

FONDATION
POUR
L'INNOVATION
POLITIQUE



LES CAHIERS DU DÉBAT



Recommencer par le commencement : la lecture

Marie-Christine Bellosta, Thérèse Cuche,
Anne de Bremaecker - Le Rigoleur, Jean-Gérard Dutoit,
Brigitte Étienne, Colette Ouzilou,
Brigitte Robert et Michelle Sommer

RECOMMENCER PAR LE COMMENCEMENT : LA LECTURE

Marie-Christine Bellosta, Thérèse Cuche,
Anne de Bremaecker - Le Rigoleur, Jean-Gérard Dutoit,
Brigitte Étienne, Colette Ouzilou,
Brigitte Robert et Michelle Sommer

■ Sommaire

Le courage du bon sens

Avant-propos par Marie-Christine Bellosta	3
---	---

Pour une école où l'on apprenne à lire

par Marie-Christine Bellosta	5
------------------------------------	---

1. Organigramme du pouvoir scolaire	5
2. Sortir du ressassement et de la paralysie	9
3. Sur l'apprentissage de la lecture	10
4. Pour une culture du résultat	13

L'apprentissage de la lecture comme cas particulier des défaillances de l'enseignement

par Anne de Bremaecker - Le Rigoleur	15
--	----

1. Une maîtrise « fragile » à « très mauvaise » de la lecture	15
2. Le refus obstiné d'enseigner la grammaire	17
3. Des évaluations trompeuses et inefficaces	18
4. Une pédagogie contre-productive	18
5. Et quelques défaillances supplémentaires	19
6. Conclusion	19

Critique du dispositif officiel d'évaluation CE1

par un Collectif d'orthophonistes : Thérèse Cuche, Brigitte Étienne, Colette Ouzilou, Brigitte Robert et Michelle Sommer	21
---	----

1. Sur les objectifs annoncés pour l'évaluation CE1 2005	21
2. Sur les moyens mis en œuvre	23
3. Pour conclure	25

Expérience d'instit de CP

par Jean-Gérard Dutoit	27
------------------------------	----

1. Pour simplifier	27
2. Tâtonnements personnels	27
3. Efficacité	29
4. Autonomie et plaisir	29
5. La lecture, le langage et le sens	30
6. Structuration de l'esprit	31
7. Respect de l'enfant	32

ANNEXE : Dispositif d'évaluation des compétences en lecture en fin de CP École de La Luquèce de Manosque (ZEP)	33
---	----

LE COURAGE DU BON SENS

Avant propos par Marie-Christine Bellosta

directrice du programme « Éducation » de la Fondation pour l'innovation politique

Notre système éducatif est, sinon en faillite, du moins en grande difficulté. Une loi du silence règne sur ses échecs pour deux ordres de raisons.

D'abord, on tait cette faillite parce qu'elle est partielle, par respect pour les secteurs performants :

a) il y a encore des disciplines qui ne sont pas affectées par l'effondrement des connaissances (nous formons toujours aussi bien des médecins, des juristes, des physiciens, des ingénieurs, etc., dont les compétences suffisent ou excellent, selon les cas, dans la concurrence mondiale) ;

b) il y a encore des lieux de formation épargnés, on les nomme lieux d'excellence, et ils ressortissent le plus souvent soit à l'élite très sélectionnée du système d'Éducation nationale (nos post-doctorants se placent sans peine dans les grands laboratoires internationaux, nos Écoles normales supérieures se portent bien, etc.), soit à des ministères qui ne sont pas l'Éducation nationale (mais l'Agriculture, la Défense, l'Industrie...), soit à la gestion privée ou semi-privée (Instituts d'Études Politiques, Écoles de commerce...) ;

c) il y a des classes sociales dont les enfants ne prennent pas de plein fouet les dysfonctionnements de l'école, soit qu'ils reçoivent à la maison un complément de formation (familles d'enseignants), soit que leurs parents financent des cours particuliers (l'essor de leurs officines est spectaculaire).

Ensuite, et c'est là la cause essentielle, on dissimule la débâcle collective parce qu'on veut, à juste titre, que les Français gardent la foi dans leur système éducatif : il ne faut pas « désespérer Billancourt », et avec Billancourt la France entière. Cependant, on ne s'avise pas que ce silence est lui-même un facteur du découragement collectif à présent que le manteau de Noé, pudiquement jeté sur ces faiblesses, est manifestement troué : les parents d'élèves fuient quand même, et si l'enseignement privé sous contrat ne s'accroît pas de manière massive, c'est seulement parce que sa croissance est statutairement bridée par le ministère de l'Éducation nationale au titre, précisément, de ces contrats.

Cette fuite des parents vers le privé (scolaire ou parascolaire) est une des trois conduites (exit) que le sociologue Albert O. Hirschman identifiait comme une « réponse » type à toute situation de crise ou de déclin d'une organisation, dans *Exit, voice and loyalty : responses to decline in firms, organisations and States*¹. Mais la fuite est aussi du côté des élèves ; c'est le phénomène de déscolarisation : tous les ans, 15 000 enfants décident, de leur propre chef, qu'ils n'iront plus à l'école. La fuite est aussi visible chez les enseignants, du moins les enseignants potentiels : le métier de professeur des lycées et collèges est victime d'une grave crise des vocations, phénomène d'autant plus alarmant que le remplacement des générations partantes va nécessiter un recrutement massif.

Le cri, la violence (voice) est le second signe de la crise de notre système éducatif. Elle s'exprime à bas bruit dans beaucoup d'établissements, par un climat de tension permanente, ou par des agressions auxquelles les équipes d'enseignants répondent en exerçant solennellement leur « droit de retrait ». Cette violence affleure aussi dans les colonnes des faits divers, quand le principal d'un collège de La Ciotat est assassiné (septembre 2003) ou que le professeur principal d'une classe de BEP d'Étampes tombe sous des coups de couteau (décembre 2005). Ce cri s'entend aussi quand de jeunes émeutiers brûlent des écoles maternelles, des collèges et des lycées professionnels — car si les dysfonctionnements de l'Éducation nationale ne sont pas seuls en cause dans la récente explosion des banlieues, on aurait tort de sous-estimer l'importance de ce facteur quand on constate l'échec de nos politiques publiques en faveur des populations défavorisées.

Le troisième « comportement organisationnel » qu'une société développe face à la crise qui l'affecte, c'est la loyauté (loyalty). Les enseignants de France sont et demeurent loyaux. Mais envers qui ? envers

1. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1970.

quoi ? Jamais, de toute l'histoire de l'éducation en France, l'enseignement donné par un professeur d'école (PE) ou un professeur des lycées et collèges (PLC) n'avait été aussi étroitement encadré que depuis la loi Jospin (1989), la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1991) et la rédaction d'une nouvelle vague de programmes imposant une nouvelle pédagogie (de 1995 à 2002). Beaucoup de professeurs sont partagés entre leur loyauté envers la loi (la soumission à tel type de gestion du cursus scolaire, à tel programme, à telle hiérarchie qui les imposent) et leur loyauté envers ce qu'ils croient de l'ordre d'un droit supérieur (le droit des enfants à être véritablement instruits, construits, et orientés). Ainsi s'installent un désespoir diffus, mais aussi une résistance discrète, que les syndicats d'enseignants n'ont pas compétence à relayer, et qui se cristallise dans de micro-organisations. Ce sont les instituteurs et les professeurs des disciplines fondamentales (français, mathématiques) qui sentent le plus vivement la nécessité de cette résistance.

L'heure n'est-elle pas venue d'ouvrir une brèche dans l'hypocrisie collective ? Peut-on encore longtemps faire comme si le service public d'Éducation nationale fonctionnait bien dans les principes généraux de son organisation, et que ses échecs relevaient de l'exception ? Peut-on continuer longtemps à chercher des remèdes dans des procédures exceptionnelles ou externes au système (recours au « soutien » fourni par les associations, discrimination positive déguisée, contrats au coup par coup entre établissements de base et établissements d'excellence...) ? C'est pourtant ce qu'on continue à faire, pour l'essentiel.

Cependant, M. Gilles de Robien vient, sur un point, mais le point principal, d'attaquer le mal du système éducatif à sa base : l'illettrisme. Les Journées d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) détectent tous les ans environ 10 % de jeunes de 17 ans qui, vu leurs difficultés en lecture, tomberont à court terme dans l'illettrisme — au sens spécialisé du terme — (en 2004, ils étaient 14,2 % chez les garçons contre 7,8 % chez les filles). Cet illettrisme — au sens plus large — est interne au système éducatif : 15 % des élèves qui entrent en 6^e ont des difficultés en lecture, et pour tous ceux-là ou presque, le collège ne débouchera sur rien. 7 % des élèves quittent le système scolaire sans aucun diplôme. C'est

par de graves difficultés en lecture qu'a commencé leur malédiction. C'est au Cours préparatoire (CP) que tout s'est joué, et qu'ils ont perdu. Avec le courage que donne le bon sens, M. de Robien a décidé qu'il fallait redistribuer les cartes, redonner une chance à tous : il a affirmé clairement que l'apprentissage de la lecture était une question de méthode, et qu'il allait promouvoir la plus efficace.

Oui, tout l'édifice repose sur l'efficacité des instituteurs, appelés aujourd'hui « professeurs d'école ». Ils ne sont plus en blouse grise, mais même en jeans ou jogging, ils demeurent les « hussards de la République » — « les héros de la République », disait récemment M. Jean-Louis Borloo. Leur intention de bien faire, leur dévouement, leur disponibilité, leur affection pour les enfants qui leur sont confiés ne font aucun doute. Si les élèves n'apprennent plus à lire et à écrire aussi bien que l'avenir de la Nation l'exigerait, ce n'est absolument pas de leur faute : ils suivent des programmes et des protocoles pédagogiques qui leur sont imposés. Comme la discipline a toujours fait la force de leur armée, s'ils s'écartent des consignes fournies par leur hiérarchie, c'est en silence, chacun dans sa classe (et en communiquant entre eux sur la Toile), et il n'appartient pas encore à leur culture de s'emparer de la liberté d'expérimentation que la loi Fillon vient de définir (article 34).

Pour participer à l'opération vérité dont chacun comprend qu'elle est devenue souhaitable, et pour commencer par le commencement, l'école primaire, la Fondation a décidé de fournir ici une description des blocages qui paralysent l'école, de donner la parole à la présidente d'une association départementale de parents d'élèves, et de publier une critique de l'évaluation officielle des compétences en lecture, et les réflexions d'un instituteur. Un lecteur narquois remarquera sans doute que plusieurs contributeurs de ce Cahier habitent du côté de Manosque, ou font référence à la même méthode de lecture. L'ombre de Giono ni le lobbying n'y sont pour rien ! Il s'agit plutôt d'une question de méthode. Quand l'organisation générale se révèle impuissante, c'est des micro-organisations qu'il faut entendre la voix, et nous avons jugé intéressantes les analyses menées dans un réseau d'instituteurs qui a rayonné à partir des Alpes-de-Haute-Provence. Quand l'institution fait silence sur ses échecs et théorise inépuisablement sur la « réussite », il faut examiner les pratiques de ceux qui ont déjà commencé à réfléchir, sur le terrain, aux moyens de traiter les problèmes.

POUR UNE ÉCOLE OÙ L'ON APPRENNE À LIRE

par Marie-Christine Bellosta

■ 1. Organigramme du pouvoir scolaire

1. Une organisation complexe

Voici, à grands traits, les forces qui définissent l'activité d'un professeur d'école (ou instituteur), qui contrôlent son travail ou qui pèsent sur lui (voir *Figure 2*) :

— le Ministre : il fixe les contenus des concours de recrutement de professeur d'école (CRPE), ainsi que les programmes.

— La recherche en Sciences de l'éducation : cette recherche de type spéculatif oriente les programmes, les « experts » appliquant la croyance au « progrès », propre aux sciences de la matière et du vivant, au domaine de la réflexion spéculative.

— L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) : il donne au professeur d'école sa formation initiale et intervient dans sa formation continue, l'exécution des « plans académiques de formation » lui étant confiée. Une fois qu'un étudiant est reçu au concours de recrutement des professeurs d'école, il suit une année de formation en IUFM, à l'issue de laquelle il demande à être titularisé (voir *Figure 1*) ; l'appréciation de son IUFM est déterminante dans les procédures de titularisation.

— Les corps d'inspection : ils évaluent le travail du professeur d'école en exercice, ils lui donnent des conseils, et leurs appréciations le font ou non avancer dans sa carrière.

— La Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) : elle met au point des enquêtes d'évaluation des élèves (en CE1, CE2, 6^e),

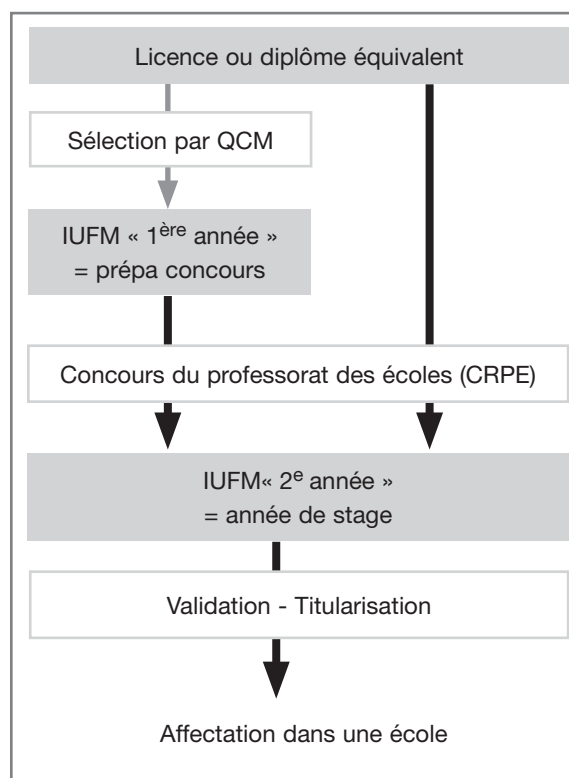


Figure 1. La formation d'un professeur d'école.

dont les résultats peuvent orienter les pratiques du professeur d'école.

— Les éditeurs scolaires : ils mettent à sa disposition des manuels et des lignes d'outils pédagogiques qui leur sont coordonnés.

— Des fabricants de produits informatiques : ils équipent la classe avec des ordinateurs pour les élèves, et des logiciels divers.

À première vue, on dira que ce partage des pouvoirs n'a rien que de démocratique : il faut bien que quelqu'un fixe les programmes et décide des recrutements, que d'autres forment les futurs enseignants, que d'autres évaluent leurs prestations ou leurs élèves... Le problème, c'est qu'après vingt ans d'administration socialiste de l'Éducation nationale, le pouvoir n'est justement plus *partagé* entre des instances com-

plémentaires qui se contrôlent et s'équilibrent l'une l'autre. Il règne une confusion des attributions et une intrication des réseaux humains qui aboutissent au verrouillage du système, et à la confiscation du pouvoir scolaire par un seul courant de pensée. Dès lors, on n'est plus en démocratie : la volonté politique exprimée dans les urnes n'a pour ainsi dire pas de prise sur l'organisation de l'éducation en France.

