

Extrait du Revue du Mauss permanente

<http://www.journaldumauss.net>

La syllabique est-elle réactionnaire ?

- Gazette - Débats -

Date de mise en ligne : samedi 3 mars 2007

Description :

Paru dans la *Revue du MAUSS semestrielle*, n28, 2e sem. 2006

Revue du Mauss permanente

La décision du ministre de Robien d'imposer l'usage exclusif de la méthode syllabique aux professeurs de CP, à la rentrée scolaire 2006, a fait rebondir, de belle manière, la vieille querelle des modes d'apprentissage de la lecture. Bien des partisans de la démocratisation de l'école sont intervenus dans le débat en dénonçant le caractère historiquement et politiquement réactionnaire de cette décision. Avant de discuter du fond de l'affaire, je commencerai ici par interroger la controverse elle-même, le fait qu'elle ait eu lieu et les formes qu'elle a revêtues. L'épisode en effet est intéressant à plus d'un titre.

Il a fait voler en éclats, d'abord, le supposé « consensus » établi par la conférence sur la lecture de 2003 [1]. D'opinions opposées, les participants à cette conférence avaient tous pensé tirer bénéfice du texte finalement adopté. Les partisans de la syllabique parce qu'on y insistait sur l'importance de l'apprentissage du « décodage grapho-phonologique » [2] et sur les dangers de la méthode globale [3]. Ceux des méthodes « mixtes » parce qu'on y soulignait les avantages de combiner le décodage et la compréhension, en rappelant que lire, c'est comprendre [4]. Les uns et les autres, enfin, parce qu'on y concluait, 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. Avec le recul, il paraît clair que cette conférence a eu pour effet essentiel de conforter l'ordre lectoral existant. Elle n'a pu qu'encourager les maîtres, dans leur masse, à persister dans la pratique des méthodes mixtes qui leur sont imposées depuis plus de vingt ans.

À l'inverse, la prise de parti du ministre de Robien a embrasé le débat, immédiatement alimenté par les analyses souvent tranchées des chercheurs et des experts, les prises de position tout aussi radicales des syndicats enseignants et des mouvements pédagogiques. L'écho de la polémique dans les médias et dans la population ne saurait étonner : qui peut aujourd'hui prétendre à un parcours scolaire et à une vie sociale satisfaisante s'il n'est entré correctement dans le lire-écrire ? Quant à la vivacité du ton, *a priori* surprenante si l'on n'a affaire qu'à un problème de technique pédagogique, on peut y voir au moins trois raisons.

Le politique et le pédagogique

Cette vivacité tient d'abord au caractère exceptionnel de la situation ainsi créée, qui voit entrer en conflit ouvert les deux pôles où s'élaborent les politiques scolaires, le politique proprement dit, qui fixe les grands objectifs et décide en dernière instance des moyens, et le pédagogique, qui prépare les réformes et traduit les objectifs adoptés en dispositifs pratiques de scolarisation.

L'historiographie du système éducatif s'attache habituellement à reconstituer les controverses idéologiques, les luttes politiques, les dynamiques institutionnelles qui sont au principe des grandes réformes. L'attention est centrée sur l'*instance proprement politique* d'élaboration des politiques scolaires et sur ses principaux protagonistes (médias, partis, Parlement, gouvernement, ministère, recteurs, chefs d'établissements). On doit toutefois observer que cette instance n'intervient qu'à un seul niveau des politiques éducatives, celui de la définition des structures de la scolarisation (règles de recrutement, définition des parcours) et des grandes lignes des contenus (s'agissant par exemple en 1902 de la mise en place de filières sans latin dans les lycées). Elle ne suffit pas à mettre en place l'ensemble des dispositifs de scolarisation assurant la mise en œuvre effective des réformes. Il y faut encore l'intervention de l'*expertise pédagogique*, qui précise, développe, organise les contenus d'enseignement, et détermine les différents outils de gestion des pratiques d'enseignement : consignes pédagogiques, rédaction des manuels, formation des enseignants, etc.

Cette seconde instance d'élaboration des politiques scolaires regroupe différentes sortes d'experts. Les inspecteurs

général de l'Éducation nationale y ont longtemps joué un rôle essentiel, assistés de quelques enseignants (responsables de sociétés d'agrégés pour le secondaire, professeurs d'école normale pour le primaire, représentants syndicaux). Le cercle des experts intervenant directement ou aux marges de la décision s'est considérablement élargi à partir des années 1960-1970, incluant désormais nombre de spécialistes en sciences humaines, pédagogues et didacticiens de l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique), des départements universitaires de sciences de l'éducation, et des IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres, créés au début des années 1990).

La « noosphère » pédagogique ainsi constituée a vocation naturelle à collaborer avec les responsables politiques (cette collaboration n'étant évidemment pas exclusive de tensions diverses). Elle a notamment joué depuis les années 1960 un rôle tout à fait essentiel dans la rénovation pédagogique de l'éducation nationale, organisant la montée en puissance de ce que B. Bernstein appelait les « pédagogies invisibles » [5].

C'est essentiellement entre ces deux instances, le politique et le pédagogique, dont chacune joue sa légitimité, que va se dérouler la polémique déclenchée par la décision de Gilles de Robien : le gros de la noosphère pédagogique experts, formateurs IUFM, syndicats enseignants refusant tout net le rétablissement de la syllabique et appelant les enseignants à ne pas appliquer la mesure ministérielle. On ne voit pas d'autre exemple d'un tel conflit depuis que l'État a placé, avec la loi Guizot de 1833, l'éducation des jeunes générations sous sa responsabilité.

