

Dysorthographies au collège



RÉSUMÉ :

Cette étude n'est ni un plaidoyer, ni un réquisitoire mais le témoignage d'un professeur qui souhaite, grâce à l'école, que nos enfants apprennent réellement à lire et à écrire. Ses recommandations reposent d'abord sur son relevé d'expériences.

Marc-Olivier Sepiha est professeur de français au collège depuis cinq ans. À son arrivée à l'Éducation nationale, il s'attendait à avoir des élèves écrivant en mode texto, maîtrisant mal l'orthographe et la grammaire, mais ce qu'il a découvert est beaucoup plus grave.

95% de ses élèves au collège font des erreurs sur le son des lettres et aussi difficile soit-il de l'avouer, 30% au moins sont, au sens propre, illettrés.

D'où vient le problème ? Que pourrait-on faire de mieux ? Il a choisi de pousser l'enquête un cran plus loin et de demander à ses élèves comment ils ont appris à lire. Dans ses classes, seuls les élèves qui ont pu bénéficier de méthodes alphabétiques s'en sortent.

L'auteur :

Marc-Olivier Sepiha

est professeur de français dans un collège classé en zone Éducation prioritaire et « prévention violence » de la région parisienne. Depuis novembre 2010, il anime des ateliers de remise à niveau dans son établissement pour permettre à tous les élèves d'acquérir les fondamentaux.

Une première version de cette étude a été publiée sur le site Skhole.fr.

Sommaire

Avertissement

Page 3

Introduction

Page 5

1 - Un constat alarmant

Page 8

1.1. À quoi ressemblent les copies de ces élèves ?

Page 8

1.2. Quelles sont les erreurs précises de ces élèves ?

Page 16

1.3. Quelles sont les autres difficultés rencontrées par ces élèves ?

Page 17

2 - Quelles sont les causes de ces difficultés ?

Page 20

2.1. Ces élèves sont-ils dyslexiques ?

Page 20

2.2. Avec quelles méthodes nos collégiens ont-ils appris à lire ?

Page 22

2.3. Les méthodes mixtes peuvent-elles expliquer les difficultés des élèves ?

Page 24

2.4. Faut-il relancer la « querelle des méthodes » ?

Page 35

2.5. L'approche scientifique contre le scientisme

Page 38

3 - Ateliers de remise à niveau

Page 42

3.1. Un espoir et un pari

Page 42

3.2. Organisation concrète des ateliers

Page 43

3.3. Progression et déroulement des séances

Page 45

3.4. Bilan des premiers mois d'atelier

Page 50

Conclusion

Page 54

Avertissement

Je ne suis pas adhérent de *SOS Éducation*. Bien que je partage avec cette association un même constat concernant la débâcle actuelle de l'école, *SOS Éducation* a aussi ses propres combats qui ne sont pas les miens. Cependant, au-delà de ces différences, nous partageons, je crois, certaines valeurs et certains principes simples :

- Nous partageons avant tout la nécessité vitale pour l'école de *regarder les choses en face*, notamment la souffrance trop largement répandue aujourd'hui chez les élèves, leurs parents et leurs professeurs.
- Nous partageons, ensuite, cela est lié, la nécessité d'un vrai état des lieux, d'une enquête nationale objective, notamment sur les méthodes d'apprentissage de la lecture. Notre hypothèse est en effet qu'une théorie pédagogique erronée (le constructivisme), des programmes appauvris et déstructurés et des méthodes d'apprentissage inefficaces sont la cause, non pas unique mais fondamentale, de cette souffrance partagée des élèves et des professeurs, plus personne ou presque n'étant en mesure d'apprendre, aux deux sens du verbe : apprendre *de* quelqu'un et apprendre *à* quelqu'un.
- Pour cette raison, nous nous rejoignons aussi sur la nécessité, pour les futurs instituteurs, et dans le respect de leur liberté pédagogique essentielle, d'une formation pluraliste qui présente, *sans a priori, toutes* les méthodes : il nous semble indispensable que, dans chacune de ces futures formations, soit présent au moins un praticien et défenseur de la méthode alphabétique. Que les instituteurs puissent choisir librement, c'est-à-dire *en conscience* !
- Nous partageons enfin la nécessité de sortir l'école des schémas politiques inadéquats, qui participent à la fois au désastre et à l'aveuglement devant ce désastre. Comme le dit bien Jean-Pierre Terrail, dans la *Querelle des méthodes*, « la méthode alphabétique n'est ni de droite ni de gauche, elle est juste efficace ». L'heure est à l'union trans-partisane pour défendre avant tout la liberté d'esprit menacée, et la possibilité pour les professeurs de transmettre les moyens de cette liberté d'esprit aux futurs adultes que sont les élèves.

C'est pourquoi nous en appelons au rassemblement de toutes les associations pro-alphabétiques, rassemblement auquel œuvre notamment le collectif *Permis de lire*.

C'est en raison de ces points d'accord fondamentaux que j'ai accepté cette proposition de publication. Je remercie *SOS Éducation* de m'aider ainsi à donner plus d'écho au travail que j'ai entrepris et qui commence à porter, et portera plus encore, ses fruits, je l'espère, de manière à la fois *curative et préventive* : curative, en participant, en aval, à remettre sur pied le plus grand nombre d'élèves en difficulté et préventive, en contribuant, en amont et avec d'autres, à alerter les instituteurs des dégâts créés par des méthodes qu'on leur a imposées, *nolens volens*, depuis trop d'années.

Marc-Olivier Sepiha

Introduction

Aux instituteurs et professeurs, à tous les éducateurs de bonne volonté,

Les *malentendus* reposant souvent sur des questions de vocabulaire, je tâcherai d'être le plus explicite possible et vous prie, de votre côté, de ne pas vous demander « a-t-on le droit de dire cela ou non ? », mais simplement « **cela est-il vrai ou non ?** ». L'exigence de vérité doit être notre seul critère ; aucune idéologie ne doit primer sur l'expérience ; car, de notre diagnostic, au plus près possible du réel, dépend l'avenir de ces élèves que nous désirons tous faire progresser pour qu'ils parviennent au maximum de leurs capacités respectives, de leurs humanités (au pluriel) comme de leur humanité (au singulier).

L'exigence de vérité doit être notre seul critère

Lorsque j'ai débuté en tant que professeur de français au collège, il y a quatre ans, et comme je n'avais pas été préalablement formé sur ce sujet, j'imaginai que j'aurais à lutter avant tout contre l'écriture *phonétique* des élèves (le mode *texto* ou *SMS*) ; donc me préoccuper essentiellement d'orthographe et du sens - ou de l'absence de sens - grammatical et lexical, révélé par cette écriture. Mais, devant la récurrence d'erreurs ne relevant pas de ces catégories, j'ai découvert peu à peu d'autres difficultés, plus élémentaires encore, sous la partie émergée de l'iceberg orthographique. Je fus alors tenté de m'exclamer : « si au moins mes élèves écrivaient *phonétiquement* ! Je n'aurais plus qu'à leur apprendre la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, la littérature... » Car j'ai fait le même constat - et dans les *mêmes* proportions - dans les deux collèges des Hauts-de-Seine tous deux classés ZEP et inclus dans le dispositif de « prévention violence » où j'ai enseigné : **près de 95% des élèves font des erreurs sur le son des lettres**. Je parle bien de *sons*, et non d'erreurs d'orthographe grammaticale ou lexicale ! En novembre 2010, j'ai corrigé un test comprenant la plupart des graphèmes du français : sur quatre classes, soit 95 élèves au total, seuls 5 d'entre eux n'ont fait aucune erreur sur les sons du français (je reviendrai plus loin sur les raisons qui expliquent, selon moi,

la réussite de ces 5 élèves). C'est dire, si certains élèves s'en sortent mieux que d'autres, combien ce constat reste *relatif* : presque tous en fait sont touchés et maîtrisent imparfaitement les savoirs graphophonologiques élémentaires (d'un niveau de fin de cycle 2, c'est-à-dire de CE1).

Parmi ces élèves, si l'on ne tient pas compte des difficultés les plus courantes liées à l'ambiguïté de certains graphèmes comme c, g, s, etc., **30 % au bas mot** rencontrent des difficultés graves relevant de la « dysorthographie », **n'écrivent pas correctement les sons complexes et même certains sons simples du français**. Ignorant quelle lettre ou quel groupe de lettres fait quel son, ces élèves sont au sens propre *illettrés*... Ils ne connaissent pas le son de tous les graphèmes (lettres ou groupes de lettres) et/ou sont incapables, en entendant certains mots, de les transcrire ne serait-ce que phonétiquement. Par exemple, certains de ces élèves connaissent les lettres C et H, mais hésitent quant au son que fait le graphème CH (ex : « **il nachait dans l'eux** », pour « il nageait dans l'eau ») ou ignorent la valeur des voyelles nasales (ex : « **tu mele a rien** » pour « tu mêlais en riant »), etc. Phénomène analogue au fait de connaître le nom des notes de musique sans pouvoir les chanter ni les entendre intérieurement, encore moins retranscrire une mélodie...

Le constat local semble rejoindre ici le cadre national : le 5 mai 2010, l'institut Montaigne a publié en effet une étude montrant que 300 000 élèves sortent du CM2 chaque année avec de graves lacunes en lecture et en écriture. La Cour des comptes, de son côté, dans un rapport du 11 mai 2010, estime désormais à plus de 20 % le nombre de jeunes qui sortent du système scolaire, à 16 ans, sans savoir lire. Et 55 % de ces élèves sont incapables de comprendre l'histoire de niveau CM2 qui leur est proposée à 18 ans, à l'occasion de la Journée d'appel et de préparation à la défense, sans parler des derniers tests PISA. Au-delà du caractère ahurissant de ces chiffres, ne peut-on penser qu'il s'agit essentiellement d'élèves lourdement dysorthographiques tels que ceux que nous avons détectés ?

Or, à ma connaissance, rien n'existe dans le secondaire, pour pallier ces dysorthographies, rien d'équivalent aux anciens

Réseaux d'aide et de soutien aux élèves en difficulté (RASED) pour le CP et le CE1 : le plus judicieux me semble, dans le cadre des directives ministérielles actuelles sur le soutien personnalisé aux élèves en difficulté, de mettre en place des petits groupes de remise à niveau au sein même du collège. Nous ne pouvons nous contenter d'envoyer nos élèves chez des orthophonistes submergés de demandes, qui les recevront dans le meilleur des cas au bout de plusieurs mois - pour ceux des élèves et des parents qui entameront cette démarche, difficile à envisager et contraignante à suivre... Ainsi, nous les aiderions individuellement et réglerions maints problèmes de *gestion de classe* qui se présentent nécessairement lorsqu'on est contraint, dans des classes si hétérogènes, d'enseigner à la fois les sons de base du français et... la subordonnée relative (ou, aussi bien, l'épopée napoléonienne, la démonstration du théorème de Pythagore, etc.).

Nous ne pouvons nous contenter d'envoyer nos élèves chez des orthophonistes submergés de demandes.

Comme le déclaraient jadis, en 1923, les instructions officielles des programmes de l'école (je souligne) : « Au CP, l'enfant prend possession de l'instrument *sans lequel il ne pourrait acquérir aucune autre connaissance* : il apprend à lire ». Plus ces difficultés seront traitées tardivement, plus il sera difficile de les résoudre, cela au prix de scolarités lourdement handicapées par ces lacunes de base empêchant nombre d'apprentissages plus complexes et réduisant ainsi à peau de chagrin le champ des possibles... Il est de notre devoir de chercher à y remédier, et plus encore s'il s'avère - mais nous touchons là un point névralgique - que doivent être prises en compte, dans le diagnostic de ces difficultés, des causes *internes*, j'entends des causes liées à nos méthodes d'apprentissage ainsi qu'à nos principes pédagogiques... Mais, avant toute polémique dévoreuse de temps et d'énergie, regardons ce qu'écrivent nos élèves.

1 Un constat alarmant

1.1. À quoi ressemblent les copies de ces élèves ?

J'ai dactylographié ces copies afin d'en rendre la lecture plus évidente, non entravée par des difficultés liées au graphisme – difficultés révélatrices, il est vrai, et susceptibles de faire l'objet d'une étude particulière, mais dissimulant partiellement la réalité des erreurs : on risque, constatant que l'élève écrit *mal*, de ne pas regarder de près *ce* qu'il écrit véritablement.

1.1.1. Copies d'élèves : premier constat

Il s'agit de réponses à un test de début d'année, comprenant une dictée, des questions grammaticales et des questions de vocabulaire, de compréhension ainsi qu'une rédaction, conçu pour évaluer le niveau des élèves.

Lors de la dictée :

- certains élèves ont échoué à noter certaines phrases ou certains mots ;
- certains ont écrit d'autres mots ou d'autres expressions que le texte dicté ;
- beaucoup ont retranscrit faussement plusieurs sons (phonèmes).

Lors de la rédaction, bien qu'ils aient la possibilité de choisir à leur gré les termes et la syntaxe employés, les dysorthographies de certains élèves demeurent patentées.

NB : Dans le cadre restreint de cet article, je ne présente que les copies des élèves les plus en difficulté (les textes des élèves sont en gras).

Les élèves passent un test qui permet de repérer leurs difficultés.

Texte de la dictée des 6^{ème} :

« Nous sommes descendus tous les trois et Marie s'est immédiatement jetée à l'eau. Masson et moi, nous avons attendu un peu. (...) Le sable commençait à chauffer sous les pieds. J'ai fini par dire à Masson : « On y va ? » J'ai plongé. Lui est entré dans l'eau doucement et s'est jeté quand il a perdu pied. Il nageait à la brasse et assez mal, de sorte que je l'ai laissé pour rejoindre Marie. L'eau était froide et j'étais content de nager. Avec Marie, nous nous sommes éloignés et nous nous sentions d'accord dans nos gestes et dans notre contentement. ».

Extrait de L'Étranger d'Albert Camus.

N.B. : Le nom propre « Masson » était écrit au tableau.

