fait pour l'oral, comme il le fera pour une langue étrangère, sont nécessairement de nature graphique et fonctionneront dans cette région qui, précisément, « *acquiert, au cours de l'apprentissage de la lecture un code invariant des mots propre au système d'écriture qui lui est inculqué. (...) Aucune aire cérébrale n'a évolué pour la lecture. Au contraire, on peut spéculer que ce sont les systèmes d'écriture eux-mêmes qui, au cours de l'évolution culturelle, ont subi une pression sélective visant à les adapter aux contraintes de notre système visuel (ainsi, bien sûr, qu'à d'autres contraintes mécaniques ou matérielles de l'écriture).*⁶ » Comme il n'est pas question de mémoriser des mots écrits mais de permettre que se construisent des systèmes abstraits d'indices minimaux (nécessairement visuels) propres à différencier les formes écrites, est-il plus pertinent de construire ces systèmes sur des indices minimaux qui différencient les signifiants oraux ou plutôt de travailler sur les systèmes d'indices minimaux qui différencient directement les signifiants écrits ? Ce sont 2 postulats de recherche pour l'enseignement de la lecture, dont l'un est beaucoup moins familier que l'autre, ce qui devrait inciter les chercheurs à s'y intéresser, à en comprendre les présupposés et les conséquences pratiques au lieu de projeter sur lui des objections qui ne lui sont pas opposables et des résultats expérimentaux qui ne concernent pas sa mise en œuvre. Nous y reviendrons.

5. Un postulat devenu dogme ?

Mais auparavant, nous voudrions revenir un instant sur le postulat de base des discours sur la lecture qui font de l'écrit un système de codage de l'oral, même si les plus aventureux ajoutent qu'il n'est pas que cela. Déjà pour la langue la plus parlée dans le monde, ce postulat n'a aucun fondement ; et si on considère, non plus la langue mais la manière de s'en servir, y compris pour tous les bons lecteurs des langues alphabétiques, il est à peu près acquis que l'ensemble des transactions entre le texte et sa signification s'opèrent directement avec et sur les unités écrites.

La question de la relation entre graphèmes et phonèmes n'est donc pas une question « de lecture » mais une question d'apprentissage de la lecture quand la méthode d'enseignement utilisée choisit de s'appuyer sur la mise en correspondance d'éléments puisés dans l'oral et dans l'écrit. Pour la grande majorité des pédagogues, l'appui sur cette correspondance est une facilité et un gain de temps, pour une minorité dont les investigations découvrent des territoires inexploités, le recours à cette correspondance met en place des processus de traitement de l'écrit qui, non seulement devront s'effacer devant ceux de la lecture experte, mais en rendront plus difficile l'installation.

Il serait donc nécessaire de questionner quelques certitudes relatives à cette correspondance. Rappelons d'abord qu'elle ne constitue en aucune façon un code linguistique dans lequel pourrait fonctionner un message mais une construction a posteriori pour mettre en relation les unités supposées de seconde articulation spécifiques à chacun des codes linguistiques concernés. Pour identifier ces unités de seconde articulation, l'accord se fait facilement sur la définition du phonème : la plus petite unité distinctive (i.e. permettant de distinguer entre elles les plus petites unités de sens) qu'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne orale ; l'identification des phonèmes se faisant en construisant des paires minimales, c'est-à-dire des paires de monèmes ou de morphèmes qui ne diffèrent dans leur forme sonore que par un seul son. Du côté du graphème, l'accord est bien plus problématique. Pour les uns, le graphème correspond au phonème ; pour les autres, c'est tout bonnement les lettres d'une casse ou d'un clavier de machine à écrire ; enfin, certains tentent de transposer à l'écrit la définition du phonème, le graphème est alors la plus petite unité distinctive (i.e. permettant de distinguer entre elles les plus petites unités de sens) qu'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne écrite. La première définition, la plus courante et celle sur laquelle se calent les méthodes majoritaires, confond graphème et graphie. Il existe ainsi, d'après la prononciation donnée dans le petit Robert de 2004⁷ un peu plus de

⁵ Cf. l'article intitulé *Plus interactif que nous, tu meurs !* (A.L. n°19, sept. 1987, pp.56-70) rédigé par Jean Foucambert à la suite d'une réflexion collective à laquelle ont collaboré Roland Goigoux et Martine Rémond.

⁶ S. Dehaene, article cité

⁷ Lire *Graphies de chaque phonème français*, Sylvain Lavoie (A.L. n°90, juin 2005, pp.56-86) ou sur notre site www.lecture.org, Rubrique : Actes de Lecture.

630 graphies possibles pour 36 phonèmes. Le phonème [i] peut être rendu par 44 graphies dont 21 ne contiennent pas la lettre (i) tandis que la lettre (i) entre dans 88 graphies différentes (24 du phonème [i] et 64 correspondant à 11 autres phonèmes). Bon courage...

On parle alors de « consistance » : en français 88% des mots seraient lus correctement par la correspondance grapho-phonologique. Même en supposant que ce calcul a quelque exactitude fonctionnelle, il n'y a rien de visible dans un mot pour indiquer qu'on peut appliquer la règle sans se poser de question, ni pour le prononcer à partir de sa forme écrite, ni pour l'écrire à partir de sa forme orale⁸. On a souvent reproché aux méthodes globales et aux méthodes idéovisuelles de reposer sur l'exercice de devinettes psycholinguistiques, ce qui est simplement le propre du fonctionnement (proactif et non réactif)⁹ du cerveau mais on n'a jamais fait grief aux méthodes alphabétiques d'enfermer l'apprenti dans une devinette psychophonétique s'il veut découvrir, au milieu de toutes les prononciations possibles, celle qui correspondrait à un mot connu à l'oral et qui constituerait en outre une suite possible aux mots mis à jour précédemment s'il ne les a pas déjà oubliés ! Au-delà des premières phrases où tous les mots sont choisis pour exister dans l'oral de l'enfant, cette devinette débouche inévitablement (à partir du CE2) sur un précipice puisque, entre 8 et 16 ans, 70% des mots nouveaux sont rencontrés d'abord dans l'écrit... et donc compris nécessairement (mais pas en terme de tout ou rien) par la devinette psycholinguistique qui a déjà permis au nourrisson d'apprendre à parler.