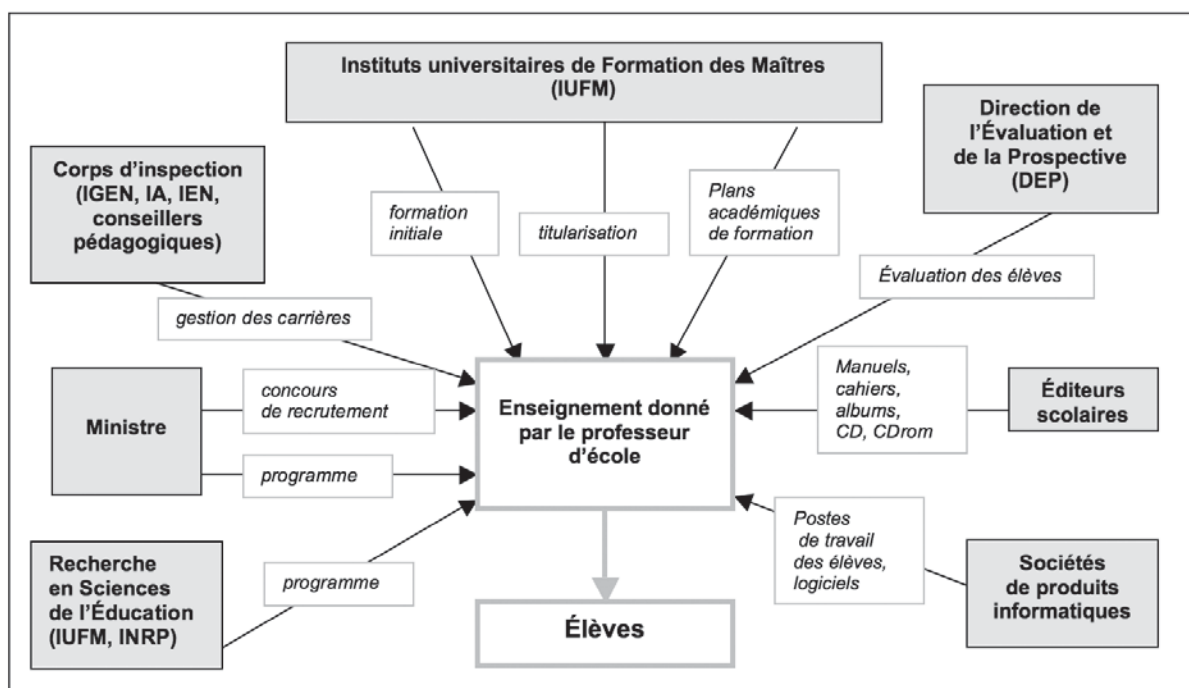


Figure 2. Ce qui encadre l'enseignement donné par un professeur d'école.

2. Une organisation verrouillée par la confusion des attributions

Signalons quatre cas de confusion des attributions ; ils suffisent à montrer que tous les moyens du système visent la même fin : l'orthodoxie pédagogique de l'enseignant (voir Figure 3).

— Le programme

Dans le fonctionnement normal d'un système éducatif, un programme est fait pour fixer des objectifs précis à l'enseignement, en laissant le maître libre de la pédagogie qu'il mettra en œuvre pour les atteindre. L'actuel programme de l'école primaire est tout autre chose. Signé le 25 janvier 2002 (JO du 10 février) par le directeur de la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) par délégation du ministre Jack Lang, ce document d'environ 500 pages au format de poche est un bréviaire pédagogique extrême-

ment détaillé¹. Toutes ses consignes relèvent du même credo : les connaissances ne doivent pas être l'objet d'une « transmission », l'enfant doit « construire lui-même ses savoirs », et il le fait au terme de « recherches » qu'il mène dans « l'interactivité » avec le groupe-classe. L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture ne font pas exception : les programmes indiquent que l'enfant partira de la globalité et qu'il « construira le code alphabétique » (voir plus loin).

— Le concours de recrutement PE

Dans un fonctionnement normal, un concours de recrutement d'enseignants du primaire vise à contrôler les connaissances du futur maître dans les disciplines fondamentales et en matière de théories pédagogiques (au pluriel). Les moda-

1. Qu'apprend-on à l'école maternelle ? et Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, SCÉRÉN/CNDP.

lités actuelles du concours de recrutement des professeurs d'école (CRPE) est tout autre chose. Signée le 10 mai 2005 (JO du 14 mai) par M. P.-Y. Duwoye, directeur de la Direction des Personnels Enseignants (DPE) par délégation du ministre François Fillon, l'organisation de ce concours fait une place limitée au contrôle des savoirs fondamentaux. Ainsi le français et les mathématiques n'entrent chacun que pour 21,42 % du total des coefficients du concours (et la grammaire française pour 4,28 %), tandis que « l'épreuve orale d'entretien professionnel », qui est une vérification de l'orthodoxie pédagogique, pèse 28,57 % du concours.

— *La titularisation des maîtres*

Dans une démocratie, on considère ordinairement que la qualification à un emploi doit être attribuée par une instance strictement distincte de celle qui a dispensé la formation y conduisant. Or, depuis l'arrêté du 2 octobre 1991 (précisé en avril 2002 par la circulaire n° 2002-070), la titularisation des professeurs d'école est proposée par le directeur de l'IUFM lui-même au vu de trois types de prestations fournies sous l'autorité de l'IUFM ou de ses formateurs associés. Ainsi, la soumission à la théorie pédagogique officielle peut devenir le critère dirimant de la titularisation.

— *L'évaluation par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective*

L'évaluation des connaissances et compétences des élèves est confiée à la Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Mais ces évaluations n'ont aucune autonomie par rapport

aux programmes, et ne sont pas menées à niveau constant de difficulté des exercices. Moulées sur les programmes, avec des tests dont le niveau s'abaisse régulièrement, elles ne paraissent servir qu'à prouver le bien-fondé de la réforme des programmes et de la pédagogie.

3. Une organisation verrouillée par l'intrication des réseaux, l'auto-recrutement (et le lobbying ?)

Le système est d'autant mieux verrouillé, dans la réalité pratique, que les mêmes hommes sont impliqués dans les différentes instances qui déterminent la pratique pédagogique, par exemple :

— tel professeur d'IUFM est auteur d'un *manuel*,

— tel conseiller pédagogique signe un *manuel* et *conseille* des professeurs dans leur classe,

— tel Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) fait des conférences en *IUFM*, participe aux jurys de *titularisation* des professeurs d'école, signe un *manuel* scolaire et *inspecte* les enseignants dans leurs classes,

— tel chercheur de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) fait des conférences en *IUFM*, signe des *manuels*, et pilote un *réseau de soutien scolaire*,

— tel responsable de la *DEP* est pris pour expert concernant *l'enseignement assisté par l'ordinateur*...

Par ailleurs, le renouvellement de la pensée collective n'est guère possible, puisque le pas-

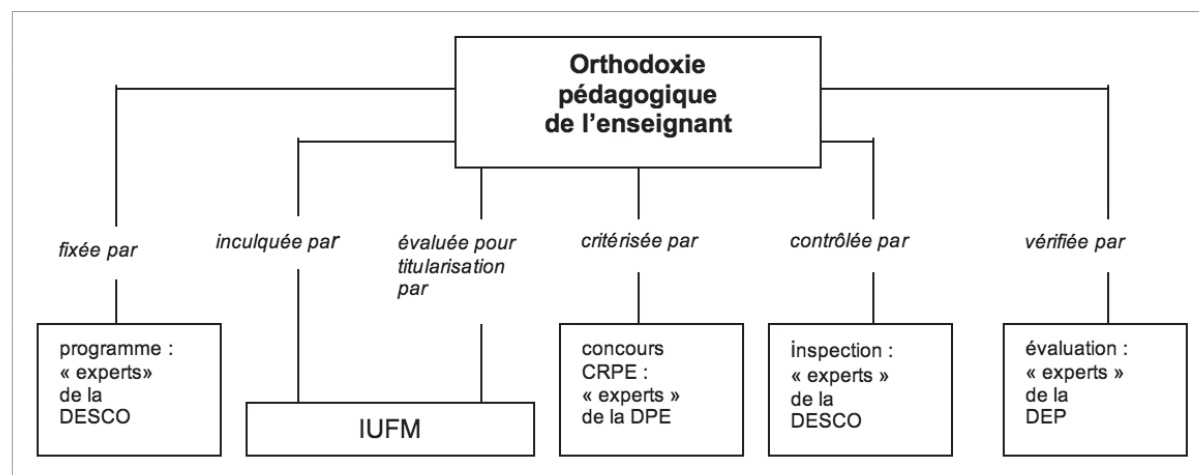


Figure 3. L'orthodoxie pédagogique sous contrôle. Fonctions des experts.

sage d'un individu d'une instance à l'autre a pour critère son orthodoxie en matière de pédagogie. C'est elle qui est vérifiée, par exemple, lors de l'examen qui permet à certains professeurs d'école de devenir « conseillers pédagogiques », fonction dans laquelle ils assisteront les IEN dans leur évaluation des enseignants. Voici dix-sept ans que M. Lionel Jospin est entré au ministère de l'Éducation nationale, et dix-sept ans ont suffi pour que cet auto-recrutement peuple les « Directions » du ministère d'une majorité de personnels partageant une même conviction.

Inférera-t-on de l'association, évoquée plus haut, entre fonction publique et intérêts privés, que des lobbies économiques téléguident l'institution ? L'hypothèse paraît invraisemblable concernant les manuels eux-mêmes, car le métier historique des éditeurs est de savoir élaborer un manuel quel que soit le programme. La question se pose cependant dans la mesure où les programmes du primaire et du collège prennent désormais appui sur des albums de « littérature enfantine » et sur des œuvrettes de « littérature de jeunesse » : ce sont des mines d'or bienvenues au moment où, dans les mêmes maisons d'édition, les secteurs de « Lettres et Sciences humaines » s'effondrent. De même, l'implantation d'Apple dans l'Éducation nationale paraît sans commune mesure avec l'utilité (jamais évaluée) de se servir de l'ordinateur dans la pédagogie quotidienne.

4. Solitude de « l'instit » au moment de l'inspection

La « liberté pédagogique » inscrite dans la loi est donc une « liberté formelle » et non une « liberté réelle » — pour user d'une opposition banale en philosophie politique. Car à quoi sert le principe de la « liberté pédagogique » quand tous les programmes (du primaire, mais aussi du secondaire) rendent obligatoire une certaine pédagogie, et quand tout l'appareil est au service de cette orthodoxie ?

Que peut espérer un « instit de base » ? Rien. Il résiste à titre personnel, en refusant d'employer les manuels orthodoxes. L'un se sert en cachette d'un livre de 1920 (*Méthode Boscher*)

— ainsi a fait Mme Rachel Boutonnet plusieurs années avant de l'affirmer bruyamment. L'autre utilise en classe un ouvrage « parascolaire » (la méthode *Lire avec Léo et Léa*) — ainsi font les professeurs d'école du réseau LIRAS. D'autres élaborent solitairement une méthode personnelle, sans manuel — ainsi procèdent 10 % des enseignants, selon le chiffre du syndicat patronal de l'édition scolaire, « Savoir Livre ».

5. Les syndicats loin de leurs bases

Dans cette résistance à l'appareil d'État, les professeurs d'école ne peuvent pas compter sur leurs syndicats. Certes, le taux de syndicalisation reste correct : pour être défendu dans les commissions paritaires, il vaut mieux être syndiqué. Mais les enseignants ne font plus confiance à leurs syndicats sur le plan idéologique. Le taux de participation aux récentes élections professionnelles est tombé à 60,80 % (contre 67,14 % en 2002). Le SNUIPP-FSU peut donc s'estimer majoritaire, ayant recueilli les voix de 45 % des votants ; il ne représente cependant que 26,19 % des inscrits. La crise de la représentation est aussi profonde dans l'espace syndical que dans l'espace politique ; ici aussi, le plus grand parti, c'est celui de l'indifférence, du « bien faire et laisser dire ».

Si les syndicats de gauche sont idéologiquement loin de leur base sur la question pédagogique, c'est qu'ils se sentent historiquement solidaires

— de l'orthodoxie pédagogique nouvelle : elle a été en partie puisée dans des réflexions jadis menées par des associations de la mouvance du syndicalisme chrétien ou du Parti communiste ;

— et/ou de l'existence même des IUFM : leur création par un gouvernement socialiste a signifié le recrutement des professeurs d'école à bac+3 (et donc une revalorisation des salaires), et cette disposition satisfaisait une vieille revendication.

Certes, M. de Robien a raison de protester, à propos des méthodes de lecture (discours du 13 décembre) : « certains voient dans ce sujet [...] un objet de querelles idéologiques ; j'y vois un sujet totalement apolitique, qui doit unir tous ceux qui veulent la réussite des élèves ». Mais les syndicats sont pour l'instant incapables d'oublier l'origine historique de l'actuelle pédagogie.

■ 2. Sortir du ressassement et de la paralysie

1. Verrouillage et dénégation

Quand une organisation est à ce point verrouillée, quand elle ne reconnaît pas de juge extérieur à elle-même, elle est condamnée à perdre le contact avec le réel, et à surenchérir sur ses propres options dans un mouvement de fuite en avant.

Ainsi, tout le monde en France voit qu'à diplôme constant, les jeunes ont des connaissances et des compétences de plus en plus fragiles. Tous les enseignants de collège qu'on rencontre jugent que l'inefficacité du collège, ses désordres et sa violence viennent en particulier des difficultés de lecture et d'écriture. Les statisticiens montrent que l'égalité des chances ne s'accroît pas, bien au contraire...

Les gens de bon sens, et en particulier les parents d'élèves, jugeant des méthodes par leur résultat, en concluent que quelque chose ne va pas dans les programmes et/ou la pédagogie. L'appareil de l'institution et ses principaux relais médiatiques (*France-Info, Libération, Le Monde, Le Monde de l'Éducation...*), en concluent, au contraire, que les programmes et la pédagogie «constructiviste» ne sont pas encore assez bien mis en œuvre. Ils refusent d'envisager que l'accroissement de l'inégalité des chances puisse provenir de l'inadaptation des programmes et de la pédagogie nouvelle aux enfants des classes défavorisées, et ils réclament «plus de moyens» pour pallier le handicap social.

2. Les politiques et les experts

Comment sortir de ce ressassement et de cette paralysie ? Pour résoudre un problème, les politiques ont coutume de se tourner vers les «experts» de l'institution. Mais ce moyen est impuissant ici. Car qui ne voit que les «experts» ne pourront rien imaginer d'autre que ce qu'ils ont déjà imaginé (voir *supra*, p. 7, *Figure 3*) ? Les «experts», ce sont les personnels de la DESCO qui ont produit ces programmes du primaire en forme de bréviaire constructiviste, ou qui les font appliquer. Ce sont les spécialistes de Sciences de l'éducation des IUFM qui, depuis quatorze ans, inculquent aux futurs maîtres cette pédagogie contre-productive. Ce sont les personnels de la Direction des Personnels Enseignants (DPE) qui

ont mis au point les procédures mal à propos des concours de recrutement, et ceux de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) qui ont élaboré des exercices d'évaluation propres à masquer le désastre.