Voici des extraits de copies des élèves de 6^{ème} :

Nous sommet désendu dou les trois est marie sai imediatement désantu. Masson est moi, Nous savont déssendu le sable est a comment sait a chauffé les pies. J'ai comment sait a dir a Masson : on niva. lui tétentré dans l'eau. Il najér a la brasse est asai male. de sorte de que rejoidre Marine. L'eau étés froide est jété commanten de najé pour rejoidre Marine dans no jese est Notre commtententmen. (A.D., 6^{ème} B)

Nous sommes tous les trois est Marie cet imediatement. Masson et moi, nous avons attendu impe. Le sable commence a chauffe sou le pied. Je fini de pardir a masson « on ni va? » lui est entre dans l'eau doucement : il nage a la brace et ace mal, de sorte que je le laise pour rejoindre marie. L'eau été froid est jété contant de nage avec marie nous nous sommes eloinier nous nous santion d'accord dans no geste et dans no contentement. (F.N., 6^{ème} C) Extrait de la rédaction : « j'ete impe trouble (...) Je finit a lui parle pendant le vacance cette ven 18:30 que Je suis arrive »

Le sable commençais à jauffer sous les pied. J'ai fini par dire à Masson : « on y va? » J'ai plonger. Lui entre doucemen : il nagér à la brase et assez mal. Desorte je l'ai laisser pour rejoidre Masson. L'eau été froide et jeté conten de nager. Avec Marie, nous nous somme eloiner et nous nous étion daccerre dans nosjeste et notre contenteme. (D.Z., 6^{ème} B).

Les copies des élèves parlent d'elles-mêmes.

Le Sable commentcais à chauffer sur les pied. J'ai finis par dit à Mason : « on ivas! » j'ai plonger. Lui t'entrée doucement il nagé à la brasse et assaie mal, de sorte que je l'ai laissai pour rejoindre. L'eau étai foird. (...) . nou nous sentiont d'accords dans nos jessete (...) (S.B., 6^{ème} C).

Texte de la dictée des 3^{ème} :

« Vers deux heures, je monte dans ma chambre. A peine entré, je donne deux tours de clef et je pousse les verrous ; j'ai peur... de quoi ?... Je ne redoutais rien jusqu'ici... j'ouvre mes armoires, je regarde sous mon lit ; j'écoute... quoi ? (...) Puis, je me couche et j'attends le sommeil comme on attendrait le bourreau. Je l'attends avec l'épouvante de sa venue, et mon cœur bat ; et tout mon corps tressaille. »

Extrait du Horla de Guy de Maupassant.

Voici des extraits de copies d'élèves de 3^{ème} :

**Les copies
révèlent que
les élèves ne
maîtrisent pas la
correspondance
entre les sons et
les lettres.**

Apainne entré, je donne de tourres de clé (...) puis je me chouche et jatent comme on atendrai le bouro (...) et tous mon corp trésaille. (M. P-F, 3^{ème} B). Un extrait de la rédaction du même élève : « dirier la toile il a une manivel je la tourne un trape souve et une lumier salune (...) ma tente et prise de panic a cosse des tous ce vacarme ».

Apeint entre, (...) je pousse les verroux (...) j'attend le sommeille comme on n'attenderé le दौरaut je l'attend avec l'epouvante de sa venut et mon coeur bas, et tout corps tresalle (M.G., 3^{ème} B). Extrait de la rédaction du même élève : « Maman ma dit que j'alle reste tous seuls se soir je lui et dit non ».

Extraits de la rédaction de Z.M. (3^{ème} B) : « je mapproche pat à pat mais puis je fait un pas verse la cuisine puis mon présentiment se fait savoir (...) mon amis me trahi et point une carabine sur ma tête, je trouver sa bizzard que j'avais de mots de tête ».

Remarques :¹

- Ces textes nécessitent un énorme effort de déchiffrage tant ils sont difficilement compréhensibles si l'on ignore le texte original.
- Ces élèves ont à l'évidence une maîtrise insuffisante du code graphophonologique (correspondance des lettres et des sons).
- Sur la lecture : beaucoup parmi ces élèves refusent d'abord de lire, sans doute en raison de l'effort prodigieux que cela leur demande et de la gêne provoquée par le fait de montrer ces difficultés devant leurs camarades. Lorsqu'ils lisent à voix haute, leur lecture est lente, laborieuse ; parfois ils « devinent » les mots, remplaçant le mot à lire par un mot de sens voisin ou par un mot commençant par la même lettre ou la même syllabe... J'y reviendrai.

1.1.2. Deuxième test : approfondissement de l'évaluation

Pour préciser ce premier constat, j'ai rédigé un deuxième test plus précis et exhaustif avec un **triple objectif** :

- détecter les élèves nécessitant une remise à niveau ;
- déterminer le type d'erreurs commises pour pouvoir se concentrer sur celles-ci durant la remise à niveau ;
- servir d'évaluation initiale pour mesurer ensuite les progrès accomplis.

Ce test est donc conçu de manière à :

- faire le tour des **principales confusions graphophonologiques** ;
- utiliser au moins **deux occurrences de chaque** sorte de graphème pour une évaluation moins aléatoire ;
- confronter les élèves simultanément au son des mots et au sens du texte.

1. Novembre 2010 : A la lecture de ce dossier, certains responsables de l'Éducation nationale ont affirmé que ces dictées étaient trop difficiles, que j'avais oublié que nous étions en Réseau de réussite scolaire (RRS). J'avoue ma perplexité : d'abord, la langue d'Albert Camus n'est pas une langue difficile (mis à part, en l'occurrence, quelques participes passés délicats). Ensuite, le fait d'être élève de RRS ne suppose pas de se voir dispenser un enseignement au rabais. Mais, surtout, ce dossier porte sur la question des sons : y aurait-il des sons et des graphèmes trop « difficiles » pour des élèves de 3e ou même de 6e ? Jusqu'où devons-nous repousser les limites de l'école primaire, appelée aussi élémentaire, elle à qui incombe d'enseigner, comme son nom l'indique, les « éléments » premiers ?

Un deuxième test plus précis a été mis en place.

À vélo¹

Sur son vélo, / Paul fonçait en direction du bois, / admirant le paysage de campagne / au crépuscule. / Dans la forêt de chênes, / il aperçut un écureuil / sautillant au milieu des violettes, / ainsi que plusieurs oiseaux / à travers le feuillage : / une grive, / un rossignol... / Le cycliste, / ravi de s'aventurer dans une terre inconnue, / s'égara, / sans avoir emporté de carte...

Soudain, / entre un tronc d'arbre et un rocher, / il freina brusquement / devant une vipère / qui se frotta contre sa roue / puis, craintive, / glissa rapidement sur le tapis de feuilles. / Le serpent disparut : / le visage de Paul / suait sous son casque, / ses mains restaient crispées sur les poignées du guidon, / son coeur cognait contre sa poitrine... Il se dégaga / de son appareil photographique / afin d'attraper sa gourde... / qui était vide !

Grâce à une pancarte / indiquant la direction du château, / Paul retrouva le chemin du gîte, / où l'attendait son épouse inquiète, / qui lui servit un bol de soupe chaude. (5, 4e et 3e seulement) Paul raconta son aventure / en se réchauffant devant les bûches / qui crépitaient dans le foyer de la cheminée. (4e et 3e seulement) Quelle heure est-il ? / demanda Paul à haute voix. / C'est la cloche de l'église qui lui répondit / en sonnant les douze coups de minuit. / (3e seulement) Épuisé par toutes les émotions du week-end, / Paul bâilla : / il avait hâte / de se faufiler dans ses draps...

1. Consignes aux adultes :

- Lire une première fois, très lentement, le texte pour la dictée proprement dite (Les / ou barres de séparation indiquent des arrêts possibles dans la dictée).
- Lire une deuxième fois en prenant bien garde au fait que les élèves ont retranscrit tous les mots.

Consigne aux élèves : L'objectif de ce test est de connaître précisément vos difficultés, pour mieux vous aider ensuite. *Donc, écrivez tous les mots, même si vous n'êtes pas sûr de l'orthographe de certains d'entre eux.*

Test prévu en 50 minutes :

- 5 minutes pour la préparation des copies.
- 25 minutes de dictée lente.
- 10 minutes de relecture par l'adulte en vérifiant qu'aucun mot n'a été oublié.
- 10 minutes de relecture personnelle des élèves.

Extraits des copies des classes de 6e²

Sur sons vélo Paul fonsais en diréstions du bois, admirent le pays zage de campagne au craipuscul dans le faurai de chaine, il apairsu un nécurelle au desu d'une violéte un si que plusier oisau une ne grive, un rosiniol... le siquliste ravi savanturai dans une terre inconu mais il saigara, sans avoir enportai de carte...

Soudins, entre untrondarbre et un rochai il il fraina brusquement devans une vipér qui se frota contre sa rou pui, crintive, glisa rapidement sou le tapi de veulle, le serppent diseparu, tandi qui le visage de Paul suié sou son casque, que ses mai reste gripai sur les pounie sur le poiné gidon... (ADN, 21-X-2010, 6eB, 0/60)

Sur son vélo, Paul fonsait en direction du bois, admiren le payages de campagne au crepuscule. (...) il apperssu une écureurile sotillon au millieu des violette, anssi que plusieurs oiseau a travers le ffelicage : une grife, un rocignole... le ciqlicte sinventurer dans une terre inconu.... (DZ, 21-X-2010, 6eB, 0/60)

Le serpent d'isparue, tandi que le visage de Paul s'ué sou sont casque, que ses mains resté crispé sur les poingnets du gidon... (KF, 21-X-2010, 6eB, 0/60)

tendi que le visage de Paul sue sur son casette, que ces main resté crispé sur les poigné du gidon, que son cœur conié sur sa poirtine... (...) Paul se réchauffent devant les bouche qui créputé dans le foyer de la cheminer. (SL, 21-X-2010, 6eB, 07/60)

Dans la forêt de chaîne, Il appersut un écureil sotillan atravair le feuillage : une grive, un rocignol... le cicliste ravie saventurait dans une terre inconnut... (GR, 21-X-2010, 6eB, 09/60)

il aperçut un écureil sautillant au millieu des violette, aussi que plusieurs oiseau à travers : une grive, un rosignole (MG, 21-X-2010, 6eB, 06/60)

paul fonsée en direction du bois, admirant le paysage de campanée au

2. Les copies des 6e A ressemblent fort à celles de mes élèves - je n'en ai fait que le relevé statistique : elles ont été corrigées par une collègue de Lettres du même collège qui tient à rester anonyme, mais que je n'en remercie pas moins chaleureusement.

crepuscul, dans la forêt de chenne, il a percie un equirreille sotiant au milieu de, unsi que plusieurs oieau attraver le feuillage. le cycliste ètè ravie de s'aventure dans une tère inconnie, mais segarra... (...) il frena brusquement devant une vipeur qui se frauta sur sa rou puis, crentrue glisa rapidement sur le tappie feuille le serpent disparut le visage de paul soue sur son casque se main reste crispé sur le poinye du guydon... (F.N. 6eC, 3-XI-2010, 0/60)

Paule foncer en direction du bois, admirent le paysage de camgne au crépustule. Dans la forêt de chaîne, il aperçu un écureille sotillant au milieu des voillette, ainci que plusieurs oiseau... (NG, 6eC, 3-XI-2010, 0/60)

Dans la forêt de cheine, il aperçu un écureille sotillant omilieu des violet, inssi que plusieurs oiseaux atraver le feuillage (...) le cyclyse était ravi de savanturée dans une terre inconnu mais ségara sans apporter de carte... (MT, 6eC, 3-XI-2010, 0/60)

Paul fonssait en direction du boi, admirent le paysage de cempagne en crépuscule. Dans la forêt de chaîne, il aperçut un écureille sotillan au milieu des violettes ainssi que plusieurs oiseau a travèr le feuillage : une grive, un rosignol... Le sicliste (...) frena brusquement devant une vipaire qui se frota contre sa rout puis craintife, gliça rapidement (...) (DN, 6C, 3-XI-2010, 03/60)

Il aperçut un éccureuille sotien au milieu des voilettes, inssie que plusieurs oiseaux a travère le feuillages (AK, 6eC, 3-XI-2010, 03/60)

Dans la forêt de chêne, il aperçut un ècureille sotillant au milieux des violéte, ainci que plusieurs oiseaux a traver le feuillage : un grive, un roçignole... (IBY, 6eC, 3-XI-2010, 11/60)

Extraits des copies des 3^{ème}

Il aperçu un ecureill sotillons au milieu des Violéte, ainssi que plusieurs oiseau a traver le feuillage : Une grive, un srignot... (...) entre un tronc d'abre et un rochés, il frenna brusquemen devans une vipérre qui se frota contre sa roue puis, craintive, glissa rapidement (...) le visage de Paul suée sous son caske, c'est main rester crispé sur les poigné du gidon, son cœur cognai contre sa poitrine... Il se dégaga de son apareill photographique en bendouiller afin d'atraper sa gourde... (MPF,21-X-2010, 3eB, 0/60)

Le serpent dipsaru, le visage de Paule suée sur son casque, ses mains rester crissper sur les poigner du gidon (...) il se dégaga de son appareil photographique en bandouiller... (ZM, 21-X-2010, 3eB, 0/60)

Grace à un pencarte indiquant la direction du chateau Paul retrouva le chemin du jite, ou l'attende son epouse inquiete qui lui servit un boule de soupe chaude. (...) quel heure et-t-til ? C'est la cloche de l'égise qui lui repondi en sonen le 12 coup de minuit... (MG, 21-X-2010, 3eB, 0/60)

le visage de Paul suillait sur son casque, ses main restait cripsé sur le poignés du gidon (J-LF, 21-X-2010, 3eB, 11/60)

Dans la forêt de chaîne, il aperçut un ecureille sauti au millieu des violette, ainci que plusieurs oiseaux a travet le feuillage : un ressignol... (KM, 21-X-2010, 3eB, 22/60)

Barème

Le test était noté sur **60 points** :

- 20 points pour la bonne transcription des sons ;
- 20 points pour l'orthographe grammaticale ;
- 20 points pour l'orthographe lexicale.

Résultats

Les résultats vont **de 0/60 à 58/60**. Dans les trois domaines, **la transcription des sons, l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale**, les notes s'échelonnent **de 0 à 20**. Le test semble donc bien réparti et discriminant, ce qui était nécessaire pour déterminer les participants aux ateliers de remise à niveau. Mais, si l'échelle de notation avait été ouverte aux notes négatives, plusieurs copies (une douzaine sur 91) s'en seraient vu attribuer, et ce, même sur un total de 60 ; c'est-à-dire que certains élèves ont commis simultanément plus de 20 fautes de sons, plus de 20 fautes d'orthographe lexicale et plus de 20 fautes d'orthographe grammaticale.

**Les résultats
vont de 0/60 à
58/60.**

Seuls 5% des élèves ne commettent pas d'erreur sur les sons.