Dans la circonstance présente, l'affrontement sur les techniques d'apprentissage revêt qui plus est toutes les apparences d'un conflit gauche/droite. D'un côté, une gauche éthique et pédagogique qui a été associée aux réformes de l'enseignement du français des années 1970-1980 [6], et dont les représentants les plus jeunes ont participé à l'élaboration des programmes Lang de 2002 ainsi qu'au consensus de 2003. En face, le ministre d'un gouvernement particulièrement réactionnaire, que l'on peut aisément soupçonner de réhabiliter pour des raisons politiciennes les méthodes ringardes et caporalistes de la troisième République, la syllabique pouvant paraître quasiment l'homologue, au plan des procédures pédagogiques, de l'introduction de la police dans les établissements scolaires au plan du contrôle disciplinaire des élèves [7].

La concurrence des légitimités se double ainsi d'une opposition éthique. Et le conflit est d'autant plus acharné qu'il porte sur le moment le plus décisif du parcours scolaire. Apprendre à lire, c'est entrer dans la culture écrite, c'est en quelque sorte le moment où l'enfant confirme, dans une société où l'usage de l'écrit est si prégnant, son inscription dans le langage. La charge symbolique de ces premiers pas est particulièrement forte. On comprend en ce sens que les protagonistes du débat puissent avoir le sentiment que tout se joue dans l'apprentissage de la lecture : non seulement la réussite scolaire (une bonne entrée dans le lire-écrire assurant la suite du parcours), mais aussi l'antagonisme des choix pédagogiques, la méthode syllabique résumant pour les uns les péchés des pédagogies traditionnelles, et pour le ministre sans doute leurs vertus.

La défense des méthodes mixtes permet de convoquer, dans ces conditions, tous les thèmes classiques de la valorisation des pédagogies nouvelles, en opposant une pédagogie de l'intelligence et de la liberté qui place l'élève dans une posture de « chercheur » au « dressage » assuré par les pédagogies traditionnelles. Ainsi l'appel lancé en janvier 2006 par trois mouvements voués à la promotion des pédagogies nouvelles (l'AFL, le GFEN, l'ICEM [8]), assurant que la méthode syllabique vise « l'assujettissement de la jeunesse », estime que la décision du ministre s'inscrit « dans la propagation d'une idéologie politique écrasant tout espoir d'émancipation possible par l'éducation », et poursuit : « Des méthodes où l'enfant est chercheur à celle où l'enfant est dressé, le choix idéologique [du ministre] est limpide : lui refuser dès le plus jeune âge de penser, lui ôter le désir de questionner, de comprendre, de connaître, lui imposer une obéissance passive en l'enfermant dans des exercices répétitifs et mimétiques [&] Au-delà de l'apprentissage de la lecture, c'est bien la volonté d'agir sur les capacités réflexives et complexes de la compréhension du monde de toute une jeunesse. » [9]

À l'argument d'autorité aux fondements particulièrement douteux avancé par le ministre à l'Assemblée pour justifier la syllabique (« les spécialistes des neurosciences expliquent que le cerveau est ainsi fait que c'est avec la syllabique qu'il faut apprendre à lire ») répondent ici l'emphase du propos et son caractère assertif tout aussi peu argumenté. On est loin d'un débat sérieux sur les façons les plus efficaces d'apprendre à lire. Ce qui se donne à voir est plutôt une lutte de pouvoir, un ministre qui joue sa crédibilité politique s'affrontant à un groupe d'experts dont, au-delà même des convictions éthiques, toute la carrière et la crédibilité professionnelle se trouvent prises à revers.

Les performances du système éducatif

Conflit des légitimités, opposition éthico-pédagogique : l'acuité des affrontements tient encore, en troisième lieu, aux performances de notre système scolaire aujourd'hui.

Le million et demi de participants aux 26 000 assemblées du « Débat national sur l'avenir de l'école » lancé à l'automne 2003 ont rappelé avec force que la transmission des savoirs est la raison d'être de l'école, et que la situation actuelle n'est pas satisfaisante à cet égard. Ils ont souligné en particulier que l'école « doit d'abord s'assurer de la maîtrise des savoirs – notamment les fondamentaux – par les élèves » [10]. La décision du ministre de Robien de franchir le pas que ses prédécesseurs n'avaient vraisemblablement pas osé franchir n'est sans doute pas étrangère à ce résultat, qui vient confirmer ce que l'on sait de multiples sources : l'inquiétude des familles concernant la réussite scolaire est devenue une véritable obsession dans tous les milieux sociaux.

Face aux critiques concernant l'insuffisante efficacité des pédagogies actuelles, les adversaires du ministre jouent, d'un texte à l'autre, de trois registres. Dans le cas le plus fréquent, ils ignorent la question, préférant stigmatiser le caractère abêtissant de la syllabique et plaider la supériorité de principe des méthodes mixtes qui, loin de réduire la lecture à une simple technique de décryptage, mettraient l'accent sur la signification de ce qui est lu. Seules pertinentes, puisque lire, c'est comprendre, ces méthodes contribueraient en outre au développement de l'intelligence de l'enfant. Il est cependant un peu difficile de s'en tenir à ce premier registre : que vaudrait une méthode d'apprentissage qui, pour séduisante qu'elle soit en théorie, ne marcherait pas dans la pratique ?

