

# Les six simplifications des tenants de la « méthode syllabique pure »

André Ouzoulias, professeur à l'IUFM de Versailles, est l'un des initiateurs de l'appel *Sauvons la lecture*<sup>1</sup>. Il nous rappelle ici la complexité de l'apprentissage de la lecture. La crise de l'école ne saurait se résoudre par le retour en force de la méthode syllabique.

Avec sa campagne sur la lecture, Gilles de Robien vient de déclarer une guerre unique dans les annales de la rue de Grenelle, une guerre aux programmes officiels.

Pour comprendre cette offensive, il convient d'abord de la resituer dans son contexte médiatique : « *L'école est en crise. Elle forme des élèves dont beaucoup se retrouvent en difficulté massive devant les tâches élémentaires (lire, écrire, compter), des élèves trop peu qualifiés, qui ne sont pas prêts à entrer dans le travail. Il y a de plus en plus de jeunes illettrés...* ». Nous savons que cet état des lieux est l'opposé de la réalité. Mais il a une fonction rhétorique : justifier le sermon du retour à un mythique âge d'or de l'école. Ce discours, proprement réactionnaire, porte en effet tout un programme de démontage, pièce à pièce, des politiques de démocratisation antérieures qui aboutiraient inévitablement à une plus grande relégation des élèves issus des milieux populaires et finalement à une baisse générale du « niveau »<sup>2</sup>.

Il faut répéter haut et fort que, pendant les 40 dernières années, le « niveau » a considérablement « monté », faisant passer le taux de bacheliers dans la classe d'âge de

15 % à plus de 60 % (70 % au niveau bac, pas si loin des 80 % visés par la Loi d'Orientation !). Mais il faut en même temps reconnaître que, depuis 1995, cet élan s'essouffle. On ne peut se rassurer en disant que, somme toute, le problème de la grande difficulté en lecture ne concerne que 13 % des jeunes et que l'école accomplit donc à 87 % sa mission. Certes, 13 % c'est beaucoup moins que cela n'a jamais été, mais c'est aujourd'hui socialement insupportable. C'est aussi ce que dit le ministre, et au moins sur ce point, on ne va pas dire qu'il a tort : la lutte contre l'échec scolaire est une urgence sociale.

## Les simplifications des tenants de la « méthode syllabique pure »

Inacceptables en revanche sont le diagnostic et les solutions de M. de Robien : si des enfants ont des difficultés en lecture, c'est parce que les méthodes ne conviennent pas, parce que les maîtres ne sont pas suffisamment au clair avec l'apprentissage de la lecture, qu'ils compliquent à dessein les choses, que les formateurs sont des « pédagogistes », que les inspecteurs sont eux-mêmes

complices des « idéologies romantiques de la lecture », etc. Fondamentalement, le mal vient de la satanique méthode globale, qui n'en finit pas, dans son interminable agonie, de souffler ses miasmes... alors qu'il est si simple d'apprendre à lire avec une méthode syllabique pure !

Résumons la position des partisans de la « méthode syllabique pure » : peu leur importe qu'en réalité, en France, la quasi-totalité des maîtres de CP enseignent systématiquement « les relations entre les lettres et les sons », et le fassent le plus souvent en utilisant des méthodes qui empruntent leurs mécanismes à la méthode syllabique (*Ratus, Gafi, Mika, Abracadalire, Crocolivre*, etc.), ils postulent qu'apprendre à lire consiste à comprendre comment l'écrit représente l'oral et qu'une telle compréhension va normalement de soi à 6 ans, pour un être normalement intelligent et disposant d'un cerveau « normal ». Dit autrement : il suffit que l'on enseigne le bé-a ba pour que les enfants l'apprennent et il suffit qu'ils l'apprennent pour savoir lire et comprendre des textes écrits.