6. L'apport des disciplines extérieures

Une autre caractéristique s'exprime par la place que tiennent les expérimentations dans l'argumentation des différents points de vue théoriques et pratiques qui se sont échangés sur Internet en réaction aux annonces du ministre. Bon nombre d'intervenants travaillent dans des labs, en fac, au CNRS comme chercheurs en psychologie, en linguistique ou dans des disciplines proches mais n'expérimentent pas dans les classes ; d'autres, souvent en IUFM se documentent, compilent, réfléchissent, publient, forment des étudiants mais sans conduire non plus de recherches

suivies, sans faire évoluer les pratiques des enseignants, les stabiliser afin d'observer dans le moyen terme les effets d'un enseignement différent sur l'apprentissage des lecteurs. Très peu expérimentent sur de nouvelles hypothèses. Qu'à cela ne tienne !

Jonathan Grainger, directeur du laboratoire de psychologie cognitive (UMR 6146 CNRS) répond ainsi à la question d'un journaliste : « Effectivement mes travaux portent sur la lecture des mots chez le lecteur adulte expert et, de ce fait, n'ont pas abordé directement la question de l'apprentissage de la lecture et des différentes méthodes pouvant faciliter ou améliorer cet apprentissage chez les enfants scolarisés. Je peux néanmoins vous donner mon avis sur ce que devrait apporter une bonne méthode d'apprentissage de la lecture d'après nos travaux sur le lecteur expert. » Tout est dit dans ce préambule :

♦ *mes travaux n'ont pas abordé directement la question ↔ je peux néanmoins vous donner mon avis.* C'est donc bien un avis ; et les scientifiques, si soucieux de rigueur dans leur laboratoire, devraient être les premiers à lutter contre la confusion entre une conclusion de recherche et l'avis d'une personne, fût-elle éminente, en science, en sport ou en chanson. D'autant que la présence de l'adverbe directement suggère que ces travaux auraient au moins abordé indirectement la question, ce qui suppose a minima qu'aurait été contrôlée dans ses recherches la variable méthode d'apprentissage, et sur des critères plus rigoureux que la simple déclaration des sujets pris en compte dans le protocole expérimental.

♦ *mes travaux portent sur la lecture des mots chez le lecteur adulte expert ↔ je peux néanmoins vous donner mon avis sur l'apprentissage de la lecture.* Il y a là deux sauts logiques qui ne font généralement l'objet d'aucune précaution de la part, non des psychologues ou des spécialistes du cerveau, mais de ceux qui citent leurs travaux à l'appui de leur propre conception de l'apprentissage de la lecture.

1. Le premier porte sur les objectifs propres de ces chercheurs ou sur les contraintes de mise en œuvre de leurs protocoles : ce qu'ils découvrent est nécessairement relatif à leur dispositif expérimental et au postulat qui leur permet de le concevoir. Postule-t-on ici que l'activité d'un expert lisant un texte se *confond* avec celle du même expert lisant (identifiant) des mots ? Si on admet plus modestement que la lecture d'un texte ne se *réduit* pas à l'identification

séquentielle de ses mots, postule-t-on néanmoins que cette dernière y contribue sous la forme exacte dont on l'étudie à travers la lecture (l'identification) de mots ? Évelyne Andreevsky donne un contenu à cette question, largement non résolue, en évoquant ce type d'alexie où le patient ne peut pas lire la seconde occurrence de (car) alors que la première ne lui pose aucun problème dans la phrase : le *car* s'arrête car le moteur chauffe. Que signifie alors *identifier* des unités linguistiques ? Les prononcer ? Les comprendre, c'est-à-dire comprendre leur rôle dans la phrase ? Le mot *car* n'est-il pas finalement aussi « indécidable » (même s'il semble facile à prononcer) que les mots *convent, as, est, mentions, vis*, etc. tant qu'on ne l'a pas compris ? La détermination, par la structure référentielle (un contexte multidimensionnel), de l'identité lexicale de tous les mots des énoncés ne constituerait-elle pas le préalable linguistique à tout autre traitement utile, ce que masquent toutes les procédures expérimentales partant du mot, lesquelles ne laissent plus alors comme stratégie au sujet que d'abandonner ce préalable linguistique et donc de ne donner à voir qu'un processus de substitution pour le lecteur expert ? Ce premier saut logique est bien la conséquence d'un postulat non dit sur la nature du processus de lecture

2. Le second saut logique s'enracine dans le même postulat mais au plan de la nature de l'écrit. Pourrait-on imaginer en effet qu'un chercheur, travaillant sur l'écoute de mots chez le locuteur expert, exprime un avis sur ce qui lui semble le plus opportun pour qu'un nourrisson apprenne convenablement l'oral de sa langue maternelle ? « *Je vois, dirait-il, que les informations sonores relatives à la forme globale d'un mot ont une très faible influence - extrêmement difficile à mettre en évidence - sur l'identification de celui-ci et que le processus d'écoute repose d'abord sur le traitement de chacun de ses phonèmes. Donc, il convient, au tout début de l'apprentissage, d'entraîner méthodiquement à la connaissance des phonèmes puis à leur reconnaissance dans des mots présentés isolément, etc.* » Non, il ne le dirait pas. Il sait qu'un apprentissage linguistique ne procède pas du simple au complexe mais, au contraire, de la compréhension du message vers la découverte du fonctionnement du code. Mais lorsqu'il travaille sur l'écrit, postulant qu'il ne s'agit pas là d'un système linguistique mais du résultat d'un codage, il préconisera naturellement d'investir dans l'opération qui, pour lui, fait exister l'écrit, sur les éléments de

l'oral qui lui semblent avoir été notés pour donner, avec des lettres, la forme écrite des mots. Il sera d'ailleurs probablement de ceux qui rêvent de rendre l'écrit français plus *transparent* encore. La métaphore de la transparence résume fort bien ce qui est en question : l'écrit ne doit pas arrêter le regard, il faut qu'on puisse « voir » les sons au travers... L'orthographe serait une aberration du passé qui n'a rien à voir avec l'efficacité de la relation à l'écrit, qui la rend au contraire, en réception comme en production, inutilement difficile¹⁰. L'écrit le plus efficace serait en réalité du transcrit, produit en utilisant l'alphabet phonétique international. On se souvient d'ailleurs que, dans les années 70, André Martinet, qui a formé des générations de linguistes, d'enseignants et de chercheurs, avait essayé d'enseigner aux enfants la lecture avec l'alfonico.