Écouter ces «experts», c'est pourtant ce qu'ont fait naguère, dans l'espoir de changer les choses, la commission parlementaire dite «Commission Périssol», et la «Commission Thélot». Un mathématicien titulaire de la Médaille Fields, M. Laurent Lafforgue, a eu l'ingénuité de représenter vertement l'illogisme de cette procédure au Haut Conseil de l'Éducation (HCE) qui allait l'adopter à son tour ; il venait d'y entrer, et on l'a convaincu d'en sortir.

Pourtant, si les politiques veulent se voir proposer d'autre solution que de s'entêter dans la même voie, ils devront chercher leurs «experts» ailleurs que dans l'appareil. Ils pourraient les trouver dans une partie du monde enseignant qui, pour l'essentiel, n'a pas pris part à l'élaboration des programmes et qui s'est tenue à l'écart de la fondation des IUFM : l'Université.

3. « Patience et longueur de temps... »

Cette description de l'organigramme du pouvoir scolaire (*supra*) risque de persuader le lecteur qu'aucun ministre de l'Éducation nationale ne pourra réformer une organisation aussi bien verrouillée — et aussi fermement défendue par de grands médias. Il y a cependant deux raisons d'espérer.

La première, c'est que le mécontentement des parents d'élèves commence à s'exprimer. Quand M. de Robien s'est déclaré hostile à la méthode globale et favorable à l'approche syllabique, il a eu pour lui 70 ou 75 % des Français. Et quand la presse bien-pensante a déclaré que la méthode globale n'avait plus cours, cette presse s'est déconsidérée auprès d'eux, car les parents d'élèves voient bien ce que l'école enseigne à leurs jeunes enfants.

La seconde, c'est que, pour ouvrir un système clos, il peut suffire d'une poussière de petites mesures, propres à détruire chacune une des mailles du filet. On peut ainsi imposer de distinguer ce qui était l'objet d'une confusion, déclarer incompatible ce qui allait de pair, introduire de

l'altérité dans les mécanismes d'auto-reproduction, obliger à l'enracinement ce qui était coupé du réel. Exemples.

On peut en finir avec la confusion entre objectifs et méthodes pédagogiques en refaisant tous les programmes (de la maternelle à la Terminale) sur d'autres bases. En attendant cette refonte, on pourrait tirer de chaque programme un mince *vade mecum* qui listerait simplement les objectifs de savoir selon une progression rationnelle. Les cinq cents pages dissertatives des programmes du primaire tiendraient ainsi en cinquante feuillets. Les programmes de Français du collège devraient d'ailleurs être réécrits dans le même mouvement de réhabilitation de l'accès à la langue.

On peut briser la main-mise de la pédagogie unique

- sur les recrutements des jeunes enseignants : en supprimant des concours toutes les épreuves ou questions purement idéologiques ;

- sur les plans de formation des IUFM : en prescrivant que tout enseignement devra y être strictement disciplinaire (en incluant parmi ces disciplines l'histoire de l'éducation ou la didactique des mathématiques...) et de niveau universitaire ;

- sur les titularisations : en définissant autrement les épreuves de validation et leurs jurys ;

- sur les enseignants en exercice : en exigeant des inspecteurs qu'ils n'évaluent les pro-

fesseurs d'école que sur leurs résultats (comme M. de Robien s'y est engagé le 28 novembre) ;

- sur les évaluations des élèves : en confiant l'élaboration des tests à d'autres personnels qu'à ceux de la DEP ;

- sur la recherche en Sciences de l'éducation : en réservant les financements aux seules recherches à caractère véritablement scientifique.

On peut supprimer l'effet de l'imbrication des intérêts publics et privés en interdisant aux personnels d'IUFM, aux chercheurs de l'INRP, aux inspecteurs et aux conseillers pédagogiques de signer des manuels et autres produits de l'industrie scolaire. On ne ferait là qu'imiter l'interdiction faite naguère aux IGEN de signer des manuels de l'enseignement secondaire.

On peut remédier au monolithisme idéologique des corps d'inspection en revoyant :

- les conditions d'accès aux corps : par exemple, les professeurs d'école deviendraient conseillers pédagogiques ou Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) sur le seul critère de leurs résultats,

- les modalités d'affectation dans les corps : par exemple, un professeur d'école deviendrait conseiller pédagogique pour un mi-temps (et garderait un demi-service d'enseignant), les emplois de conseiller pédagogique, d'IEN ou d'Inspecteur d'Académie (IA) seraient pourvus sur le mode du détachement temporaire.

■ 3. Sur l'apprentissage de la lecture

1. Questions de méthodes et jeux sur les mots

Les opposants s'en sont pris à M. de Robien pour une approximation de vocabulaire. Ils lui ont reproché d'avoir dit qu'il allait mettre fin à la « méthode globale » et promouvoir la « méthode syllabique ».

Ils ont protesté que la « méthode globale » n'avait plus cours depuis bien des années. C'est jouer sur les mots, soit par ignorance, soit par volonté délibérée de désinformer. La méthode globale se pratique encore, non seulement parce que la carrière des enseignants dure presque quarante ans et que la plupart enseignent comme on leur a appris à le faire dans leur jeunesse, mais surtout parce que son *principe* est

inscrit dans les programmes en vigueur (arrêté du 25 janvier 2002) :

- dans les sections « 4.5. Des activités graphiques aux activités d'écriture » et « 4.6. Découvrir le fonctionnement du code écrit » du programme de l'école maternelle, qui concernent en particulier sa Grande section (GS), il est indiqué que l'enfant apprendra à écrire (à copier des lignes), et à « reconnaître tel mot d'une phrase qu'on vient de lui lire » alors qu'on n'a pas commencé à lui apprendre à déchiffrer ;

- dans la section « 2. Lecture » du programme du « Cycle des apprentissages fondamentaux » (soit GS+CP+CE1), qui en est la suite logique, par un renversement du sens commun, le déchiffrement est qualifiée de « *voie indirecte* » d'accès à la lecture, et l'enfant ne l'utilisera que

si « *la voie directe* » (à savoir l'identification immédiate de mots déjà connus) échoue parce que l'apprenti-lecteur tombe sur un mot qu'il ne connaît pas.

En s'attaquant aux « *méthodes globales ou assimilées* », le gouvernement vise donc les « méthodes à départ global », dites aussi « semi-globales » ou « mixtes » des CP, seules connues dans les IUFM. Elles consistent en ce qu'on apprend d'abord à l'enfant à reconnaître des mots (par exemple, en Grande section de maternelle, à écrire son prénom), avant de lui apprendre le lien entre un son et sa graphie. Cette opération purement mémorielle (où le mot, pour ainsi dire photographié, est traité comme un idéogramme chinois : comme un tout) inhibe ensuite, chez beaucoup d'enfants, la mise en place des opérations cognitives qui sont nécessaires pour intégrer le déchiffrage. Certains ne sauront jamais lire : au collège, face à un texte, ils cherchent à reconnaître des mots, mais chaque mot leur pose une devinette, et ils inventent un sens de la page à partir des quelques mots qu'ils croient avoir devinés.

Ce que le gouvernement veut promouvoir en l'appelant, comme le grand public, « méthodes syllabiques », ce sont des méthodes modernes que les spécialistes nomment « synthétiques » ou « phonémiques-synthétiques ». Une méthode synthétique part de la partie pour aller vers le tout, elle part donc de l'association entre le « phonème » (le son) et son « graphème » (le signe écrit du son), pour aller ensuite vers la lecture de la syllabe, puis du mot, puis du texte. C'est une méthode de lecture-écriture, où l'enfant apprend à écrire un son quand il apprend à lire le graphème qui le signifie, et où il apprend tout de suite ou très vite à écrire un mot simple formé des graphèmes appris.

2. Politique de soutien et gaspillage

Le gouvernement s'apprête à consentir des efforts pour aider l'apprentissage de la lecture. Il doit être averti que les procédures de soutien ne servent pas à grand-chose (dédoublage des CP par M. Luc Ferry, groupes de soutien de la loi Fillon, travail des équipes de réussite éducative de la loi Borloo), si les abaissements d'effectifs et les remédiations ne s'accompagnent pas de l'emploi d'une méthode efficace.

3. Redoublement du Cours préparatoire

À partir du moment où il a soulevé la question des méthodes, le Ministre devrait être logiquement conduit à réviser la doctrine officielle sur le redoublement en CP. Il est réputé inutile. Il n'est inutile que parce que l'instituteur auprès de qui l'enfant redouble lui apprend à nouveau à lire selon une « méthode mixte » qui ne lui a déjà pas réussi. Si l'enfant redouble dans un CP utilisant une « méthode synthétique », le voilà sauvé.

4. Les « plans de formation » des IUFM

En parcourant les « plans de formation » des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, on voit que l'apprentissage de la lecture n'y fait l'objet de presque aucun enseignement. Est-il judicieux d'attendre l'élaboration de leur « cahier des charges » (cf. loi Fillon), pour exiger que ces plans de formation consacrent des modules de 60 heures par an à l'apprentissage de la lecture ? Des rudiments de phonétique, de linguistique, d'orthophonie, une histoire des méthodes en France, un panorama des méthodes en Europe, l'analyse de films de mise en œuvre dans les classes, l'examen technique de plusieurs manuels, des stages auprès de plusieurs instituteurs... voilà qui serait formateur pour les futurs professeurs d'école et qui ferait, à terme, reculer l'illettrisme.

5. Les manuels scolaires de la pédagogie constructiviste

Les cabinets d'orthophonistes sont pleins de « faux dyslexiques », dont la dyslexie a été créée par les dernières méthodes d'apprentissage de la lecture, et qui apprennent ainsi à lire aux frais de la Sécurité sociale. Il s'y rencontre aussi des enfants qui n'ont aucun manuel pour apprendre à lire. Leurs maîtres travaillent avec des photocopies, prélevées ici ou là, hétéroclites quant à la méthode.

Une fois la liberté pédagogique garantie dans les faits, le ministère devrait exiger que chaque maître utilise un manuel, car il faut assurer l'égalité de tous les enfants de 6 ans dans la familiarité avec l'objet-livre. Les municipalités,

qui financent l'achat des manuels, sont à même d'y veiller.

Les mairies ne devraient d'ailleurs pas se laisser intimider par la logique de consommation et d'inflation qui, du fait de la concurrence, régit aujourd'hui l'édition scolaire. Chaque manuel s'accompagne maintenant de toute une gamme d'outils pédagogiques : plusieurs « Cahiers de lecture » et/ou « d'écriture » pour la même année, de « petits » et « grands » albums, des posters, des « magazines », un livre du maître grossi de CD audio ou de CDrom... La *Méthode Boscher*, dont la Ville de Paris dotait ses écoles en 1920, mesurait, quant à elle, 72 pages et se vantait de fournir ensemble un « enseignement [...] de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe, du langage, du calcul, du dessin, de la leçon de choses, de la récitation » (voir Figure 4).

Cette différence dans la dotation d'un écolier de CP entre 1920 et 2005 n'est pas qu'une question financière, il s'agit aussi de méthode : cette

prolifération d'outils procède de la croyance que l'enfant construit son savoir à travers des *détours herméneutiques* variés. Les parents d'élèves ne partagent pas nécessairement cette conviction. La *Méthode Boscher* se serait vendue à 100 000 exemplaires en 2004, pour environ 787 000 enfants scolarisés en CP. Tout se passe donc comme si les parents préféraient, pour leurs enfants, à l'inquiétude d'une recherche erratique et d'un *zapping* parfois mal terminé, le chemin plus sûr de la « transmission du savoir », expression honnie par la pédagogie officielle. Certes, la presse a relevé avec un peu de mépris que la *Méthode Boscher* a dignement contribué à « l'alphabétisation des masses » du début du siècle (masses pauvres, patoisantes ou non-francophones de langue romane). Mais ne serait-ce pas plutôt une recommandation ? Demandons-nous de quel droit notre société refuserait aujourd'hui de considérer comme des « masses » à « alphabétiser » ses centaines de milliers d'enfants pauvres (et de langue maternelle non-indoeuropéenne), et de leur fournir des livres aussi simples que la *Méthode Boscher*.

6. Liberté pédagogique, liberté des manuels

La loi Fillon a réaffirmé la « liberté pédagogique », et elle doit rester inentamée. Dans l'administration, nombreux sont ceux qui rêvent (depuis longtemps) d'une « habilitation » des manuels. Ils voudraient que ceux-ci ne puissent être mis sur le marché sans leur aval. Il y aurait ainsi une histoire officielle, une littérature officielle et un *imprimatur* pour les méthodes de lecture.

C'est oublier que la « liberté pédagogique » est indispensable aux heures sombres : quand l'appareil du ministère use de tous moyens pour imposer sa religion pédagogique à des enseignants qui en mesurent sur le terrain tout l'irréalisme ou toute la nocivité. Ainsi, les maîtres qui utilisent les méthodes « synthétiques » aujourd'hui approuvées du Ministre viennent de subir plusieurs années de persécution de la part de leurs corps d'inspection. La « liberté pédagogique » était, de par la loi, leur dernier rempart contre l'appareil d'État.



Figure 4. Quatrième leçon de la *Méthode Boscher* (1920, réédition Belin, 1984).

■ 4. Pour une culture du résultat

1. Culture du résultat et responsabilisation

Si ce n'est pas l'Inspection qui juge qu'un enseignant fait du bon travail, qui en jugera ? Il sera jugé sur ses résultats. Sachons gré à M. de Villepin d'avoir annoncé que les compétences en lecture de tous les petits enfants seraient évaluées. Cette évaluation doit servir, dit-il, à repérer les enfants en grande difficulté, afin de leur porter secours. Mais nul doute que, grâce à elle, la culture du résultat entrera dans les écoles. Quand un enseignant verra que les résultats de l'évaluation de ses élèves sont obstinément moins bons que ceux des enfants de la classe d'à côté, il s'interrogera sur ses méthodes et en changera : on peut faire confiance ici au dévouement de chacun. Si du moins les enfants sont évalués en fin de CP, et non en début de CE1, comme se le propose le ministère : il faut en effet que chaque enseignant se sente responsable des compétences acquises par ses propres élèves, au lieu qu'une évaluation en début de CE1 renseigne un enseignant sur les résultats de la pédagogie de son collègue de CP.

2. Les exercices inutiles de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective

Les enseignants n'en ont pas moins appris avec scepticisme qu'une évaluation officielle aurait lieu en CE1. C'est qu'une évaluation semblable a déjà été menée. Elle s'est faite en deux temps : une première série de tests (*Cahier 1*) devait repérer les enfants en difficulté, une seconde série, destinée à ces seuls enfants, devait permettre d'identifier leurs difficultés (*Cahier 2*). Mais les exercices du *Cahier 1* plaçaient l'exigence si bas que « *sur l'ensemble de mon département, m'écrit un professeur d'école, ces évaluations n'ont eu aucune utilité : des élèves déjà repérés comme étant en grande difficulté ont réussi les tests du premier cahier !* ». On lira ci-dessous une analyse technique de quelques-uns des défauts de ce *Dispositif d'évaluation*².