Qu'importe si les praticiens observent que ce n'est pas si simple... Pour asseoir ce diagnostic, le ministre fait

parler La Science : « *Les méthodes à départ global sont beaucoup moins efficaces que les méthodes à départ phono-synthétique ou syllabique, et elles sont même néfastes pour les enfants les plus fragiles. Ce n'est pas moi qui le dis, mais des scientifiques spécialisés dans l'étude de la lecture, qu'il s'agisse de neurologues, de psycholinguistes ou de linguistes. On observe sur cette question un consensus remarquable de la communauté scientifique, aussi bien en France qu'à l'étranger*<sup>3</sup>. »

Or, quiconque connaît la littérature scientifique sur la difficulté en lecture, portant sur d'innombrables recherches réalisées en France et ailleurs, y compris aux USA, depuis trente ans au moins, sait précisément que ce n'est pas si simple. En fait, dans le creux du discours des tenants de la « syllabique pure », il y a au moins six simplifications inacceptables.

### Première simplification :

Laisser croire que, pour un enfant, *il est naturel de savoir ce que c'est que lire*. Or, c'est certainement l'une des choses les plus difficiles à comprendre à 5-6 ans. L'acte de lecture est opaque : quand l'enfant observe quelqu'un qui lit, il ne voit rien de clair, car toute l'activité du lecteur est mentale. Ainsi, si on interroge les enfants sur ce que fait leur maîtresse lorsqu'elle lit, on a quelques surprises. Exemple : « elle connaît les textes par cœur ». On note ainsi des confusions entre dire, redire et lire, des confusions entre lire et regarder (« pour lire l'histoire,... il faut regarder les images »), entre lire et dire les lettres, entre lire et « faire les sons » ou même « dire tous les mots, à la queue leu leu ».

Les méthodes de lecture centrées sur le seul bé-a ba présupposent que

les enfants ont déjà compris ce qu'on fait quand on lit. Non que cela soit stupide ou ennuyeux de jongler avec les syllabes, ni qu'il faille s'interdire de le faire. Mais cela laisse dans l'ombre le problème de la compréhension par l'enfant de ce que c'est que lire. Et s'il ne sait pas ce qu'il peut faire avec cette combinatoire, il risque de s'y égarer<sup>4</sup>.

Hélas, ce n'est pas quelque chose qui peut se régler simplement en lisant des textes à l'enfant, ou « en le mettant dans un bain d'écrits ». Voici une autre piste à explorer : savoir ce que c'est que lire, cela s'apprend de la meilleure façon lorsque l'enfant prend lui-même le rôle de l'émetteur et produit du texte, avec l'aide de l'adulte. Lorsqu'il s'installe dans la boucle de communication, dans la position d'émetteur, celle-ci éclaire la position de récepteur. Il peut anticiper ce que devra faire l'autre (le récepteur, le lecteur) lorsqu'il recevra le message qu'il vient d'écrire : le destinataire devra traiter les marques écrites pour reconstituer le dire et, de là, essayer de construire le vouloir-dire, le sens, c'est-à-dire les représentations qui étaient « dans la tête » de l'auteur. Où l'on retrouve Freinet : c'est en écrivant (et même en correspondant) qu'on apprend à lire.



### Deuxième simplification :

Laisser croire que *la notion de mot va de soi*. Cette notion n'est naturelle que pour quelqu'un qui sait lire dans une écriture qui segmente les mots écrits. Quand on demande à une personne qui n'a jamais été confrontée à l'apprentissage de l'écrit, de redire un énoncé « en petits morceaux », elle le segmente en clauses (soit à peu près ce que Freinet appelait « groupes de souffle »), ou en syllabes orales, nullement en mots<sup>5</sup>. La conscience des mots dérive de l'apprentissage de la lecture (et plus encore de l'écriture de textes). Elle ne le précède pas !

### Troisième simplification :

Laisser croire que *le principe du bé-a ba est facile à comprendre !* En fait, pour comprendre le principe alphabétique, il faut comprendre que, dans la syllabe écrite « ba », la lettre B représente non pas un son, mais une façon de prononcer cette syllabe qui permettra de la différencier de [pa], [ma], [ra], [sa], [la], etc. La difficulté est la suivante : la voyelle [a] est effectivement un son, non la consonne [b] qui est imprononçable isolément ! C'est la raison pour laquelle, plutôt que de « sons », les linguistes parlent de « phonèmes ». Ce n'est pas une coquetterie de langage.

