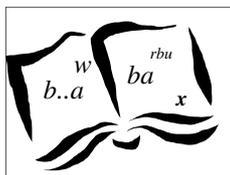


## □ Le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture se poursuit...

Le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture est relancé. Les méthodes d'inspiration constructivistes, malgré l'intervention d'un ministre, sont toujours là. Difficile d'abandonner pour certains des années d'aveuglement, d'erreurs et de pédagogisme.



Tout le monde le constate, le niveau des élèves ne cesse de baisser. Les profs se plaignent.

Trop de fautes dans les copies des collégiens, lycéens, étudiants... Trop d'erreurs syntaxiques, grammaticales... Trop d'erreurs de compréhension... Ils ne savent plus écrire... Une étude de la DEP sur les évaluations en français à l'entrée en 6ème établit que seuls 30% des entrants ont une maîtrise de la langue écrite correspondant aux objectifs assignés par le Ministère, 15% n'ont pas les compétences requises, 30% disposent de compétences qui ne peuvent leur assurer une scolarité normale au collège.

Mais non, nos élèves savent beaucoup plus qu'il y a cinquante ans... ils sont plus cultivés... les ordinateurs n'ont plus de secrets pour eux... le niveau monte... 80% des élèves au bac... alors que 50% rataient leur certificat d'études primaires ! rétorquent les tenants du pédagogisme, du constructivisme, de « l'élève au centre » et autres fariboles, comparant l'incomparable<sup>1</sup>.

Nous ne reviendrons pas sur les consignes de correction qui donnent la moyenne à une dictée bourrée de fautes... L'orthographe, est-ce si important ? contestent-ils...

<sup>1</sup> « La prolongation des parcours depuis vingt ans s'est accomplie sans amélioration des apprentissages élémentaires... Elle a conduit à peupler les étages supérieurs du système éducatif d'élèves qui y survivent avec beaucoup de difficultés, en raison essentiellement des limites de leurs acquisitions cognitives de base, celles qui auraient dû être réalisées à l'école élémentaire... »

Jean-Pierre Terrail

Nous ne nous attarderons pas sur la destruction de l'enseignement, l'amputation des programmes, la multiplication des nouvelles « matières » dans l'enseignement primaire, informatique, langue étrangère, éducation à la citoyenneté, enseignement du fait religieux et récemment histoire de l'art, ni sur la mise en avant de la transversalité comme destruction d'un enseignement des matières structuré et progressif, sans compter la suppression pure et simple de deux heures d'enseignement du samedi matin dans le primaire.

Nous nous attacherons ici à la base de l'enseignement, celui de la lecture, indissociable de l'enseignement de l'écriture.

Le débat a fait rage. Méthode globale (idéovisuelle) ou méthode syllabique (synthétique)... semi-globale ou mixte... analytique ou synthétique ? ... Le bon sens a quand même repris le dessus. Des livres parurent... Colette Ouzilou (*Dyslexie, vraie fausse épidémie*), Liliane Lurçat (*La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs, Vers une école totalitaire*) ... Des associations, dont la nôtre, interpellèrent... Et le ministre interrogea, se convainquit, et décida.



Les programmes de l'école primaire publiés en 2002 sont modifiés par l'arrêté ministériel du 24 mars 2006. Un nouveau

paragraphe, programmation des activités, est rédigé :

« **L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des démarches, des compétences et connaissances nécessaires à la compréhension.**

Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les

sonorités de la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, **un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. Il est indispensable de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Cet apprentissage exige de conjuguer lecture et écriture... »**

Que du bon sens ! Mais hélas peu de remise en cause ce qui est pratiqué à l'école maternelle : reconnaissance globale de mots, pseudo-écriture... (cf p 7)