Seuls 38 élèves sur 93, c'est-à-dire 40,86 % obtiennent la moyenne (30 /60) ou plus.³

Quant au code graphophonologique : sur l'ensemble des quatre classes, en prenant en compte également la classe de 6eA, seuls 5 élèves sur 93 ne commettent aucune erreur sur les sons. C'est-à-dire que 94,6 % des élèves commettent encore des fautes de son au collège. Seuls 5,4 % des élèves n'en commettent pas.

1.2. Quelles sont les erreurs précises de ces élèves ?

1.2.1. Erreurs fréquentes à l'entrée en 6^{ème}

Ces difficultés concernent une grande majorité d'élèves et font l'objet d'une remise à niveau en classe entière, tant elles sont communes, et relevant, pour les trois premiers cas, d'une ambiguïté propre à la transcription de certains phonèmes français :

- double valeur du s, ex : « **la brase** » (pour « la brasse ») ;
- double valeur du g, ex : « **il nagai** » (pour « il nageait ») ;
- double valeur du c, ex : « **acais** » (pour « assez ») ;
- distinction des sons {e}, [é] et [è] ; ex : « **jetait** », « **j'etes** » pour « jetée » ;
- e devant deux consonnes, ex : « **jettée** » pour « jetée » ;
- ill qui fait le son {y} , ex : « **feuille** » pour (« feuille »).

Remarque : La question du lien entre les erreurs graphophonologiques et les erreurs grammaticales mériterait un développement particulier. Par exemple, l'absence de discrimination entre [é] et [è] entraîne souvent des confusions lourdes de sens, comme entre les terminaisons du participe passé et de l'imparfait (« **j'ai étais** » / « **j'étais** »).

3. On me rétorquera sans doute que ce test était difficile : cependant 1/3 de la note (20 points sur 60) dépendait de la bonne retranscription des sons qui est normalement acquise en primaire (à la fin du cycle 2, c'est-à-dire en CE1).

On me dira peut-être aussi que ce test était trop long ; cependant les erreurs de sons affleurent dès le début du texte, aussi nombreuses qu'à la fin : une baisse de concentration liée à la longueur du test ne suffirait donc pas à expliquer les erreurs commises dans les deux premiers paragraphes.

1.2.2. Erreurs relevant du cycle 2 de l'école primaire

- segmentation, ex : « **An na rivan a la telier** » (« en arrivant à l'atelier »).
- oubli de phrases, de mots ou de syllabes, ex : « **lui est rante doume** » (« Lui est entré dans l'eau doucement »), contement (« contentement »).
- remplacement d'un mot par un autre, ex : « **avec marin nous etion séparé** » (« Avec Marie, nous nous sommes éloignés » !).
- lettres muettes, ex « **l'eau froid** » (« froide »).
- lettres finales, ex : « **sollei** » (« soleil »)
- voyelles simples, ex : « **luvre** » (« livre »).
- e devant 2 consonnes, ex : « **spéctaculér** » (« spectaculaire »)
- diphtongues, ex : « **émosillon** » (« émotions »)
- groupes vocaliques, ex : « **tu mele a rien** » (« tu mêlais en riant »).
- consonnes, ex : « **je me chouche et jatent** » (« je me couche et j'attends »).
- groupes consonantiques, ex : « **de sotre que** » (« de sorte que »).
- etc.

1.3. Quelles sont les autres difficultés rencontrées par ces élèves ?

1.3.1. Difficultés d'apprentissage

Tant que la retranscription des sons n'est pas automatisée, il est très difficile pour ces élèves d'acquérir des notions grammaticales, orthographiques, lexicales, littéraires, un tant soit peu complexes (sans parler de toutes les matières qui font appel à la lecture ou à l'écriture), car **leur attention est obnubilée par des tâches simples qui auraient dû devenir des réflexes**. Il est difficile également pour ces élèves de copier un texte sans erreurs, encore plus de suivre

L'attention des élèves est obnubilée par des tâches simples qui auraient dû devenir des réflexes.

**Les élèves
dysorthographiques
présentent,
souvent, des
problèmes de
comportement.**

un cours non écrit, de prendre des notes, etc⁴.

1.3.2. Difficultés comportementales

Ces élèves présentent, souvent, des problèmes de comportement.

Dans le rapport à soi-même : chez ces élèves, on découvre souvent une perte de l'estime de soi, une vision globalement négative de la vie. Tandis que les élèves qui n'ont pas ces difficultés ont tendance à parler de leurs moments de joie, de gaieté, de leur attitude généralement positive face à la vie... Dans les autoportraits rédigés par les premiers, on lit fréquemment des déclarations comme « **la vie ses nulle, et ses vrai !** » ou (*in extenso* ; les mots raturés le sont sur la copie) : « **Je suis une fille je sui petite d taille et je suis une fill qui esme rire et parler. Et je sui surtout pas intelligent mais une ratca rackaiein rakaietu racaille.** ». Le cas de cette jeune fille est très révélateur (même si, bien sûr, chaque destin est singulier), car il est étonnant de constater qu'à travers sa dysorthographie (en la lisant, on comprend qu'elle « esme rire et parler » plutôt qu'écrire), elle trouve le chemin jusqu'au mot « racaille ». Tout dans son comportement montrait en effet que pour camoufler un manque d'estime de soi bien compréhensible, elle se donnait, devant ses camarades avant tout, une allure agressive et violente de « racaille » et faisait preuve, en revanche, en classe d'une inertie presque totale...

Dans le rapport aux autres, deux possibilités s'offrent donc à ces élèves : ils « implosent » ou « explosent » (ou les deux alternativement). Soit ils se « renferment », se mettent dans un état d'« absentéisme intérieur », se font le plus discret possible afin d'être le moins interrogés ; soit ils cherchent un exutoire pour regagner sur un autre plan une estime de soi bien entamée et défouler une énergie trop longtemps contenue ; c'est alors souvent le choix de la perturbation, voire de la provocation, de l'agressivité, verbale et/

4. Je n'oublie pas le fait que les difficultés de ces élèves dysorthographiques sont un facteur de ralentissement pour l'ensemble de la classe. Car les élèves qui maîtrisent l'essentiel des bases sont contraints de patienter et ne sont pas nourris tel qu'ils pourraient légitimement l'attendre... Malgré les principes d'hétérogénéité et de *différenciation* tant vantés par nombre de *pédagogistes*, les classes à ce point hétérogènes conduisent inéluctablement à un nivellement par le bas, le travail étant ralenti, consciemment ou non, par des élèves qui ne sont pas en mesure de suivre le cours. On a donc actuellement des élèves avec un réel déficit sur le code graphophonologique ; or, non seulement on ne traite pas ce déficit, mais on demande aux autres de s'aligner sur cet illettrisme... Est-ce cela que l'on appelle « l'égalité des chances » ?

ou physique. Le seul élève ayant fait preuve de violence physique devant et envers moi (renversant tables et chaises dans un accès de rage, avant de s'enfuir en courant, parce que je gardais son carnet de correspondance pour rédiger un mot) était un élève gravement dysorthographique, que j'avais essayé, en vain, d'orienter vers un dépistage de dyslexie et une UPI (unité pédagogique d'intégration, appelée désormais Unité localisée pour l'inclusion scolaire - ULIS). **Les deux années passées, la majorité des élèves repérés en début d'année comme « dysorthographiques » ont été vus ensuite par les CPE du collège, pour des problèmes comportementaux...**⁵ On voit ici comment s'imbriquent les plans comportemental et pédagogique. Tâchons maintenant de comprendre d'où viennent ces difficultés.

5. La plupart des professeurs s'exaspèrent souvent - c'est compréhensible - devant ces élèves qui paraissent manquer de volonté ou manifester des déficiences profondes, vite catalogués « fainéants » ou « stupides ». Ils ne sont souvent ni l'un ni l'autre : dans la majorité des cas, il s'agit d'une immense fatigabilité et d'un découragement profond devant la masse insurmontable d'efforts que leur coûte le moindre travail de lecture ou d'écriture.

2

Quelles sont les causes de ces difficultés ?

2.1. Ces élèves sont-ils dyslexiques ?

Malgré mon absence initiale de connaissances en orthophonie, j'ai pu mieux comprendre ce problème de deux façons. D'abord grâce à ma compagne institutrice, qui a eu la responsabilité d'un Cours préparatoire (CP) durant cinq ans ; et avec qui, ainsi qu'avec ses collègues professeurs des écoles, nous avons échangé fréquemment au sujet de leurs élèves de CP et d'autres niveaux, et de l'effet sur eux de différentes méthodes de lecture, j'y reviendrai. J'ajoute, sur un plan plus théorique, la lecture d'essais éclairants sur l'école primaire, aussi bien d'ouvrages d'instituteurs, de professeurs, de pédagogues, que d'orthophonistes, de neurologues ou de pédiatres. J'en cite certains par la suite.

2.1.1. Des symptômes de dyslexie ?

En lisant les copies ci-dessus, certains d'entre vous ont peut-être remarqué des éléments tels que la lenteur à écrire (qui explique les oublis de mots et de phrases), ainsi que des inversions de lettres du type B/D, T/D, etc., souvent reconnus comme des symptômes de dyslexie. C'est, par exemple, l'analyse du document officiel intitulé « Troubles scolaires des apprentissages », désignant comme dyslexiques les élèves lents qui « confondent les lettres de formes voisines », qui « ont du mal à associer les sons entendus avec les lettres correspondantes (...) ne sachant pas bien reconnaître les sons qui composent les mots ». L'auteur du document précise : « la rééducation sera principalement orthophonique ». Ce suivi orthophonique est certainement nécessaire, mais le bon sens doit nous alerter : il n'y a pas 30 % de dyslexiques en France ! On a souvent évoqué, depuis 40 ans, des vagues *épidémiques* de dyslexie, mais la dyslexie n'est pas un virus qui se transmettrait comme une mauvaise grippe...

Le bon sens doit nous alerter : il n'y a pas 30 % de dyslexiques en France !

2.1.2. Vraie et fausse dyslexie

Nombreux sont les chercheurs en pédagogie, comme Liliane

Lurçat ou Elisabeth Nuyts, et les orthophonistes, comme Colette Ouzilou, Ghislaine Wettstein-Badour, Brigitte Etienne, Michelle Sommer, Thérèse Cuche, etc., submergés par ces vagues épidémiques, qui tentent, depuis des années, de nous avertir... Colette Ouzilou, par exemple, dans son essai *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie*, affirme que les enfants qu'elle reçoit ne sont pas de vrais dyslexiques (ceux-ci représentent en réalité moins de 0,1 % de la population). En une trentaine d'années de pratique, elle a reçu des centaines de patients et une quinzaine seulement de vrais dyslexiques. L'immense majorité de ses patients, déclare-t-elle, sont conduits à consulter un orthophoniste parce qu'ils ont développé une *fausse dyslexie* provoquée par une méthode de lecture inadaptée, à savoir une méthode *semi-globale*, dite aussi *mixte* : ces enfants seraient donc simplement des élèves à qui on n'a pas explicitement ni suffisamment enseigné le code graphophonologique.⁶

Conséquence immédiate de ce constat : **les orthophonistes réduisent la quasi-totalité de leurs patients, non au moyen d'une rééducation spécifique, mais avec des méthodes de lecture** dont le travail sur le code est systématique et progressif, c'est-à-dire des méthodes alphabétiques⁷. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si des orthophonistes participent de plus en plus fréquemment, en partenariat avec des instituteurs, à la rédaction de méthodes de lecture alphabétiques, par exemple *J'apprends à lire avec Samie et Julie, la méthode Delile, la Méthode de lecture* de la Librairie des écoles, *Lire avec Léo et Léa*, etc.

On pourrait cependant se demander si une méthode valable en « rééducation » est généralisable à l'ensemble des élèves dans un cadre scolaire. L'orthophoniste Emilie Bernard qui, sous la direction de Brigitte Etienne, a rédigé un mémoire intitulé *Apprentissage de la lecture au CP : Méthodes synthétiques (alphabétiques) versus méthodes mixtes*, s'interroge légitimement : « Depuis les débuts de l'orthophonie, la méthode synthétique (alphabétique), est utilisée auprès des enfants en difficulté d'acquisition de la lecture. (...) elle leur permet d'acquérir des compétences malgré leurs déficiences. Cette méthode est pourtant

Ces enfants seraient donc simplement des élèves à qui on n'a pas explicitement ni suffisamment enseigné le code graphophonologique.

6. En ce cas, le titre de cet exposé est mal choisi : plutôt que de parler de dysorthographies pathologiques, il faudrait parler simplement d'ignorance du code graphophonologique.

7. C'est en découvrant la nature de ce travail non spécifiquement orthophonique mais pleinement pédagogique que j'ai compris que ce même travail pouvait être mené au sein même du collège.

rarement utilisée en cours préparatoire. Nous nous interrogeons sur la pertinence de son utilisation auprès d'enfants tout venant. »⁸ Le mémoire en question ainsi que deux autres à sa suite (ceux de Houvenaeghel, de Rancourt-Piernaz, tous disponibles sur internet⁹) comparent les résultats entre différentes classes, les unes apprenant à lire et à écrire en méthode mixte, les autres en méthode alphabétique ; ces trois mémoires généralisent le constat et montrent sans ambiguïté possible que, pour des élèves de niveaux comparables et ce dans tous les domaines - langage oral, écriture, lecture - les résultats sont nettement meilleurs avec une méthode alphabétique.

Seul argument en faveur de la méthode mixte : *l'accès au sens* que faciliterait le mixte au détriment des méthodes alphabétiques dont le « laborieux déchiffrage » façonnerait des élèves « déchiffreurs » mais non « lecteurs », selon les accusations de Jean Foucambert en tête d'une longue cohorte. Or, ces recherches récentes en orthophonie montrent clairement que, **même pour ce qui est de la compréhension de texte** (résumé d'histoire, questions sur les personnages, sur la signification des détails du texte, etc.), **les élèves qui ont appris à lire avec des méthodes alphabétiques ont des résultats nettement supérieurs** à ceux qui ont appris avec une méthode mixte.

Même pour ce qui est de la compréhension de texte, les méthodes alphabétiques sont plus efficaces.

2.2. Avec quelles méthodes nos collégiens ont-ils appris à lire ?

Sur 3 classes de 6^{ème}, c'est-à-dire sur 65 élèves, 38 se souviennent de la méthode avec laquelle ils ont appris à lire en Cours préparatoire. De plus, à chaque rendez-vous ou réunion avec les parents, je leur ai systématiquement demandé s'ils avaient aidé leur(s) enfant(s) à apprendre à lire avant ou pendant le CP et, si oui, avec quelle méthode : parmi ceux que j'ai rencontrés, 4 parents m'ont déclaré avoir aidé, plus ou moins longtemps (entre 1 an et 2 mois), leur enfant, lorsque que celui-ci était en grande section, afin de lui apprendre à lire avec une

8. http://lamaisondesenseignants.com/download/document/memoire_ebernard.pdf

9. Voici un lien vers le résumé de ces trois mémoires : <http://www.leolea.org/index.php/Evaluations-comparatives-des-methodes.-Memoires-diriges-par-B.Etienne.html>

méthode alphabétique, en l'occurrence la méthode *Boscher*.