Pour comprendre le principe alphabétique (chaque phonème est représenté par une lettre ou un groupe de lettres), il faut abstraire ces unités dans la syllabe orale. On a là un problème pédagogique : la syllabe et la voyelle sont accessibles à la perception, elles s'entendent ; le phonème consonantique doit être abstrait de la perception (si on le perçoit, c'est davantage comme « geste de la bouche » dans sa coarticulation avec



« semaine », etc. Les voici ensuite devant « maintenant » : M et A ça fait [ma]. Non, c'est vrai, il y a un I ! Donc M A I = [mé]...

Et ces mêmes enfants, qui savent lire « vélo », « cinéma », « joli »... (soit des mots écrits à la finnoise), se demandent pourquoi c'est si difficile de lire « maison » ou « maintenant » qui sont pourtant hyperfréquents ! On a produit de la difficulté alors qu'on aurait pu amener les élèves à rencontrer cette complexité dès le départ.

Ensuite, si on se concentre sur le seul décodage, c'est vraiment dommage, car l'enfant traite « seau », « sot » et « saut » en faisant seulement attention à ce qu'il entend, c'est-à-dire [so], sans tenir compte de la spécificité sémantique. Cela revient à priver les élèves du bénéfice de ces variations orthographiques en lecture. Pourquoi, alors, payer si cher l'apprentissage de cette orthographe ? À tout prendre, il vaudrait franchement mieux réformer l'orthographe du français et l'écrire avec l'alphabet phonétique<sup>7</sup> !

Jean Foucambert n'était pas hérétique quand il disait que l'écriture du français porte des marques sémantiques et que la lecture ne peut se réduire au décodage ! Certes, dans un énième débat sur la pédagogie de la lecture où l'on se demanderait s'il faut ou non apprendre à décoder, aujourd'hui, on trancherait assurément en faveur d'une pédagogie impliquant un apprentissage progressif et systématique de la grapho-phonologie. Personne ne va revenir là-dessus. Mais il ne faut pas jeter le bébé lecture orthographique avec l'eau du bain idéovisuel. La recherche donne totalement raison sur ce point à Jean Foucambert : la lecture habile est orthographique<sup>8</sup>. On ne peut pas laisser croire qu'il suffit d'apprendre le

la voyelle, non comme sonorité isolée). En somme, les phonèmes ne s'entendent que si « on s'y entend » sur la structure des syllabes et sur ce qu'est un phonème ! Autrement dit encore, le phonème n'est pas un percept, mais un concept qu'il faut construire. Du coup, on ne peut pas, pour cela, s'appuyer sur la seule discrimination auditive : c'est en apprenant à lire et à décoder qu'on comprend ce que sont les phonèmes et c'est en ayant compris ce que sont les phonèmes qu'on peut tenter de les saisir à l'audition.

Ce concept de phonème est probablement l'un des plus abstraits qu'on demande aux enfants de comprendre vers six ans. Et nos Yaka voudraient que tous y parviennent au CP en quelques jours dès septembre<sup>6</sup> ! Qu'arrivera-t-il aux enfants qui ne l'auront pas alors compris et qui auront décroché totalement en octobre ? Devront-ils aller chez l'orthophoniste, les fera-t-on redoubler autant de fois que nécessaire ?

#### Quatrième simplification :

Laisser croire qu'il est facile de faire fonctionner le bé-a ba. Nous serions en Finlande, pourquoi pas (les annexes de la circulaire donnent ce pays en exemple à suivre)... En Finlande, le système est ainsi : une

lettre → un phonème ; un phonème → une lettre. Un mot qui se prononce [so] s'écrit invariablement SO. Pour ainsi dire, en finnois, l'orthographe, se réduit à la grapho-phonologie alphabétique (comme en latin). L'apprentissage de la lecture peut être assez mécanique (avec une méthode similaire à la méthode *Boscher*). Et, de fait, la Finlande est le pays d'Europe où la proportion de non lecteurs à 13 ans est la plus faible (aux environs de 6 %).