Certains syndicats (SE-Unsa, SNUipp-FSU, SGEN-CFDT) et associations (Ligue de l'enseignement, FCPE, AGIEM), protestèrent dans un appel conjoint (déjà critiqué dans le n°9 de l'Estrade), « **Apprendre à lire, pas si simple : Méthodes syllabique, globale ou mixte ont laissé place à de nouvelles pratiques...** (sic!) elles mettent en œuvre simultanément la maîtrise du code et de la compréhension... L'école maternelle va favoriser la fréquentation de textes écrits, augmenter le trésor des mots des enfants... par la **reconnaissance de mots quotidiens**, elle va faire travailler les **relations entre mots écrits et mots entendus** (...) Après le cycle 2 (CE1), il faudra apprendre à **comprendre ce qui est écrit et ce qui est écrit entre les lignes...** (sic!) Pour découvrir le sens d'un texte, le **lecteur débutant repère les mots déjà connus et émet des hypothèses** à partir du contexte... hypothèses qu'il peut confronter avec celles des autres enfants... etc... » Arrêtons là les citations : c'est atterrant !

Dans Fenêtres sur cours de novembre 2006, le SNUipp s'appuie sur un rapport de l'IGEN, Inspection Générale de l'Education Nationale : « **ce n'est pas la méthode qui fait la réussite ou l'échec. Les maîtres doivent mobiliser des stratégies et des techniques variées** ».

Le SNUipp commente : « **Comme pour rappeler au ministre que l'apprentissage de la lecture, et**

notamment *l'accès au sens des phrases et des textes, ne peut résulter naturellement de son décodage*, l'IGEN indique que « *c'est du côté de la compréhension que l'effort d'explicitation et de formation doit porter maintenant* ».

Voilà. Un syndicat qui se dit à gauche ne pourrait, semble-t-il, que contester un texte ministériel, idéologiquement jugé de droite.



Le sociologue Jean-Pierre Terrail dans un article intitulé « *La syllabique est-elle réactionnaire ?* » déclare : « *la conférence sur la lecture de 2003, en concluant, à l'instar des programmes Lang publiés l'année précédente, que au bout du compte c'est à chaque maître de choisir la voie qui lui paraît la plus efficace (...) n'a pu qu'encourager les maîtres à persister dans la pratique des méthodes mixtes qui leur sont imposées depuis vingt ans.* »

Et il constate que « *l'affrontement sur les techniques d'apprentissage revêt toutes les apparences d'un conflit droite-gauche* ». Il y aurait opposition entre « *une pédagogie de l'intelligence et de la liberté (...) et le dressage assuré par les pédagogies traditionnelles* ». Après avoir pris clairement parti pour « *un enseignement précoce et systématique du code* », car jugé plus efficace, le sociologue conclut : « *Les sévérités anciennes sont condamnées au nom de l'exigence d'apprentissages plaisants et ludiques, avec une force de conviction qui finit par faire passer pour désuète toute notion de travail intellectuel et de plaisir de l'effort de pensée. Aux yeux de ce spontanisme pédagogique, la syllabique évoque trop le caractère organisé et systématique des apprentissages d'antan pour ne pas faire figure d'épouvantail réactionnaire. A l'expérience, en réalité, elle n'est ni de droite ni de gauche : elle est juste efficace.* »

Jean-Pierre Terrail a raison.

La méthode syllabique est simplement efficace. Je n'ai pas été scolarisé en maternelle. Entré au cours préparatoire à cinq ans et demi, je me rappelle comment j'ai appris à lire (cf Estrade 7) et ce vague souvenir a été précisé par mes parents, qui ne comprenaient pas que je le leur demande, pensant que c'était évident et que tout le monde apprenait comme ça.

On écrivait et lisait uniquement des mots composés de lettres connues. Ecriture et lecture s'apprenaient simultanément, l'une renforçant l'autre. Et logiquement, comme le « i » est la voyelle la plus facile à écrire, on apprit d'abord le « i », puis le « u », et apparurent les consonnes « n » et « m », et les premières syllabes. Le reste a suivi, dans un ordre précis, du simple au complexe, et en quelques mois (3 ou 4) j'appris à lire. On ne se posait pas la question de savoir si ça avait du sens. Le sens venait tout seul,



avec le déchiffrage.