2. Les trois documents de ce *Dispositif* sont disponibles sur la Toile aux adresses suivantes :
http://www.fondapol.org/pdf/Evaluation_DEP_CE1_el1.pdf
http://www.fondapol.org/pdf/Evaluation_DEP_CE1_el2.pdf
http://www.fondapol.org/pdf/Evaluation_DEP_CE1_prof.pdf

Par quel audit pourrait-on évaluer l'évaluateur ? Il faudrait pourtant savoir si pareille anomalie relève de la faute professionnelle ou de la guérilla idéologique. Sous les ministres socialistes, fixer la jauge plus bas permettait d'affirmer que le niveau montait. Le problème de l'illettrisme scolaire est à présent si grave qu'une direction de ministère ne devrait plus être libre de jouer avec les appareils de mesure.

3. Dans le monde anglo-saxon aussi

Selon la presse britannique des premiers jours de décembre 2005, un rapport a appris à Mme Ruth Kelly, ministre de l'Éducation britannique, que la méthode mixte mise en place en 1998 était un échec et qu'il convenait de revenir à l'équivalent anglais du « b-a ba » (« *synthetic phonics* », « *phonics first and fast* »). Il sera de retour à la rentrée prochaine.

Plusieurs enquêtes britanniques avaient déjà montré que, si les enfants de la classe moyenne pouvaient apprendre à lire sans grand effort avec à peu près n'importe quelle méthode, les enfants du prolétariat et des milieux illettrés n'accédaient à la lecture que par la méthode syllabique.

Fin août 2005, le Premier ministre écossais a lancé un plan pour diffuser une nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture par « *synthetic phonics* », une étude menée dans le Clackmannanshire pendant sept ans (1998-2005), sur un échantillon de 300 écoliers, ayant montré que cette méthode améliore nettement la lecture et l'orthographe, et qu'elle permet aux enfants d'avoir jusqu'à trois ans d'avance sur les autres au moment où ils quittent l'école primaire.

Selon *The Australian* du 2 décembre, le ministre australien de l'Éducation se prépare à publier et soutenir les conclusions d'un rapport, *Teaching Reading*, qui préconise le retour à la méthode « phonique » pour l'enseignement de la lecture.

4. Déchiffrer / Lire

Pourtant, des théoriciens britanniques opposent le déchiffrement du texte, d'une part, à la compréhension des mots et au plaisir de lire, d'autre part (*The Guardian*, 2 décembre 2005). C'est là un argument inusablement avancé dans nos IUFM

et dans l'appareil de notre ministère en faveur de la méthode à départ global : il faudrait, selon eux, que l'enfant emmagasine dans sa mémoire le plus possible de mots qu'il lit globalement et dont il connaît le sens, afin de n'être pas rebuté par le déchiffrement, qui va lui faire ânonner des mots dont il ne connaît pas encore le sens. Ce bizarre raisonnement consiste à dire que l'enfant de 5 ou 6 ans devrait acquérir tout ensemble un répertoire lexical et ses graphies — alors qu'on peut, de manière distincte et successive, enrichir son vocabulaire par l'oralité, et lui apprendre à déchiffrer les mots les plus simples de son propre langage. Le raisonnement consiste à dire aussi que l'enfant de 6 ans est condamné à ânonner les mots qu'il déchiffre sans en connaître le sens — alors que l'instituteur est là pour lui transmettre à mesure le sens des mots qu'il ignore.

M. Alain Bentolila emportera peut-être l'adhésion de tous ceux qui, parmi les thuriféraires des programmes actuels, se réclament de la linguistique, lorsqu'il rappelle « quelques vérités » :

*« Contrairement à ce que l'on a seriné aux instituteurs pendant trente ans, ce n'est pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'y accéder. La responsabilité de l'école maternelle est ainsi essentielle ; dès la petite section, elle doit avec patience et obstination s'attacher à nourrir le stock lexical des enfants, à travailler sur le sens des mots en contexte et hors contexte. C'est là que se gagne la bataille future de la lecture et non pas dans une approche anticipée, souvent globale, de la lecture qui risque de conduire certains enfants à une impasse. » (« Quelques vérités sur l'apprentissage de la lecture », *Le Figaro*, 14 déc. 2005.)*

5. Évaluation comparative des méthodes de lecture

Pour arracher la question des méthodes aux querelles idéologiques figées comme aux spéculations invérifiables, faudra-t-il qu'une instance scientifique indépendante de l'Éducation

nationale mène une évaluation comparative des méthodes d'apprentissage de la lecture ? Il suffirait de faire passer les mêmes tests à une cinquantaine de classes de CP (soit 1 000 enfants) formées à l'aide de différentes méthodes ou sans autre méthode que personnelle. C'est ce que redoutent le plus les défenseurs du *statu quo*, attachés à l'idée que les difficultés en lecture ont leur origine dans le handicap social : ils risqueraient d'y trouver la preuve que c'est la méthode d'apprentissage qui est déterminante. Une évaluation des compétences en lecture des enfants de deux CP formés selon deux méthodes différentes vient de le montrer, lors d'une étude menée sous l'égide de l'École d'Orthophonie de Tours. Une évaluation comparative belge³ (fondée sur un échantillon de 450 enfants, répartis sur 25 classes dans 12 écoles) avait déjà montré, en 1996, que la méthode syllabique était la plus efficace, surtout en milieu défavorisé.

6. Quand l'institution a renoncé...

On lira plus loin le dispositif d'évaluation de fin de CP qu'un professeur d'école a mis au point pour son propre usage, en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) — voir *infra* p. 33 et suivantes. Il enseigne selon une méthode synthétique. On y verra ce qu'on peut obtenir d'un enfant de ZEP quand on s'en occupe selon une méthode efficace. Comparer ses exercices d'évaluation avec le dispositif d'État évoqué plus haut (nous reproduisons ces exercices *infra* p. 22) ouvre aussi des perspectives sur les ressources d'énergie qui gisent dans les individus enseignants — et sur le degré de renonciation que la hiérarchie de l'institution a atteint.

3. Jean-Marc Braibant et François-Marie Gérard, « Savoir lire : question(s) de méthodes ? », in *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1996, vol. 1.

www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=128

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE COMME CAS PARTICULIER DES DÉFAILLANCES DE L'ENSEIGNEMENT

par Anne de Bremaecker-Le Rigoleur

La dernière enquête d'opinion menée par l'« Observatoire des Parents » de la Fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public (PEEP) indique une nouvelle fois que, pour la majorité des parents (57 %), le rôle majeur de l'école est *l'instruction*, et pour 21 % la préparation à un métier. Il est donc normal que les parents se penchent sur l'instruction que leurs enfants reçoivent à l'école, les aident à l'assimiler... et y réfléchissent aussi bien individuellement que dans les associations locales et à l'intérieur de fédérations de parents¹.

Lors des colloques qu'elles organisent², les invités sont surtout des spécialistes des Sciences de l'éducation, des formateurs et des membres de divers observatoires, mais ils sont peu nombreux à être des enseignants en charge d'une classe dans une école primaire. Le hiatus entre la parole

de ces « spécialistes » et la réalité du terrain est grand, d'autant plus que leurs discours sont teintés d'idéologie, et assez éloignés des bonnes pratiques validées par une longue expérience.

À Manosque, la PEEP locale a choisi une approche concrète de la question de la maîtrise du français. Un partenariat très riche s'y est noué entre des acteurs de terrain : deux enseignants de CP qui utilisent la méthode « syllabique³ » *Lire avec Léo et Léa* dans leur classe et dans notre atelier de remédiation (« Bien Lire – Bien Écrire »), des parents d'élèves de la PEEP, et M. Jeanmet, maire de la ville, qui appuie depuis cinq ans les initiatives de la PEEP relatives au français, dans le cadre d'un Contrat Éducatif Local.

Cependant, les défaillances du système sont devenues si graves que les parents d'élèves ne peuvent que s'inquiéter.

■ 1. Une maîtrise « fragile » à « très mauvaise » de la lecture

1.1. 54 % de lecteurs approximatifs

Lors du Grand Débat sur l'avenir de l'école, les professeurs de lettres d'un des collèges de l'arrondissement de Forcalquier ont décrit la situation des collégiens en français comme « *affolante* » :

« Beaucoup ne s'appuient plus sur rien, n'ont plus de base solide... La syntaxe est extrêmement pauvre. Beaucoup d'élèves ne maîtrisent plus la communication qu'elle soit écrite ou lue (par exemple ils confondent à l'écriture ou à la lecture

« attendre » et « entendre », ce qui fait perdre le sens). Ceci est très gênant pour l'apprentissage tant des matières scientifiques, que pour les études de droit etc. où la précision du langage est importante.»

Cette constatation que les élèves lisent approximativement est générale : la plupart des parents d'élèves la font. Il ne s'agit pas d'illettrisme, ni d'élèves qui ânonnent sans comprendre ce qu'ils lisent (ces deux cas de figure représentant 10 à 15 % des élèves, proportion qui dépasse un tiers en ZEP selon une enquête récente de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) menée sur 8243 élèves de CM2)⁴. Non, il s'agit d'une grande masse d'enfants qui lisent « *grosso modo* ».

1. La Fédération des Conseils de Parents d'Elèves vient d'annoncer la création d'un Conseil scientifique rassemblant des chercheurs, qui « *permettra à la FCPE d'éclairer ses positions et ses choix en matière éducative* ».

(<http://www.fcpe.asso.fr/article.aspx?id=465>)

2. Cf. pour la lecture, les colloques d'ouverture et de clôture de la campagne 2004-2005 sur l'illettrisme de la PEEP (<http://peep.asso.fr>).

3. Le terme « syllabique » est utilisé ici par commodité.

4. Cf. *Le Monde* du 23 septembre 2004.

D'après cette même enquête,

« la moitié des élèves (54 %) n'ont pas acquis une maîtrise complète des objectifs du programme, sans pour autant se trouver en rupture. Ils ont du mal à percevoir et exploiter tous les aspects d'un document et sont donc mis en difficulté par des textes qui exigent une lecture suivie... leurs compétences sont fragiles ».

Ces 54 %-là constituent le groupe des enfants qui lisent de manière approximative et comprennent de manière bancal ce qu'ils lisent.

1.2. Les dégâts de la « lecture globale »

Pour ces 54% d'enfants qui lisent approximativement, c'est la précision même de l'acte du déchiffrage qui est en cause. Or elle devrait s'acquiescer au Cours préparatoire (CP).

Pour aider les enfants de CP et CE1 ayant des difficultés en lecture, la PEEP du bassin de Manosque-Forcalquier a mis sur pied l'an passé

un atelier, « Bien Lire - Bien Écrire », où des parents bénévoles collaborent avec des maîtres de CP en utilisant la méthode syllabique *Lire avec Léo et Léa*⁵.

Spécialistes de l'éducation et médias peuvent toujours affirmer que la méthode globale n'a plus cours, les parents d'élèves voient bien ce que l'on fait faire à leurs enfants, et les dégâts que cela cause. Dans notre atelier, nous constatons *de visu* le désastre causé par certaines méthodes à départ global utilisées dans notre périmètre d'action, *Gafi et Mika*. Seules des associations de parents sont-elles donc suffisamment libres pour oser le dire et citer des titres? Nous voyons arriver des enfants dont l'esprit est perturbé par des mois d'approche globale (en Grande section de maternelle, puis en début de CP) et qui, faute de posséder le mécanisme du *b-a-ba*, regardent les textes comme des rébus. Tout se passe comme si les livres n'étaient pas faits pour les enfants,

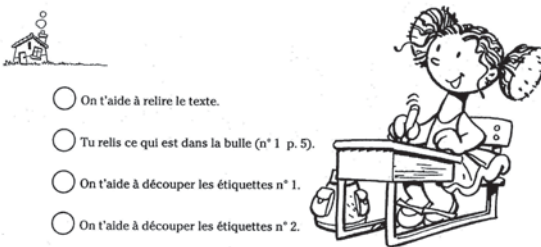
5. Cf. *Le Monde de l'Éducation*, avril 2005.

La rentrée

Aujourd'hui, vendredi 2 septembre, c'est la rentrée des classes.

Pour vous, c'est un grand jour : vous entrez au C.P., à la grande école!

« Bonjour ! Je m'appelle Mika. Je suis l'amie de Christelle, votre maîtresse. »



☐ On t'aide à relire le texte.

☐ Tu relis ce qui est dans la bulle (n°1 p. 5).

☐ On t'aide à découper les étiquettes n°1.

☐ On t'aide à découper les étiquettes n°2.

4

Avec les étiquettes, complète la bulle.

Mika.

Bonjour !

m'appelle

Je

2

Et moi, me voici :



Je m'appelle :

5

Méthode interactive d'apprentissage de la lecture Mika. Cahier de lecture n°1, Retz, 1995, réimpr. 2003.

Première consigne de l'année : « Avec les étiquettes, complète la bulle ».

Première « lecture » à la maison : « On t'aide à relire le texte ».

mais les enfants pour les auteurs de manuels, petits cobayes de leurs expérimentations pédagogiques.

1.3. Le refus obstiné de comparer les méthodes

Il paraît clair qu'une approche syllabique (où le décodage précis est impératif), est plus efficace que les méthodes globales non seulement pour les enfants en difficulté, mais aussi pour éviter que plus de la moitié des collégiens lise « approximativement ».

Mais quand on demande aux « experts »⁶ pourquoi une évaluation comparative des méthodes d'apprentissage de la lecture ne serait pas menée sur plusieurs classes de CP, ils éludent. Quand les autorités académiques sont interrogées, la réponse est négative : « *il ne faut pas évaluer des méthodes, mais plutôt évaluer des élèves. Évaluer des méthodes n'est pas prioritaire.* »

Or une approche véritablement scientifique ne peut laisser aucun paramètre de côté. En ce qui concerne la lecture, ont été testés la taille de la classe, l'âge des enfants, le milieu social, le diplôme du père et de la mère, etc. Mais pas le type de méthode d'apprentissage ! C'est comme si, pour tester l'efficacité d'un traitement médical sur des malades, on prenait en compte leur âge, leur milieu social, le diplôme du médecin, ... mais pas le médicament.

Des évaluations comparées des méthodes concluant en faveur de la syllabique ont été faites à l'étranger. Une autre vient de s'achever à petite échelle dans une université française (voir *supra* pp. 13 - 14) ... mais rien ne semble bouger.

Que la lecture soit si mal enseignée au CP que 54 % des élèves de 11 ans lisent approximativement, et que les autorités scolaires refusent d'organiser une évaluation comparative des méthodes, c'est la première défaillance majeure du système.

■ 2. Le refus obstiné d'enseigner la grammaire

Il y a huit ans, à l'école « des Pitchouns » de Pierrevet, près de Manosque, les notions de « nom commun » et de « nom propre » étaient enseignées aux enfants de Grande section maternelle, avec celles de singulier et de pluriel et la règle générale du pluriel des noms. À l'heure actuelle, aucune notion de grammaire n'est enseignée au CP.