Aussi la valorisation des méthodes mixtes s'accompagne-t-elle souvent, second registre, d'une comparaison historique : même si l'échec scolaire n'a pas disparu, c'était bien pire avant, du temps de la syllabique [11]. Le niveau de scolarisation des jeunes générations s'est considérablement élevé depuis un demi-siècle, dans la période précisément où les méthodes mixtes sont venues remplacer la syllabique. Ainsi, l'appel AFL-GFEN-ICEM souligne que la syllabique n'a « jamais permis à 50 % des enfants d'obtenir le certificat d'études. Aujourd'hui, plus de 60 % d'une classe d'âge obtient le baccalauréat. Ce n'est pas un hasard. Poursuivons ensemble ! »

Comparaison ferait-elle ici raison ? On peut en douter. L'argument appelle trois types d'observations :

- ▶ En premier lieu, les possibilités d'une réelle comparaison sont limitées. Seules en effet ont été archivées des copies d'élèves qui ont été présentés au CEP, soit un peu plus d'un sur deux à la fin des années 1930 [12]. On ne dispose d'aucun instrument d'évaluation des performances de la seconde moitié des élèves, ceux dont la valeur scolaire à la sortie du primaire est la plus médiocre. L'école de la troisième République fabriquait-elle plus ou moins d'élèves peu ou mal lettrés qu'aujourd'hui ? La question reste pour le moment sans réponse empiriquement étayée.
- ▶ En second lieu, toute comparaison ne vaut que « toutes choses égales par ailleurs ». Or un élément de contexte essentiel a radicalement changé depuis l'avant-guerre et l'immédiat après-guerre : les attentes des familles à l'égard de l'institution scolaire. Le rapport des milieux populaires à l'école a été véritablement bouleversé depuis les années 1960 : si 15 % des parents d'élèves ouvriers visaient un bac pour leur enfant en 1963, cette proportion passe à 60 % dès le début des années 1970 et à 80 % aujourd'hui. La demande de réussite scolaire s'est généralisée, la mobilisation aussi, et la frustration est forte, concernant particulièrement l'apprentissage du lire-écrire-compter en primaire. C'est à cette demande-ci, et non à celle des années 1960, *a fortiori* à celle d'avant-guerre quand la

gendarmerie donnait encore ici et là la chasse aux enfants envoyés aux champs plutôt qu'à l'école, que l'efficacité de notre système scolaire doit être mesurée.

► Troisième observation : le niveau monte, certes. Pour les enfants d'ouvriers qui décrochent un BTS ou même un bac pro là où leur père avait un CAP et leur grand-père aucun diplôme, la chose est assez claire, et elle l'est par conséquent, en moyenne, pour l'ensemble des jeunes générations. C'est là une réalité qui ne souffre pas la contestation, et qui ne saurait être ignorée : l'allongement massif des scolarités et la « hausse du niveau » ont été un moteur décisif des transformations de la société française à partir des années 1960.

Mais cette progression est inégale, ne concernant pas à l'identique tous les registres de la culture écrite [13]. Elle est fragile et contradictoire. Une enquête de la DEP montre que le niveau des performances en français des entrants en 6e n'a pas changé entre 1987 et 1997 [14]. Ce constat est d'autant plus précieux qu'il porte précisément sur la décennie (1985-1995) pendant laquelle s'est opérée la « seconde explosion scolaire », qui a provoqué la massification des effectifs lycéens et étudiants. Autant dire que la prolongation des parcours depuis vingt ans s'est accomplie sans amélioration des apprentissages élémentaires, à partir donc d'acquis de base inchangés. C'est une massification purement volontariste, obtenue en prolongeant les parcours d'élèves qui auraient antérieurement abandonné leurs études, volontairement ou en raison de résultats insuffisants. 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. Ce processus est au cœur de ce qui fait crise aujourd'hui dans l'école, des entrées illettrées au collège à la nécessité d'ateliers d'écriture à l'entrée de l'université, de la souffrance des élèves à celle de leurs maîtres, qui protestent contre la « baisse du niveau » et imputent au collège unique, qui n'en peut mais, la responsabilité de la situation.

À cet égard, on ne saurait réduire les problèmes que doit affronter l'école aujourd'hui aux quelque 10 % d'élèves « en grande difficulté ». Ce serait occulter la réalité que signale une autre étude de la DEP sur les évaluations en français à l'entrée en 6e : seuls 30 % des entrants ont une maîtrise de la langue écrite correspondant aux objectifs assignés par le ministère à notre enseignement primaire ; à l'autre pôle, 15 % n'ont pas les compétences requises pour suivre une scolarité secondaire ; et parmi les 55 % restants, un élève sur deux dispose de compétences qui sont loin de lui assurer une scolarité normale au collège [15]. Voilà qui éclaire et justifie les préoccupations massives des parents concernant les apprentissages du lire-écrire-compter, notamment celui de la lecture, et le succès spectaculaire de la méthode Boscher (syllabique) chez les parents des classes moyennes. Il est possible, comme ses adversaires le lui ont reproché, que le ministre ait surtout voulu flatter ces derniers. Mais pourquoi chez eux ce recours à un manuel désuet datant des années 1960, et déconseillé par tant d'instituteurs : par quelque snobisme ou en raison des défaillances des apprentissages menés à l'école ?

Il apparaît bien hasardeux, au bout du compte, de prétendre légitimer quelque méthode d'apprentissage que ce soit par l'essor des scolarités intervenu à partir des années 1960. Il serait plus crédible, sans doute, d'inverser le raisonnement, en se demandant ce que la fragilité de ces progrès doit à l'insuffisance des méthodes mises en place pour les assurer. Les seules comparaisons qui vailent doivent porter sur l'emploi aujourd'hui, dans des conditions comparables, de méthodes concurrentes.

Avant d'examiner celles dont nous disposons, il reste à évoquer une troisième façon pour leurs partisans de traiter de la question de l'efficacité des pédagogies actuelles. Elle consiste à contester que le problème posé par l'échec scolaire aujourd'hui soit « essentiellement pédagogique », puisque les mauvais lecteurs viennent des familles les plus défavorisées [16]. Cet argument-ci n'appelle pas une longue discussion. Il n'est pas plus convaincant que le précédent, et lui aussi est à double tranchant. Car, précisément, ce qui mesure l'efficacité d'une pédagogie ou d'une pratique enseignante, c'est leur capacité à assurer la réussite des élèves qui puisent dans l'école, et non dans la famille, les ressources essentielles de leurs apprentissages, comme c'est le cas de ces « mauvais lecteurs ».