Mais devant l'écriture « SO », pour savoir de quel [so] il s'agit (de la sottise, du bond, du récipient... ?), un finlandais a besoin du contexte, ce qui ralentit sa lecture. L'orthographe morphémique de l'anglais et du français aide à construire plus rapidement le sens des textes, mais cela se paye d'un coût à l'apprentissage : il ne peut pas être aussi mécanique que dans les écritures transparentes (finnois, italien, turc, serbo-croate, ...).

Or, si nous faisons comme si notre système était transparent, on commet une double erreur. D'abord, c'est évident : on leurre les enfants. On leur dit par exemple M et A ça fait [ma]. Que font-ils devant le mot « maison » ? Beaucoup font : « ma...ma-i,... ma-is... masi... », etc. Ils voient bien que quelque chose ne va pas. On leur dit alors : oui, M A I, ça fait [mé], comme dans « mairie »,

bé-a ba pour apprendre à reconnaître les mots en français !

### Cinquième simplification :

Laisser croire que *l'écrit est un simple encodage de l'oral*. Il faut y revenir souvent : les textes écrits, c'est de la langue spatialisée, « de la langue qui se voit ». On a ainsi la possibilité d'aller voir la fin du texte avant le début, on peut revenir en arrière à tout moment, ce que l'on ne peut pas faire à l'oral. Il y a dans l'écrit toute une série de marques : paragraphes, ponctuation, etc., qui organisent le texte autrement que dans l'oral. Voyons aussi la typographie : les gras, les soulignés, les italiques, les titres, les encadrés, etc. À l'oral, tout cela disparaît complètement, car c'est une autre logique de communication. Et l'on ne parle pas ici de la lecture sur écran et du multimédia (Internet, CD Rom, etc.)... La lecture ne peut pas se réduire à un simple apprentissage technique. Elle est un apprentissage culturel : il s'agit d'utiliser des objets, des genres de textes différents, des supports écrits différents pour des usages différents.

En outre, la langue « pour l'écrit », c'est autre chose que de l'oral encodé. C'est de la langue retravaillée, élaborée, formulée dans une situation qui a d'autres contraintes et qui amène à être plus explicite dans certains domaines, plus implicite dans d'autres, à jouer sur des marques dont on dispose à l'écrit, mais que l'on n'a pas à l'oral...

Autrement dit, entrer dans l'écrit, c'est entrer dans un nouvel univers, dans un autre rapport au langage, dans un rapport au passé, au temps, dans un rapport à la culture... Qui peut penser que le bé-a ba suffit à ces enjeux ?

### Sixième simplification :

Laisser penser que *le maître se contente d'enseigner à des individus*, comme s'il était un précepteur en charge de plusieurs disciples. Il enseigne à un groupe d'élèves qu'il essaye de faire vivre ensemble, de faire coopérer parce que l'enjeu n'est pas seulement de les amener à s'instruire, c'est aussi, ce faisant, de former des hommes et des citoyens.

Mais comment avancer ?

Venons-en maintenant à ce qu'on pourrait faire, si on se refuse à la démagogie, pour briser ce plafond de 87 % auquel on se heurte depuis une dizaine d'années aux différents étages du système scolaire. En analysant les difficultés des enfants, on débouche sur l'idée qu'il faut effectivement perfectionner l'enseignement. Beaucoup le disent, la solution se situe prioritairement entre la maternelle et le CE1, car c'est dans ces âges qu'une intervention adaptée est la plus efficace. Selon moi, il faut ouvrir cinq grands chantiers didactiques.

**Premier chantier : l'apprentissage de la langue orale en maternelle.** Il faut relancer les recherches dans ce

domaine, produire des outils<sup>9</sup>, relancer la formation. On manque d'évaluations sur ce qui fonctionne et peut-être aussi sur ce qui fonctionne moins bien, notamment avec les élèves des milieux populaires.