Ces deux sauts logiques expliquent assez bien pourquoi les appels à des travaux scientifiques effectués dans d'autres disciplines ont peu de pertinence dans les débats pédagogiques sur la lecture : chaque thèse choisit ses références dans des recherches dont les auteurs partagent le même postulat sur l'écrit et fonctionnent dans le même paradigme. Ce qui semble une preuve irréfutable pour les uns s'explique alors d'une tout autre manière pour qui travaille à partir d'un autre postulat. Force sera donc de considérer que la recherche pédagogique sur l'apprentissage de la lecture ne se valide pas à travers la pertinence des disciplines extérieures dont légitimement elle s'inspire mais seulement à travers ses propres dispositifs expérimentaux¹¹. Que nous révèlent les échanges qui ont eu lieu ces derniers mois sur la pertinence des dispositifs de recherche pédagogique sur la lecture ?

⁸ « Les fils de famille vont à la ville qui est à l'Est de leur maison afin d'y porter des fils électriques et toi tu es un as si tu as prononcé chacun de ces mots avant de l'avoir identifié. »

⁹ Le cerveau, selon Alain Berthoz, est une machine qui anticipe les conséquences de ses mouvements et de ceux du monde. Une grenouille n'attrapera jamais la mouche si ses capteurs sensoriels réagissent à sa position. En réalité, les capteurs sensoriels ne réagissent pas à l'information (position, trajectoire, etc.) mais à des dérivées première (vitesse), seconde (accélération) etc. Plus un capteur sensoriel réagit à une dérivée de rang élevé, plus il permet l'anticipation. Il faudrait bien que la recherche s'interroge aujourd'hui non sur la nature des informations données dans l'écrit mais sur les dérivées qu'il faut construire pour les utiliser et qui permettent d'attraper la mouche.

¹⁰ Cf. Roland Goigoux : « ...En effet, étant donné le coût, en particulier pour l'éducation d'une orthographe relativement peu transparente comme c'est le cas en français, les efforts de simplification déjà entrepris devraient être poursuivis. » À comparer à l'analyse de Lopez Rubio reproduite dans ce présent numéro sur l'espagnol qui est beaucoup plus « transparent » (*Apprendre à lire en castillan*, p. 61)

¹¹ Faire de la recherche pédagogique en lecture consiste à « déplacer les lignes », comme en physique, sauf qu'il s'agit d'un apprentissage, donc à faire varier expérimentalement le poids, la place, le jeu d'un élément, en retirer certains, en ajouter d'autres, intervenir sur telle condition, sur telle relation, etc., bref modifier un fonctionnement pour observer comment la structure globale se réorganise et comprendre ainsi le rôle respectif des éléments manipulés.

7. L'apport des recherches pédagogiques

Pour faire comme dans toutes les batailles « d'experts », chacun vient entouré de références et bardé de chiffres. Comment se caractérisent les travaux qui les produisent ? L'essentiel provient de la littérature anglo-saxonne même si d'aucuns se demandent si des résultats obtenus sur une langue plus « opaque » que le français lui sont vraiment transposables. Cette prudence est de peu de poids tant l'obligation professionnelle de publier rapidement pour faire carrière conduit à s'inscrire dans le paradigme (économiquement) dominant. On peut toutefois regrouper les faiblesses de ces références croisées sous 2 entrées principales.

■ **La première** naît de la caractérisation des méthodes qui font l'objet des comparaisons. Sous l'appellation phonique ou graphique, synthétique ou globale, alphabétique ou idéovisuelle, systématique ou intégrative se rangent des pratiques fort différentes selon les auteurs qui ont conduit les recherches et sans doute, bien davantage encore, dans l'esprit de ceux qui utilisent ici les résultats pour leur argumentation. « On met "dans le sac logographique" (ou global), écrit André Ouzoulias, des représentations et des procédures de nature différente, dont les unes sont très approximatives (le mot 'global' est alors pertinent) et les autres dérivent de l'écriture, sont liées à l'épellation (toutes les lettres dans l'ordre), sont parfaitement exactes (le mot 'global' est particulièrement mal choisi) et permettent des comparaisons, des analyses et de premières analogies (...). » Ce qui est assurément le plus instructif ici, ce sont les parenthèses où s'exprime l'auteur : c'est une méthode globale quand c'est approximatif, et quand c'est « comme on aime » alors ce n'est pas le mot 'global' qui convient ! logographique = global ?

« L'erreur de Content et Leybaert (...), affirme Roland Goigoux, provient d'une confusion entre deux méthodologies très différentes, malheureusement qualifiées toutes les deux de "globales" : l'approche naturelle de Freinet (qui étudie les correspondances lettres/sons) et l'approche "idéovisuelle" de Foucambert (qui s'y refuse). » Dans la mesure où l'étude de Content et Leybaert donne l'avantage à la méthode globale, il est assez normal que Goigoux indique qu'il ne peut s'agir de la méthode idéovisuelle. On se demande néanmoins comment il peut le savoir puisqu'il écrit à quelques lignes de distance : « Lorsqu'il a été pris en

compte, l'enseignement a été décrit de manière très sommaire, en opposant le plus souvent les méthodes dites globales et celles qualifiées de phoniques (Content et Leybaert). De surcroît, cette opposition a été abordée à partir des seules affirmations des maîtres se réclamant de telle ou telle méthode. »

Liliane Sprenger Charolles pour sa part ne peut pas laisser l'avantage même à la moins « mauvaise » des 2 méthodes globales. Elle écrit : « Cette étude (Content et Leybaert) n'avait pas pour objectif d'évaluer la supériorité d'une méthode 'phonique' par rapport à une méthode 'globale' mais de voir si, quelle que soit la méthode d'enseignement, les enfants utilisent les mêmes procédures de lecture. » Il n'empêche qu'il y en a qui ont de meilleurs résultats ! « Cette étude ne peut donc pas être utilisée pour évaluer la supériorité d'une des 2 méthodes d'autant plus que, d'une part, les mêmes enfants n'ont pas été suivis du début de l'apprentissage de la lecture à une période ultérieure (...) En plus, il n'y a que 2 classes pour chaque groupe : l'effet enseignant peut donc se confondre avec l'effet méthode. » Décidément, on ne peut plus se fier à personne !