L'allègement extrême de l'enseignement de la grammaire en primaire, les parents le constatent sur très peu d'années : entre la scolarité de leur aîné et celle de leur cadet. Ce qui était enseigné en CE1 a glissé vers le CM1, voire le CM2. Des élèves de CM2 ne savent pas qu'il faut accorder le verbe avec le sujet ni comment faire... Certaines notions qui étaient encore enseignées en CM1-CM2 il y a cinq ans ne le sont plus : plus-que-parfait, conditionnel et subjonctif présent, voix passive, adjectifs possessifs et démonstratifs, complément du nom et de l'adjectif, préposition, conjonction de subordination, proposition subordonnée, etc.

Ces lacunes ont de lourdes conséquences, entre autres, pour l'enseignement des langues

vivantes. Les collégiens choisissant allemand-LV1, ne peuvent pas comprendre l'utilisation des cas (avec ou sans préposition) ni la construction de la subordonnée, parce que des notions grammaticales essentielles leur manquent en français. Dans un collège de Manosque, le professeur d'allemand, constatant que la simple énonciation des mots « *préposition* » ou « *conjonction de subordination* » faisait décrocher les élèves, remplace ces mots par « *truc* » et « *truc-much* » !

L'acquisition des notions essentielles de la grammaire de phrase sont repoussées au collège... où elles ne sont pas étudiées non plus. Les résultats en français à la sortie du collège (brevet) sont aussi faibles qu'à l'entrée en 6^e ! La moyenne des tests d'évaluation en français à l'entrée en 6^e est faible (~55 %). Aux épreuves obligatoires (français, math, histoire-géo) du brevet, la moyenne du département des Alpes-de-Haute-Provence en 2003 était de 9,98/20 avec 78,9 % d'admis ; des élèves ont donc été admis avec beaucoup moins que 9,98/20...

Le peu de grammaire qui est enseigné en primaire, l'est par l'« observation réfléchie de la langue », c'est-à-dire par déduction. Les élèves n'y comprennent ni n'en retiennent rien. Au collège, la grammaire ne s'apprend plus séparément,

6. Par exemple, ceux que la PEEP a invités à son colloque d'ouverture de la campagne sur l'illettrisme.

mais à l'occasion d'une « séquence » littéraire, et aucune progression rationnelle ne structure son acquisition.

Le bilan de cet allègement et de cette incohérence pédagogique est un flottement généralisé sur l'articulation des mots dans une phrase et finalement sur le sens de la phrase. Les règles logiques de la grammaire ont été remplacées par

des « trucs » mnémotechniques pour savoir s'il faut écrire *c'est/s'est/ces/ses, là/la/l'a/l'as*, etc. Ne pouvant retenir tous ces trucs, les élèves ne sont pas sûrs d'eux, hésitent et se trompent.

Ce flottement généralisé de l'expression écrite et de la pensée, dû au refus délibéré d'enseigner la grammaire, constitue la deuxième défaillance majeure du système.

■ 3. Des évaluations trompeuses et inefficaces

Des évaluations de la lecture sont en cours dans l'académie pour tous les élèves entrant en CE1 en 2005, elles sont analysées plus loin (pp. 21-26). Elles ne permettent pas de repérer les élèves en difficulté, ni d'identifier leurs difficultés. Dans l'un des exercices (un texte, puis des questions sur le texte), le texte avait d'abord été lu aux élèves. Même les élèves non lecteurs ont réussi à répondre ! Le « thermomètre » mesurant la maîtrise de la lecture est donc faussé.

Dans l'Académie d'Aix-Marseille, on a mis en place, pour certains élèves détectés en difficulté en CP, un test de compétence à la mi-CE1. Mais c'est dans toutes les écoles qu'il devrait être instauré, de préférence à la fin du CP pour permettre aux professeurs d'école d'adapter leur enseignement, et pour que les élèves en difficulté

aient l'opportunité de consolider ces bases essentielles qu'on n'acquiert qu'en CP.

Quant aux évaluations à l'entrée en 6^e, elles devraient s'intégrer dans la liaison entre le CM2 et la 6^e, liaison qui reste très limitée dans les Alpes-de-Haute-Provence. Il n'y a pas d'échange d'informations sur les acquis réels des élèves quittant le CM2 et les pré-requis de la 6^e, et les résultats des évaluations ne sont même pas systématiquement envoyés aux maîtres de CM2 !

Mettre en place des évaluations faussées qui font considérer comme « lecteurs » des enfants qui ne savent pas lire, organiser des évaluations à un moment où il est trop tard pour remédier aux lacunes, et laisser ainsi les enfants s'enfoncer dans l'échec... L'inadéquation de l'évaluation est la troisième défaillance majeure du système.

■ 4. Une pédagogie contre-productive

4.1. Une pédagogie à rebours de l'intelligence infantine

En mathématiques, les instructions officielles pour l'école primaire ont dissocié et reporté à plus tard des apprentissages qu'il fallait combiner. Enseigner en CP l'addition sans la soustraction est bancal. Aborder la division et les fractions en fin de CM1 voire en CM2 est beaucoup trop tardif. Les enfants ne se familiarisent pas assez avec la notion de division, ils ne la « sentent » pas et restent imperméables à la proportionnalité, aux échelles, aux pourcentages, aux densités. Cette lacune est irrémédiable. Une institutrice de CP, Mme Rachel Boutonnet, a récemment déclaré :

« Il faudrait faire sauter les idées toutes faites sur le calcul et revenir à l'apprentissage des quatre opérations dès le cours préparatoire.

Pour un enfant, c'est très compliqué de comprendre l'addition sans la soustraction et la multiplication sans la division. Or, aujourd'hui c'est rigoureusement interdit. » (Le Figaro, 9 décembre 2005.)

Ces prétendus « allègements » ont compliqué, en vérité, la compréhension des mathématiques.

4.2. Un enseignement appauvri et incohérent, qui ne « nourrit » plus

Au collège et au lycée, l'enseignement des sciences, de l'histoire et de la géographie se fait essentiellement sur la base de documents, c'est-à-dire de manière déductive. Ceci pénalise les enfants peu doués pour la synthèse et l'abstraction. Ils ne font pas les liens qu'on voudrait qu'ils fassent ni n'acquière les « compéten-

ces » qu'on voudrait qu'ils acquièrent (lire une carte, comprendre un graphique,...), parce que le vocabulaire porté en abscisse, en ordonnée ou en légende est mal assimilé.

Les cours de chimie et de physique méritent plus le nom « d'éveil » ou d'« initiation » que de cours, tant ils mélangent propriétés, définitions, expériences, exemples, sans souci de logique.

Cet enseignement indirect vaut aussi pour la grammaire (voir *supra*) et pour l'enseignement du français en séquences au collège. Sans grammaire systématique, ni en primaire ni au collège, les élèves sont enfoncés dans la pauvreté d'expression et de conceptualisation, sans accès à la réflexion sur la langue. Comment développer une argumentation avec thèse et antithèse si on ne s'est pas familiarisé avec l'opposition et la concession ? Comment articuler un raisonnement historique

si on ne s'est pas familiarisé avec le complément circonstanciel de cause et de conséquence ?

Et cela a aussi un impact sur le raisonnement mathématique. Comment comprendre un problème de mathématique, en extraire l'hypothèse et la thèse et le résoudre, si les conjonctions de coordination (mais, or, car, donc, et, ni, ou) n'ont jamais été apprises ? Quand on ne fait pas la différence entre *définition* et *propriétés* ? Cette incohérence finit par rebuter même les meilleurs, puisque de moins en moins de bacheliers scientifiques s'orientent vers les études supérieures scientifiques.

Avoir déstructuré tous les enseignements, en primaire et dans le secondaire, au point que *ni les plus faibles ni les plus forts* ne sont intellectuellement nourris, c'est la quatrième défaillance majeure de l'enseignement.

■ 5. Et quelques défaillances supplémentaires...

Une remédiation à l'aveugle

Dans l'académie d'Aix-Marseille, un effort particulier a été fait là où il y avait le plus de difficultés, c'est-à-dire dans les Bouches-du-Rhône : quarante emplois nouveaux ont été créés pour renforcer des classes de CP. Mais les difficultés sont partout, hélas !

Et à quoi bon multiplier les moyens en hommes, en matériel (informatique...) si la pédagogie qui mène à ces échecs n'est pas modifiée ? Si le quantitatif l'emporte sur le qualitatif ? Si le politique continue à écouter les mêmes « experts » ?

N'avoir pas fait une analyse honnête des causes réelles des échecs, et remédier à ces échecs par des dépenses supplémentaires, et cela en période de difficultés budgétaires, c'est encore une défaillance du système.

Les insuffisances de la Grande section de maternelle

La sensibilité phonologique, quoiqu'au programme de la GS, en est le parent pauvre. Des enfants entrent au CP sans conscience précise des sons, de leur individualisation, de leur ordre de prononciation. Cette lacune est aggravée par le fait que pendant toute l'année, ils sont confrontés à une approche strictement globale de la lecture (des étiquettes de leur nom, des jours de la semaine...).

Les devoirs

La loi qui interdit les devoirs à la maison défavorise les écoliers déjà les moins favorisés, car dans les milieux culturels favorisés (et en particulier dans les familles d'enseignants), les parents donnent eux-mêmes des devoirs à leurs enfants.

■ 6. Conclusion

De très nombreux problèmes trouvent leur source dans une lecture approximative car mal enseignée, dans le flou syntaxique et logique dû à une grammaire de la phrase mal enseignée, dans un enseignement trop tardif du calcul et des opérations, et une imprégnation insuffisante de leur signification.

Les pédagogies actuelles invoquent comme une incantation le « sens », mais c'est à cause de ces pédagogies mêmes que les élèves lisent mal et comprennent mal ce qu'ils lisent, calculent sans comprendre leurs calculs, étudient les sciences sans en connaître les fondements, bref n'ont justement pas accès au sens.

Le Ministre de Robien a annoncé l'abandon des méthodes à départ global. C'est un pas essentiel, courageux et de bon sens que nous saluons.

Mais beaucoup d'autres pas doivent encore être faits : toutes les écoles primaires doivent être des écoles d'*excellence*, ce qui implique de fortes exigences, spécialement dans les disciplines les plus « austères » (français et mathématiques), mais qui conditionnent l'accès aux études supérieures, accès auquel tous les enfants de tous les milieux doivent avoir droit. Sans quoi la reproduction sociale que l'on observe partout se poursuivra. Car cette reproduction sociale n'est pas une question de carte scolaire mais de *déficit d'exigence scolaire*, déficit qui est surtout compensé dans les milieux culturellement favorisés.

Beaucoup de parents remédient eux-mêmes, à leurs frais, dans l'ombre, à ces lacunes énormes car l'Éducation nationale se défausse sur eux.

Pour que ne se mette pas en place une ins-

truction à deux vitesses, une solide pour les riches, une fragile pour les autres, la PEEP tente à Manosque d'offrir bénévolement à tous ce supplément-complément d'instruction. Elle a ouvert plusieurs « ateliers » :

— pour les CP-CE1 depuis 2004 : l'Atelier « Bien Lire- Bien Écrire » basé sur la méthode syllabique ;

— pour les CE2-CM1-CM2 depuis 2005 : l'Atelier « Grammaire » et, depuis 2001, le Concours départemental de Dictée ;

— pour les collégiens, en 2006 : la « Dictée des Collégiens » et l'Atelier « ORAGE » (Orthographe, Analyse de la phrase, Grammaire).

Les parents d'élèves ne refusent donc pas de s'investir... mais en vérité, c'est à l'Éducation nationale que revient le devoir d'en finir avec une pédagogie illogique et discriminatoire, et d'offrir sur tout le territoire national un enseignement logique, progressif et structuré.

CRITIQUE DU DISPOSITIF OFFICIEL D'ÉVALUATION CE1

par un Collectif d'orthophonistes : Thérèse Cuche, Brigitte Étienne, Colette Ouzilou,
Brigitte Robert, Michelle Sommer

Lors de sa conférence de presse mensuelle, le premier ministre a déclaré : « Nous devons donc être plus exigeants sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture en CE1, qui est l'étape majeure dans les apprentissages fondamentaux, avant le passage à l'approfondissement des connaissances : avec Gilles de Robien, nous allons étudier la mise en place d'une évaluation rigoureuse de tous les élèves, qui permettra de repérer les difficultés que rencontrent certains d'entre eux. Ceux-ci devront alors bénéficier d'un programme personnalisé de réussite éducative en lecture et en écriture, dans le cadre de groupes de moins de dix élèves. Cet accompagnement personnalisé sera poursuivi en dehors de l'école, grâce

à la multiplication par deux des équipes de réussite éducative ».

Cette déclaration semble évoquer une procédure d'évaluation diagnostique semblable à celle qui a déjà été expérimentée au cours de l'année scolaire 2004-2005, et qui se poursuit cette année dans certaines circonscriptions.

Nous allons examiner si cette évaluation peut être une réponse adéquate au problème que pose à la Nation le fort pourcentage d'enfants en grande difficulté. Pour servir efficacement le combat contre l'échec scolaire, qui commence par l'échec en lecture, il est indispensable qu'elle soit fiable.

■ 1. Sur les objectifs annoncés pour l'évaluation CE1 2005

Selon les termes de la circulaire ministérielle qui l'accompagnait, « cette évaluation a été conçue pour permettre de cerner, au cours du premier trimestre, la nature des graves difficultés que peuvent rencontrer les élèves de CE1 dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de quelques automatismes de calcul. » (Circulaire n° 2005-096 du 24 juin 2005).

Cela appelle trois observations :

1. Le Cahier 1¹ du Dispositif d'évaluation est destiné à repérer les élèves en grandes difficultés. C'est une intention honorable, mais une batterie de tests est-elle bien nécessaire pour atteindre cet objectif ? En effet, chaque enseignant est rapidement à même de repérer ces enfants-là parce qu'ils ne sont pas en mesure d'accomplir les tâches proposées dans la classe.

2. Le Cahier 2² est destiné à cerner la nature de ces difficultés. Or les praticiens au contact des enfants savent bien que seule l'approche individuelle permet une analyse précise des difficultés propres à chacun d'eux ; elle ne peut être remplacée par un diagnostic établi collectivement. Il serait donc en dernière analyse beaucoup plus efficace de proposer aux enseignants d'adresser les enfants en grande difficulté directement au RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) ou aux orthophonistes : ce qu'ils font déjà, nous semble-t-il, pour la plupart.

Seule cette option offre d'ailleurs les garanties de l'objectivité, car les résultats obtenus dans la classe peuvent être facilement faussés par un éventuel « bachotage » préalablement proposé par l'enseignant.

1. Nous le reproduisons en page suivante.

2. Ce cahier est disponible à l'adresse suivante :
http://www.fondapol.org/pdf/Evaluation_DEP_CE1_el2.pdf

Exercice 1

1
2
3
4
5

Exercice 2

Le lapin sauvage

Le lapin est un mammifère.

La lapine peut avoir 4 à 10 petits à la fois.
Les petits naissent sans poils, les yeux fermés.
Ils têtent leur mère.

Le lapin mange de l'herbe et des légumes.

Pour échapper aux renards, aux chasseurs et aux chiens, il se réfugie dans son terrier.

Que mange le lapin ?

..... 6

Où le lapin se cache-t-il ?