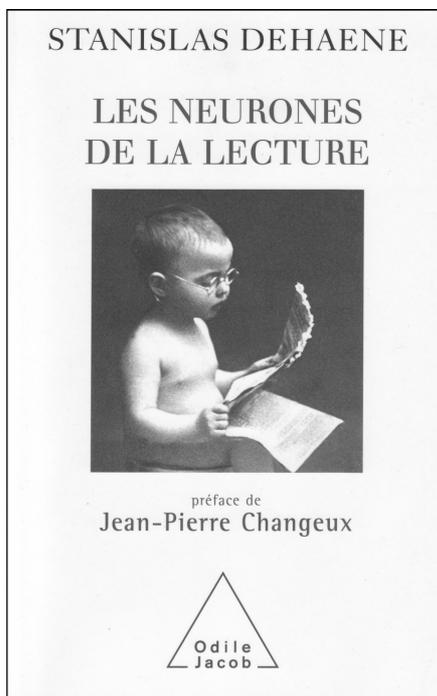
J'ai plus tard souvent enseigné

au CE1. J'accueillais en début d'année un ou deux élèves qui avaient de grosses difficultés de lecture et qu'il fallait faire recoller au peloton. Je les plaçais près du mur latéral, et sur ce mur j'installais progressivement le tableau de syllabes. Ils ne lisaient pendant quelques semaines que des syllabes et des mots composés des seules lettres connues. Je passais mon temps à leur dire « arrête d'inventer, regarde les lettres, c'est quoi ? Un r et un u, alors ça fait quoi ? Et la syllabe suivante ? En quelques mois, sans miracle, avec rien que le bon sens d'une méthode efficace, ils se mettaient à lire. Ils ne devenaient pas des virtuoses, mais ils comprenaient enfin ce que c'était que lire : déchiffrer des lettres écrites de gauche à droite et les associer avec grande logique dans un ordre évident. Mais voilà, après deux ou trois ans de méthode glo-

bale en maternelle et de méthode « mixte » au CP, n'ayant pas, comme les « bons » élèves, appris à déchiffrer malgré l'enseignant, ils pataugeaient, devenus ces fameux « faux dyslexiques » de Colette Ouzilou.

Un ouvrage cognitiviste, paru en 2007, vient en renfort du discours des instituteurs qui, comme moi, ont fait l'expérience de l'efficacité des méthodes alphabétiques-syllabiques : « *Les neurones de la lecture* ».

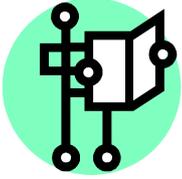
## Note de lecture



Ce professeur au Collège de France, titulaire de la chaire de psychologie cognitive expérimentale et membre de l'Académie des sciences, tente d'analyser millième de seconde après millième de seconde, comment on lit. L'étude de l'activation neurologique de zones du cerveau grâce à l'IRM, imagerie à résonance magnétique, lors d'activités de lecture, lui permet d'« *émettre des hypothèses* » qui confirment la plus grande efficacité de la méthode syllabique.

Il ne s'agit pas ici de résumer un ouvrage de plus de quatre cents pages, mais d'en extraire quelques passages significatifs.

## I Comment lisons-nous ?



« (...) Le traitement de l'écriture commence dans l'œil. Seul le centre de notre rétine, la fovéa, possède une résolution suffisamment élevée pour reconnaître le détail des lettres. Nous devons donc déplacer notre regard sur la page afin d'identifier, à chaque pause de l'œil, un mot ou deux (...) Si on supprime la nécessité de bouger les yeux en présentant les mots sur un ordinateur, l'un après l'autre, au point précis où se fixe le regard, un bon lecteur peut atteindre des vitesses faramineuses, 1100 mots à la minute, 1600 pour les meilleurs, soit 3 à 4 fois plus que la lecture normale. Ce sont bien les saccades oculaires qui limitent notre vitesse de lecture. »

« Notre système de reconnaissance de mots consiste à satisfaire deux exigences qui semblent contradictoires, négliger les variations inutiles (trois, trois, **TROIS**, **trois**, ثلاث...) tout en amplifiant les différences pertinentes (un deux trois, un doux troc).