Franck Ramus : « Il faut arrêter de dire que les études 'anglo-saxonnes' ne sont pas pertinentes pour le débat français car elles n'auraient comparé des méthodes phoniques qu'à des méthodes idéovisuelles. (...) Les USA semblent avoir depuis les années 60 une évolution similaire à celle de la France au sein des méthodes non phoniques, les méthodes idéovisuelles ('whole word' surnommées 'look and say') avaient largement cédé la place à des méthodes intégratives ('whole language') qui typiquement enseignent le code mais de manière non systématique. La description qu'ils font des méthodes 'whole language' ne me paraît pas différentes des méthodes globales 'à la française' (y compris dans leur diversité). (...) Pour l'étude de Content et Leybaert dont les résultats semblent différents¹² de ceux de la méta-analyse du NRP¹³, soit on peut montrer que les méthodes évaluées différaient fondamentalement des méthodes systématiques et non-systématiques prises en compte par le NRP, soit il y a lieu de simplement inclure cette étude dans la méta-analyse (au sein de laquelle elle ne sera pas isolée, mais ne pèsera pas lourd face à toutes les études montrant des effets opposés et ne remettra pas en cause les principales conclusions). »

On pouvait déjà se douter que la répétition des travaux de recherche témoignait de leur impuissance à fournir des conclusions certaines et que leur apparente convergence ne tenait qu'au flou des critères de classification, impuissance et flou qu'explique l'inadaptation des postulats qui les fondent,

notamment celui qui concerne la nature même de l'écrit. Mais à ce point !

■ **La seconde** réticence provient des outils d'évaluation utilisés qui, très majoritairement, ont renoncé à cerner la « manière d'être lecteur » des sujets (quelles relations à l'écrit les méthodes pédagogiques leur permettent de développer) et se focalisent sur la maîtrise de procédures techniques supposées nécessaires pour être lecteur. L'exemple le plus répandu est évidemment la capacité à identifier des mots écrits et/ou, pour les enfants plus jeunes, la capacité à identifier les phonèmes dans les mots oraux. Un exemple très significatif est fourni par l'étude de Braibant et Gérard (1996) qui ont louablement tenté « d'évaluer l'impact d'une méthode centrée sur le décodage grapho-phonémique comparativement à celui d'une méthode idéovisuelle qui rejette l'enseignement du décodage ». Passons sur le contrôle des pratiques effectives dans les classes. L. Sprenger Charolles explique : « Cette étude a été conduite auprès de 450 enfants scolarisés dans 25 classes de 2^{ème} année du primaire de 12 écoles (...). La nécessité de ne pas favoriser les élèves qui ont appris à lire selon une méthode plutôt qu'une autre a conduit les auteurs à renoncer à une évaluation des compétences de lecture à voix haute, cette tâche étant généralement utilisée uniquement par les enseignants qui utilisent une méthode phonique. » Ah bon ! Ne confondrait-on pas la devinette psycho-phonémique et l'interprétation orale (décalée de quelques mots) d'un texte lu silencieusement, pratique très appréciée et plutôt bien réussie par des élèves des méthodes idéovisuelles ? « De même, poursuit LSC, les capacités de compréhension écrite n'ont pas été évaluées par un test impliquant le recours à des stratégies contextuelles, ce type de stratégies étant privilégié par les enseignants pratiquant une méthode idéovisuelle. » Ah bon ! La compréhension de l'écrit, comme de tout système linguistique, peut-elle se faire en identifiant les mots en dehors du contexte qu'ils contribuent à constituer en un texte singulier ? « Les capacités de décodage (conduisant à l'identification de mots écrits) ont donc été évaluées par une épreuve de lecture silencieuse. Un dessin sous lequel était écrit un mot était présenté aux enfants qui devaient décider si ce mot correspondait bien à celui représenté par l'image. Cette épreuve comportait des "mots tordus", par exemple, le mot (boire) pour le dessin d'une poire. La compréhension écrite a été évaluée par un test dans lequel l'enfant devait choisir, parmi 4 images, celle qui correspondait à un petit texte écrit.¹⁴ »

Surprenant, n'est-ce pas ? Car les méthodes ont en principe toutes en commun de se proposer d'aider les enfants à apprendre à lire et leur impact est donc à chercher sur la qualité de la lecture qui en résulte, laquelle ne saurait se définir différemment selon la méthode dont elle a été enseignée. Comme si, voulant comparer la natation chez ceux qui ont commencé à apprendre une nage sur un tabouret et ceux à qui on a d'abord appris à « vivre » dans l'eau, on inventait une épreuve où, ne voulant avantager personne, il serait interdit à la fois pour se déplacer de faire les mouvements de la brasse et de mettre la tête sous l'eau. Jean-Marc Braibant parle, malgré tout, de « verdict des faits » lorsqu'il évoque les résultats de son travail, tout en ayant l'habileté de rappeler cette vérité première : « On ne devient pas 'lecteur' en un an et demi ! (...) Aussi, il est évident que les résultats observés ne préjugent en rien des capacités de lecture en fin de scolarité primaire et encore moins du lecteur adulte. » S'ils ne « préjugent en rien », à quoi aura donc servi sa recherche et quel en est le verdict ? Une publication de plus et bâtie sur le même modèle que les centaines d'autres retenues dans la méta-analyse du NRP et dont les conclusions semblent peser, aux yeux de F. Ramus, tellement plus lourd que celle de Content et Leybaert qui ont tenté, malgré tout, d'aller y voir au-delà d'un an et demi ?

Est-ce donc si difficile de se mettre d'accord sur les obligations absolues que devrait respecter une recherche dès lors qu'elle se propose de comparer l'efficacité de démarches d'enseignement de la lecture ? Nous en suggérons quelques-unes :

- ♦ constituer des échantillons appariés pour chaque démarche étudiée donnant même poids à tout ce qui est supposé jouer un rôle dans les performances finales qui seront observées en lecture : caractéristiques socioculturelles, sexe, âge, antécédents scolaires, etc.
- ♦ affecter les individus observés à des types de pédagogie, non à partir de la déclaration des enseignants sur la méthode qu'ils pratiquent avec eux mais à partir de l'observation des classes pour détecter des indicateurs, en normaliser les critères afin les appliquer dans toutes les classes, faire à partir d'eux une classification statistique pour éliminer de l'étude les classes qui s'éloigneront trop des parangons obtenus. En

¹² Ils suggèrent que les méthodes phoniques donneraient de meilleurs résultats à court terme mais que ce constat s'inverse à moyen terme en faveur des méthodes globales.