L'efficacité des méthodes de lecture

Peut-on alors, en comparant ce qui est comparable, mesurer l'efficacité respective des différentes pédagogies de la lecture ? Les rares recherches réalisées en langue française concluent à la supériorité des démarches qui enseignent le décodage grapho-phonologique (ou méthodes « phoniques ») par rapport à celles qui ne l'enseignent pas [17]. Les méthodes purement globales (ainsi de la méthode « idéovisuelle » de Foucambert qui connut son heure de gloire) ne sont cependant plus guère pratiquées : les manuels utilisés par les enseignants font tous place au décodage. La question aujourd'hui posée est celle de la place à faire à l'enseignement des correspondances entre signes graphiques et sons, et celle des modalités les plus efficaces de cet enseignement.

Une étude américaine (National Reading Panel) menée en 1998-1999 permet cependant d'y voir plus clair. Après examen d'une grande diversité de recherches disponibles, ses auteurs ont sélectionné, sur la base de critères méthodologiques précis, 38 enquêtes dont les données agrégées conduisent à conclure qu'un enseignement phonique systématique :

- ▶ est plus efficace (et d'autant plus efficace qu'il s'agit d'élèves issus des milieux les moins favorisés) qu'un enseignement phonique non systématique, *a fortiori* qu'un enseignement non phonique ;
- ▶ qu'il est d'autant plus efficace qu'on le démarre tôt ;
- ▶ et qu'il est plus efficace non seulement du point de vue du déchiffrage, mais également du point de vue de la compréhension [18].

Cette étude confirme la moindre efficacité des approches purement globales, qui n'enseignent pas les correspondances entre les sons de la langue et les signes écrits, mais conjuguent la mémorisation de la graphie des mots et l'identification des mots non mémorisés par le sens de la phrase (« lecture-devinette »). On ne s'en étonnera pas : il paraît tout à fait illogique, et particulièrement dispendieux en termes de surcharge mémorielle, d'appliquer au déchiffrement d'une écriture alphabétique la méthode de lecture qu'imposent les écritures idéographiques et qui procède, elle, par identification des mots et non des lettres.

Concernant les autres méthodes, qui enseignent le code grapho-phonologique d'une façon ou d'une autre, cette étude associe la plus grande efficacité à un enseignement *précoce* et *systématique* du code. Là aussi, ce résultat paraît tout à fait cohérent avec la nature de notre écriture et le mode de déchiffrage qui lui correspond. La lecture normale (adulte et silencieuse) d'une écriture alphabétique repose sur le traitement de chacune des lettres du texte : il paraît donc logique que l'apprentissage soit d'autant plus efficace qu'il permette l'acquisition complète et rapide de la compétence correspondante. Cette étude américaine met ainsi en cause les méthodes mixtes « à départ global » (« précoce » ne veut pas nécessairement dire avant le CP, c'est certainement inutile, mais indique que l'entrée dans la lecture doit s'opérer par l'apprentissage du code), méthodes qui retardent la confrontation au code et handicapent son apprentissage systématique [19].

Mais d'autres méthodes mixtes pratiquées aujourd'hui en France sont à départ phonique et valorisent l'apprentissage du code. Plus ou moins inspirées de la « méthode naturelle » prônée par Célestin Freinet, elles se distinguent de la syllabique par une inversion de l'approche du code : à la démarche « synthétique » du b-a ba, qui part des lettres et étudie leurs combinaisons, elles opposent soit une démarche « analytique », qui accède à la lettre par décomposition de la phrase en mots, du mot en syllabes, de la syllabe en lettres, soit une démarche « phonémique », qui part de l'identification des phonèmes et étudie leur transcription en graphèmes par exemple, o, au, eau transcrivant le son [o] [20]. S'il apparaît justifié de renoncer à la mixte à départ global, que penser de ces démarches « analytique » et « phonémique » ?

Dans un cas et dans l'autre, leurs partisans en légitiment l'emploi par les inconvénients de la syllabique, qui contraint à leurs yeux les élèves à se contenter pendant des mois d'une activité purement mécanique et mémorielle, à nonner les syllabes, déchiffrant péniblement des phrases simples et sans liens, puisque la méthode implique qu'on ne

propose à leur lecture que des mots dont les syllabes ont été préalablement étudiées. Cette entrée aride dans le lire, qui reporte « l'enseignement de la compréhension » après l'acquisition du code, ne laisserait aucune place au désir et au plaisir dans l'apprentissage, serait de nature à décourager un grand nombre d'élèves et à ne jamais leur permettre d'accéder au sens, ni même de réaliser que « lire, c'est comprendre ». Elle serait qui plus est peu démocratique puisque l'école, en mettant l'accent sur le déchiffrement, déléguerait aux familles tout ce qui touche à la compréhension et à l'acculturation (développement du vocabulaire, familiarisation avec les textes et les livres).

C'est précisément pour pallier ces défauts que les tenants des méthodes mixtes phoniques soulignent l'exigence d'un enseignement « simultané » du code et de la compréhension. D'un accès au code, donc, qui s'organise à partir de textes plus exigeants et diversifiés, en s'appuyant sur l'intérêt des élèves pour des récits qui sont soit lus par l'enseignant, soit soumis à leur « lecture ». Une telle démarche suspend la découverte du code à la confrontation à des textes (phrases, propositions, mots) dont les élèves ne sont pas encore en mesure de déchiffrer la phonétique. Mais, du même coup, elle ne peut pas se passer du recours aux ressources de toute méthode non phonique : l'identification visuelle des mots et l'appui sur le contexte s'agissant des mots que l'on ne peut ni déchiffrer ni reconnaître. Il est logique à cet égard que les partisans de ces méthodes « mixtes phoniques » se réclament des programmes de 2002, qui prônent la combinaison des approches phonique et globale. Ces programmes qui conviennent ainsi autant aux tenants de la mixte à dominante phonique qu'à ceux de la mixte à départ global correspondent à la pratique effective des maîtres, attestée tant par l'orientation des manuels qu'ils utilisent que par leurs réponses à l'enquête de 1994 [21].