..... 7

Comment sont les petits quand ils naissent ?

..... 8

Combien la lapine peut-elle avoir de petits ?

..... 9

Exercice 3

10
11
12
13

Exercice 4

- a. 14
- b. 15
- c. 16
- d. 17
- e. 18

Exercice 5

*	temps	dans	dont	dent	
1	eife	elle	aile	élève	19
2	foire	fer	ferme	faire	20
3	foin	foire	fois	foi	21
4	chant	champ	chambre	chance	22

Exercice 6

- a. 23
- b. 24
- c. 25
- d. 26

Exercice 7



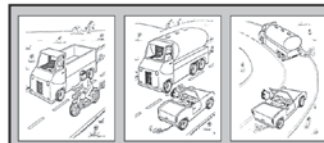
Les enfants vont mettre leurs chaussures.



La petite fille le regarde.



Le bol n'est pas cassé.



Le camion est suivi par la voiture.

27

28

29

30

Dispositif d'évaluation CE1, Cahier 1, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, 2005.

3. Le dépistage des élèves en grande difficulté devrait être effectué **à la fin du Cours préparatoire** (CP). Proposer cette évaluation au CE1, en novembre, comme cette année, n'est pas réaliste, pour deux raisons :

- en principe, les enfants dont les difficultés sont dépistées rejoignent les RASED ou sont traités par un orthophoniste. Or les uns et les autres sont débordés, les listes d'attente imposent un délai de prise en charge de 6 mois ou plus. Pour un enfant dépisté en novembre, la prise en charge ne pourra donc intervenir qu'en fin d'année scolaire de CE1.

- Faute d'un dépistage en fin de CP, les enfants en grande difficulté passent en CE1 et perdent alors pied définitivement. Le dévouement des enseignants n'est pas en cause, mais ils sont alors confrontés à une tâche impossible : mener de front l'apprentissage des **bases** de la

lecture pour certains, tout en poursuivant le programme du CE1 avec les autres élèves.

Dépistés en fin de CP, un certain nombre de ces enfants en très grandes difficultés, bien souvent immatures, pourraient tirer profit d'un maintien en CP, à condition bien sûr que **ce redoublement soit assorti d'un changement de pédagogie** (ce qui n'est pas le cas actuellement).

La volonté politique de dépister les élèves en grande difficulté pour leur apporter de l'aide nous apparaît donc louable, mais il nous semblerait plus efficace de s'interroger, **en amont**, sur les **causes** de ces difficultés plutôt que de focaliser son attention sur les protocoles de remédiation à mettre en place *a posteriori*. La plupart du temps, les orthophonistes sont amenés à reprendre à la base un apprentissage de la lecture qui a été mal conduit.

■ 2. Sur les moyens mis en œuvre

Quatre exercices du *Cahier*¹ du Dispositif d'évaluation CE1 2005 (exercices 2, 3, 5, 7) visaient à évaluer les compétences de l'enfant en lecture et ils nous paraissent tous défaillants du point de vue de leurs présupposés théoriques ou de leur méthodologie.

● Exercice 2, lecture et questions

Du point de vue des pré-supposés théoriques :

Cet exercice semble avoir été élaboré en référence aux principes chers aux auteurs des méthodes mixtes : l'enfant est confronté à deux difficultés à la fois : le niveau de langage élaboré et le décodage.

Du fait de son lexique, de sa syntaxe et de son genre (« documentaire »), le texte n'est pas facilement accessible à un enfant de 7 ans. Il convient au contraire de proposer à l'apprenti lecteur des textes dont le vocabulaire et la syntaxe sont simples et proches de son propre langage. Les difficultés de la langue font ici obstacle à la capacité de décodage de l'apprenti lecteur : connaît-il le mot « *mammifère* » ? Comprend-il l'expression « *de 4 à 10* » ? Est-il en mesure d'appréhender la construction inversée de la dernière phrase ?

Aussi bien ne lui demande-t-on pas de

déchiffrer le texte de manière autonome. La lecture préalable du texte par l'enseignant sollicite sa **mémoire** (processus que l'on retrouve dans l'apprentissage de la lecture par les méthodes à départ global) et non les **compétences d'accès au texte**.

Du point de vue de la méthodologie :

Que s'agit-il d'évaluer lorsque le texte et les questions que l'enfant doit lire sont lus **d'abord** à haute voix par l'enseignant ? La compréhension ? Le vocabulaire ? Le langage ? Mais sûrement pas la lecture !

On peut donc en déduire que les 4 items de cet exercice sur un total de 16 items à comptabiliser sont **hors sujet**, ce qui représente le quart du test de lecture.

Observons à présent les consignes de correction données à l'enseignant pour qu'il évalue les réponses que l'enfant a faites aux quatre questions posées au sujet du « lapin sauvage ». Aux questions n°1 et 3, trois réponses différentes sont considérées comme valides. À la question n° 4 (« *Combien la lapine peut-elle avoir de petits ?* »), huit réponses différentes doivent être admises (« *de 4 à 10 petits (ou 4, ou 5, ou 6, ou 7, ou 8, ou 9, ou 10)* ») ! Seule la question n° 2 appelle une réponse unique.

La lecture préalable du texte par l'adulte, ainsi que le nombre important de réponses possibles aux questions, ôtent toute validité à ce test.

A-t-on véritablement cherché à évaluer des compétences en lecture ? À l'évidence, le texte qui sert de support à l'exercice est trop difficile pour être lu et compris sans une lecture préalable par l'adulte. Quant aux questions, elles évaluent davantage la compréhension du langage que l'aptitude réelle à lire un texte.

● Exercice 3, dictée

Du point de vue des pré-supposés théoriques :

Comme le précise le *Livret* destiné à l'enseignant³ (p. 3), on propose dans cet exercice d'« écrire sous dictée des mots **inconnus** réguliers ». Certes, une dictée de mots « **inconnus** » est un exercice bien choisi pour vérifier l'acquisition du **code**. Mais alors pourquoi alors indiquer dans le même mouvement que cette « tâche » correspond au « *Champ* » des programmes 2002 intitulé « *lecture et reconnaissance de mots* ».

Cette contradiction semble indiquer que les auteurs de ce protocole continuent à croire que lire consiste à reconnaître des mots, alors même que les *Programmes* de février 2002 indiquent que « le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent ».

Du point de vue de la méthodologie :

Le nombre de mots dictés à l'enfant est trop réduit (quatre) pour que sa performance soit significative.

D'autre part, on peut regretter, dans le choix de ces mots, le manque de diversité des graphèmes : la lettre « t » est présente à quatre reprises au détriment d'autres consonnes, une seule opposition sourde/sonore est proposée (« p »/« b »), il n'y a aucune graphie complexe, même pas celles que les enfants apprennent en premier (« an », « on », ...).

Le manque d'homogénéité est évident entre le niveau trop élevé du texte qui sert de support à l'épreuve de lecture (n° 2) et le niveau de la dictée (n° 3), trop bas. Ce bas niveau de la dictée confirme la place **secondaire** que les auteurs du protocole d'évaluation accordent à la maîtrise du code.

3. Le *Livret de l'enseignant* est disponible à l'adresse suivante : http://www.fondapol.org/pdf/Evaluation_DEP_CE1_prof.pdf

● Exercice n° 5, homophones

Du point de vue des pré-supposés théoriques :

Dans le *Livret de l'enseignant* (p. 3), cet exercice est présenté ainsi :

« *Champs* : lecture, reconnaissance de mots.

Compétences : déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas ;

Tâches : trouver dans une liste les mots conformes aux mots entendus. »

Il y a une incohérence frappante entre les « *champs* » désignés (« reconnaissance de mots ») et la « compétence » mise en œuvre (« déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas »), et une autre incohérence entre cette « compétence » et la réalité de la « tâche » proposée aux enfants : ils doivent lire des **mots homophones**, qui pour la plupart sont connus d'eux (« elle », « aile », « élève », « fer », « ferme », « faire », etc.). Peut-être la visée était-elle de tester plusieurs types de compétences à la fois ? Ce qui est le bon moyen de brouiller l'évaluation de chacune.

Du point de vue de la méthodologie :

L'explication que le professeur doit fournir à l'enfant pour l'introduire à l'exercice (*Livret de l'enseignant*, p. 9) est tout aussi confuse. Elle attire son attention sur des différences d'ordre sémantique (le sens du mot « dans » et celui du mot « dent »), alors que l'exercice porte ensuite sur le seul repérage de deux mots qui se prononcent de la même manière : il n'est pas demandé à l'enfant de les discriminer l'un par rapport à l'autre.

Autre source d'erreur : les mots que l'enfant doit repérer et entourer sont tous des monosyllabes. Quand l'enseignant prononce [chan], par exemple, l'enfant peut penser qu'il s'agit de la syllabe lue dans « *chambre* », alors qu'il ne doit entourer que les mots « *champ* » et « *chant* ». Dans l'explication préalable, rien n'a attiré l'attention de l'enfant sur la différence entre mot et syllabe. A-t-on voulu tester en sus si l'enfant était en capacité de faire cette différence ?

Ajoutons à cela un détail technique : la présentation des éléments de tests dans des cases favorise la « triche » pendant les épreuves collectives. Copier sur son voisin est beaucoup moins facile si les mots qu'il faut barrer sont simplement écrits à la suite sur une même ligne.

La confusion qui a présidé à l'élaboration et à la mise en œuvre de cet exercice le rend doublement peu fiable.

● Exercice n° 7, lecture, compréhension

Du point de vue de la méthodologie :

Cette épreuve est empruntée au test de A. Khomsi, ce qui n'est pas signalé. Dans le test original, pour chaque série, quatre images sont présentées à l'enfant, et non pas trois seulement, comme ici. Supprimer ainsi une image dans un protocole étalonné est une erreur méthodologique qui invalide les résultats obtenus.

Dans la première série de trois images, auxquelles l'enfant doit confronter l'énoncé « *Les enfants vont mettre leurs chaussures* », la dernière ne comporte pas de chaussure. L'enfant n'a donc qu'une chance sur deux de se tromper pour peu qu'il ait reconnu le mot « *chaussure* » (le test original d'A. Khomsi était quant à lui significatif, la quatrième image, ici supprimée, comportait aussi une chaussure).

■ Pour conclure

L'accès au sens de l'écrit exige avant tout le décodage exact des mots, point crucial de l'échec en lecture. Le déchiffrement est dévalorisé par un niveau de dictée trop faible (n°3), il n'est pas évalué convenablement dans l'épreuve de lecture puisque l'épreuve est faussée par la lecture préalable par le maître (n°2). Il est clair que cette évaluation accorde à la compréhension du langage un crédit plus grand qu'à la maîtrise du code.

La circulaire N°2005-096 du 24-06-2005 stipule : « *L'expérimentation, conduite cette année (2004-2005) dans une circonscription par académie, a confirmé que cette évaluation était pertinente pour cerner la nature des graves difficultés rencontrées par certains élèves* ». Une telle affirmation nous déconcerte, car notre analyse nous a conduites à l'évidence contraire : cette évaluation en CE1 n'était pertinente ni du point de vue de ses objectifs, ni du point de vue des moyens mis en œuvre. Plus d'un enseignant nous en a fait la remarque.

Du point de vue des moyens mis en œuvre, l'évaluation n'est ni fiable ni performante : en raison de nombreuses erreurs de méthodologie, ce test ne remplit pas sa fonction de

La troisième série d'images, où « le bol n'est pas cassé », est passible de la même critique.

Dans la deuxième série d'images, la phrase choisie est ambiguë. L'enfant doit lire : « *la petite fille le regarde* », et le pronom « *le* » peut être interprété à sa guise par l'enfant puisqu'il ne renvoie pas à un nom utilisé dans une phrase précédente (sur les images « *le* » peut référer au petit garçon ou au miroir ou au nez de la petite camarade).

Dans la quatrième série, la forme passive est difficile pour un enfant de 7 ans.

Au demeurant, ce test a été créé pour servir de support à une évaluation **individuelle**. Sans le dialogue avec l'enfant, il est impossible de savoir d'où vient son erreur (problème de raisonnement, de langage...). Si l'on veut qu'il permette de tester les compétences en lecture, ce test doit être précédé d'une évaluation du langage de l'enfant. Cette épreuve ne peut donc pas remplir une fonction d'évaluation collective fiable.

dépistage des enfants en grandes difficultés. Les enseignants nous ont d'ailleurs fait part de leur déception. Voici un témoignage parmi d'autres :

« 80 élèves ont passé les évaluations nationales CE1 dans une des écoles de mon secteur d'intervention (je suis maître E). Tous ont eu des résultats largement suffisants pour ne pas passer la deuxième série ! alors que 10 de ces mêmes élèves sont signalés au RASED ! »

Du point de vue des objectifs, une évaluation de ce type est inutile pour plusieurs raisons :

- L'évaluation vise à dépister des enfants en grande difficulté que l'enseignant est en mesure de repérer lui-même.

- Elle ne prend pas en compte les « mauvais » lecteurs que l'on retrouvera au collège, incapables de comprendre avec la rigueur nécessaire les énoncés des problèmes, handicapés qu'ils sont par une lecture « devinette », approximative (ils remplacent une lettre par une autre, un mot par un autre, ne lisent que le début du mot et inventent la fin, etc.). En général, ces mêmes enfants ne s'intéressent pas aux livres. Quant à l'orthographe...

– La période retenue (milieu du 1^{er} trimestre de CE1) n'est pas adaptée à l'objectif de l'évaluation.

Pour être utile, une évaluation devrait être proposée **à la fin du C.P.** avec un protocole fiable et performant.

À l'évidence, cette évaluation-ci a été élaborée par des théoriciens, loin de la pratique auprès des enfants. Ceux qui ont la tâche, sur le terrain, de ne laisser aucun enfant sur le bord du chemin, savent bien que c'est la pédagogie de l'apprentissage de la lecture qui est au cœur

du problème.

Évaluer ainsi les élèves paraît relever du faux-semblant – car on n'ose imaginer qu'il s'agisse d'incompétence. Une pensée cohérente oblige à dire que pour sortir de l'impasse actuelle, il est indispensable de procéder à **une évaluation comparative des méthodes** car l'échec en lecture est avant tout une question de méthodes. Une telle comparaison a été scientifiquement conduite en Belgique, en évaluant les performances de plusieurs classes d'enfants diversement formés.

EXPÉRIENCE D'INSTIT DE CP

par Jean-Gérard Dutoit

Je n'ai pas compétence pour comparer des méthodes d'apprentissage de la lecture ; pour une telle évaluation, il faudrait un protocole précis, un échantillonnage d'enfants important et représentatif, voire une population témoin suivie pendant plusieurs années, comme cela s'est fait en Écosse.

Par ailleurs, je sais d'expérience qu'un manuel n'est qu'un outil ; c'est le support d'une pédagogie qui met en place, autour de lui, des activités variées, par exemple : un travail oral sur les contes, des textes différents de ceux proposés

dans le livre, des activités, orales et/ou écrites sur des groupes de lettres, des mots en désordre à ordonner pour faire des phrases, des textes à trous à lire et/ou copier à compléter par des mots soit à choisir, soit à inventer, des inventaires, des inventions de phrases à partir d'un mot, etc.