¹³ National Reading Panel (1998-1999)

¹⁴ En réalité une dizaine de mots, une phrase (du genre : il est temps de se lever pour aller à l'école) plutôt qu'un texte (si ce mot est bien de la même famille que tissu et évoque l'entrelacement savant d'une chaîne et d'une trame).

bref, contraster les méthodes et s'assurer de l'homogénéité des groupes de pratiques pédagogiques.

- ♦ décrire les démarches pédagogiques à travers les séquences jugées topiques ainsi que leur densité et leur évolution dans le temps afin que les chercheurs extérieurs qui prendront connaissance de l'étude puissent mettre un contenu commun sous les dénominations employées.

- ♦ imposer une durée d'exposition suffisante des élèves aux démarches pédagogiques étudiées, durée incluse sur le cycle 2, si possible lui correspondant.

- ♦ évaluer la compétence de lecture à un terme significatif de la scolarité, lorsque tous les apports initiaux (notamment ceux du cycle des apprentissages dont on cherche précisément à comprendre l'impact) auront permis à l'apprenti de donner forme à un comportement de lecteur, de préférence au moment où il aborde les études secondaires¹⁵. Il est évident qu'il faut distinguer les effets qu'on a besoin d'observer pour le guidage à court terme de la méthode pédagogique utilisée (ou d'un régime alimentaire ou d'un traitement médicamenteux) des effets qu'on en attend à moyen et long terme.

- ♦ produire un outil d'évaluation du comportement de lecteur pour rendre compte d'une part de ce que le sujet fait désormais de son savoir lire et écrire, de quelle culture lettrée (vs illettrée !) il témoigne, volume, diversité de ses recours à l'écrit ainsi que leur intégration dans les diverses instances du quotidien et, d'autre part, de quelle efficacité sont ces recours, qualité de la navigation dans la production écrite, qualité de la compréhension¹⁶ des intentions de l'auteur et appréciation des moyens qu'il utilise, mise en réseau des textes sur d'autres critères que leur sujet explicite, etc. Bref, cet outil est celui qui permet de construire la variable dépendante, la variable à expliquer dans les analyses statistiques et il est indispensable que ce comportement soit décrit pour ce qu'il permet au lecteur d'être, de penser et de faire et sans se soucier ici des échafaudages techniques que les méthodes choisissent d'opérer pour y parvenir.

- ♦ produire des outils pour rendre compte des différents savoir-faire techniques évalués à des étapes successives de l'apprentissage, savoir-faire qui sont en quelque sorte des objectifs d'étape pour les méthodes ou des éléments importants pour le chercheur, savoir-faire dont le degré de maîtrise sera observé pour tous les élèves du dispositif quelle que soit la méthode qui les concerne et, au minimum, une fois avant son démarrage. Ces outils, avec la caractérisation de la méthode et des descripteurs externes (CSP, sexe, etc.) permettent donc de construire les variables indépendantes, les variables explicatives qui entreront dans les modèles d'analyse, lesquelles feront nécessairement appel aux différents modèles de régression multiple.

Le rappel de quelques conditions de validité des recherches pourrait sembler naïf tant elles sont constitutives d'une démarche d'investigation scientifique qu'on ne peut soupçonner les auteurs des interventions de ces 6 derniers mois de ne pas pratiquer dans leur propre discipline, laquelle, linguistique ou psychologie, ne leur permet que de formuler des opinions sur l'enseignement de la lecture. Celui-ci

relève de la recherche pédagogique, de la pédagogie expérimentale dont les travaux en cette affaire sont peu nombreux. On aurait pu espérer que la création de l'ONL en 1996 allait permettre ce travail d'observation et de veille scientifique, d'autant que le premier président, physicien et membre de l'Académie des sciences, ne semblant aucunement impliqué dans une quelconque 'mouvance' et, issu d'une discipline « dure », pouvait, avec la rigueur que donne la neutralité, s'attacher dans un premier temps à l'évaluation de la scientificité des travaux produits par les différentes recherches impliquées dans le champ. C'est peu de dire qu'il n'en a rien été. Pourquoi ? Craignait-on que les rares travaux dans le monde répondant au moins à l'esprit de ces conditions de validité ne soient pas allés toujours dans le sens du postulat traditionnel et à ce titre dominant ?

8. La recherche confisquée

Ne doutons pas un instant que la recherche que nous avons codirigée à l'INRP avec Yvonne Chenouf et qui a réuni une cinquantaine d'enseignants pendant une quinzaine d'années autour de plusieurs centaines d'élèves du cycle 2 aurait largement retenu l'attention. Le service de la recherche de l'INRP avait été organisé par Louis Legrand dès le début des années 70 comme un laboratoire de pédagogie expérimentale où les équipes disposaient de temps et de moyens pour passer d'un tâtonnement innovant jusqu'à la codification d'une démarche pédagogique nouvelle à travers une longue phase d'évaluation et de réajustements (innovation contrôlée). Et ceci, répétons-le, avec des moyens considérables¹⁷ : statut expérimental pour les enseignants, 10 à 12 journées par an de stages avec remplacement dans les classes, appui technique extérieur pour développer les outils d'observation et d'évaluation que le groupe concevait à mesure de son avancement, observateurs pour les faire passer dans les classes et/ou auprès des enfants et des enseignants, aucune obligation de publier à l'extérieur avant d'être parvenu au terme, permanence et continuité sur plus d'une décennie de l'équipe, etc. Bref, un laboratoire de recherche au vrai sens du mot, depuis la conception de nouveaux produits jusqu'à la production de nouveaux concepts issus de la transformation contrôlée des pratiques¹⁸.