« Naturelle » ou « phonémique », la mixte à dominante phonique ne peut assurer un enseignement systématique du code, même si celui qu'elle assure est plus systématique que celui qui assure la mixte à départ global.

L'enseignement du code est beaucoup plus long qu'avec la syllabique (ainsi il faut à la méthode Gafi, l'une des plus diffusées, tout le premier trimestre de CP pour aborder les 13 premiers phonèmes) et, pendant ce temps, on encourage les élèves à pratiquer la lecture-devinette, qui représente un handicap majeur pour l'acquisition ultérieure du code. On ne s'étonnera pas que cette catégorie de méthodes soit la plus favorable aux effets-maîtres [22] : certains maîtres d'application, virtuoses de leur emploi, parviennent à les mettre au service d'une acquisition rapide et complète du code ; mais leur rendement moyen est beaucoup plus modeste, ce dont témoigne l'étude du National Reading Panel qui souligne la moindre efficacité de tout enseignement du code dès lors qu'il est moins précoce et moins systématique [23].

La logique de la syllabique

Que penser alors, si la syllabique est la seule à assurer cet enseignement précoce et systématique du code qui est le plus à même d'assurer aux enfants des classes populaires (et aux autres !) une entrée facile dans la lecture, des maux dont l'accablent ses détracteurs ? A la différence des méthodes mixtes phoniques, la syllabique ne part pas de l'identification du son auquel on associe le signe écrit, mais des lettres et de leurs combinaisons auxquelles on associe les sons de la langue. L'étude de la combinatoire des lettres permet l'accès aux mots, puis aux phrases. Ce n'est pas là, comme on en impute parfois l'intention à la syllabique, aller du simple (la lettre) au complexe (le texte).

Considérer les lettres de l'alphabet, étudier leurs combinaisons ne relève pas en effet du plus « simple », mais du plus difficile, parce que c'est le niveau le plus abstrait du langage. C'est ici en effet que se joue la première rupture avec un rapport oral au langage, dont les énonciations valaient jusqu'ici comme message, rêve ou jeu, et qui doit désormais être considéré sous l'angle exclusif de sa matérialité sonore et scripturale. Accordons-le : le b-a ba n a n a pas de sens. Il est propre de fait à déconcerter le jeune lecteur qui sait très bien, avant même d'entrer dans la lecture, que « lire, c'est comprendre ». Le confronter au b-a ba le contraint à centrer son attention sur la forme, ce qui n'est effectivement pas « naturel ». L'expérience montre que, une fois accomplie cette première prise de distance avec les usages familiers de la langue, une fois que le principe en a été accepté et intériorisé, les choses deviennent

beaucoup plus faciles : l'étude des syllabes à deux voyelles et/ou trois lettres, puis à quatre et cinq lettres, se opère normalement. Mais pour que les choses se passent bien, il est essentiel que cette prise de distance, qui permet de centrer l'attention sur la forme des énoncés, soit accompagnée et encouragée. Il s'agit de transmettre à l'élève tous les moyens d'une appropriation effective de la forme, en commençant par bien expliciter la distinction entre voyelles et consonnes, le principe de leur association dans la syllabe et de l'association des syllabes dans le mot, en introduisant très vite la discontinuité des mots et les signes de la ponctuation [24].

L'essentiel, dans ce processus, est que l'inévitable propension du jeune lecteur à se précipiter sur le sens soit canalisée avec un minimum de fermeté. Il faut l'amener et l'habituer à prêter une attention spécifique, précise et systématique à la configuration matérielle de l'énoncé écrit. La formation d'une capacité d'objectivation des matériaux langagiers, décisive pour toute la suite de la scolarité, commence ici, et elle est à ce prix. Cet objectif suppose que toute anticipation du sens par rapport au déchiffrement du texte soit découragée. Un texte écrit se lit, il ne se devine pas. Que les signifiés n'aient aucune existence en dehors du signifiant est le propre du langage humain, ils n'en sont que l'autre face, inséparable : l'accès au sens procède du décodage de la forme, sonore ou scripturaire. L'idée d'une lecture-devinette, où le signifié se livrerait dans l'ignorance du signifiant, est une monstruosité intellectuelle.

Céder à cette propension de l'apprenti lecteur au nom de son bien-être psychique, de la nécessité de maintenir sa motivation à apprendre à lire, ou de en faire un « chercheur » de sens, se révèle extrêmement dispendieux. C'est lui suggérer en effet, de façon durable, que le sens est accessible même en faisant l'économie du décodage de la forme. Une étude comme celle d'Élisabeth Bautier montrant qu'au sortir du primaire, si les élèves de ZEP ont du mal à comprendre des textes simples, c'est parce qu'ils ne prêtent pas une attention suffisante à la matérialité du texte écrit (des signes graphiques menus comme la ponctuation ou les accords de conjugaison ne faisant pas sens pour eux) est très démonstrative à cet égard [25]. Les pédagogues qui estiment que les jeunes générations gagnent en compréhension ce qu'elles ont perdu en qualité formelle de la langue méconnaissent combien le sens ne peut advenir que par la forme : la correction des copies d'étudiants de premier niveau rappelle année après année combien leur qualité syntaxique et (le plus souvent) orthographique va de pair avec la maîtrise du sens qu'elles manifestent. C'est bien aussi d'ailleurs ce dont témoigne l'étude du National Reading Panel : les méthodes les plus efficaces du point de vue de la compréhension elle-même (et pas seulement du décodage) sont celles qui procèdent à l'enseignement systématique du code.

Le cœur de l'affaire est bien là : la formation d'un rapport lettré à la langue, objectif crucial de l'éducation scolaire et condition majeure de toute réussite, commence dès le CP par le refus de la lecture-devinette. L'acquisition de la capacité à considérer le langage comme un objet d'étude en soi et pour soi, capacité dont l'absence caractérise les élèves en difficulté, en dépend. Est-ce à dire, comme le suggèrent ses adversaires, que la syllabique condamne les jeunes lecteurs au non-sens et à l'absence de gratifications pendant une longue période d'apprentissage, avant qu'ils puissent déboucher enfin à l'air libre de la compréhension ?