Au total, parmi les 6^{ème} qui se souviennent de leur méthode :

- 19 élèves ont appris à lire au CP avec la méthode *Un monde à lire (Kimamila)* ;
- 15 élèves ont appris à lire au CP avec la méthode *Justine et compagnie* ;
- 2 élèves ont appris à lire au CP avec la méthode *Grindelire* ;
- 4 élèves ont appris à lire en grande section avec la méthode *Boscher*, puis avec une méthode mixte en CP (je les ai donc comptés deux fois).

Méthode au CP	Moyenne des élèves sur 20				
	Nombre d'élèves	Sons	Vocabulaire	Grammaire	Moyenne générale
Kimamila (mixte)	19	8	5	2	5
Grindelire (mixte)	2	6,5	5,5	5,5	5,5
Justine (mixte)	15	11	7,5	4,5	8
Boscher (alphabétique)	4	17	18	18	18

La majorité des élèves ont appris à lire avec des méthodes mixtes et ne s'en sortent pas.

Remarques à la lecture de ce tableau :

- Contrairement à ce que l'on entend souvent, toutes les méthodes ne se « valent » pas : les résultats des 3 méthodes mixtes sont très nettement inférieurs (de plus de 10 points) à ceux de la méthode alphabétique. Et même au sein des méthodes mixtes, la méthode *Justine* obtient des résultats sensiblement meilleurs (2,5 points de plus environ) que les 2 autres.
- On se posera légitimement la question de « l'effet maître » : la plus-value du maître plus ou moins expérimenté qui peut incontestablement jouer un rôle dans la plus ou moins grande réussite de l'apprentissage). Or, la situation du collège est particulièrement intéressante de ce point de vue, car il se trouve que parmi les 4 écoles primaires qui envoient des élèves dans notre collège, 3 écoles, donc **trois maîtres différents au moins, ont utilisé la même méthode, à savoir *Kimamila* et**

Contrairement à ce que l'on entend souvent, toutes les méthodes ne se valent pas et l'effet maître n'explique pas tout.

ce, avec les mêmes résultats plus que médiocres pour des élèves d'écoles pourtant différentes. A l'évidence, l'effet maître n'explique pas tout, même, même s'il joue d'autant plus dans des méthodes qui n'en sont pas, c'est-à-dire des méthodes non structurées et non progressives.¹⁰

- Devant les écarts impressionnants constatés entre les méthodes mixtes et la méthode alphabétique, certains invoqueront peut-être le fait que les parents qui apprennent à lire à leurs enfants sont conscients des difficultés de l'école et engagés dans leur éducation (mais les maîtres le sont aussi !) et qu'il serait donc logique que leurs enfants réussissent mieux que d'autres. Toujours est-il que ce travail des parents n'obtiendrait pas ces résultats positifs si la méthode alphabétique était néfaste (si elle avait notamment les défauts que lui prêtent ses détracteurs). La méthode alphabétique démontre d'ailleurs ainsi, pratiquée par des « non professionnels » de l'enseignement, sa simplicité d'utilisation et son efficacité..

2.3. Les méthodes mixtes peuvent-elles expliquer les difficultés des élèves ?

2.3.1. (Re)définition des méthodes alphabétique, mixte et globale

Pour la clarté du propos, je reprends ici les critères exhaustifs explicités par l'instituteur Marc Le Bris¹¹ et les précise parfois en italique. Les deux approches (alphabétique et globale) présentées ici comme des absolus ne sont que des tendances et il existe nombre de degrés intermédiaires, mixtes justement. Ce tableau a néanmoins le mérite d'établir exhaustivement les principes antithétiques sur lesquels ces tendances se fondent.

10. À mon sens, cet effet joue plutôt en sens inverse : les méthodes mixtes ayant par nature des effets néfastes que les maîtres parviennent plus ou moins à compenser, en conduisant en parallèle un travail sur les sons plus ou moins soutenu.

11. On se reportera, pour l'analyse détaillée des différentes méthodes, à « l'observatoire » des méthodes des sites lire-écrire, SOS éducation ainsi qu'à celui de Marc Le Bris marc-le-bris.free.fr.

L'approche alphabétique	L'approche globale
Apprend les lettres	N'apprend pas les lettres
Commence par les lettres	Commence par des mots
Donne à apprendre explicitement (instruit)	Fait trouver par « recherche » : (<i>devinette, contexte, illustration, silhouette du mot...</i>)
Fait lire des syllabes « artificielles »	Ne fait pas lire de syllabes artificielles
Part de la lettre écrite pour en apprendre le son	Part du son pour en apprendre la graphie (<i>quand elle travaille sur le son</i>)
Ne fait jamais lire de graphie inconnue	Fait « lire » (<i>deviner</i>) des graphies inconnues
Fait lire à voix haute	Fait lire <i>silencieusement</i>
Fait syllaber (avec le risque de hachage, <i>mais fait prononcer « comme on parle » le plus vite possible</i>)	Ne fait pas syllaber
Fait écrire avant de lire	Fait lire avant d'écrire
Fait écrire à la main	Utilise des étiquettes
N'utilise aucun dessin pour illustrer le texte	Donne de l'importance à l'illustration
Fait découvrir du vocabulaire nouveau	Part du vocabulaire connu
Fait lire les e muets	Ne fait pas lire les e muets
Fait lire des histoires complètes <i>quand les enfants peuvent en déchiffrer tous les graphèmes</i>	Fait lire des histoires complètes dès le début
N'utilise pas d'alphabet phonétique (<i>qui ajouterait un code supplémentaire et alourdirait l'apprentissage</i>)	Utilise un alphabet phonétique (ex : Alphabet phonétique international)
Fournit une aide spécifique au tout début : a) séparation ou soulignement des syllabes b) consonnes d'une couleur, voyelles de l'autre c) lettres muettes estompées d) gestuelle ritualisée	Ne fournit pas d'aide spécifique au début : a) mots entiers b) mots monocolores c) mots monocolores d) pas de gestuelle ritualisée

Les différences entre les deux approches sont clairement posées.

La méthode alphabétique (qui part des lettres de l'alphabet) est appelée aussi *graphémique* (partant des *graphèmes*), *syllabique* (qui assemble les lettres pour en faire des *syllabes*), *combinatoire* (*combinant* les lettres, le fameux « *b-a-ba* »), *analytique* (partant de l'analyse d'éléments simples) mais aussi *synthétique* (car *synthétisant* des éléments simples)¹². Cette méthode part donc de l'étude des graphèmes pour en apprendre le son - en pratiquant conjointement lecture et écriture - et avance progressivement en respectant ce principe essentiel : **On ne donne à lire aux élèves que des mots composés de lettres ou de groupe de lettres dont ils ont étudié les sons en classe.**

Le fait que les élèves n'aient jamais à lire de lettres qu'ils n'ont pas étudiées permet une progression structurée. Dans une méthode alphabétique, par exemple, une lettre ou un graphème est étudié pour lui-même, en tant qu'il fait un seul son : la règle générale est présentée seule, les exceptions réservées pour plus tard. Dans une leçon de début d'année sur la lettre « i », on apprendra aux enfants qu'il fait le son [i], on apprendra à le dire et à l'entendre dans différents mots, à le lire et l'écrire dans des syllabes avec des consonnes connues (consonne + voyelle et en syllabe « inverse » ; par exemple, fi/ if, ri / ir, fri), on apprendra à l'écrire précisément dans plusieurs écritures (cursive ou « attachée » / capitale ou « en lettres bâtons », plus tard encore avec majuscules), etc. On laissera pour plus tard le i qui fait d'autres sons comme dans « paille » ou « falaise », le y qui fait [i] dans « pyjama », etc.

De plus l'approche globale porte l'attention essentiellement sur l'aspect visuel (c'est pourquoi on appelle aussi ces méthodes *idéo-visuelles*). La méthode alphabétique, à l'inverse, travaille conjointement sur l'aspect visuel (par la lecture) mais aussi *auditif* (par l'attention portée aux sons des lettres, les exercices de discrimination auditive, prononciation, « syllabage ») et *kinesthésique* (par le travail minutieux d'écriture, de « calligraphie »),

12. Il serait plus juste, étymologiquement, de qualifier cette méthode d'analytique : le préfixe *ana* en grec, signifie « remontée », et désigne précisément le fait de remonter des éléments simples vers le sens. Il s'oppose au préfixe *cata* (comme dans catastrophe...) qui signifie descente par la déconstruction du sens... ce que fait l'approche globale.

qui permet aux élèves de prendre conscience de l'espace, d'apprendre le sens des limites, du travail bien fait¹³).

La méthode alphabétique part donc de graphèmes simples qui *en se combinant* forment des syllabes, qui à leur tour forment des mots, qui forment des phrases, qui forment des paragraphes, qui forment des textes. Progression implacable qui va du simple au complexe... Les textes nécessairement brefs au départ s'enrichissent rapidement. La méthode *Boscher*, par exemple, propose, après quelques leçons, des textes à lire comme « papa, toto a ôté ta petite pipe » (après avoir étudié les graphèmes contenus dans ces mots), mais **au bout de trois ou quatre mois, les élèves parviennent à lire... tous les textes !** Par exemple, dans la méthode *Boscher*, des récits d'Alphonse Daudet ou d'Anatole France, des poèmes, etc. La patience et l'humilité des premières semaines de mise en route sont largement récompensées par le fait que les graphèmes acquis par les élèves le sont de façon sûre.¹⁴ Cet apprentissage se fait **en trois mois, et non en trois ans** (le cycle 2 : GS-CP-CE1), comme il est officiellement recommandé de l'étaler... depuis la généralisation des méthodes mixtes !

La méthode globale, dans l'intention certainement généreuse de motiver les élèves en « donnant du sens à l'acte de lire » avant de savoir lire, fait l'inverse : elle propose d'emblée des textes indéchiffrables pour les élèves dans le but de faire découvrir le sens des mots pris dans un tout. La méthode globale part du tout, le texte, puis le mot considéré comme un pictogramme, un hiéroglyphe archaïque, en espérant que la mémorisation et la déduction de nombreux mots produisent ensuite chez les élèves un *décliv* magique qui leur fasse déduire, dans une démarche *constructiviste* (selon laquelle *l'élève doit construire son savoir par lui-même*), la correspondance entre les lettres et les sons. La méthode mixte demande à l'élève de faire l'*analyse* d'éléments complexes en éléments simples... qu'elle ne leur a pas enseignés. Les mots indéchiffrables sont considérés comme des images devant lesquelles l'enfant doit se transformer en petit « chercheur » pour découvrir par lui-même les principes du code graphophonologique. Comme il ne sait pas lire, l'enfant doit

13. Au sujet de la calligraphie, on pourra se reporter avec profit, sur le site internet *Trans-Maître*, à une lumineuse vidéo de l'institutrice Brigitte Guigui.

14. Les méthodes de lecture alphabétiques sont, entre autres : *Bien lire et aimer lire* ; *Boscher* ; *La Clé des mots* ; *Delile* ; *Fransya* ; *Samie et Julie* ; *Jean qui rit* ; *La Lecture immédiate* (cours *Hattemer*) ; *Pigeon vole* ; *Lire avec Léo et Léa* ; *Montessori* ; *Je lis, j'écris...*

mémoriser des *mots-outils* qu'il *photographie* et *deviner* les autres mots, en partant de différents indices : illustration, anticipation d'après le contexte, lettre déjà vue dans un autre mot connu, etc. De même, lorsqu'il « écrit », soit il *dessine* un mot qu'il ne sait pas lire, soit il compose des phrases grâce à des *mots-étiquettes*.

Cette méthode a été pratiquée aux États-Unis dans les années 30, puis, suite au plan Langevin-Wallon, Jean Foucambert, s'inspirant des travaux élaborés par Ovide Decroly avec des sourds-muets, a généralisé la méthode globale en France ... avec des résultats désastreux ! Comme souvent en pareil cas, on a gommé les aspects les plus flagrants, mais les principes de la méthode globale perdurent dans le mixte...

La méthode mixte, largement employée aujourd'hui, prétend combiner les deux approches, globale et syllabique. Mais ce *juste milieu* n'est qu'un faux compromis, car, comme en globale, les phrases « lues » sont *déduites*, c'est-à-dire devinées, anticipées d'après plusieurs indices : les illustrations, le contexte, les indications (ou la lecture) du maître, le sens général, les « hypothèses de lecture » et, **parmi d'autres indices, le son des lettres**.¹⁵ C'est pourquoi les thuriféraires du mixte prétendent qu'ils font aussi de « la syllabique », c'est-à-dire qu'ils travaillent sur les sons, ce qui est vrai, mais ce travail d'occasion, décousu, est loin d'avoir l'efficacité de la progression structurée d'une méthode alphabétique qui ne présente aucun mot à lire dont un des graphèmes serait inconnu des élèves.

2.3.2. Pourquoi les méthodes mixtes désavantagent-elles nos élèves ?

Le caractère prétendument « multifactoriel » de la dysorthographie se résume en fait à une cause précise : à l'arrivée au CP, certains enfants (40 % environ selon le docteur Wettstein-Badour) sont encore linguistiquement immatures, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas suffisamment parlé et on ne leur a pas suffisamment parlé (cela peut

**À l'arrivée
au CP, certains
enfants sont
linguistiquement
immatures.**

15. Les méthodes de lecture globales ou mixtes sont, entre autres : Abracadalire ; Au fil des mots ; Crocolivre ; Daniel et Valérie ; Frisapla la sorcière ; Justine et Compagnie ; Kimamila (Un Monde à lire) ; Lire au CP ; Lecture en fête ; Mika ; Ratus ; Super Gafi ; Magali, Pierre et Olivier ; Rue des Contes, Mots d'école,...

se doubler de causes psychologiques...ou médicales – otites mal soignées, par exemple¹⁶) pour avoir senti, compris que la parole n'était pas seulement constituée de syllabes, mais aussi de phonèmes : par exemple, que le mot LAPIN a deux syllabes, mais aussi quatre sons L + A + P + IN. Cette conscience qui leur manque doit être apprise explicitement, besoin que l'approche globale leur dénie.