Je pense aussi qu'une méthode ne fonctionne qu'à partir du moment où l'enseignant se l'est appropriée, et que la pratique de la classe est différente d'une année sur l'autre, d'une classe à l'autre. Je ne peux donc vous proposer qu'un témoignage.

■ 1. Pour simplifier...

Commençons par expliquer très simplement les différences de principe entre les méthodes.

Si j'utilise une méthode « à départ global » (ou « mixte »), à partir d'une image sur laquelle la classe a travaillé oralement, je propose la phrase : « *Léo est allé au marché ; il a acheté une salade.* » On va chercher le mot « *salade* »... On l'observe, on fait des remarques... « *Salade* » commence comme « *savon* », « *salé* »... Il finit comme « *camarade* », « *estrade* »... Et si on remplace le *esse* du début par le *emme* de « *marché* » ? On obtient le mot « *malade* ». Le mot « *salade* »

devient un « mot clé », un mot du « répertoire » de la classe, qui aidera à lire d'autres mots. L'élève doit savoir maintenant lire la phrase : « *Léo est malade* ».

Avec une méthode syllabique ancienne (*Méthode Boscher*), pour lire le mot « *salade* » : *se* et *a*, *sa* ; *le* et *a*, *la* ; *de* et *e*, *de*. Donc *sa-la-de*. C'est-à-dire « *salade* ».

Avec une méthode synthétique moderne (*Léo et Léa*), pour lire « *salade* », je lis les lettres dans l'ordre où elles se présentent : *sss sa sal sala salad*, le *e* final est muet, donc « *salade* ».

■ 2. Tâtonnements personnels

J'ai commencé à enseigner avec une méthode à départ global bien connue (*Ratus*). Je l'avais choisie parce que, parmi toutes les méthodes disponibles, c'est elle qui en venait le plus vite à l'approche syllabique. Je pense avoir obtenu de bons résultats, mais au fil des années, j'ai changé ma manière de faire. Car voici, entre autres, ce que j'ai pu observer :

— après un départ assez rapide (l'élève lit tout de suite des phrases), beaucoup d'enfants ne progressaient plus.

— Des élèves, peu structurés, ayant du mal à se repérer dans l'espace, dans la page, dans la phrase, dans la communication entre l'objet réel, son nom et le signe du nom, avaient du mal à accéder au mot « *salade* ». Il y avait, pour eux,



marou

marou est un chat.
ratus est un rat.

marou	ratus
un chat	un rat
a	a

est un

marou est un chat. a a A

marou est un chat. a

graphème « a »

- Autres mots à partir du dessin : arbre, ballon, sac, nappes, cartes, tartine, fromage...
- Bien faire observer les deux dessins possibles du « a » minuscule.
- Ne pas confondre le graphème « a » (qui correspond au phonème /a/) et la lettre « a », dessin qui peut se combiner avec d'autres lettres (ai, au, ain, ay, an...).

Cahier : page 8

8



mina

mina est avec marou.
marou est son ami: il rit.

mina	il
son ami	rit
i	i

avec il

► son ami rit.

► marou rit.

il est avec mina. i I

il est avec mina. i

graphème « i »

- Utiliser les possibilités du dessin qui a été conçu pour faciliter l'expression des enfants. On peut partir de là pour l'écoute du son /i/.
- Veiller à l'acquisition globale des mots-outils (« un », « est », « il », « avec » p. 8 et p. 9.)
- Le phonème /i/ est représenté, dans 99% des cas, par le graphème « i ».

Cahier : page 9

9

Premières leçons de Méthode de lecture CP. Ratus et ses amis, Hatier, 1987.

a o é l ↔ L Léo

la	é	lo	a
o	lé	a	lo
é	la	o	lé

la la la la

la la la la

Leçon 1 10

a - A - a - A o - O - o - O é - E - é - E

l - L - l - L

Léo Léa

Léo a la Léa a la

Léo a la Léa a la

11 Lire avec Léo et Léa

Première leçon de Lire avec Léo et Léa. Méthode de lecture CP, Éditions Belin, 2001.

trop de choses à repérer à la fois. Leur attention était si fugitive qu'ils avaient oublié le début de la phrase avant d'en atteindre la fin.

— Le découpage des mots posait aussi problème : il n'était pas du tout évident pour eux que le « *sa* » de « *savon* » était le même que le « *sa* » de « *salade* » ; ils avaient l'impression confuse et inquiétante qu'ils allaient devoir apprendre tous les mots. J'ai d'ailleurs souvent entendu : « *Ce mot, on ne l'a pas appris !* »

— Des élèves sachant lire « *épine* », « *brioche* », « *sacoche* »... étaient bloqués par le mot « *épinuche* » et la lecture de la phrase s'arrêtait ; si j'expliquais ce qu'est une épinuche, il n'y avait plus de problème ! Les mots n'étaient donc connaissables que si la chose était connue.

J'ai donc mis en place, et de plus en plus tôt dans l'année, des activités systématiques de lecture par assemblage de lettres et de syllabes, en particulier pour les élèves en difficulté. Je l'ai fait à la suite d'observations diverses :

— beaucoup d'enfants s'amusaient à chanter des colliers de syllabes que je leur proposais.

— En dictée de syllabes, les élèves disaient

spontanément des mots qui les contiennent. Le maître : « *Écrivez [na]* ». Les élèves : « *Comme dans "nature", comme dans "nappe", comme... ?* »

— Les parents avaient spontanément, avec leurs enfants, une approche syllabique de la lecture, même ceux qui avaient appris à lire avec une méthode mixte.

— Les élèves lecteurs en entrant au CP avaient tous appris à lire avec une méthode syllabique à la maison.

— Les enfants en difficulté, pris en charge à l'école ou à l'extérieur (associations, orthophonistes...), étaient très souvent aidés avec des méthodes syllabiques.

C'est par hasard que j'ai appris l'existence de la méthode synthétique *Léo et Léa*, sur laquelle l'Éducation nationale faisait silence : une collègue m'a fait part de son expérience avec une méthode syllabique, et j'ai pensé qu'une méthode qui avait réussi à ses élèves, enfants du voyage, devait réussir dans ma classe de ZEP. Si j'avais été plus jeune, je ne l'aurais peut-être pas écoutée, car il n'est pas facile de travailler sans l'aval de l'institution qui est censée vous guider.

■ 3. Efficacité

Avec cette méthode, le démarrage de la lecture est plus lent, car il y a beaucoup de choses à mettre en place :

— se repérer dans la page (structuration de l'espace restreint), intégrer l'orientation haut/bas et gauche/droite de la lecture et de l'écriture, acquérir une latéralisation et une précision visuelle suffisantes pour éviter les confusions : *a/é ; p/q ; b/d...*

— intégrer la différence entre le nom de la lettre et le son qu'elle produit (les élèves arrivent souvent en connaissant l'alphabet, et il faut en faire du son : quand on lit, *emme* devient *me*),

— se concentrer (un peu !) sur ce qu'on va lire (je dois dire ce que je vois) ou sur ce qu'on va

écrire (je dois écrire ce que j'entends).

Mais une fois le principe du déchiffrage compris, la progression des élèves normalement structurés est rapide, voire très rapide. La majorité des enfants maîtrise le principe du code écrit dès Noël. À Pâques, tous les élèves qui ne présentent pas de difficultés majeures peuvent participer à des ateliers autonomes de lecture ; certains y sont depuis janvier. La méthode développe chez eux une attirance vive pour l'écrit, preuve que les enfants « donnent du sens » à l'activité de lire : à la fin de l'année, les « petits » de mon CP de ZEP sont fiers d'aller lire aux « grands » du CM1, dans leur classe, des albums de la bibliothèque.

■ 4. Autonomie et plaisir

Ce qui m'a séduit immédiatement dans l'approche synthétique, c'est qu'elle place l'enfant dans un climat de sincérité envers autrui et

envers lui-même, qui est en plein accord avec la psychologie enfantine du « pour de vrai ». L'adulte lui donne le code qui permet de déchif-

frer et de lire ; il ne lui demande pas de le découvrir ni de l'inventer (car de toute façon nul ne peut faire l'économie de l'acquiescer). L'acte de lire est ainsi ramené à ce qu'il est : non pas une fin atteinte au terme d'un processus de recherche, mais une clef donnée pour poursuivre d'autres fins. Je pense qu'il est préjudiciable pour l'enfant de lui faire croire qu'il sait lire (comme dans la phase globale de toute méthode à départ global) alors qu'il ne fait que répéter de mémoire des phrases qu'il a entendues, ou reconnaître de mémoire des silhouettes qu'il a vues. Outre qu'ils y trouvent peut-être de quoi douter de la sincérité des adultes (croyance pourtant si indispensable pour la construction psychologique de l'enfant), certains élèves développent, à partir de ce « faire comme si », des stratégies d'évitement.

L'apprentissage du code n'exclut pas le plaisir ni le jeu. Il y a le plaisir final, oublié des adultes et si puissant chez l'enfant, de « se débrouiller tout seul », de « grandir ». J'ai vu une petite fille rayonner en découvrant « *Oh ! c'est "sortie" qu'il y a marqué sur la porte !* » Mais il y a aussi, en cours de route, le plaisir d'écrire des mots rigolos (« *turlututu* », « *abracadabra* »... on fait des gammes en s'amusant !) et des mots bizarres (« *gastéropode* », « *oléagineux* »... on découvre !) pour amorcer l'attrait du vocabulaire. Et il y a

aussi le plaisir des textes à surprises, dont les enfants raffolent : « *Ce midi, j'ai mangé du poulet avec des vers de terre* » (un enfant formé à travers une méthode à départ global lirait « *avec des pommes de terre* », et ce ne serait pas drôle du tout). D'ailleurs n'oublions pas que jouer à un jeu, c'est prendre du plaisir en respectant le code : les règles du jeu !

En approche globale, l'élève peut deviner un mot par sa silhouette, le sens de la phrase, le fait qu'il ressemble à un mot-clé... il n'est en mesure de lire qu'un mot qu'il connaît ! Avec une méthode synthétique, l'élève entre directement dans tous les types d'écrits ; il n'a plus besoin de faire la démarche consistant à repérer le genre du texte pour supposer d'avance ce qu'il va y trouver afin de pouvoir le lire. Il peut lire et écrire tous les mots qui contiennent des sons dont il a appris la graphie. Comme les élèves peuvent lire tous les mots, ils ne gaspillent plus leur temps à se perdre en devinettes, ils peuvent consacrer leur attention au sens. La capacité de déchiffrer et d'écrire des mots nouveaux permet, surtout, d'accéder à des comportements de questionnement et de recherche : on ne lit pas à partir d'un sens préalablement connu, on accède au sens par le déchiffrement. On peut donc travailler le vocabulaire, donc le langage, donc la structuration de la pensée.

■ 5. La lecture, le langage et le sens

Ainsi que l'affirme les Programmes officiels, « *apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier les mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal [...] qui est le leur* ». Mais le fait que le décodage et la recherche du sens sont deux activités très imbriquées dans l'acte de lire chez l'adulte, ne me paraît pas impliquer que l'enfant doive apprendre à les mener dans une simultanéité absolue des apprentissages, car ce sont deux activités différentes. L'enfant n'est pas un adulte en modèle réduit ; il apprend séparément ce que nous faisons tout ensemble. Au moins au début du CP il faut mener ces activités soit en parallèle (gammes de groupes de lettres / travail oral), soit en complément, en proposant de lire des textes au sens immédiat qui sont complétés

à l'oral. Par exemple : la phrase simple « *Léo lit.* » est complétée à l'oral par l'élève qui l'a lue. Au final, l'élève a lu (déchiffré) et il a lu (compris) en élaborant une phrase complète. Il invente « *Léo a lu... le livre de son petit frère qui était malade.* » Et du coup, tous les enfants veulent lire la phrase... et Léo en a lu des choses ! Car l'usage d'une méthode synthétique n'exclut en rien, non plus, la pédagogie interactive.

Je ne nie pas que certains enfants peuvent devenir bons déchiffreurs sans comprendre pour autant la phrase qu'ils lisent (c'est là la raison principale qui a fait abandonner jadis la méthode syllabique). Mais la compréhension est, à mon avis, du domaine du langage, de l'acquisition du vocabulaire ; ces mêmes enfants ne comprennent pas plus si on leur dit la phrase oralement. À cet égard, apprendre à lire ne se réduit pas à une

année au CP, ni au « cycle des apprentissages fondamentaux », mais devrait se poursuivre jusqu'à... Personnellement, je n'ai pas fini d'apprendre à lire, car j'avoue ne pas comprendre grand-chose aux attendus d'une décision judiciaire ou à un sonnet de Mallarmé. Mais, au CP on devrait apprendre à *pouvoir* lire !

La question du « sens » me paraît largement une fausse question. Tout mot fait sens, par définition. Le voudrait-on qu'on ne pourrait empêcher un enfant de « donner du sens » à ce qu'il lit. Quand un élève a fini de déchiffrer le mot « *serpent* », une foule d'images et d'histoires à raconter lui viennent ; qui oserait lui dire : « *Ne pense pas à ce que ce mot veut dire !* » ? Le sens se découvre au fur et à mesure du déchiffrement, dans une simultanéité légèrement décalée, en fonction de la longueur du mot ou de la phrase. L'observation montre que, lorsque des enfants déchiffrant une phrase, ils la reformulent spontanément, dans son exactitude, puis sont capables d'expliquer son contenu, y compris implicite. Le déchiffrement, bien loin d'être un obstacle à

la compréhension, impulse le sens ; *a contrario*, les stratégies plus « globales » induisent la prise en compte de *stimuli*, indices pris sur des caractéristiques graphiques ou prélevés dans le contexte, qui conduisent à de fausses pistes.

Par ailleurs, la maîtrise de la structure de la langue est fondamentale dans la construction du sens. En effet, le sens d'une phrase passe par les mots qui la composent, leurs désinences, leur organisation syntaxique... La maîtrise de ces éléments constitue la dynamique des méthodes synthétiques. Ainsi, on part de la lettre vers le mot, la phrase et le texte, en mettant en évidence les aspects orthographiques et grammaticaux. Exemple : dans « *ils marchent* » le groupe « *-ent* » est muet, pourquoi est-il présent ? Ainsi se trouvent posés les jalons de l'apprentissage de la grammaire.

Les évaluations que je propose en fin d'année de CP (voir en Annexe, p. 33) visent à situer le niveau du lecteur suivant les deux aspects complémentaires mais distincts : sa capacité à déchiffrer et sa capacité à comprendre.

■ 6. Structuration de l'esprit

Avec une méthode synthétique, même les élèves peu structurés parviennent à s'intéresser à la lecture. J'ai même cru observer que la méthode aide à leur structuration. Par exemple, certains enfants ont une conscience phonologique approximative : dans « *salade* », ils entendent [la], mais ils ne savent pas trop où ! Certains ne sont même pas sûrs d'entendre [la]. Le fait d'écrire « *salade* » dans la même succession des sons et des syllabes quand ils le disent et quand ils le lisent les aide à repérer où est [la].