La forme globale ne joue pratiquement aucun rôle : nous sommes capables de lire aussi vite « trois, TROIS, TrOis ».

Notre système visuel est sensible à la minuscule différence entre les mots « doux » et « deux » et l'amplifie d'étape en étape afin d'accéder à des sons et à des sens radicalement différents ».

### Quelles sont les parties pertinentes d'un mot ?

« Déboutonner : nous y trouvons un préfixe « dé » et un suffixe « ner » qui encadrent et nuancent l'élément central, la racine « bouton ». Tous ces éléments s'appellent des morphèmes, ce sont les plus petites unités de sens que contiennent les mots (...) La décomposition en morphèmes constitue une étape essentielle que le système visuel se doit d'accomplir avant d'accéder au sens...

Il est probable que de multiples niveaux d'analyse coexistent : la lettre au plus bas niveau, la

paire de lettre ou bigramme, le graphème, la syllabe, le morphème et enfin le mot...

**Lorsque nous pratiquons la lecture mentale, passons-nous directement des mots écrits à leur prononciation ? Ou bien transformons-nous toujours, sans en avoir nécessairement conscience, les lettres en sons, puis les sons en sens ? Tel est le grand débat des voies de la lecture qui a divisé pendant près de trente ans la communauté scientifique (...)** Un consensus se dégage : chez l'adulte, les deux voies de lecture existent et sont activées simultanément. Nous disposons tous d'une voie directe d'accès aux mots, qui nous évite de les prononcer mentalement avant de les comprendre. **Néanmoins, chez le lecteur expert, la sonorité des mots continue d'être utilisée, même si nous n'en avons pas toujours conscience (...)** A un niveau plus profond de notre cerveau, des informations sur la prononciation



des mots sont automatiquement activées. **Les deux voies de traitement des mots, la voie lexicale et la voie phonologique, fonctionnent donc en parallèle, l'une soutenant l'autre.** Décidez si ces chaînes de lettres forment un mot : « lapin, matrocle, cuspir, coquet, chèze, frensser, maut » ; Vous avez ralenti lorsque les lettres, sans réellement composer un mot, se prononcent comme tel (chèze, frensser, maaut). Cela suppose que vous les avez prononcées mentalement. »

Les limites du son : « Un lecteur qui en serait réduit à passer par la prononciation des mots ne parviendrait à distinguer des mots homophones : « saut, seau, sot, sceau ». Nous ne nous contentons

donc pas d'en calculer la prononciation.

L'élève qui se lamente sur les dizaines d'orthographe du son « é » dans tu es, il est, j'ai, j'avais, vous avez, doit comprendre que ces fioritures sont indispensables à la lecture. Sans ces distinctions, le texte écrit ne serait qu'un rébus. Grâce aux conventions orthographiques, l'écriture du français pointe directement vers le sens. »

Les deux voies de la lecture :

« Lorsque nous lisons des mots rares, nouveaux, à l'orthographe régulière, voire des néologismes inventés de toutes pièces, notre lecture passe par une voie phonologique qui décrypte les lettres, en déduit une prononciation possible, puis tente d'accéder au sens. Inversement, lorsque nous sommes confrontés à des mots fréquents ou irréguliers, notre lecture emprunte une voie directe, qui récupère d'abord le mot et son sens, puis utilise ces informations pour en recouvrer la prononciation. »