On répondra que la méthode mixte apprend *aussi* les lettres, ce qui est vrai, mais toujours après un départ global, et en partant généralement du son (alphabet phonétique à l'appui) pour aller vers les différents graphèmes. Par exemple, les enfants découvrent d'un seul coup trois ou quatre graphies possibles du son [O], qui s'écrit « o » dans « hippopotame », « au » dans « autruche », « eau » dans « chameau », « ô » dans « pôle »... Les élèves sont noyés dans un bain linguistique et n'ont pas le temps de « discriminer » et d'assimiler des graphèmes qui nécessiteraient chacun une leçon spécifique. Même les graphies connues étudiées en classe le sont dans des mots dont la plupart des graphies sont inconnues ; par exemple, le son [u] est abordé au début de l'année dans « la mule de l'écurie », etc.

La période initiale de l'approche globale suffit souvent à brouiller les pistes chez ces élèves immatures, tiraillés entre la devinette et le décodage, jusqu'à ce qu'ils s'habituent à lire avec imprécision - sans attention aux détails des mots - pensant déjà connaître le *sens* qu'ils devinent... faussement le plus souvent ! Au lieu que la lecture soit la découverte étonnée d'un sens nouveau, elle devient la confirmation approximative du sens qu'on a cru percevoir... Quelle *motivation* peut-on trouver là ?

Concrètement, ma compagne et moi-même aidons des enfants de CP de notre quartier, scolarisés dans une école disons *normale* (non ZEP) de banlieue parisienne : les trois maître et maîtresses de CP y emploient des méthodes mixtes (comme plus de 90 % des maîtres de France¹⁷), en l'occurrence *Kimamila* et *Mika* et *Rue des Contes* : dans l'une des classes, **les élèves, dès la rentrée, alors qu'ils ne connaissent que 2 ou 3 lettres, doivent lire des phrases**

**Dès la rentrée,
les élèves
doivent lire des
phrases entières,
alors qu'ils ne
connaissent que
deux ou trois
lettres.**

16. Mais ces élèves faibles ou immatures sont souvent - indépendamment de tout déterminisme psychologique, social, économique - les enfants les moins âgés à l'entrée en CP (ceux nés entre les mois de septembre et décembre).

17. Selon les chiffres de l'association Lire-écrire, confirmés par le sociologue Jean-Pierre Terrail.

comme : « C'est Petitou, un ami de Kimamila, qui vient de faire sa rentrée des classes », etc. Dans l'autre CP, les élèves doivent lire le texte suivant : « Hier, c'était la rentrée des classes. C'était un jour très important pour vous. Je m'appelle Mika et je suis un ami de votre maître », etc. Les élèves ne peuvent déchiffrer *aucun de ces mots* , ils ne peuvent que deviner à partir des lettres connues de leur prénom, ou en s'appuyant sur ceux qui ont déjà appris le son de certaines lettres (dans le souci « citoyen » de leur apprendre à s'entraider),...

Avec les méthodes mixtes, les enfants apprennent avant tout à réciter des textes par cœur : mais si quelqu'un pointe un mot simple ou une syllabe isolée au milieu de ce texte, on voit souvent les enfants plonger dans des abîmes de perplexité ou de colère parce qu'on leur demande de faire autre chose que ce que le maître ou la maîtresse demande¹⁸, ou de découragement profond quand ils s'aperçoivent qu'ils ne savent pas lire *pour de vrai*. Ils savent reconnaître le dessin du mot « chauve-souris », mais ne savent pas que A et U font AU et O et U font OU...

Même quand le code graphophonologique est abordé, il l'est tardivement et mis en parallèle avec d'autres « pistes » de lecture. Cela est d'autant plus préjudiciable que **le français compte environ 130 graphèmes complexes** (ce qui est peu au regard des milliers de mots qu'il faut *photographier* dans une méthode mixte). **Il faut étudier un ou deux graphèmes par jour en moyenne pour les avoir tous étudiés dans l'année**, même si le rythme est lent au départ et s'accélère au fur et à mesure de l'année. Dans le mixte, les graphèmes complexes sont donc souvent laissés aux bons soins des maîtres de CE1... qui les étudient rarement. Cela explique pourquoi les méthodes mixtes qui par définition ne se concentrent pas sur le code graphophonologique laissent de côté des graphèmes – que, logiquement, nos élèves ignorent, ou pour lesquels ils ne se sont pas

Le français compte environ 130 graphèmes complexes. Nos élèves en ignorent certains, faute de les avoir suffisamment travaillés en classe.

18. De nombreux instituteurs demandent parfois explicitement aux parents de ne surtout pas apprendre les lettres à leurs enfants, pour ne pas les empêcher d'avoir, *par eux-mêmes*, le déclic magique de la combinatoire. Certains parents ayant malgré tout bravé l'interdit ont été tancés pour avoir appris à lire à leurs enfants – j'ai entendu de nombreux témoignages à ce sujet. Jusqu'à des absurdités du type : « vous vous rendez compte, à cause de vous il sait déjà lire, mais il n'a pas appris avec la bonne méthode » !

suffisamment exercés pour *automatiser* leurs réflexes de lecture.¹⁹

J'emploie à dessein ce terme d'*automatisation* car le discours de promotion des méthodes mixtes repose sur le présupposé selon lequel l'automatisation des tâches - lignes de calligraphie des lettres, *syllabage* ou encore apprentissage par cœur - irait de pair avec une automatisation de la pensée. Jean Foucambert allait jusqu'à affirmer que l'apprentissage des règles, autant celles des contenus (les disciplines) que celles du comportement (la discipline) engendrait une « logique de la soumission »²⁰. Mais l'expérience nous prouve perpétuellement le contraire : **les élèves qui n'ont pas automatisé ces compétences de base sont si lourdement handicapés qu'ils sont incapables d'expression et de pensée personnelles** ; ils se voient contraints de répéter les phrases et les pensées des autres ; tandis que ceux qui ont pu faire ce travail - non suffisant mais nécessaire - de déchiffrement précis et exhaustif peuvent progressivement élaborer des phrases et des pensées qui leur appartiennent. Ils commencent alors à *s'exprimer*, objectif affiché des *pédagogistes*, mais que ceux-ci placent étrangement *avant* l'apprentissage de la langue.

2.3.3. L'emploi de méthodes mixtes explique-t-il les erreurs de nos élèves ?

L'emploi de méthodes mixtes peut-il expliquer le manque de maîtrise du code graphémique de nos élèves ?

On l'a vu, dans la méthode mixte, il n'y a pas d'approche spécifique, approfondie, de chaque graphème, alors même que chacun de ces graphèmes devrait faire l'objet d'une leçon spécifique et de révisions systématiques pour être vraiment intégré. Les copies de nos élèves témoignent de ce « flou » peu « artistique » qui entoure l'enseignement des graphèmes. Les méthodes mixtes ne développent pas ou peu le sens phonétique et graphémique, dans la mesure où l'on cherche à accéder au sens

19. C'est sans doute le cas du graphème ILL par exemple (dans « famille » par exemple, ainsi que les graphèmes ail, eil, ouil, euil avec un L ou deux), que les trois quarts de nos élèves ignorent, ou, différemment, des voyelles nasales (AN, ON, IN... qui sont difficiles pour des enfants ayant une autre langue maternelle que le français). Ces graphèmes n'ont pas été suffisamment lus, entendus, dits, écrits pour être assimilés.

20. À ce sujet, on se reportera à l'ouvrage précis et éclairant de Liliane Lurçat *La Destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*.

**À la question :
« l'usage des
méthodes mixtes
peut-il expliquer
les confusions
de sons de nos
élèves ? »,
la réponse
est : oui.**

global sans avoir préalablement acquis le versant phonétique et sa transcription *conventionnelle* (donc nécessitant un apprentissage) dans l'alphabet...²¹ Les thuriféraires des méthodes mixtes s'exclament : « mais lire, ce n'est pas déchiffrer, c'est chercher le sens ! ». Ce raisonnement, à vrai dire, laisse pantois : il est vrai que **le déchiffrement ne donne pas immédiatement le sens, et demande d'être exercé pour acquérir vitesse, aisance, et ainsi possibilité de détachement, de recul, de réflexion** : une habitude que l'on peut favoriser par exemple en demandant à un élève qui vient de déchiffrer laborieusement un mot, de le relire *comme s'il parlait*, en le questionnant sur le sens de ce mot... Mais, à l'inverse, comment peut-on accéder au sens sans déchiffrer ? Les copies retranscrites plus haut prouvent que la méconnaissance du déchiffrement - et du *chiffrement* : l'écriture - conduit à une déperdition de sens plus ou moins forte, mais toujours handicapante. De plus, les élèves du mixte ignorent qu'on attend d'eux, en définitive, une transcription graphémique précise : il y a là comme un *leurre pédagogique*. À la question : « l'usage des méthodes mixtes peut-il expliquer les confusions de sons de nos élèves ? », la réponse est donc : oui.

2.3.4. L'usage des méthodes mixtes peut-il expliquer également le remplacement d'un mot par un autre dans les copies de nos élèves ?

Marc Le Bris l'a indiqué et l'expérience le confirme : l'approche alphabétique permet de faire rapidement découvrir du vocabulaire nouveau, tandis que l'approche globale qui demande de reconnaître les mots nécessite - cela tombe sous le sens - de déjà les *connaître*. Comme le dit Jeanine Reichstadt dans la *Querelle des méthodes*, en alphabétique, le mot inconnu est « reconnu comme inconnu » puis déchiffré, tandis que, dans l'approche globale, l'enfant aura tendance à remplacer le mot inconnu par du déjà connu, du « prêt à lire » ; par exemple, le mot « sabre » sera remplacé par « sable » ou « sale », etc. Encore une ou deux déductions aussi logiques et le *décrochage* sera inévitable... On accuse l'alphabétique d'être mécanique dans son déchiffrement

21. Et pourtant le son a un sens en lui-même, on le perçoit bien... quand on écoute de la musique, par exemple. Ou quand on est lecteur de poésie où chaque variation, même infime, du son fait varier le sens du poème.

initial, mais l'approche globale fait bien pire, puisque, intuitive et aléatoire, la lecture devient le plaquage *mécanique* d'un sens pré-établi, d'un « prêt à lire » là où il faudrait lire le texte dans ses nuances inattendues...²² Cet effet d'enfermement dans *la prison du connu* n'est pas seulement un dégât collatéral de la méthode, c'est en fait un *principe*, un choix des concepteurs des méthodes globales et semi-globales : Pour Jean Foucambert, si un enfant lit « la sorcière est moche », quand le texte propose « la sorcière est laide », on devrait considérer que l'enfant a réussi à « lire » ! Pour qui est un tant soit peu sensible à la langue, à la littérature, il n'existe aucun vrai synonyme - il est au contraire essentiel de comprendre pourquoi l'auteur a choisi tel mot plutôt que tel autre mot de sens voisin, qui, dans le contexte, n'a pas la même puissance d'évocation. Comme le dit Colette Ouzilou, « le soulier de Claudel n'est pas une savate ». Et même le mot « soleil », par exemple, n'a pas la même *aura*, comme dirait Walter Benjamin, chez Hugo ou chez Racine. À la question : « l'usage de méthodes mixtes peut-il expliquer que les élèves remplacent fréquemment un mot par un autre ? », la réponse est : oui.

**À la question :
« l'usage des
méthodes mixtes
peut-il expliquer
que les élèves
remplacent un mot
par un autre ? »,
la réponse
est : oui.**

2.3.5. L'emploi de méthodes mixtes peut-il expliquer encore les oublis et la lenteur des élèves ?

La réponse à cette question découle de ce qui a été précédemment évoqué : les difficultés à retranscrire correctement les graphèmes sont telles chez ces élèves que leur esprit est obnubilé par cette tâche. Il est donc aisé de comprendre qu'ils oublient des mots, ou même des phrases entières. L'exemple d'A.N. en 6eB est frappant : le fait de ne pas savoir écrire le mot « descendus » occupe tant son esprit qu'il le répète trois fois sous différentes formes (« **désendu** », puis « **désantu** », puis, sous une forme presque correcte phonétiquement : « **déssendu** »), mais... dans la suite du texte, le mot « descendus » n'a plus aucune raison d'être : « **Nous sommet désendu dou les trois est marie sai imediatement**

22. Songeons à la mise en garde du philosophe Léon Chestov aux idéologues de tout genre : « il s'agit de penser les catégories dans lesquelles nous vivons et non de vivre les catégories dans lesquelles nous pensons » (*in Athènes et Jérusalem*). On pourrait le paraphraser ainsi, tant vivre et lire partagent de caractéristiques communes, notamment leur irréductibilité à toute signification préétablie: « il s'agit de penser ce que nous lisons et non pas de lire ce que nous pensons. » L'acceptation de l'humble déchiffrement dans le respect du texte - à l'inverse de l'esprit de devinette et de divination - permet seul d'aller, suivant la perspective baudelairienne, « au fond de l'inconnu pour trouver du nouveau »...

**À la question :
« l'usage des
méthodes mixtes
peut-il expliquer
la lenteur, les
oublis fréquents
de mots, de
phrases ? »,
la réponse
est : oui.**

désantu. Masson est moi, Nous savont déssendu le sable est a comment sait a chauffé les pies ». À la question « l'usage de méthodes mixtes peut-il expliquer la lenteur, les oublis fréquents de mots, de phrases ? », la réponse est encore : oui.

2.3.6. L'usage de méthodes mixtes peut-il enfin expliquer les lacunes en grammaire des élèves ?

Je n'ai pas recensé dans les copies présentées les erreurs grammaticales, mais c'est un point décisif auquel il faudra revenir. Car l'utilisation des silhouettes de mots, des « mots outils » (c'est, les, un, dans, etc.) dans le mixte et, en général, le manque d'attention aux détails des mots, à chacune des lettres, et notamment aux lettres muettes si significatives en français puisqu'elles portent la plupart des marques d'accord en genre (e du féminin) et en nombre (s, x ou -ent du pluriel, etc.), les marques de temps et de mode de la conjugaison - détachent les mots de leur sens grammatical et rend leur graphie apparemment arbitraire.²³ L'utilisation du mixte peut-il expliquer les lacunes de nos élèves en grammaire : la réponse est encore une fois « oui » !