Le fait que la méthode soit synthétique oblige l'élève à mettre en œuvre des activités séquentielles (*l* puis *a*, dans cet ordre et pas un autre, l'un après l'autre, donne *la*). Ainsi, à travers le déchiffrement s'acquiert la notion de passage obligé, si indispensable à la rigueur de la pensée. Quand l'enfant déchiffre une phrase, il ne peut pas inventer, tester un mot ; il doit le lire et même s'il comprend le sens de la phrase avant d'arriver à ce mot et qu'il anticipe sur les mots

qui vont venir, il doit lire tous les mots et rien que les mots qu'il a sous les yeux. En dictée de mots non préparés, ce n'est pas la mémoire de la silhouette du mot qui peut l'aider, mais l'analyse rigoureuse des sons qui le composent.

Nos cerveaux d'adultes suivent spontanément deux démarches différentes mais complémentaires, toutes deux nécessaires : du tout à la partie (analytique) et de la partie au tout (synthétique). Notre société est une société de l'image (globale), et nos démarches intellectuelles les plus quotidiennes sont analytiques (nous analysons sans cesse des situations qui s'offrent dans leur globalité). Les méthodes de lecture à départ global voudraient dupliquer les comportements quotidiens en entérinant dans l'apprentissage la prédominance de l'image et la décomposition analytique de la chose perçue. Cependant il faut aussi, dans le cerveau de l'enfant, construire la démarche synthétique ; elle est indispensable, en particulier, pour accéder à la démarche scientifique.

■ 7. Respect de l'enfant

Au total, la méthode que j'utilise me paraît prendre en compte les catégories élémentaires de la linguistique (phonème/graphème, signifiant/signifié, encodage/décodage...), respecter la psychologie moderne de l'apprentissage, et souscrire à ce que nous croyons savoir du psychisme de l'enfant (différences entre l'enfant et l'adulte, respect de la répartition des rôles, donation de la règle par l'adulte, garanties offertes par son autorité).

Utiliser la méthode synthétique m'a permis conjointement d'entretenir d'autres relations

avec les parents d'élèves : je n'entends (presque !) plus en début d'année les questions inquiètes, du type : « *Comment je dois faire à la maison ?* » Je pense qu'une bonne méthode est aussi une méthode où tout le monde se retrouve : l'enseignant, les élèves, les parents. Tenir les parents à l'écart de la transmission des compétences fondamentales me paraît contraire au besoin de repères qu'éprouve l'enfant. Il faut que ceux qui l'accompagnent lui tiennent tous le même langage.

ANNEXE

DISPOSITIF D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LECTURE EN FIN DE CP

ÉCOLE DE LA LUQUÈCE DE MANOSQUE (ZEP)

Prénom :

Evaluation fin CP

date :

1. Lecture - déchiffrage / vocabulaire

Voici une liste de mots ; lis-les en silence pour bien les repérer :

avec	bleu	escargot	cerise	sous
chapeau	girafe	poisson	bouton	qui
poule	rouge	fraise	jamais	vert
escalope	poison	éléphant	mouton	désert
sur	boule	dans	comme	quand
souvent	château	bouchon	escalade	sans
dessert	orange	chameau	jaune	que

.1. Entoure les mots que dit le maître :

.2. Ecris 2 noms d'animaux de la liste :

• _____ • _____ •

.3. Ecris 2 noms de couleurs de la liste :

• _____ • _____ •

.4. Ecris 2 noms de fruits de la liste :

• _____ • _____ •

.5. Ecris 2 mots de la liste où on entend le son  :

• _____ • _____ •

.6. Trouve les mots de la liste qui répondent aux devinettes :

C'est la maison du roi : _____

C'est pour fermer la bouteille : _____

C'est pour mettre sur la tête : _____

C'est pour finir le repas : _____

Prénom :

Evaluation fin CP

date :

2. Lecture - déchiffrage

.1. Dans chaque liste, entoure le faux mot que lit le maître :

- ① - calomé - macolé - camolé - mocalé - calémo -
- ② - filamoté - familoté - filaméto - falimoté - faliméto -
- ③ - gabédico - cabédigo - bidécago - dégobica -

.2. Entoure les mots que lit le maître :

coléoptère	cleptomane	aérophage	escarmouche
aiglon	bathyscaphe	escarpolette	baptismal
aréopage	conciliabule	orthopédie	hélicoptère
orthodoxie	claustrophobe	concentrique	claudication

.3. Dans chacune des listes, il y a un seul vrai mot ; entoure-le :

- ① - pédart - dédart - départ -
- ② - falise - valise - valice -
- ③ - pongnée - poignée - piognée -
- ④ - poissin - poussin - pousin -
- ⑤ - pulme - plune - plume -
- ⑥ - pratir - partir - partri -

.4. Dans chaque liste, entoure le mot que dit le maître :

- ① - sacré - sagaie - saké - sachet - chassé -
- ② - scalaire - scalène - escalier - scolaire - squelette -
- ③ - allumette - omelette - amulette - alouette -
- ④ - orthopédie - orthogonal - orthodoxe - orthoptère -
- ⑤ - claudication - conciliabule - claustrophobie - concentration -

.5. Coche la phrase que lit le maître :

- | | |
|--|--|
| ☐ Marc est sorti dans la cour. | ☐ Caroline va acheter des poires. |
| ☐ Marc est parti de la cour. | ☐ Coraline va acheter à boire. |
| ☐ Marc est sorti de la cour. | ☐ Coraline a acheté des poires. |
| ☐ Marc est parti dans la cour. | ☐ Caroline a acheté à boire. |
| ☐ Mélanie a ramassé des cèpes. | ☐ Un lutin danse sur un arbre. |
| ☐ Milène a préparé des cèpes. | ☐ Un lutin pense à un arbre. |
| ☐ Mélanie a préparé des crêpes. | ☐ Un lutin pense sur un arbre. |
| ☐ Mélanie a préparé des cèpes. | ☐ Le lutin danse sous un arbre. |

Prénom :

Evaluation fin CP

date :

3. Lecture - vocabulaire

.1. Relie les mots qui vont ensemble :

table	•	• poivre	pomme	•	• cravate
sel	•	• nuages	vélo	•	• poire
pluie	•	• chaise	chemise	•	• moto
roi	•	• radis	lapin	•	• route
carotte	•	• reine	chemin	•	• lièvre

.2. Entoure le mot qui complète la liste :

un chou ; un radis ; un poireau ; ...

un salon | une balade | une salade

une guitare ; un violon ; un piano ; ...

un vélo | une flûte | une caisse

le genou ; le coude ; l'épaule ; ...

la cheville | la boxe | la chemise

un navire ; un bateau ; une barque ; ...

une voiture | un canot | une bouée

la varicelle ; la grippe ; la rougeole ; ...

le lit | la pharmacie | une otite

.3. Entoure l'intrus de chaque liste :

- la main - l'épaule - le bois - le coude - le genou - la jambe -

- la chemise - le parapluie - le pantalon - la veste - le pull -

- une hache - une pelle - une pioche - un chêne - des tenailles -

- un sapin - un platane - un palmier - un pommier - une chaîne -

- la sardine - le pigeon - l'aigle - le rossignol - le canari - la tourterelle -

.4. Dans chaque liste, relie les mots de sens contraire :

grand	•	• peu	chaud	•	• allumé
riche	•	• petit	loin	•	• différent
beaucoup	•	• pauvre	éteint	•	• froid
vide	•	• lent	jeune	•	• proche
rapide	•	• plein	identique	•	• vieux

Prénom :

Evaluation fin CP

date :

4. Lecture - compréhension

1. Lis la petite histoire, puis entoure la bonne réponse :

Makao est un petit singe. Il adore se balancer dans les arbres. Chaque jour, Léo, son maître, lui apporte une banane.

Makao est
- un écureuil - un singe - un enfant -

Makao aime
- courir - se reposer - se balancer -

Léo lui donne
- une cabane - un arbre - une banane -

2. Lis la petite histoire, puis réponds aux questions en entourant la bonne réponse :

Léa est très gourmande. Elle aime beaucoup le chocolat. Dimanche, elle en a trop mangé. Alors, elle a été malade le lundi. Après l'école, Elodie est venue lui porter les devoirs.

Léa aime-t-elle le chocolat ?

oui non

Léa a-t-elle été malade dimanche ?

oui non

Elodie est-elle allée chez Léa lundi ?

oui non

3. Lis la petite histoire, puis coche la bonne réponse :

Luc joue au ballon avec sa petite sœur Ella dans le jardin. En voulant faire le malin, il glisse et tombe. Ella en profite et marque un but. Luc se relève en colère, car il n'aime pas perdre.

Où est Luc ?

- ☐ Dans la rue.
- ☐ Dans le jardin.
- ☐ Dans la cour.

Que fait Luc ?

- ☐ Il mange.
- ☐ Il joue.
- ☐ Il dort.

Qui a gagné ?

- ☐ Ella.
- ☐ Luc
- ☐ personne.

4. Lis la petite histoire, puis réponds aux questions :

Tom fait la sieste près de la piscine. Pendant qu'il dort, Mike veut lui faire une farce. Il prend une bassine pour lui renverser de l'eau sur la tête. En se penchant pour remplir la bassine, il perd l'équilibre et tombe dans la piscine !

Que fait Tom ? _____

Que veut faire Mike ? _____

Qui est mouillé ? _____

Prénom :

Evaluation fin CP

date :

5. Lecture - Production

1. Fais une phrase qui commence par : j'ai vu

2. Fais une phrase avec le mot : chat

3. Fais une phrase avec les mots : tarte ; prépare ; pommes



Raconte l'image :

Raconte ce que tu aimes le plus :

Prénom :

Evaluation fin CP

date :

6. Lecture de consignes

Pour chaque exercice, lis la consigne et exécute-la. Attention : lis-bien !

.1. Entoure le troisième mot de la liste :

- chat - renard - cheval - vache - maison - chien -

.2. Souligne les mots qui commencent par la lettre t :

- girafe - tigre - éléphant - lion - hippopotame - tulipe

.3. Colorie le chat en bleu et barre le mot souris :



• souris



• chat

.4. Coche la phrase qui parle du loup :

☐ Le mouton boit dans la rivière.

☐ Le loup se rapproche lentement.

☐ Le chat dort dans son panier.

☐ Le mouton s'enfuit.

.5. Ecris le mot qui désigne un animal :

- rumine - pré - une - dans - vache - le -

.6. Relie les dessins des mots qui commencent par la même lettre :



Prénom :

Evaluation fin CP

date :

7. Copie et segmentation

Copie

Copie convenablement le texte qu'on t'a distribué.

[illegible]

7

--	--

--	--

Segmentation

7

Sépare les mots de chacune des phrases par un trait.

Unnuagecachelesoleil.

Nousavonsregardéunfilmàlatélé.

Un chat se repose près de la cheminée.

Note

Texte pour l'exercice de copie

Ce soir, Babette se dépêche de rentrer à la maison. L'école a fini à cinq heures et il va bientôt faire nuit. La neige forme un tapis

blanc sur le sol et Babette n'entend pas le bruit de ses pas. De légers flocons voltigent dans l'air.

Prénom :

Evaluation fin CP 8. Dictée

date :

Dictée

Sait écrire des syllabes

Orthographie correctement les mots

Syllabes :

1 _____

2 _____

mots :

1 _____

2 _____

texte :

Dictée préparée

Phrases (avec mots préparés) :

1 _____

2 _____

texte :

Note

Textes pour les exercices de dictée

Syllabes

la, pi, va, du, jo,
cou, rin, man, bon, toi

Mots

sable, domino, armoire, livre, règle
lapin, melon, poire, poutre, fille

Texte

Bruno est un petit garçon très sage.

Il va tous les jours voir sa mamie
et parfois, il lui apporte des fleurs.

Texte pour la dictée préparée

Phrases

Nous allons avec lui, c'est comme ça !
Je marche depuis ce matin, alors je suis fatigué.

Texte

Le renard n'a pas mangé depuis deux jours. Son estomac crie
famine.
C'est alors qu'il voit un rossignol.

Innover, c'est d'abord débattre, prendre le risque de sortir du conformisme et de la pensée toute faite, accepter de prendre au sérieux des voix qui dérangent, des expériences qui ne cadrent pas avec ses propres *a priori*. C'est pourquoi la Fondation pour l'innovation politique entreprend de publier tels quels des textes, des prises de position qui ne reflètent pas nécessairement son opinion, comme autant de pièces supplémentaires à apporter à un débat public qui n'existe pas sans contradicteurs.

Recommencer par le commencement : la lecture

Par

■ Marie-Christine Bellosta

Maître de conférences en littérature française, elle enseigne à l'École normale supérieure depuis 1993, et dirige le programme « Éducation » de la Fondation pour l'innovation politique.

■ Thérèse Cuche

Psychologue, orthophoniste, titulaire du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles, elle a exercé comme psychologue dans un Centre de perfectionnement professionnel, puis comme professeur dans une école de demi-sourds, puis comme orthophoniste en Centre Médico-Psycho-Pédagogique pendant vingt-quatre ans. Coauteur de *Lire avec Léo et Léa* (2001).

■ Anne de Bremaecker - Le Rigoleur

Ingénieur civil, docteur en Sciences appliquées de l'Université de Louvain, elle travaille au Centre d'Étude de l'Énergie Nucléaire de Mol (Belgique) et au Centre d'Études Nucléaires de Cadarache (France). Elle préside l'Association Départementale des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public (PEEP) des Alpes-de-Haute-Provence.

■ Jean-Gérard Dutoit

Ingénieur en constructions aéronautiques (ENSICA de Toulouse), il a enseigné les mathématiques et la physique dans des lycées sous contrat pendant une quinzaine d'années. Professeur des écoles depuis 1996, il enseigne en Cours préparatoire à l'école de La Luquèce de Manosque (ZEP) depuis 1997.

■ Brigitte Étienne

Orthophoniste depuis 1971, elle a travaillé en cabinet libéral, presque exclusivement avec des enfants en difficulté de langage oral et écrit. Depuis 1996, elle enseigne à l'École d'Orthophonie de Tours en techniques de rééducation du langage oral ; elle est maître de stage pour les Écoles d'Orthophonie de Tours et de Nantes.

■ Colette Ouzilou

Orthophoniste depuis 1972, elle a exercé dans trois Centres Médico-Psycho-Pédagogiques, pour l'Assistance publique et en cabinet libéral jusqu'en 2004. Auteur de *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie* (2001) et coauteur de *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives* (Jean-Pierre Terrail dir., 2005).

■ Brigitte Robert

Orthophoniste et titulaire d'une formation GEPALM (Groupe d'Étude sur la Psychopathologie des Activités Logico-Mathématiques), elle exerce au Centre Médico-Psycho-Pédagogique de Montpellier depuis 1974. Maître de stages à l'École d'Orthophonie de Montpellier, elle enseigne sur les outils de pensée mis en œuvre lors de l'apprentissage de la lecture et de la numération.

■ Michelle Sommer

Professeur d'anglais jusqu'en 1971, elle exerce au Centre Médico-Psycho-Pédagogique de Manosque, depuis 1974, en qualité d'orthophoniste et de psychothérapeute. Coauteur de *Lire avec Léo et Léa* (2001).