## II Le cerveau au pied de la lettre

« Quelles régions du cerveau contribuent à la lecture ? Dès 1892, le neurologue français Déjerine découvre que la lésion d'une partie des aires visuelles de l'hémisphère gauche entraîne la perte sélective et totale de la capacité de lire. Depuis une quinzaine d'années, l'imagerie cérébrale a confirmé le rôle essentiel de cette région dans la lecture. Présente au même endroit chez tous les individus et dans toutes les cultures, cette aire répond automatiquement aux mots écrits (...) En moins d'un cinquième de seconde, elle extrait l'identité du mot sans se laisser perturber par des changements superficiels de forme, de taille ou de positions de lettres. Elle transmet ensuite le résultat de cette analyse visuelle à deux grands ensembles de régions, situées dans les lobes temporaux et frontaux, qui représentent respectivement la sonorité et le sens des mots. »



### III Les neurones de la lecture

« Comment les mots écrits sont-ils représentés au niveau neuronal ? L'homme est un primate (presque) comme les autres. La lecture fait appel aux mécanismes neuronaux de la vision, qui n'ont guère changé au cours de notre évolution. Le cortex temporal inférieur du singe macaque abrite une hiérarchie de neurones qui répondent à des fragments de chaînes visuelles. Collectivement, les préférences de ces neurones forment un alphabet de formes élémentaires dont les combinaisons sont capables de représenter n'importe quel objet. Certains neurones répondent même déjà à des formes proches de celles des lettres (T, Y, L), dont on peut montrer qu'elles constituent des invariants utiles à la reconnaissance du contour des objets. Selon l'hypothèse du recyclage neuronal, lorsque nous apprenons à lire, une partie de cette hiérarchie neuronale se reconvertit afin de reconnaître la forme des lettres et des mots.

Le cerveau du jeune enfant, lorsqu'il arrive à l'école, est déjà préparé à la reconnaissance des lettres et des mots. Comme tous les primates, son cortex temporal ventral contient probablement un pré-curseur de l'alphabet. La reconnaissance des objets y fonctionne déjà selon un principe combinatoire, par recombinaison de vastes ensembles de neurones qui codent un alphabet de formes que j'ai appelées « protolettres » et dont bon nombre sont déjà semblables à certaines de nos lettres.

Selon moi, ce n'est que grâce à cette préadaptation du cortex temporal inférieur des primates que nous parvenons à lire. Notre capacité à lire n'existe que parce que

notre système visuel accomplit spontanément des opérations proches de celles nécessaires à la reconnaissance des mots, et parce qu'il est doté d'une frange de plasticité qui lui permet d'apprendre des formes nouvelles. Au cours de l'acquisition de la lecture, une partie de ce système parvient à se reconvertir à la reconnaissance invariante des lettres et des mots. »

### IV L'invention de la lecture, donc de l'écriture

« Il s'agit de véhiculer la parole par les yeux.

Deux conséquences à l'hypothèse du recyclage neuronal :

- évolution de l'écriture : si notre organisation cérébrale impose des limites aux variations culturelles, on devrait observer à travers l'ensemble des systèmes d'écriture que l'humanité a inventés, de nombreuses caractéristiques communes qui trahissent les contraintes de notre appareil cérébral. Dans 115 systèmes d'écriture observés, les caractères comptent environ 3 traits, nombre magique qui correspond au taux d'accroissement de complexité des neurones du cortex visuel. Les usagers de l'écriture ont, au fil des années, choisi des caractères dont les formes ressemblent à celles que l'on observe dans la nature (...) ils ont remarqué que ces formes sont les plus faciles à lire (...) l'analyse des écritures du monde souligne que leur forme ne résulte pas d'un choix culturel arbitraire.