Bilan : la lenteur, les oublis, le remplacement d'un mot par un autre, les confusions de graphèmes, la méconnaissance des règles de base de la grammaire, peuvent s'expliquer par l'usage d'une méthode mixte. Celle-ci, par absence de travail explicite, structuré et progressif, conduit l'élève à penser que les graphèmes, vus comme un indice parmi d'autres, n'ont pas d'importance particulière. Bref, les élèves ne savent pas... ce qu'on ne leur a pas réellement enseigné ! Qui pourrait les en blâmer ?²⁴

23. Il faudrait parler aussi de la « grammaire globale » répandue depuis longtemps aux cycles 2 et 3, qui fait que les élèves savent reconnaître des groupes nominaux mais pas ses constituants simples : l'article, le nom, l'adjectif, etc. Qui fait aussi qu'aucun de mes 3e n'a été capable de me dire en début d'année comment on analysait un mot (nature, genre, nombre, fonction)... Les manuels de grammaire au collège, dans leur immense majorité, ne sont pas meilleurs, commençant *globalement* par la grammaire de texte, les formes de discours, avant d'étudier la phrase simple et complexe, puis d'observer, en fin d'année, s'il reste du temps, ce qu'est un nom (sous forme de « recherche », sans cours explicite...). Peu de chance de combler les lacunes des élèves... Quant aux « manuels uniques » (étude de texte et grammaire ensemble), aucun de ceux que j'ai regardés de près ne suit de progression grammaticale rigoureuse. Guère de chance donc de combler les lacunes du primaire...

24. On retrouve, logiquement, ces lacunes jusqu'aux universités qui sont, depuis plusieurs années, contraintes d'organiser des années de propédeutique, où les étudiants - pour ceux qui ne fuient pas en constatant le décalage de niveaux et qui sont maintenant plus de 50 % en première année de DEUG - font des dictées et apprennent, certains pour la première fois, les bases de la grammaire française...

2.4. Faut-il relancer la « querelle des méthodes » ?

Il ne s'agit pas de jeter la pierre à qui que ce soit – et surtout pas aux instituteurs qui se battent au quotidien pour faire progresser leur classe - mais de tenter de résoudre *artisanalement*, un problème aux conséquences lourdes. Cela n'ôte rien à la qualité intrinsèque des maîtres, qui souvent n'ont pas choisi leur méthode de lecture et ignorent l'existence de méthodes alphabétiques *modernes* : on ne peut leur en tenir rigueur, car ces méthodes ont longtemps été décriées, caricaturées par bon nombre d'inspecteurs, de circulaires officielles et même purement et simplement *interdites* par bon nombre d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ; encore aujourd'hui, ces méthodes alphabétiques restent très peu employées, la transmission entre générations d'instituteurs ayant été sciemment interrompue par le dévoiement des anciennes *écoles normales*.

Les élèves sont les premiers touchés, mais les instituteurs sont en deuxième ligne car, pour les plus sensibles, ils passent des nuits d'angoisse à se remettre en cause et à se demander ce qui cloche... L'IUFM leur ayant appris que toutes les méthodes se valent et que seul l'engagement du maître fait la différence. D'où aussi une difficulté à accepter la mise en cause de la méthode qu'ils emploient car ils prennent souvent cela comme une remise en cause personnelle.

Aucune méthode ne doit être condamnée *a priori*, de manière manichéenne (car il va de soi que personne, pas même les concepteurs des méthodes mixtes, ne désire le *mal* des élèves), mais acceptons de mettre nos idéologies de côté pour regarder en face la réalité : c'est ainsi que beaucoup d'instituteurs viennent ou reviennent à la méthode alphabétique, par simple constat pragmatique. C'est le cas de Marc Le Bris qui, dans son ouvrage *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !*, raconte : « À ma sortie de l'école normale, en 1977, j'étais un jeune instituteur progressiste et militant, convaincu de la supériorité de la lecture dite *naturelle*. J'ai tout cru. J'ai tout fait, des groupes, des activités d'éveil, de la grammaire fonctionnelle, de la lecture naturelle, des mathématiques modernes, de l'animation, de l'auto-apprentissage, de l'histoire des objets, du décloisonnement, de la créativité, des études dirigées... Pourtant, les élèves des maîtres plus anciens,

Les élèves sont les premiers touchés mais les instituteurs sont en deuxième ligne.

Avec une méthode semi-globale, il est très rare que tous les enfants sachent lire au mois de juin de leur année de CP.

qui osaient continuer à faire des dictées ou à apprendre la lecture par syllabage systématique, obtenaient de meilleurs résultats. Les miens, dorlotés par les méthodes *modernes*, ont subi un handicap scolaire dont j'ai honte aujourd'hui. (...) Comme bon nombre d'entre nous, j'ai corrigé le tir. »

Des dizaines d'expériences confirment celle de Marc le Bris ; celle de Rachel Boutonnet, par exemple, relatée dans *Pourquoi et comment j'enseigne le b-a-ba*. J'ajoute à celles-ci l'expérience de nombreux instituteurs de ma connaissance qui ont testé différentes méthodes lors de leurs années en CP : avec une méthode semi-globale, ont-ils constaté, il est très rare que tous les enfants sachent lire au mois de juin de leur année de CP, tandis qu'avec une méthode alphabétique, il est fréquent que 90 % des élèves sachent lire au mois de janvier. Que demande le Peuple...? Réponse : l'instruction !

Comment ne pas songer aussi aux difficultés supplémentaires que ces méthodes peuvent engendrer chez des enfants de milieu « défavorisés », dont les parents - pour des raisons diverses : langue étrangère, méconnaissance des difficultés scolaires, manque de temps, d'argent, etc. - n'iront pas acheter une méthode *Boscher* pour compenser les dégâts des méthodes mixtes ? Je cite la méthode *Boscher* car elle est n°1 des ventes du parascolaire depuis plusieurs décennies, précisément depuis... les années 70 et la généralisation des méthodes mixtes ! Il s'en vend chaque année des dizaines de milliers d'exemplaires, avec un pic des ventes au moment de Noël, au moment où les parents se rendent compte que leur enfant de 6 ans ne sait toujours pas lire et connaît très peu de lettres. Sans parler des méthodes syllabiques récentes placées en tête de gondoles dans toutes les grandes surfaces tant leur succès est grand²⁵.

Que les instituteurs en soient conscients ou non, une grande part des enfants qui parviennent à lire à l'école avec une méthode mixte ont souvent appris à lire... avec une méthode alphabétique, à la maison. C'est un des facteurs qui expliquent que le constat des dégâts causés par les méthodes mixtes tarde à émerger... Nous, « professionnels » de l'école, ignorons ce que non seulement beaucoup de chercheurs,

25. On peut se demander d'ailleurs si une partie du monde éditorial ne joue pas un rôle néfaste dans cette affaire, quand on constate que, très souvent, ce sont les mêmes éditeurs qui vendent le poison global ou semi-global aux écoles et le contrepoison alphabétique aux familles : le bénéfice est donc double...

d'orthophonistes ne cessent de clamer, mais aussi ce qu'un grand nombre de parents et grands-parents savent pertinemment... Qu'on ne s'étonne pas alors de la dégradation de l'image de l'école dans la société et de la progression exponentielle des écoles privées hors et sous contrat (qui ne sont d'ailleurs pas toujours meilleures pour l'enseignement de la lecture). Ajoutons à cela que ce sont les instituteurs débutants - stagiaires « *formés* » aux méthodes semi-globales - qui ont été envoyés en ZEP où les élèves servent donc de *cobayes* aux innovations pédagogiques les moins éprouvées. Avec d'autant plus de facilité que les parents de ces quartiers déshérités sont moins prompts à s'opposer aux décisions de l'école que les parents vivant dans des lieux plus *fortunés*, au sens propre comme au figuré...

Il y a quelques années, la querelle des méthodes paraissait pourtant réglée. L'avant-dernier ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, connaissant le caractère explosif de cette polémique, et malgré sa réforme courageuse du primaire, a préféré contourner le sujet. La confusion vient de ce que, après les déclarations publiques en faveur de l'alphabétique de son prédécesseur, Gilles de Robien, tout le monde a cru la question réglée, mais dans les textes officiels comme dans les faits, cela s'est traduit par l'absence de choix entre la chèvre et le chou, c'est-à-dire encore une fois par le mixte, avec une petite dose supplémentaire de « syllabique » (de travail sur les sons, commencé plus tôt dans l'année). Comme l'a annoncé, à la réunion de rentrée 2010, un des maîtres de CP de l'école de notre quartier, voulant sans doute rassurer les parents en annonçant qu'il serait attentif au travail sur le code : « cette année, je privilégie deux entrées »... Concrètement, cet instituteur utilise deux cahiers : un pour les textes en « global » dont il n'a rempli que quelques pages et un en « syllabique » dont, à la Toussaint, il a déjà rempli une vingtaine de pages pour compenser un travail dont il doit percevoir intuitivement certains effets néfastes. Malgré ces maîtres et maîtresses courageux, travaillant sans compter leur temps et leur énergie pour compenser un matériel pédagogique inapproprié - ce problème reste aujourd'hui entier. Tant que l'on ne progressera pas sur cette question, l'Éducation nationale ne pourra espérer faire de réels progrès dans l'aide aux élèves les plus faibles - sans parler du retard des autres : on entend souvent que « les bons s'en sortiront toujours », mais les bons en question ne sont bons que très relativement. *Au royaume des aveugles...*

Une grande part des enfants qui parviennent à lire à l'école avec une méthode mixte ont souvent appris à lire... avec une méthode alphabétique à la maison.

Les méthodes semi-globales désavantagent plus encore les élèves de milieux défavorisés.

Dans l'intérêt de nos élèves, il faut sortir des polémiques politiciennes, entre pseudo *conservateurs* et pseudo *progressistes* : les méthodes semi-globales ne sont pas des méthodes « de gauche », comme l'ont prétendu longtemps les disciples de M. Foucambert, et comme le prétendent encore certains responsables syndicaux, **ces méthodes désavantagent plus encore les élèves de milieux socioculturels défavorisés, qui n'ont que l'école pour leur apprendre ce que l'école doit leur apprendre** - alors même, suprême ironie, que ces méthodes ont été imposées au nom de ces élèves défavorisés ! Comme le souligne Jean-Pierre Terrail, « la méthode alphabétique n'est ni de droite ni de gauche : elle est juste efficace »²⁶.

2.5. L'approche scientifique contre le scientisme

En me documentant pour la mise en place de la remise à niveau au collège, j'ai fait une découverte surprenante : toutes les questions que j'essayais de résoudre en tâtonnant péniblement avaient déjà été posées, expérimentées, et la supériorité de l'approche alphabétique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture prouvée à de très nombreuses reprises par des expérimentations scientifiques. Pourtant, ces résultats restent confidentiels et ne sont utilisés que très rarement dans le débat pédagogique, comme le suggère le titre du remarquable article du docteur Ghislaine Wettstein-Badour « le cerveau, cet inconnu des pédagogues »... Il est probable que les défenseurs des méthodes alphabétiques, assommés depuis tant d'années par les arguments dits « scientifiques » - en fait scientistes - des « sciences de l'éducation », n'osent plus utiliser les apports considérables des travaux neurologiques, quand ceux-ci vont

26. Les promoteurs des méthodes globales et semi-globales semblent avoir voulu créer un *élève nouveau*, un enfant qui accède au sens directement sans passer par le son, le code - accusé de favoriser la « reproduction des élites bourgeoises » (cf Bourdieu). Face aux méthodes globales qui nécessitent de reconnaître les mots, les enfants de milieux culturels non francophones et/ou culturellement pauvres sont les premières victimes, simplement parce qu'ils connaissent souvent trop peu de mots pour les reconnaître... Méfions-nous de ce désir de *révolution pédagogique* qui nous pousse, par des prophéties auto-réalisatrices terrifiantes, à remplacer l'enfant réel par un modèle abstrait, auquel on demande aux élèves réels de correspondre, en les faisant s'allonger dans le cauchemardesque lit de Procuste de l'idéologie psycho-socio-pédagogique. (Qui est d'ailleurs également celui de l'ultralibéralisme le plus sauvage, comme Jean-Claude Michéa l'a bien analysé, remontant aux sources philosophiques communes du libéralisme économique et du libertarisme moral...)

pourtant à l'évidence - unanimement - dans leur sens.²⁷

Comme me l'a rappelé justement le mathématicien Laurent Lafforgue, l'utilisation des arguments scientifiques présente une réelle difficulté car elle fait sortir le débat de la rationalité (consistant en un partage d'arguments dont la démonstration nécessite le seul usage du langage et du bon sens) pour entrer dans les arguments d'autorité, dans la mesure où les expériences invoquées restent invérifiables par le commun des mortels. La pratique et l'observation concrètes doivent donc rester premières – à savoir que si un jour la science affirme que l'emploi de telle méthode aboutit à tel résultat, tandis que la pratique prouve le contraire, c'est cette dernière qui devra primer. Cependant, il ne s'agit pas ici de demander à la science de déterminer les pédagogies à employer, mais de constater que les recherches scientifiques, depuis au moins 30 ans, confirment ce que les artisans de la lecture et de l'écriture savent depuis... 3000 ans environ... et que l'on a occulté à partir du XVIII^e siècle avec les recherches de Nicolas Adam, ou du Docteur Itard (celui qui tenta d'éduquer Victor de l'Aveyron²⁸) à propos de l'apprentissage du langage chez les sourds-muets, jusqu'à Ovide Decroly et ses thuriféraires : Foucambert et consorts.

Jusque dans les années 1980, les scientifiques s'appuyaient sur l'observation des capacités subsistantes chez des patients ayant subi des lésions cérébrales : on en déduisait que ce qu'ils ne savaient plus faire était déterminé par la zone lésée. On peut citer l'exemple des victimes japonaises dont l'hémisphère gauche avait été atteint ; qui lisaient, avant leur accident, les deux systèmes d'écriture (le *kana* alphabétique et le *kanji* idéogramme) employés au Japon, et qui, suite à cet accident, ne pouvaient plus lire le *kana*, langue alphabétique qui nécessite l'utilisation d'un code symbolique, mais

La supériorité de l'approche alphabétique a aussi été prouvée par des travaux neurobiologiques.

27. Un bon nombre des *experts* de l'éducation nationale sont pourtant à l'éducation ce que les médecins de Molière - Diafoirus et compagnie, leurs purges, leurs saignées, leurs arguments d'autorité et leur jargon macaronique - sont à la médecine... Le poumon, vous dis-je !