Notre hypothèse de départ interdit d'assimiler les pratiques issues de cette recherche à l'une quelconque des catégories utilisées aujourd'hui encore pour alimenter de faux débats autour des méthodes de lecture, sans doute afin de mieux masquer le vrai débat : comment une commodité pédagogique liée à l'histoire de l'alphabétisation est devenue un postulat de recherche puis une vérité établie. Ni globale, ni idéovisuelle, ni mixte, ni méthode donc, mais démarche « linguistique » au sens où l'hypothèse consiste précisément à décider si l'écrit peut s'apprendre comme n'importe quelle autre langue, c'est-à-dire à l'intérieur d'elle-même, directement dans la mise en interaction permanente et initiale des messages complexes que la situation nécessite (messages produits par le travail spécifique d'écriture) et tous les éléments du code graphique à leurs différents niveaux d'articulation qui rend possible ce message. Cette hypothèse « linguistique » semble encore inaudible, comme était irrecevable en France, pour un professeur d'allemand des années 80, l'idée qu'un élève puisse réussir dans sa classe s'il n'était pas déjà bon en grammaire française. Inutile devant lui d'évoquer les bébés allemands pour suggérer que les conditions d'un *apprentissage linguistique* ne se confondent pas nécessairement avec les « prérequis » attendus pour suivre un *enseignement linguistique*, prérequis dont on 'peut' penser qu'ils 'peuvent' entretenir une relation 'possible' avec la méthode choisie. La « voie indirecte » qui implique le recours à un système extérieur ne serait-elle qu'une commodité pédagogique et une fiction linguistique aussi bien pour un apprentissage naturel (natif ?) que pour le fonctionnement expert dont il est loin d'être établi qu'il nécessite une médiation phonologique ? Commodité dont il n'est pas illégitime de rechercher des effets sur l'exercice futur de la voie linguistique. Dans ce débat passionnant, les héritiers en lecture des professeurs d'allemand d'antan auraient simplement remplacé la grammaire française par la conscience phonologique et accumuleraient les vérifications tautologiques¹⁹...

Cette recherche s'est donc attachée à définir les conditions et les interventions nécessaires à l'exercice, dès les premières rencontres de l'écrit, de son traitement linguistique. Il serait sans inconvénient de l'appeler voie directe si, par symétrie, cette appellation ne suggérerait qu'une voie indirecte pourrait exister qui serait elle aussi linguistique.²⁰ Le terme voie orthographique est sans doute plus précis. Il s'agit simplement

d'une démarche linguistique dans la mesure où elle met en interaction permanente le message et le code, avec cette précision essentielle que le code, objet de tous nos soins, est abordé 'directement' pour ce qu'il est, comme système graphique, et non comme codage d'un code phonologique²¹. Est-ce vraiment hors sujet lorsqu'on étudie l'écrit ? Est-ce vraiment déplacé de se préoccuper en lecture de *conscience graphique* ? Pour respecter la 3^{ème} règle de validité des recherches évoquées précédemment, la démarche pédagogique a été décrite et analysée dans plusieurs ouvrages afin que les chercheurs que l'enseignement de la lecture préoccupe puissent accéder à une information de première main²². Quant aux résultats, ils ont donné lieu à la publication d'un rapport intermédiaire en 3 tomes parus à l'INRP en 1994 et 1995 : *La lecture dans le cycle des 5-8 ans* et d'un rapport final paru à l'INRP en septembre 99 et publié dans *Les Sciences de l'Éducation*, revue du CERSE (vol.34, n°2, 2001) et dans *Les Actes de Lecture n°86* (juin 2004, p.20) **Principe alphabétique et lecture**. Cet article synthétise les principaux résultats du suivi avec les mêmes outils d'évaluation de 3 cohortes depuis la GS jusqu'à la fin de la 5^{ème} année de l'élémentaire²³. Dans le cadre de cette étude, « *les différences en fin de CE1 sug-*

¹⁵ Cette fin du cycle 3 est d'ailleurs un peu au delà de l'âge de 10 ans où, selon Stanislas Dehæne, il commence à se produire dans la voie visuelle ventrale gauche des réponses qui ressemblent à celles de l'adulte. C'est bien le moment de dresser un bilan.

¹⁶ Ce qui peut se dire sur la compréhension de l'écrit (qui ne serait jamais qu'un effet collatéral de la lecture et qui, à ce titre, ne devrait pas être prise en compte au-delà de ce que serait la compréhension de la forme orale du même message dit) est très révélateur du statut de l'écrit pour ceux qui tiennent ce propos. Ils se représentent l'écrit comme cet alphabète qui n'acceptait qu'on lui lise la lettre de sa fiancée que si le lecteur se bouchait les oreilles afin de ne pas entendre ce qu'il disait et préserver ainsi l'intimité du couple. En effet lorsqu'on parle de compréhension des mathématiques, il s'agit bien du niveau des opérations intellectuelles que le langage mathématique permet spécifiquement de concevoir et on ne dirait pas d'un individu que sa compréhension des mathématiques est normale dès lors qu'il ne comprend rien non plus quand on lui parle de quoi que ce soit en français. Le présupposé de cette approche est bien une négation de l'écrit comme outil de la raison graphique, comme langage qui construit des regards sur le réel différents de ceux que produisent les autres langages. C'est une vision de l'écrit réduit à un système de notation de l'oral, c'est assimiler à la sténographie (qui permet de transcrire de l'oral) l'écriture qui permet avec l'écrit de produire un texte « inouï » car, même prononçable, il n'a pas d'équivalent à l'oral. C'est cette confusion qui s'esouffle à évaluer la « compréhension » de l'écrit à la restitution de l'explicite, la « compréhension » d'un roman à la relation de son intrigue. « *Un roman*, écrit Jean Cassou, *si quelqu'un pouvait vous raconter ce qu'il raconte, il serait inutile de le lire...* » Même si l'écrit peut se dire, c'est une langue qui ne se parle pas.

¹⁷ Rappelons que, très rapidement, les enseignants des écoles expérimentales s'étaient regroupés, avec l'accord du directeur de l'INRP, dans une association qui diffusait des outils élaborés à partir des recherches précédentes et dont les ventes se réinvestissaient dans le fonctionnement des recherches en cours au-delà de l'apport de l'institut.

¹⁸ Dans le même temps, Évelyne Charmeux développait, également depuis l'INRP, ses propres recherches sur l'intelligence du texte, ce qui se révèle être une excellente définition de la lecture, donc également malmenée aujourd'hui...

¹⁹ Il est incontestable en effet que les élèves qui tiraient le meilleur parti de l'enseignement de l'allemand tel qu'il était dispensé étaient ceux qui au départ distinguaient le plus facilement en français un complément du nom, un complément d'objet, un passif... C'est quand même la moindre des choses et témoigne de la compétence professionnelle des enseignants, non de la pertinence de leur méthode.