On soulignera, d'abord, la brièveté du temps requis pour l'enseignement du code par la méthode syllabique : si celle-ci est bien maîtrisée, le premier trimestre de CP suffit à la majorité de la classe pour s'en approprier les bases essentielles, et cela doit être le cas de la quasi-totalité des élèves à la fin de l'année. Ce laps de temps est-il psychologiquement insupportable et intellectuellement abêtissant pour eux ? La question appelle trois observations.

Le fait de parvenir à surmonter les difficultés inhérentes à l'appropriation du code est une source de plaisir et de gratifications qui pourrait largement suffire par elle-même. La découverte du code est un exercice formel dont il ne faut sans doute pas surestimer la pénibilité : dans leurs jeux de langage de la maternelle (marabout-bout de ficelle-selle de cheval, etc.), les enfants ne prennent-ils pas intérêt et plaisir à la confrontation au non sens ?

Tout le temps de l'entrée dans la lecture, d'autre part, n'est pas occupé par le déchiffrement : on ne voit pas ce qui

pourrait empêcher la maîtresse ou le maître, parallèlement, de lire des histoires, de faire travailler le vocabulaire et de pratiquer toutes sortes d'activités d'éveil par rapport à la langue.

Et pourquoi, enfin, opposer par principe la syllabique à l'idée d'une « lecture compréhensive » ? La syllabique part des lettres et examine la variété de leurs combinaisons, en syllabes, en mots, en phrases. Elle étudie le premier mot le premier jour de l'apprentissage. Or le mot est l'unité indissociable d'un signifiant et d'un signifié. Le décodage du signifiant, son énonciation *correcte* à voix haute, donne par lui-même accès au signifié, dès lors qu'on laisse à l'élève le temps de s'écouter et de s'entendre, et de poser la question (« qu'est-ce que c'est ? ») qui ne manque pas d'advenir si l'élève agit d'un mot qui ne lui est pas familier.

Apprentissage de la lecture et démocratisation scolaire

Il n'y a certainement pas lieu de suspecter l'intention démocratique des promoteurs des méthodes mixtes, qui visent à aménager le passage de l'oral à l'écrit en lui assurant douceur et naturel. Le refus de l'entrée dans l'écrit par une confrontation initiale à la lettre procède au fond d'un refus de la confrontation à l'abstraction, jugée trop brutale et inappropriée, la pensée de l'enfant étant, selon les préceptes dominants de la psychopédagogie, une pensée concrète que l'on ne saurait conduire vers l'abstrait qu'avec prudence et progressivité. Partir de significations familières à l'enfant, de mots, d'historiettes, de contes et de comptines pour identifier les sons élémentaires (phonèmes) de la langue et étudier leur transcription graphique doit permettre d'éviter une telle rupture. L'enfant se meut continuellement dans un univers signifiant pour lui, ce qu'il apprend fait immédiatement sens, il peut alors être pleinement le sujet de ses propres apprentissages. Et cette démarche ne sépare pas l'appropriation des techniques graphiques de la transmission culturelle, de l'acquisition de significations nouvelles, de l'enrichissement du vocabulaire, etc.

Ces procédures devraient donc s'avérer les plus favorables à la démocratisation scolaire. À l'expérience, on constate que, en fait, elles se sont parfaitement intégrées au fonctionnement socialement reproducteur du système éducatif. Bon nombre de ceux qui apprennent correctement à lire avec les méthodes mixtes disposent de parents lettrés, dont la contribution à l'apprentissage va dans une proportion non négligeable de cas jusqu'à le prendre directement en charge à l'aide d'une méthode syllabique.

L'échec pratique des méthodes mixtes doit l'essentiel, sans doute, à ce souci obsessionnel de partir du sens, qui impose le recours à la lecture-devinette et rend l'acquisition du code beaucoup plus compliquée et aléatoire. Les effets en sont lourds et durables. Au-delà même des rangs de ceux qui n'arrivent pas à entrer vraiment dans le lire-écrire, un très grand nombre d'élèves s'habituent aux approximations orthographiques et syntaxiques, qui s'accompagnent inévitablement de difficultés de compréhension des textes lus et d'une écriture floue, parsemée d'approximations sémantiques. C'est l'organisation même de la pensée, ses possibilités de développement, le plaisir de l'activité réflexive qui s'en trouvent compromis.

Il paraît particulièrement paradoxal, à cet égard, de reprocher à la syllabique de séparer le code et la compréhension, de réduire l'apprentissage de la lecture à celui d'une pure technique, sans se préoccuper des questions du sens. Ce qui fait réellement sa différence propre peut s'énoncer, me semble-t-il, en deux points.

D'une part, elle affronte d'entrée de jeu la difficulté principale en confrontant sans ambages les élèves à un niveau d'abstraction inédit, celui de la lettre. L'obstacle ne se montre pas, dans la pratique, si difficile à surmonter : sans doute parce qu'on a affaire à des êtres de langage, qui en tant que tels ont déjà développé de réelles capacités d'abstraction [26].

Ce qui, d'autre part, caractérise la syllabique n'est pas qu'elle sépare le code et la compréhension, en différant le moment de la compréhension, c'est qu'elle suspend rigoureusement la compréhension de l'écrit à la maîtrise du code. En bannissant absolument toute « lecture-devinette », son emploi n'exige des élèves que ce à quoi elle leur donne les moyens de se confronter. Elle s'avère ainsi conforme au principe essentiel de tout enseignement efficace et démocratique, qui vise à rendre les élèves autonomes et à leur permettre de se passer d'une aide extérieure.