28. J'ai revu, il y a peu de temps, *l'Enfant sauvage* de François Truffaut, consacré à l'expérience du docteur Itard. J'ai remarqué alors - ce que je n'avais pas vu la première fois, n'étant pas au fait de ces questions - que plusieurs « crises » de Victor sont provoquées par ce que l'on n'appelait pas encore la méthode « globale » mais qui est déjà expérimentée par Itard, notamment cet épisode révélateur où le docteur, après avoir écrit au tableau les noms des objets (que Victor doit retrouver et replacer) sous le dessin des objets en question, efface les dessins pour ne laisser subsister que les mots indéchiffrables à un enfant qui ne sait pas articuler un seul son... La méthode globale n'éduque pas les « enfants sauvages », se pourrait-il aussi qu'elle en crée ?

pouvaient encore lire partiellement le *kanji*, langue à idéogrammes et pictogrammes. Par exemple, ils pouvaient reconnaître le pictogramme de l'arbre, mais ne pouvaient lire le mot « forêt » symbolisé par trois arbres. Ils ne pouvaient plus « lire » que : « arbre, arbre, arbre », sans plus accéder au concept « forêt ».

Ces expériences ont été confirmées et précisées depuis, grâce notamment à l'utilisation de l'imagerie par résonance magnétique (IRM) : qui permet de voir, à l'aide de capteurs, pour chaque activité, quelle zone cérébrale est sollicitée. Depuis les travaux de R.W.Sperry (Prix Nobel en 1981) jusqu'à ceux de Stanislas Dehaene (professeur au collège de France, auteur des *Neurones de la lecture*), en passant par les études anglo-saxonnes, canadiennes, américaines (celles du *National Institute of Child Health*), anglaises, australiennes, écossaises et françaises, le bilan est écrasant : toute approche globale de la lecture est impossible ; l'approche globale, dont l'objectif était d'arriver « *directement* au sens du texte » sans passer par le son, est une aberration neurologique. La raison en est simple :

- **L'hémisphère droit du cerveau « lit » en comparant analogiquement les images ou dessins plus ou moins concrets à un élément existant dans la réalité.** C'est par exemple le langage des pictogrammes ou des premiers hiéroglyphes.
- **tandis que l'hémisphère gauche du cerveau analyse et synthétise les éléments de codes symboliques sans correspondance immédiate dans la réalité, tels que l'écriture alphabétique, les notations musicales, les idéogrammes, etc.**

L'approche globale conduit l'enfant à considérer le mot comme une image et sollicite donc l'hémisphère droit quand c'est l'hémisphère gauche qui devrait travailler ! Or, de même que le sport modifie le corps, le travail intellectuel modifie le cerveau : le mélange des genres créé par l'approche globale installe donc de mauvaises connexions neuronales qui parasitent les bonnes qui peinent à s'installer...

Les analyses par IRM confirment donc plusieurs constats des

défenseurs de l'alphabétique :

- Le temps phonologique est indispensable pour parvenir au temps sémantique, même si l'écart entre les deux se réduit peu à peu, quand l'apprentissage se déroule dans de bonnes conditions.
- Contrairement à ce qu'ont longtemps affirmé *les scientifiques de l'éducation*, celui qu'ils nomment *le lecteur expert* ne lit pas *en global* : les mécanismes de la lecture restent analytiques ; c'est la même zone cérébrale qui est sollicitée, qui est aussi la zone du langage oralisé, même quand la parole est intérieure.²⁹
- Les meilleurs lecteurs sont ceux qui lisent le détail du texte, en utilisant le moins possible le contexte. Lire réellement une pièce de Shakespeare, par exemple, ne consiste pas à plaquer sur le texte les idées que l'on s'en fait, mais à la lire, pour ainsi dire, *littéralement*.
- Tous les enfants, même les dyslexiques, pourraient apprendre à lire grâce à un apprentissage phonologique systématique.

Le temps phonologique est indispensable pour parvenir au temps sémantique.

29. C'est une des (re)découvertes stupéfiantes d'Elisabeth Nuyts (cf *l'Ecole des illusionnistes*), que j'ai constaté aussi dans le travail avec mes élèves : ceux qui ont appris à lire *si-lencieusement* avec des méthodes fortement globales n'ont pu construire de parole intérieure : l'accès à la conscience – entendu comme dialogue intérieur – est donc largement obstrué tant que les mauvais mécanismes mis en place n'ont pas été déconstruits et d'autres reconstruits. Je me souviens de cet élève de 3^{ème} à qui je demandais ce que le travail sur les sons lui avait apporté, et qui me répondit : « maintenant, j'y arrive beaucoup mieux parce que je résonne les mots dans ma tête » (mais j'aurais pu écrire aussi : « parce que je raisonne les mots dans ma tête » : la résonance intérieure prépare en effet la voie de la raison.)

3

Ateliers de remise à niveau

3.1. Un espoir et un pari

Le caractère positif, si l'on peut dire – car il permet de garder espoir - de cette reconnaissance des causes internes des difficultés de nos élèves, c'est que l'on peut parier sur le fait que ces élèves progresseront rapidement si l'on reprend, dans le cadre des ateliers de remise à niveau que nous mettons en place au collège, l'apprentissage avec eux de ce code auquel ils n'ont pas eu accès.³⁰

Les collégiens en difficulté progresseront rapidement si l'on reprend avec eux l'apprentissage de ce code auquel ils n'ont pas eu accès.

C'est aussi simple que cela... sur le papier! La difficulté réside dans le fait que, après de nombreuses années d'études – cinq ans de scolarité pour les 6^{ème}, huit ans pour les 3^{ème} -, certains *plis* ont été pris qu'il va falloir *déplier* avant de pouvoir reconstruire. C'est en quoi les conseils des orthophonistes et des psycholinguistes nous seront utiles³¹, car il s'agit non d'enseigner mais de ré-enseigner - sans sous-estimer l'aspect psychologique du découragement après des échecs répétés. Gageons que les élèves pourront se mobiliser à nouveau quand ils verront qu'ils surmontent enfin, grâce à ce travail, des difficultés qui les handicapent depuis longtemps...

Certains orthophonistes au fait des questions pédagogiques pourront nous conseiller dans l'organisation du travail, la progression annuelle comme le déroulement des séances. En tant que professeur de français, nous ne saurions rééduquer l'oreille d'un enfant qui entend mal les sons, en revanche nous pouvons aider un enfant qui entend bien mais retranscrit mal,

30. *La Débâcle de l'école*, l'ouvrage dirigé par Liliane Lurçat et Laurent Lafforgue (avec une douzaine d'instituteurs, de professeurs du secondaire et de l'université, de philosophes, etc.) est à cet égard admirable, car sous le constat accablant et confirmé à tous les niveaux, on perçoit distinctement que ce qui n'est pas su jusqu'à l'université est *précisément* ce qui a été insuffisamment enseigné à l'école primaire. On en déduit qu'il suffit d'enseigner explicitement ce que les élèves ne savent pas pour qu'ils le sachent ! Malgré l'accablement devant le temps perdu et les générations sacrifiées, un avenir meilleur semble donc à notre portée...

31. Je pense notamment à la psycho-linguiste Geneviève Krick qui travaille depuis longtemps avec des adolescents en grande difficulté scolaire.

à écrire correctement. Il se trouve que plusieurs élèves cités ont été capables, avec mon encouragement mais sans mon aide, de lire ce qu'ils avaient *réellement* écrit et parfois de se corriger. C'est cette connaissance qu'il s'agit de ré-assurer (de rassurer) et d'étayer.

Lorsque j'ai évoqué ce projet de travail sur le code, un inspecteur de l'Éducation nationale m'a rétorqué que cela avait déjà été fait et en vain à l'école primaire (je crains qu'il ne s'agisse encore d'une confusion entre le syllabique du mixte et le travail structuré, systématique et progressif de l'alphabétique), qu'il ne fallait pas confronter à nouveau ces élèves à leurs difficultés à l'écrit, sous peine de les *braquer*, de les *démotiver*, mais qu'il fallait leur proposer un *autre enseignement*, par exemple les accrocher en leur lisant des histoires, les faisant parler de ces histoires, en repoussant la confrontation à l'écrit à plus tard, à dose homéopathique... Cela revient, me semble-t-il, à aller encore plus loin dans ce qui n'a pas fonctionné. Je crois, à l'inverse, que la meilleure façon de *mobiliser* un élève, c'est de l'aider à surmonter sa difficulté, non de l'encourager à la contourner. La joie dans le travail, la *motivation* viennent, je le crois et je le constate régulièrement, de la difficulté surmontée - c'est-à-dire du danger de se tromper - et cette joie est alors sans commune mesure avec le plaisir facile de la difficulté contournée, fût-ce de façon prétendument ludique... Quel bonheur d'entendre un élève qui bloquait depuis longtemps sur la transcription d'un son ou sur une règle de grammaire, s'exclamer, les yeux brillants : « mais c'est facile, alors ! »

La meilleure façon de mobiliser un élève, c'est de l'aider à surmonter sa difficulté, non de l'encourager à la contourner.

3.2. Organisation concrète des ateliers

3.2.1. Supports : quelle méthode choisir ?

La question du support était décisive, car pour combler les lacunes de nos élèves, il faut utiliser une méthode dont la progression soit particulièrement rigoureuse. J'ai souhaité dans un premier temps m'appuyer sur des méthodes du type *Boscher*, *Montessori*, *Delile*, *Je lis, j'écris*, *Lire avec Léo et Léa*, *J'apprends à lire avec Sami et Julie*, *Bien lire et aimer lire* de Borel-Maisonny,

ou d'autres méthodes qui privilégient un travail explicite sur le code graphophonologique.

Mais deux problèmes se sont posés :

- Il était nécessaire de suivre la progression d'une méthode et d'une seule, car chaque méthode a une *progression* spécifique : l'alternance de plusieurs risquerait de conduire à faire lire aux élèves des mots dont ils n'auraient pas revu les graphèmes, et d'entretenir ainsi des confusions de sons ;
- De plus, il n'était pas envisageable de travailler directement sur ces méthodes car leur caractère *enfantin* risquait de provoquer chez les élèves un sentiment d'*humiliation* préjudiciable.

J'ai donc créé mes propres fiches en m'appuyant sur la progression de la méthode *Fransya* (*Bien lire, bien écrire*) du docteur Ghislaine Weinstein-Badour qui a le double avantage d'avoir été conçue pour la rééducation et de tenir compte des dernières recherches en neurobiologie, confirmant ainsi, en conscience, le bien-fondé des méthodes traditionnelles, notamment la nécessité de l'épellation. J'enrichis cette méthode en prenant des mots, des phrases, des textes dans d'autres méthodes alphabétiques, afin de diversifier les exercices.

3.2.2. Le temps des ateliers

Le travail qui a commencé en décembre 2010 a été conduit, pour cette première année, avec 3 groupes de 4 à 12 élèves, deux groupes d'élèves de 6^{ème} et un groupe d'élèves de 3^{ème}, à raison d'une heure hebdomadaire. Ces heures d'atelier n'étant pas prévues au départ dans l'emploi du temps, plusieurs séances ont dû être annulées en raison de réunions, conseils de classe, etc. Au total, les élèves ont suivi entre 20 et 25 heures de cours, ce qui est peu, au vu de l'ampleur du travail à accomplir.

3.3. Progression et déroulement des séances

3.3.1. Progression sur l'année

Durant ces quelques mois, nous avons mené :

1. un travail sur les correspondances graphophonologiques (rapports des lettres et des sons) suivantes :

- eu / e / é / è / ê / e devant 2 consonnes,
- S qui fait [s], s qui fait [z] entre voyelles, ss qui font [s] entre voyelles
- C qui fait [k] devant consonnes et devant a, o, u / C qui fait [s] devant e, i, y
- G qui fait [G] devant a, o, u / G qui fait [j] devant e, i, y,
- ill qui fait [IY], ail(le), eil(le), ouil(le), euil(le)

2. un travail en parallèle sur des notions de base de grammaire : le féminin, le pluriel, les natures et fonctions les plus simples, l'analyse du verbe...

3. un travail sur le vocabulaire : sens des mots, homophones, synonymes, étymologie, construction de certains mots (préfixe radical, suffixe)...

Le travail sur le vocabulaire difficile s'est d'ailleurs avéré essentiel, car les mots inconnus empêchent les élèves de « deviner » pour véritablement déchiffrer. C'est le cas du vocabulaire - souvent critiqué comme « désuet » - de la méthode Boscher ou du vocabulaire volontairement choisi comme « exigeant » dans la méthode moderne *Je lis, j'écris*.

3.3.2. Déroulement d'une séance type

1. Principes organisateurs

On part d'un premier graphème seul.

* Discrimination auditive et prononciation : Avant d'apprendre à lire et à écrire un graphème, il faut déjà

savoir l'entendre :

- liste de mots avec le graphème.
- liste de mots à distinguer avec pièges

* Écriture : lignes de calligraphie (cursive, majuscule) du graphème.

* Lecture des graphèmes, des syllabes, des mots, des phrases.

* Écriture : dictée de syllabes, de mots, de phrases (les élèves les répètent, voire épèlent, en cas de difficulté).

2. Deuxième graphème seul : même travail que pour le premier.

3. mêler et lire les deux ou trois graphèmes : mêmes exercices.

3.3.3. Exemple de séance : le G qui fait {G} (comme dans « gare »)

Rappel de l'atelier précédent (en gras : les réponses des élèves) :

- Dans quel cas la consonne C fait-elle le son {k} ? **devant toutes les consonnes (sauf h) et devant les voyelles a, o, u.** Exemples ? **cloche, craie, canard, corne, cuisine.**
- Dans quel cas la consonne C fait-elle le son {s} ? **devant e, i, y.** Exemples ? **cerise, citron, cycle**
- Dans quel cas faut-il un ç pour faire le son {s} ? **devant a, o, u.** Exemples ? **agaçant, garçon, reçu.**

Découverte de la leçon du jour :

- Quels sont les deux sons que peut faire la lettre G ? **{G} / {J}**
- Dans quel cas la consonne G fait-elle le son {G} ? **devant consonne et devant a, o, u** (NB : mêmes voyelles que le C qui fait {k})
- Dans quel cas la consonne G fait-elle le son {J} ? **devant les voyelles e, i, y** (NB : mêmes voyelles que le C qui fait {s})

Distribution du dessin de la « bouche » cf Sami et Julie.
 Attention : {G} très proche du son {k} : quelle est la différence ?
G : fait vibrer le larynx (main sur la gorge pour sentir), plus doux que {k}.

Règles :

La consonne G fait le son {G} devant une autre consonne (sauf n, *champignon*)

Ex : *une gravure, une glace.*

La consonne G fait le son {G} devant les voyelles a, o, u.