- L'étape pictographique est très courte (...) très vite elle doit adopter des conventions qui nécessitent un long apprentissage. Progressivement le sens des signes s'effaça tandis que leur sonorité prit une importance croissante (...) L'écriture alphabétique vint de la nécessité de diminuer



le nombre de signes... ils comprennent que l'écriture pouvait se contenter de noter la grille abstraite de sons (...) Dernière invention essentielle, la notation explicite des voyelles (...) les grecs inventèrent l'alphabet moderne, avec son inventaire complet de consonnes et de voyelles. »

### V Apprendre à lire

#### Apprentissage de la lecture :

« son efficacité doit dépendre du degré de reversion neuronale nécessaire ainsi que de l'adéquation de la méthode d'enseignement avec la structure préexistante de nos réseaux cérébraux... »

#### Trois grandes étapes pour apprendre à lire :

« L'enfant passe d'une étape à l'autre continûment.

1) La première étape de la lecture, vers 5 ou 6 ans, est logographique ou picturale (...) Son système visuel essaie de reconnaître les mots de la même manière que les objets ou les visages qui l'entourent (...) il reconnaît son prénom, et peut-être quelques marques publicitaires. C'est une pseudo-lecture qui s'apparente à la devinette.

2) Pour progresser l'enfant doit impérativement développer la seconde voie de la lecture, celle qui associe chaque chaîne de lettres à sa prononciation par une procédure systématique de conversion des graphèmes en phonèmes. **Le fameux B-A BA.**

L'enfant découvre que la parole est composée d'atomes, les phonèmes, et que l'on peut les recomposer à nouveau pour former des mots nouveaux. **La prise de conscience des phonèmes n'est pas automatique : elle dépend de l'enseignement explicite d'un code alphabétique.** Même un adulte, s'il n'est pas alphabétisé, n'entend pas spontanément les phonèmes dans les mots.

Plus un enfant est à l'aise dans la manipulation consciente des phonèmes, plus vite il apprend à lire (...) **La découverte des phonèmes précède celle des graphè-**

mes. **L'apprentissage des lettres attire l'attention sur les sons, l'analyse des sons affine à son tour la compréhension des lettres et ainsi de suite dans une spirale causale qui fait émerger simultanément le code graphémique et le code phonémique.**

L'apprentissage de la lecture progresse du plus simple au plus complexe.

3) **Etape orthographique** : la voie lexicale vient progressivement suppléer à la voie du décodage graphème-phonème (...) disparition progressive de toute influence de la longueur des mots...

**Soyons réalistes : nous sommes encore loin d'une neurosciences prescriptive. Cette dernière pose des difficultés nouvelles, auxquelles l'intuition et l'expérience des enseignants répondent souvent mieux que les travaux des scientifiques (...)** Chaque enfant est unique, mais tous ont le même cerveau qui impose les mêmes contraintes et la même séquence d'apprentissage.

Commençons par souligner ce que la lecture n'est pas. Lecteurs experts et surentraînés, nous avons l'impression d'une reconnaissance immédiate et globale des mots. C'est une intuition trompeuse. Notre cerveau ne passe pas directement de l'image des mots à leur sens. A notre insu, toute une série d'opérations cérébrales et mentales s'enchaînent avant qu'un mot ne soit décodé (...) Celui-ci est disséqué, puis recomposé en lettres, bigrammes, syllabes, morphèmes (...) La lecture parallèle et rapide n'est que le résultat ultime d'une automatisation de ces étapes de décomposition et de recombinaison.

**Ce ne serait pas rendre service à l'enfant que de lui faire miroiter les plaisirs de la lecture sans lui en donner, d'abord, les clés. Le décodage phonologique des mots est l'étape clé de la lecture (...)** La conversion graphème-phonème est une invention unique dans l'histoire de l'écriture, qui transforme radicalement le cerveau de l'enfant et sa manière d'écouter les sons du langage. Elle ne se développe pas spontanément, il faut donc l'en-

seigner.



### **Le grand débat des méthodes de lecture**

La psychologie cognitive réfute ainsi toute idée d'enseigner la lecture par une méthode globale ou idéovisuelle.