Incontestablement, ce principe limite, pendant les tout premiers mois de l'acquisition du code, la richesse des énoncés *écrits* qui leur sont soumis. Mais il n'interdit en rien des manuels qu'on peut imaginer bien plus riches intellectuellement et culturellement que le Boscher [27]. Et il est tout à fait compatible avec l'organisation dans la classe d'une activité langagière *orale* qui, tout en partant des énoncés étudiés à l'écrit, laisse libre cours à la parole, à l'inventivité et aux capacités réflexives des enfants.

Il faudra bien un jour, si l'on souhaite vraiment démocratiser l'accès à la culture écrite, interroger sérieusement la représentation de l'enfant qui a légitimé la généralisation des pédagogies douces à partir des années 1960. L'éducation était par nature, pour Durkheim, affaire d'autorité : le directivisme de la pédagogie traditionnelle identifiait l'élève, de fait, à une sorte de cire molle où inscrire l'empreinte des savoirs. Le progressisme pédagogique, dont l'audience accompagne la montée des classes moyennes salariées dans l'après-guerre, oppose à ce modèle l'image d'un enfant bon, intelligent, prompt à jouer mais guetté par l'ennui, qui ne peut apprendre que si l'on respecte ses spontanés. 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. À l'expérience, en réalité, elle n'est ni de droite ni de gauche : elle est juste efficace.

[1] Initiée par Claude Thélot sous l'égide du ministre Luc Ferry, cette Conférence de consensus s'est tenue les 4 et 5 décembre 2003 sous la présidence de l'historien Antoine Prost, et a validé les orientations des programmes Lang pour l'enseignement primaire de 2002. Ces derniers préconisaient un apprentissage « mixte », censé conjuguer les emprunts aux deux méthodes ennemies : la syllabique et la globale. Or ce principe d'un apprentissage « mixte » est précisément celui qui est aujourd'hui mis en Suvre, chacun à sa manière, par l'immense majorité des instituteurs (cf. sur ce dernier point : Éliane et Jacques Fijalkow, « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux », *Revue française de pédagogie*, n 107, 1994 ; Éliane Fijalkow, *L'Enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. Entre innovation et tradition*, L'Harmattan, Paris, 2003).

[2] Cette formule convenue désigne le décryptage des relations entre les sons de la langue et les signes graphiques (lettres et syllabes) qui les représentent. On peut enseigner ce décryptage soit en partant des signes écrits, comme dans la méthode syllabique (comment se prononce a, b, et ba ?) soit en partant des sons de la langue (quel est le signe graphique qui transcrit le son a ?).

[3] Les promoteurs de la méthode globale, élaborée au début du xxe siècle, reprochent à la syllabique de dissocier le son du sens (de fait, bien des syllabes n'ont aucun sens : be, bi, ca, etc.) et de réduire par suite la lecture à une simple technique de décryptage. Rappelant que « lire, c'est comprendre », ils proposent un apprentissage dans lequel l'identification visuelle du mot, et non plus de la lettre, joue un rôle de premier plan. De fait, si l'unité élémentaire du décryptage est la lettre, la plus petite unité de sens est bien le mot : reconnaître les mots, c'est accéder d'emblée au sens.

[4] Devant l'impossibilité de faire mémoriser la graphie d'un nombre de mots suffisant pour assurer une capacité de lecture minimale et l'échec radical des tentatives d'application de la globale « pure », le principe s'est imposé des méthodes « mixtes », combinant le décodage grapho-phonologique et les procédures de la globale (mémorisation du plus grand nombre possible de mots, et identification des mots non reconnus en fonction du contexte de la phrase, et/ou du décodage d'une partie de leurs syllabes, ce qu'on appelle la « lecture-devinette »).

[5] Basil Bernstein, « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », in Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail, *Les Sociologues et la transmission des savoirs*, La Dispute, Paris, 2006.

[6] Ainsi la commission Rouchette, mise en place en 1963, et comprenant inspecteurs généraux, professeurs d'école normale, maîtres d'application, représentants du SNI, adopta en 1966, de façon très consensuelle, un Projet d'instructions qui puise son inspiration à la fois du côté des préceptes pédagogiques de C. Freinet et de la grammaire structurale. Ce projet préfigure les instructions officielles de 1972 qui rompent,

en introduisant le modernisme pédagogique, avec celles de 1923 en vigueur jusque-là.

[7] Le tableau ne se réduit pas à ce face-à-face entre le ministre d'un côté, les experts et les syndicats enseignants de l'autre. Il existe des enseignants et des experts (cf. par exemple « Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la langue », texte signé par 18 chercheurs dans Le Monde de l'éducation de mars 2006) qui ne partagent pas l'ire du milieu pédagogique à l'encontre de la syllabique, sans éprouver nécessairement d'affinités à l'égard des positions politiques du ministre. Mais ils sont apparus minoritaires et beaucoup moins implantés dans les IUFM et les forces syndicales et politiques de gauche.

[8] L'AFL, Association française pour la lecture fondée par Jean Foucambert, promoteur dans les années 1970 de la méthode idéovisuelle bannissant l'apprentissage du décodage ; le GFEN, Groupe français d'éducation nouvelle fondé par Paul Langevin et Henri Wallon au lendemain de la guerre ; l'ICEM, Institut coopératif de l'école moderne, diffuse les préceptes éducatifs de Célestin Freinet.

[9] Cf. le dossier « lecture » de la revue Éducation et devenir (<http://education.devenir.free.fr/Le...>).

[10] Cette exigence d'une meilleure efficacité cognitive du système éducatif venait en tête des préoccupations exprimées par les participants, et Claude Thélot, qui en a présenté le bilan en avril 2004, s'en est déclaré le premier surpris.

[11] Par exemple : Jacques Bernardin, « Lecture : le discours de la méthode », Le Café pédagogique, n 68, 2005 ; Pierre Boutan, « Interdire la méthode globale : ridicule », L'Humanité, 6 janvier 2006.