Une question, par exemple : le « tout communication » est-il le meilleur moyen de favoriser l'entrée dans la langue de ces enfants ou des enfants les plus en difficulté face au français oral ? En effet, pour l'enfant en situation, l'important est d'être efficace et parfois, c'est un geste et non un énoncé qui « marche » le mieux.

**Deuxième chantier urgent : la production d'écrits.** Avant le CP, en Grande Section, on doit pouvoir faire écrire plus abondamment chaque enfant. Les projets où l'on réalise par exemple un album sur un trimestre sont certes gratifiants pour le maître, mais, pour « assurer le coup », il faudrait le plus souvent possible des moments de production d'écrits courts pour tous les enfants, par exemple de la correspondance scolaire régulière ou des situations plus ou moins ludiques. L'institution doit encourager les maîtres à ouvrir des pistes praticables avec tous les enfants.<sup>10</sup>



### Troisième chantier : la question de l'apprentissage du code grapho-phonologique.

Entre le phonème et le mot, il y a d'autres unités auxquelles les enfants peuvent être sensibles et notamment la syllabe (facile d'accès à l'oral, on l'a vu), la structure attaque-rime (comme dans *gr/aine*), les analogies orthographiques (comme *ranger / manger / changer / danger*), les morphèmes (dans démontage par exemple, il y a les trois morphèmes dé-mont-age). Dans les méthodes classiques (*a fortiori* dans les « syllabiques pures »), ces unités, pourtant plus faciles d'accès tant sur le plan visuel que sur le plan auditif, sont seulement le résultat implicite des conversions graphèmes-phonèmes (CGP) ; elles ne sont jamais utilisées pour faciliter la conquête du principe alphabétique, ce qui supposerait qu'on aille du complexe (et plus facile) au simple (plus abstrait et plus difficile), par un processus d'analyse ! Comment organiser le travail sur toutes ces unités avec une efficacité maximale ?

### Quatrième chantier : la question de l'apprentissage du lexique orthographique.

Il faudrait renforcer l'attention portée par les maîtres, tout au long de la scolarité, à l'acquisition de l'orthographe, car c'est cette habileté qui est déterminante pour accéder à une lecture fluide (la voie directe, c'est la voie orthographique). Une observation superficielle laisse penser que l'orthographe s'apprend tôt (au CP et au CE1) ou s'apprend mal (mais cela demande à être vérifié par des recherches rigoureuses). La question pratique principale peut être formulée ainsi : comment réussir à développer l'orthographe pour la lecture sans brider les enfants dans la production de textes <sup>11</sup> ?

### Cinquième chantier : la compréhension en lecture.

Il faudrait encourager le développement des recherches didactiques sur l'apprentissage de la compréhension en lecture, pas seulement au cycle 3, mais aussi en amont (dès la MS) et en aval, au collège.

Quoi qu'il en soit, on n'améliorera pas radicalement la pédagogie de la lecture si on n'allonge pas la formation des maîtres du premier degré à deux ans après le concours. Actuellement, on espère former en un an des enseignants polyvalents, capables de réguler les apprentissages dans tous les champs (langage, lecture, écriture, mathématiques, sciences, histoire, arts, EPS, etc.) de la PS au CM2. C'est évidemment impossible ! Pour s'en convaincre, il suffit de comparer la durée de cette formation à celle des infirmières (trois ans) ! Ce dossier est urgentissime : dans les dix ans qui viennent, on aura renouvelé pratiquement la moitié du corps des enseignants du premier degré.

Il est sûr, en tout cas, que cette mesure est moins économique que la généralisation de la méthode *Boscher* ou de ses succédanés.