« Aux oubliettes la méthode globale » déclare Jack Lang. Pourtant (...) **des méthodes à départ global continuent d'exister. Dans les faits la méthode globale continue d'infiltrer les programmes, par inertie ou par habitude.**

Le même Jack Lang, dans sa préface à « *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* » (2002, CNDP) écrit : « on peut toutefois considérer que la plupart de ces méthodes (globales ou semi globales), par le très large usage qu'elles font des activités d'écriture, parviennent aussi à enseigner, de manière moins explicite, les relations entre graphèmes et phonèmes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes... »

Depuis des années les instructions officielles soufflent le chaud et le froid (...) Ce n'est que tout récemment que le ministère de l'Education nationale a exprimé avec force l'inutilité de ces pratiques et les a officiellement proscrites.

Contrairement aux affirmations des « globalistes », à la fin de la scolarité, les enfants qui ont appris avec une méthode globale sont, non seulement moins performants dans la lecture de mots nouveaux, mais également moins rapides et moins efficaces en compréhension

de textes. Voilà qui réfute l'idée que les méthodes grapho-phonologiques transforment l'enfant en machine à ânonner, incapable de prêter attention au sens. En réalité, décodage et compréhension vont de pair : les enfants qui savent le mieux lire des mots et des pseudo-mots isolés sont aussi ceux qui comprennent le mieux le contenu d'une phrase ou d'un texte.

### **Comment enseigner la lecture ?**

Dès son plus jeune âge, des jeux simples prépareront l'enfant à la lecture, tant sur le plan phonologique en lui faisant manipuler les sons du langage (rimes, syllabes, phonèmes), que sur le plan visuel en lui faisant reconnaître, mémoriser et tracer la forme des lettres. Dès ce stade, qui peut avoir lieu à l'école maternelle, on aura soin d'orienter très soigneusement les lettres afin qu'il soit clair pour l'enfant que chaque lettre se lit dans une orientation fixe, et qu'un b, un p, un d ou un q sont donc des formes différentes. Les écrire ou les tracer du doigt contribue certainement à franchir avec succès cette étape importante.

Dès le début du CP, les correspondances entre graphèmes et phonèmes devront être enseignées d'une façon tout à fait explicite, et sans craindre de se répéter. Les graphèmes seront introduits dans un ordre logique.

**Dessiner le contour global des mots n'est d'aucune utilité, de même qu'attirer l'attention de l'enfant sur le fait que certaines lettres montent ou descendent. Ces exercices pourraient même nuire.**

**Les mots et les phrases proposés à l'enfant ne doivent faire appel qu'aux seuls graphèmes et phonèmes qui lui ont été explicitement enseignés.** Une leçon ne s'improvise donc pas. Pas question pour l'enseignant d'inventer quelques phrases au hasard, car celles-ci auraient toutes les chances de s'écarter de ce que l'enfant a appris.

C.G.

Ayant le plus souvent enseigné

# L'enjeu des programmes de maternelle

en élémentaire, je ne m'étais jamais vraiment intéressé à ce qui se faisait à l'école maternelle. Je me suis plongé avec curiosité dans les documents officiels de 2002. Curiosité d'abord, puis effroi, sans toutefois quelques éclats de rire devant tant de stupidités.

Selon la partie du BO de 2002 consacré à la maternelle et le livre « *Qu'apprend-on à l'école maternelle* », l'élève doit y « *Découvrir le fonctionnement du code écrit* » (Titre du 4.6), **sans connaître les lettres.**

« *L'école maternelle initie les élèves à l'écrit par le contact avec les livres et d'autres écrits... une autre contribution (...) est l'accès à la compréhension du principe alphabétique ...* » (préface de Gilles de Robien)

Citons également, dans le résumé des programmes : « *L'élève se crée un premier répertoire de mots dont il fait très vite usage (...) (sans savoir lire !!!) il peut comprendre comment les lettres de l'alphabet représentent les sons dans des mots familiers et tenter de trouver comment on pourrait écrire un mot simple...* » « **Tenter de trouver** » !!! Revoilà la construction des savoirs !