²⁰ Le terme nous semble plus français et plus clair que « whole language »

²¹ Ce qu'il est bien mal, comparé à l'API, et ce qu'il n'est pas du tout dans beaucoup de langues

²² Il s'agit notamment d'un livre : *La Leçon de Lecture* et d'un DVD : *Apprendre à lire*

²³ donc majoritairement la fin du CM2 et pour certains du CM1 ou de la 6^{ème}

gèrent qu'un enseignement qui prend appui sur le principe alphabétique produit un léger gain d'autonomie initiale face à des écrits sans doute peu éloignés, dans leur fonctionnement, de ce qui se conçoit à l'oral. Aucune de ces différences n'est significative. En revanche, ces différences²⁴ s'inversent dans les années qui suivent au profit d'une pédagogie de la voie directe, comme si l'investissement relativement coûteux que constitue le choix de rencontrer l'écrit en tant que système linguistique autonome (et non comme système de notation renvoyant plus ou moins à l'oral) libérait ensuite, de manière significative, une meilleure efficacité face à des textes dont le fonctionnement est de plus en plus spécifique de l'écrit. »

Ces résultats ne sont jamais cités par la communauté universitaire, ni dans les débats de ces derniers mois ni lors de la conférence du consensus. En revanche, ce qui est abondamment cité à propos de la « méthode 'Foucambert' » importée d'Amérique et qualifiée d'idéovisuelle, c'est un article de Roland Goigoux²⁵ qui établit que les élèves bénéficiant d'une approche idéovisuelle obtiennent des scores nettement inférieurs à ceux des autres élèves (bénéficiant de méthodes phonémiques) lors des évaluations nationales de CE2. L'affaire est donc close. À l'époque, nous avions adressé à la revue une réponse qui n'a évidemment pas été publiée ; elle est disponible sur le site de l'AFL sous le titre : **Question de méthodes - de lecture et de recherche.** Il est indispensable d'en prendre connaissance²⁶ pour comprendre sur quelles falsifications repose cette conclusion et pour apprécier l'exigence intellectuelle de ceux qui s'empresent de la prendre pour argent comptant sans même la comparer aux rapports établis par l'équipe de recherche elle-même. Nous considérons que ces pratiques sont décadentes mais sans doute davantage de la part de la communauté qui les tolère que de la part de leur auteur qui s'emploie à exister sans toujours, semble-t-il, être assez vigilant sur les moyens.

Roland Goigoux a été associé à sa demande à la recherche que nous conduisions dans les années 90. C'est avec notre accord qu'il y a puisé les matériaux d'une thèse qu'il lui aurait été impossible de rassembler en dehors des conditions offertes par l'INRP. Il a pris sa part très honnêtement dans ce travail, essentiellement dans la mise au point des outils que concevait l'équipe des enseignants-chercheurs afin de décrire la pédagogie et les comportements des enfants. Il

est beaucoup intervenu dans la passage de ces outils et dans la codification des données recueillies pour construire des variables sous le contrôle des chercheurs. Mais il n'est pas intervenu dans l'élaboration du plan expérimental d'ensemble sous la responsabilité des chercheurs de l'INRP et de l'équipe de pilotage, si ce n'est pour recruter les classes utilisant une méthode syllabique ou une méthode « rénovée » à base phonémique. Lorsqu'il écrit aujourd'hui : « Une de mes propres recherches, citée par F. Ramus, est complémentaire à celle de nos collègues belges. Réalisée en France, elle comparait des pratiques effectives d'enseignement (c'est-à-dire les pratiques observées de visu et non les pratiques déclarées en réponse à un questionnaire) sur les apprentissages des élèves en opposant méthodes idéovisuelles et méthodes phonémiques. Au terme d'une étude longitudinale de 28 mois (de la fin de la grande section de maternelle au début du cours élémentaire 2^{ème} année), il apparaissait que... », force est de s'inquiéter de ce que sont devenues les mœurs universitaires. Ses propres travaux, ceux d'une équipe de plus de 25 personnes dans laquelle il a joué un rôle équivalent à celui d'un ATER ?

On peut certes prendre cette appropriation pour la marque d'une nostalgie admirative. Mais ce qui est moins facile à comprendre dans cette perspective, c'est la dénaturation a posteriori des hypothèses de recherche et la manipulation des résultats, ne serait-ce déjà qu'en n'en présentant qu'une partie. Ce dernier point mérite au moins un éclaircissement rapide. L'organisation générale de la recherche comprenait une évaluation en fin de cycle 2 et une autre en fin de cycle 3. La première évaluation portait sur la qualité de la lecture à travers une épreuve demandant aux élèves en fin de CE1 d'identifier, à l'issue de leur lecture d'un texte, son origine, le public auquel il est destiné et l'objet du propos qui est tenu. Quatre textes étaient successivement proposés de manière à varier les types d'écrits mais aussi l'enjeu des discours (explicatif, argumentatif, narratif, expressif). L'outil dut plaire à R. Goigoux puisqu'il l'a réutilisé tel quel dans une étude ultérieure sur les élèves de SEGPA et le présente ainsi : « Notre épreuve d'évaluation paraît fiable et susceptible de résumer les informations obtenues conjointement par la douzaine d'épreuves de la DEP. Nous la considérons comme un véritable « concentré de lecture », mettant en œuvre l'essentiel des compétences requises par un bon lecteur en fin de cycle 2 et en particulier la plus exigeante d'entre elles, la capacité à aller au delà de l'information explicitement fournie par le texte. ». D'évidence, nous partageons son enthousiasme !

Pourquoi, dès lors, ne pas avoir utilisé, pour son article, les résultats de cette épreuve plutôt que (ou même simplement à côté de) l'évaluation de CE2 ? Pour une raison simple, c'est qu'il n'y a à ce stade aucune différence significative entre les 3 groupes de pédagogie ! En revanche, les différences sont très significatives en fin de CM2... en faveur de la démarche linguistique ! Le lecteur de *Psychologie française* n'en saura rien. Quant aux épreuves nationales de début de CE2 que le plan expérimental n'a jamais posées comme des variables à expliquer mais comme décrivant des capacités techniques pouvant intervenir comme variables explicatives dans une analyse, seule la correspondance graphophonologique est significativement inférieure dans le groupe « linguistique ». De quoi inquiéter qui ?