[12] C'est à partir de telles archives qu'a été menée l'étude comparative publiée par la DEP-MEN en 1996 ; cf. « Les connaissances en français et en calcul des élèves des années vingt et d'aujourd'hui », Les dossiers d'Éducation et Formations, n 62.

[13] Cf. Roger Establet, Le niveau monte : une vision à affiner, www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003...

[14] Cf. Note d'information n 98.39, ministère de l'Éducation nationale.

[15] Note d'évaluation n 04.10, ministère de l'Éducation nationale. Pour l'essentiel, si l'on préfère, les futures sorties du système sont préfigurées dès la fin du primaire : les 30 % de meilleurs élèves obtiendront un bac général à l'âge normal ; les 15 % les plus en difficulté, à l'autre pôle, fourniront les sorties sans diplôme ; dans l'entre-deux, la moitié des meilleurs pourra décrocher un bac professionnel, technologique ou un bac général obtenu avec retard, l'autre moitié se contentant des filières professionnelles et des premiers niveaux de diplôme. La force prédictive des apprentissages élémentaires est telle que, à partir du collège, une grande part de la fameuse corrélation entre l'origine sociale et les performances scolaires a disparu : celles-ci dépendent de plus en plus exclusivement de la qualité des acquisitions antérieures.

[16] Proposé par la pétition « Sauver la lecture », ce thème se retrouve chez différents auteurs, par exemple sous la plume de J. Bernardin (article cité plus haut). De la part de ce dernier, qui signe ses textes « secrétaire national du GFEN », mouvement pédagogique qui proclame des élèves qu'ils sont « Tous capables ! », la récupération de ce qui n'est rien d'autre que la thèse du handicap socioculturel laisse perplexe, suggérant combien ici le souci de sauver l'ordre pédagogique existant l'emporte sur toute autre considération.

[17] On peut consulter à ce propos : Jean-Marc Braibant et François-Marie Gérard, « Savoir lire, une question de méthode ? », Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, I, 1996 ; Roland Goigoux, « Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle », Psychologie française, 45-3, 2000.

[18] Cf. « Teaching children to read », National Reading Panel Report, 2000 (texte aisément accessible sur Internet).

[19] Les méthodes mixtes sont dites « à départ global » si l'apprentissage commence (en règle générale dès la grande section de maternelle) par le repérage visuel et la mémorisation de listes de mots et de phrases, l'introduction du code grapho-phonologique s'opérant ultérieurement. Elles sont dites « à départ phonique » si elles démarrent par l'étude des liens entre sons et signes graphiques.

[20] Cf. la description proposée par R. Goigoux dans le dossier « lecture » d'Éducation et devenir déjà cité.

[21] Cf. Éliane et Jacques Fijalkow, « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux » (article cité) : 91 % des instituteurs enquêtés soulignent l'importance de la maîtrise des correspondances lettres-sons. Mais quand ils doivent aider un élève à identifier un mot, 71 % l'incitent d'abord à trouver la réponse « dans les ressources de l'environnement », les autres recours cités par plus de la moitié des enquêtés étant en concurrence : le décodage, sauter le mot et y revenir pour l'identifier, relire le début de la phrase et l'identifier. La pratique de la lecture-devinette se révèle ainsi incontestablement massive.

[22] Ce que souligne R. Goigoux dans le dossier « lecture » d'Éducation et devenir.

[23] À l'abondance des études américaines comparant les pédagogies de la lecture (l'étude du National Reading Panel synthétisant une partie d'entre elles) et concluant à la plus grande efficacité de la syllabique vient s'ajouter un élément de preuve supplémentaire. L'étude Follow

Through, fondée comme le NRP sur l'agrégation d'un grand nombre d'enquêtes de terrain, compare pour sa part différents types de pédagogies pratiquées dans l'enseignement primaire et conclut à l'efficacité cognitive et psychique supérieure des pédagogies explicites, dites de direct instruction (cf. Clermont-Gautier et alii, Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, université Laval, Québec, 2004, rapport de recherche disponible sur Internet). Or, en matière de lecture, les maîtres identifiés dans la catégorie de la direct instruction pratiquent la syllabique, alors que l'immense majorité des autres pratiquent les méthodes globales ou mixtes.

[24] On pourra se reporter, pour la pratique de la syllabique, à Geneviève Krick, « La confrontation à la lettre », in Jean-Pierre Terrail (sous la direction de), L'École en France. Crise, pratiques, perspectives, La Dispute, Paris, 2005.

[25] J'évoque ce travail, non publié, dans mon livre École, l'enjeu démocratique, La Dispute, Paris, 2004.

[26] On touche là un point théoriquement décisif. Les pédagogies actuellement dominantes s'organisent à partir du principe rousseauiste du caractère essentiellement concret et sensible de la pensée de l'enfant d'âge préscolaire. La recherche de modes d'apprentissage plus efficaces conduit à mettre en cause la pertinence de ce point de vue. C'est le cas dans le domaine de la lecture, ce l'est aussi dans celui des mathématiques. Ainsi la pédagogie de la numération proposée par Stella Baruk se fixe comme objectif, dès le début du CP, de familiariser les enfants avec une idée du nombre comme idéalité mathématique, distincte du décompte d'objets donnés, le nombre de (cf. Stella Baruk, Comptes pour petits et grands, Magnard, Paris, 2005). L'enjeu est là : peut-on confronter d'emblée les élèves de CP à l'abstraction de la lettre ou du nombre, ou faut-il chercher à contourner la difficulté ?

[27] Il faut un certain aplomb pour opposer à la pauvreté culturelle des méthodes syllabiques aujourd'hui disponibles sur le marché (le Boscher ou Léo et Léa) la richesse intellectuelle des textes proposés par les méthodes mixtes : les Gafi, Ratus, Crocolivre, etc., ne sont pas beaucoup plus enthousiasmants &