« *L'écriture est une activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées (...) il est cependant déterminant de favoriser toutes les tentatives d'écriture autonome de l'enfant, aussi imparfaites soient-elles...* » (soit en réalité dessiner!!!)

« *Progressivement, en maîtrisant ses tracés, l'enfant est amené à écrire sur une ligne, puis, si possible, en fin de grande section, entre deux lignes.* » Mais écrire quoi, puisqu'il ne connaît pas les lettres ?

« (...) en lui demandant où se trouve tel ou tel mot que l'on vient d'écrire... »

« (...) lorsqu'il tente de les reproduire (les mots) il invente des systèmes d'écriture successifs... » Il « invente », il « tente de trouver », il « tente de repro-

duire » !!!

« (...) la reconnaissance globale de mots écrits sur des étiquettes est un exercice insuffisant... » Si ça ce n'est pas la méthode globale !

« (...) en copiant un mot (...) (sans savoir écrire) en décrivant (???) un mot écrit (...) les enfants se dotent de connaissances importantes... »

« dès quatre ans (...) la plupart des enfants sont attentifs aux écrits (...) ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent, construisent des hypothèses intelligentes, même inexactes (...) appropriation progressive des formes écrites du langage... » Construire des hypothèses... encore des devinettes!

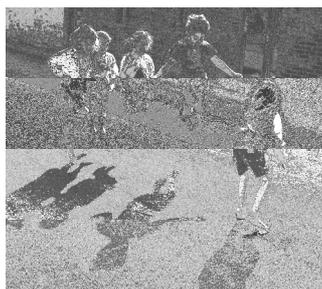
« (...) comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente et que, en conséquence, les caractéristiques d'un mot écrit, sa longueur par exemple, sont en relation avec les caractéristiques orales du mot et non avec sa signification (train n'est pas un mot plus long que bicyclette) ... Ce passage est hallucinant ; en trente ans d'apprentissage de la lecture, je n'ai jamais été

confronté à ce problème... il est vrai que je ne posais pas des devinettes...

« (...) prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmés par des coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots... »

Et pour la fin... vous êtes autorisé à rire : « *Tous les enfants ne sont pas parvenus à construire le principe alphabétique à la fin de l'école maternelle. Ils doivent donc continuer à travailler dans cette perspective à l'école élémentaire...* »

CG



## Le SNUipp-FSU entre Medef et pédagogisme !

Dans son numéro spécial IUFM de septembre 2007, le SNUipp-FSU s'adresse aux futurs enseignants du primaire en répondant à une de leurs préoccupations : « *on se demande si l'on est capable de tout enseigner...* ».

Et bien rassurez-vous, chers futurs professeurs ! « *La question n'est pas nouvelle. Déjà en 1822, J. Jacotot expliquait dans son ouvrage « L'enseignement universel » qu'il est possible d'enseigner ce que l'on ignore, si on émancipe l'élève...* »

Car « *la tâche de l'enseignant (...) doit permettre aux élèves de s'approprier des connaissances, de construire des compétences et des savoir-faire, tout en développant des savoir-être, qui leur permettront de s'épanouir dans la vie culturelle, sociale et professionnelle (...) Le métier d'enseignant est avant tout basé sur la capacité de problématiser, de concevoir et d'innover pour permettre à chaque élève de se construire un rapport au savoir et au vivre ensemble...* »

Jacotot, le pédagogue de l'émancipation intellectuelle, non réédité depuis 1840, ne peut pas avoir été lu par les militants du SNUipp, et n'est pour rien dans ce douteux discours qui ressemble curieusement à un croisement de discours patronal et de traité pédagogue. Mais « *savoir soi-même n'est pas toujours un obstacle pour faire découvrir à autrui* », pourrait ajouter le SNUipp en reprenant une phrase de Philippe Meirieu (*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989).