C'est donc sur une suite de mystifications (tromperie délibérée sur la définition des méthodes et sur le positionnement spécifique qu'elles prétendent travailler ; usurpation de travaux de recherche ; production de résultats statistiques inexacts ou tronqués²⁷ ; non production des résultats des auteurs de la recherche sur les mêmes données, etc.) que R. Goigoux s'est construit une réputation de spécialiste de la lecture, sans avoir mené à son propre compte la moindre recherche de quelque ampleur. Tant pis pour lui... Mais ce qui est important, c'est qu'il n'a pu le faire que parce que l'institution Éducation nationale était précisément dans cette attente. C'est le ministère, bien avant Robien, qui a choisi de le choisir pour (in-, con-, dé)-former les futurs inspecteurs en matière de lecture ; c'est pour les mêmes raisons que le ministère a choisi de ne pas choisir comme priorité de formation pour les mêmes cadres de l'Éducation nationale le fonctionnement de l'école primaire en cycles dont la mise en place aurait fait depuis 15 ans avancer les pratiques et la réflexion sur la lecture bien davantage que la tenue de 15 conférences du consensus interdites aux chercheurs questionnant le paradigme dominant...

9. Perspectives

Ce qui transparait des débats qui ont accompagné les décisions ministérielles récentes, c'est la pesanteur et l'épuisement d'un paradigme que partagent aujourd'hui toutes les

parties cooptées et qui fait que les groupes de pression, les conseillers du ministre et les scientifiques qui le soutiennent ou le combattent ne se donnent aucun moyen d'être les plus vigilants critiques des postulats nécessaires aux recherches auxquelles les uns et les autres se réfèrent. Ainsi la définition retenue de la lecture s'est construite comme une conséquence de la manière de l'enseigner sur des langues alphabétiques au cours d'une longue période historique caractérisée par une forte division sociale entre une minorité d'utilisateurs intensifs de l'écrit et une majorité pour qui l'écrit n'était en rien une composante du travail quotidien, en dehors, dans le meilleur des cas, de quelques lambeaux d'informations distantes ou différées et aisément transcrites de l'oral. Cette définition ne correspond pas davantage à ce qu'on observe de la lecture dans les langues non alphabétiques qu'à ce que font les lecteurs experts dans les langues alphabétiques. En clair, le discours et les recherches sur la lecture découlent directement de l'expérience historique de l'alphabétisation comme pratique de formation de non-lettrés, les rares lecteurs se formant dans des dispositifs plus imprécis, reproduisant sans le savoir les conditions d'un apprentissage linguistique. L'expérience sociale de l'alphabétisation a donné naissance à une théorie linguistique, encore largement majoritaire, de l'écrit comme langue « seconde », substitut de l'oral, graphie plus ou moins transparente des signifiants « premiers » et remplissant les mêmes fonctions que lui.

Cette théorie alphabéto-centrée de l'écrit et de la lecture ne fait aucun cas des recherches sur l'invention de l'écriture comme réponse à la nécessité d'opérations intellectuelles nouvelles que l'oral ne permet pas et se soucie fort peu de son incapacité à rendre compte de l'ensemble des langues écrites. Celles-ci ont toutes en commun d'être des systèmes

²⁴ La différence des moyennes est significative au CM2 entre voie directe et voie indirecte ($p = .02$). Les autres différences ne sont pas significatives. Si on oppose les pratiques pédagogiques sur le critère d'exclure ou d'inclure l'enseignement du principe et de la correspondance grapho-phonologique (donc voie directe d'un côté, et, de l'autre, voie indirecte plus ce que nous avons appelé mixte), la différence des moyennes n'est toujours pas significative en CE1 et significative à $p = .02$ au CM2 en faveur des élèves qui n'ont pas appris à déchiffrer.

²⁵ Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. Psychologie Française, 2000

²⁶ Cet article, comme *Principe alphabétique et lecture* est disponible sur le site de l'AFL (www.lecture.org) sous l'onglet : Question de lecture

²⁷ Il semble notamment accorder beaucoup d'importance aux travaux de Content et Lyebaert (nous sommes d'ailleurs les premiers à avoir en 1994 attiré l'attention sur l'inversion des résultats entre la 2^{ème} et la 6^{ème} année), bien qu'il ne s'agisse pas d'un suivi de cohorte mais omet de mentionner nos résultats en fin de CM2. Il s'agit bien pourtant d'une publication dans une revue internationale à comité de lecture !

linguistiques qui s'exploitent visuellement à partir d'éléments graphiques organisés dans un espace stable. C'est de cette spécificité générale de l'écrit qu'il faut partir pour observer la lecture et réfléchir à son apprentissage, y compris pour isoler à terme des points d'appui singuliers selon que l'écriture est idéographique ou alphabétique. Et non l'inverse. Car l'ambition de notre temps n'est pas de rencontrer l'écrit pour ce que fait déjà l'oral mais de permettre au plus grand nombre d'accéder à la maîtrise d'opérations intellectuelles différentes.

Si l'éducation est fondamentalement une entreprise politique, c'est bien par cette volonté (ou ce refus) de diversifier les langages qui permettent à tous (ou à quelques-uns) d'agir dans le monde et de le penser différemment. Il s'agit bien alors d'apprentissages linguistiques, non d'acquisition de mécanismes. La qualité de ces apprentissages dépend alors de la fonctionnalité des messages par lesquels se rencontre le nouveau code linguistique, donc du statut de l'apprenti, donc de l'état de la division sociale du travail et, en dernière analyse, de la relation entre travail productif et production du savoir. C'est pourquoi nous avons proposé de parler de « **lecturisation** » pour marquer combien les avancées permettant au plus grand nombre de maîtriser les usages experts de l'écrit s'inscrivaient conflictuellement dans l'évolution des rapports sociaux.

Apparemment les dernières décennies éducatives étaient plus ambitieuses²⁸ que les premières années du nouveau siècle. Aujourd'hui, l'avenir démocratique paraît suspendu à l'enseignement des procédures de déchiffrement des mots. Des savants, les pédagogues du consensus, le disent. Et les ministres. Comme hier. Nous voici donc entrés dans la **post-alphabétisation** qui comme toutes les ères 'post', permet de ne surtout rien changer tout en exhibant sa modernité. Pourquoi la pédagogie échapperait-elle à l'air du temps ? Parce qu'elle est un sport de combat ?

Oui, mais Brecht t'avait déjà prévenu : « *Si tu ne partages pas le combat, tu partageras la défaite !* »

Jean FOUCAMBERT ■■■

²⁸ en survalorisant « une pratique lettrée et précoce de la lecture » ! (Goigoux)