### André Ouzoulias

Professeur à l'IUFM de Versailles

**1** André Ouzoulias est l'un des initiateurs de l'appel *Sauvons la lecture* (<http://www.lapetition.com/sign1.cfm?numero=1058>). Il a préfacé l'ouvrage dirigé par Danielle De Keyser *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte* (RETZ-PEMF), qui constitue pour beaucoup la présentation la plus actuelle et la plus complète de la MNLE. Il est également l'auteur de *Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ* (CRDP de Versailles-RETZ) et a dirigé *MÉDIAL*, un outil d'évaluation diagnostique. Pour le *Nouvel Éducateur*, il a déjà assuré un « dossier-recherche » sur la lecture (n° 113-114). Le texte du présent dossier reprend des idées développées dans un autre texte, publié en juin 2004 dans *Coopération pédagogique (revue interne de l'ICEM pédagogie Freinet)* N° 134.

**2** Voir l'excellent article d'Emmanuel Davidenkoff dans *Libération* du 31/12/2005 et l'appel *Non au renoncement*.

**3** Voir ma tentative de réponse sur le site du *Café Pédagogique : La révolution du 3 Janvier ou le syndrome de la tortue de Floride*, [www.cafe-pedagogique.net](http://www.cafe-pedagogique.net).

**4** L'un des premiers ouvrages de l'équipe d'Écouen, au début des années 1980, s'intitulait *Du délire au vrai lire*. Délire, tant la « syllabique pure » en vigueur dans les CP de l'époque (*Boscher, Rémi et Colette*, etc.), débouchait sur le non-sens. Le maître était heureux si 75 % des élèves pouvaient oraliser en fin d'année : « Papa fume sa pipe sur le lac Titicaca » après 150 séances de « pa, pe, pi, po, pu, fa, fe, fi, fo, fu, ta, te, ti... ».

**5** Que la notion de mot ne préexiste pas à la lecture, c'est ce que nous apprennent par exemple les recherches de David Olson sur les connaissances métalinguistiques au sein de sociétés de tradition orale.

**6** Dans son ouvrage de 1998, *Apprendre à lire* (CNDP-Odile Jacob), l'ONL affirmait que, dès les premières semaines du CP, avec un matériel simplifié comme les lettres P, F, A et I, la plupart des élèves peuvent découvrir le principe alphabétique (page 74) ! Dans le dernier chapitre, on apprendait que les autres élèves sont probablement dyslexiques ! Disons-le clairement, l'ONL a alors réhabilité le mythe de la syllabique pure. Si, aujourd'hui, certains de ses membres protestent contre la campagne du ministre, il faut bien admettre que cet organisme officiel a eu à cette époque un rôle plutôt négatif dans les débats sur la pédagogie de la lecture.

**7** C'est le choix vers lequel semblent tendre des psychologues, Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé, auxquelles le ministre se réfère. On devine que ce n'est pas le nôtre.

**8** Selon moi, il se trompe sur deux points cruciaux : a) Croire que les signes écrits sont muets (même les chinois activent en fait la représentation de la prononciation des logogrammes, comme nous le faisons quand nous lisons  $4 \times 3 = 12$ ) ; b) Croire que « la voie directe s'apprend mieux directement », car la mémoire orthographique n'est pas une mémoire des images (les aveugles qui lisent en Braille, ont eux aussi une mémoire orthographique) ; celle-ci condense toutes les connaissances que le sujet a acquises sur l'écriture des mots en lettres : grapho-phonologie, analogies, morphologie lexicale, flexions, étymologie, etc. ; il n'y a pas de mémoire orthographique sans une bonne capacité à décoder.

**9** Voir par exemple Boisseau Philippe, 2005, *Enseigner la langue orale à la maternelle*, RETZ-CRDP de Versailles.

**10** Voir par exemple Ouzoulias A., 2004, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture... », dans *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, FNAME-RETZ.

**11** Le choix de la MNLE de ne pas laisser inventer l'orthographe, mais de mettre à la disposition des enfants des outils d'autonomie, bien qu'il apparaisse contre-intuitif, est vraisemblablement le meilleur. Lire à ce propos un texte très documenté de Rémi Brissiaud sur le site des *Cahiers Pédagogiques : L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture et d'écriture*.