Ex : *une gare, un gorille, un légume.*

Pour que G fasse le son {G} devant les e, i, y, il faut ajouter un u

Ex : *une guêpe, Guillaume, Guy.*

1. ENTENDRE

- On entend le G qui fait le son {G} dans les mots suivants (dites pourquoi en faisant une phrase complète) :
 Ex : une gomme.

Dans le mot « gomme », le G fait le son {G} car il est devant la voyelle O.

Un garçon, un kangourou, la glace, une guitare, le garage, une grue, un guetteur, un gamin, un figure, un gaucher.

- Fermez les yeux et levez le doigt quand vous entendez le G qui fait le son {G} dans les mots suivants (et dites pourquoi : attention c {k} ≠ g {g} : vibrations larynx : sentir avec la main sur la gorge. Son dur / doux, bruit / son)
 Ex : glisser

Dans « glisser », la consonne G fait le son {GU} car il est suivi d'une consonne.

Une galipette, un légume, de l'écume, un cartable, une cigale,

une goutte, combien ça coûte ?, glacer, classer, une grotte, une crotte, une grue, une crue, une vague, un casque, un guépard, se cogner, Guillaume.

2. LIRE : Lettres à combiner au tableau

G + l, r,
 G + a, an, am, ann, amm, ai, ait
 G + o, on, om, onn omm,ou, oi
 G + u, un, um, une, ume
 G + ue, uí, uy, ué, uè, uê
 ≠ G+ e, é, è, ê, i, y

Mots difficiles (déchiffrez et donnez la définition) :

- Une agonie : grande souffrance physique et morale souvent avant la mort. < gr.agon : le combat.
- l'orgueil (n.m.) : amour excessif de soi-même, fait de se sentir supérieur aux autres.
- le galbe : contour harmonieux du corps humain. Ex : galbe d'une hanche.
- un galimatias : langage confus, incompréhensible.
- La galanterie : manières courtoises des hommes envers les femmes.
- un galopin : (<galoper) gamin qui court les rues > espiègle, effronté.
- un galion : grand vaisseau espagnol du XVIe-XVIIIe siècle.
- Gaïa : déesse grecque de la Terre.
- la Gorgone : monstre avec des serpents à la place des cheveux qui pétrifie celui qui la regarde (cf Méduse).

3. ÉCRIRE

Écrire la lettre g : une boucle (comme un a), puis on descend

verticalement et une boucle qui remonte et croise la ligne descendante sur la « ligne de terre ».

Écrire une ligne de g « parfaits » en disant à voix haute ce que vous faites.

Puis écrivez, sans aucune erreur sur la taille des lettres,

« Regardez cette grande gare ! »

Syllabes dictées (et prononcez les syllabes en les écrivant).

Ga, ca, go, gu, gue, gui, gué, guè, guê

Mots (répétez et parlez en écrivant, au rythme de l'écriture, en syllabant, au besoin en épelant, puis justifiez ce que vous écrivez) :

- Ex : Une cigogne > dans « cigogne » g fait le son {G} devant la voyelle O.
- Une virgule : dans «virgule » g fait le son {G} devant la voyelle O.
- Une vague : dans « vague » g fait le son {G} devant la voyelle U + E.
- Une cigale : dans « cigale » g fait le son {G} devant la voyelle A.
- Un guide : dans « guide » g fait le son {G} devant la voyelle U + I.
- une marguerite : dans « marguerite » g fait le son {G} devant la voyelle U + E.
- Un guépard : dans « guépard » g fait le son {G} devant la voyelle U + E.
- Une cigale : dans « cigale » g fait le son {G} devant la voyelle A.
- L'égalité : dans « égalité » g fait le son {G} devant la voyelle A.
- Une bague : dans « bague » g fait le son {G} devant la voyelle U + E.
- Il galope : dans « galope » g fait le son {G} devant la voyelle A.
- Elle est ligotée : dans « ligotée » g fait le son {G} devant la voyelle O.
- Ils vont guérir : dans « guérir » g fait le son {G} devant la voyelle U + E.
- Le chien a grogné : dans « grogné » g fait le son {G} devant une consonne.

Phrases

*Guy a cuisiné un gâteau aux figues : quel régal !
Dans les hangars des grandes gares dorment des wagons et quelques
vagabonds.
Regardez la figure réjouie du gamin gâté.
Les vagues grimpent sur la grande digue.*

Analyse grammaticale de la dernière phrase (s'il reste du temps !) :

- Les : ad, f, p, détermine le nom « vagues »
- Vagues : nc, f, p, sujet du verbe « montent »
- Grimpent : v monter (1er gr) 3e p du p
- Sur : préposition
- la : ad, f, s, détermine le nom « digue »
- grande : aq, f, s, épithète du nom « digue »
- digue : « digue », f, s, CCL du verbe « grimpent ».

Devoirs : chercher des mots avec G qui fait le son {G}.³²

3.4. Bilan des premiers mois d'atelier

3.4.1. Comportement

Les séances d'atelier de cette courte année furent des séances très agréables, malgré l'horaire tardif (15h30 ou 16h30). Les élèves, la plupart du temps, étaient si joyeux qu'on avait peine à les reconnaître, tant leur comportement en atelier pouvait différer de leur comportement en classe. La plupart se montraient concentrés, désireux de répondre, et capables de le faire. Ceux qui étaient éteints, fermés en classe semblaient, dans l'atelier, s'ouvrir à nouveau, montrer même de l'enthousiasme dans le travail, mis à part 1 élève sur 25.

C'est à l'évidence un grand soulagement pour ceux qui vivent

32. NB : Si des professeurs ou des instituteurs souhaitent prendre connaissance ou utiliser les séances élaborées pour ces ateliers spécifiques de remise à niveau, il suffit qu'ils m'envoient un courriel à l'adresse suivante : mo.sephiha@yahoo.fr.

en situation d'échec de voir que l'on peut sortir de la fatalité de l'échec en reprenant les difficultés une à une. L'expérience montre une fois encore que la motivation ne précède pas le travail, mais découle de la joie devant la difficulté surmontée et donc devant le danger de se tromper conjuré.

3.4.2. Confirmation des lacunes

En commençant à mettre en place les ateliers, c'est peu dire que les difficultés des élèves ont été confirmées, j'ai même eu la confirmation que ces difficultés reposaient en effet sur des lacunes très anciennes, puisque le principe même de l'alphabet organisé en voyelles et en consonnes n'est pas toujours acquis : lors des premières séances d'ateliers, par exemple, un élève de 6^{ème} a découvert (à 11 ans), tandis que j'expliquais l'étymologie des mots voyelle et consonne, s'est exclamé : « mais alors... j'en ai plein dans mon prénom » ! Une autre élève de 6^{ème}, saisie d'un grand doute, m'a demandé avec le plus grand sérieux : « monsieur, U, c'est un consonne ? » (sic). Un élève de 3^{ème}, quant à lui, n'a pas su me réciter correctement l'alphabet ! Je lui ai fait réciter trois fois, n'en croyant pas mes oreilles, et trois fois, il l'a récité en oubliant 4 lettres (n, r, u, v). Il a fallu qu'on le récrive entièrement ensemble au tableau pour qu'il le « retrouve »...

3.4.3. Résultats chiffrés

Cet atelier nécessitait au moins deux temps d'évaluation formalisée :

- **une évaluation initiale** (cf première partie de ce document) : pour mettre à jour le plus exhaustivement possible les difficultés réelles de chaque élève.
- **une évaluation finale** : De même, en fin d'année, il a fallu évaluer les élèves concernés afin d'évaluer les progrès accomplis et améliorer notre travail lors de la deuxième année.

Au mois de juin, 19 élèves sur 25 ont passé ce test de fin d'année. Il s'agissait du même test qu'en octobre, à huit mois d'intervalle, avec les mêmes règles de notation (les élèves savaient qu'ils passeraient un test mais n'étaient pas prévenus qu'il s'agirait du même test).

Voici les résultats, avec ceux d'octobre comme point de comparaison :

Élèves de 6 ^{ème}	La. M	Ga. R	No. H	AD. N	Ab. N.	Ké. C	Da. Z	Ké. F	Ma. Gr	Ar. A	Ra. R	Ma. G	Im. B	My. S	Dé N'Z	Fa. N	Moy. /20
Sons oct.	10	9	15	0	5	8	0	0	0	12	8	1	2	7	3	0	5
Sons juin	17	10	18	0	14	14	1	12	11	15	19	12	17	10	16	0	11,5
Gram. oct.	2	0	5	0	8	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1
Gram. juin	13	10	14	4	16	12	8	7	3	0	15	10	12	0	5	5	9
Voc. oct.	4	0	9	0	8	3	0	0	0	0	8	9	5	0	0	0	3
Voc. juin	16	10	12	2	16	16	10	12	13	10	15	15	17	5	12	6	11,5

Élèves de 3 ^{ème}	Mo. G	Ma. PF	Za. M	Moy. /20
Sons oct.	0	0	0	0
Sons juin	10	13	10	11
Gram. oct.	0	0	0	0
Gram. juin	14	6	9	9
Voc. oct.	0	0	0	0
Voc. juin	8	7	13	9

Les résultats sont à la fois positifs, car tous les élèves ont progressé, et significatifs, car ces progrès sont importants. La moyenne des 3 notes en octobre est de 2,98/20 pour l'ensemble des élèves, tandis qu'elle est de 10,77/20 en juin.³³

Pour les sons en particulier, la moyenne à la fin de l'année est de plus de 11/20 en sons : c'est à la fois en progrès et encore insuffisant. Le but est évidemment qu'il n'y ait plus aucune erreur sur les sons. Il faudra donc envisager l'année une deuxième atelier pour les 6e qui passent en 5e et qui font encore un trop grand nombre d'erreurs.

Pour améliorer le dispositif, il faudrait tenter de :

- mener en classe entière le travail conduit cette année en atelier, car la grande majorité des élèves en

33. L'écart serait plus grand encore si, comme cela serait l'année prochaine, l'on fondait les calculs sur le nombre d'erreurs et pas seulement sur une note sur 20 : car certains élèves notés 0/20 au premier test sur les sons avaient toujours 0/20 au deuxième test, mais faisaient plus de 40 fautes au premier test et seulement une vingtaine au 2^{ème} test.

a besoin et ainsi réserver les ateliers à ceux qui sont en très grande difficulté, pour pouvoir les aider de manière plus ciblée.

- aborder en ateliers d'autres graphèmes, comme les voyelles nasales, les lettres muettes, les groupes consonantiques, etc. et approfondir les difficultés persistantes.

Conclusion

Résumons-nous :

- les méthodes mixtes de lecture employées en cours préparatoire sont responsables de difficultés chez la plupart de nos élèves, et de difficultés profondes chez les élèves les plus fragiles.
- il est possible de les remettre à niveau avec des méthodes alphabétiques, structurées et progressives. Plus nous tardons, plus c'est difficile.
- L'idéal serait de généraliser, l'année prochaine, le dispositif expérimental à tous les élèves en difficulté du collège et de faire venir, à cette occasion, des stagiaires en orthophonie qui puissent faire un bilan indépendant rendant compte des progrès de nos élèves.

Je ne sous-estime pas la difficulté de la tâche que j'entreprends. N'étant ni instituteur ni orthophoniste, j'éprouve le besoin de trouver des informations complémentaires auprès de toute personne de bonne volonté, et tout particulièrement auprès d'instituteurs en exercice intéressés par le fait de travailler sur une méthode alphabétique et prêts à partager leurs tours de main pédagogiques, d'instituteurs chevronnés (en alphabétique) à la retraite, d'orthophonistes prêts à transmettre leur savoir et leur matériel de rééducateur...

Sur un plan plus général, je ne nie pas les imperfections des tests que j'ai fait passer (échantillon trop étroit, pas de question de compréhension, milieu socio-économique relativement homogène, etc.). Il me semble donc nécessaire, pour prolonger l'enquête sur les méthodes de lecture et aider nos élèves en difficulté, de généraliser ce type de test avec :

- un nombre d'élèves plus significatif ;
- des élèves d'âges différents (il suffit, pour les élèves testés, de connaître les méthodes qu'on a utilisées pour leur apprendre à lire) ;
- des élèves ayant appris à lire en classe avec des méthodes

mixtes et d'autres avec des méthodes alphabétiques ;

- des élèves de milieux socio-économiques différents, pour constater les effets des méthodes de lecture *indépendamment du milieu* (la ZEP et ses « déterminismes » ne sont, me semble-t-il, que des facteurs aggravants de ces méthodes néfastes).
- des méthodes semblables mais des maîtres différents : plusieurs classes étudiant ou ayant étudié avec la même méthode mixte et plusieurs classes avec la même méthode alphabétique, afin de pondérer « l'effet maître ».
- des questions de compréhension pour voir si les élèves utilisant une méthode alphabétique ont de meilleurs résultats également dans ce domaine, ce dont je suis personnellement convaincu. Je confirme que, dans mes classes, ceux qui ont eu des méthodes alphabétiques font partie des élèves qui fournissent les réponses les plus pertinentes aux questions de compréhension, à l'écrit comme à l'oral. Les autres font occasionnellement des réponses pertinentes, mais ont moins de possibilité de les étayer...

Si l'on veut véritablement en finir avec cette querelle stérile des méthodes de lecture, il serait temps de regarder la réalité en face, et rien n'est plus simple : il suffirait, comme me l'a suggéré Marc Le Bris, de mentionner les méthodes de lecture employées lors des évaluations nationales et de faire des moyennes par méthode : la vérité apparaîtrait au grand jour...

Il me semble aussi nécessaire que dans la future formation des instituteurs soit comprise une vraie information et formation, sans a priori idéologique sur *toutes* les méthodes de lecture – avec une vraie pluralité parmi les intervenants, avec au moins, dans chaque formation, un praticien des méthodes alphabétiques.

Merci d'avance à tous ceux qui partageront ce souci et cet espoir et aideront, par leurs remarques, leur participation, à sauver nos élèves en danger.

Marc-Olivier SEPHIHA, professeur de français

LES DÉBATS DE L'ÉDUCATION

Remerciements

Je remercie chaleureusement Monsieur CORNILLAULT, le principal du collège Thomas Masaryk qui soutient activement la démarche expérimentale de remise à niveau que j'ai entamée l'année dernière.

Je remercie également tous ceux qui ont déjà apporté et continuent d'apporter leur soutien et leur concours à la réussite de ces ateliers : les orthophonistes Brigitte ETIENNE, Colette OUZILOU, Céline HACQUARD, Cécile CROZAT, François COUSIN, ainsi que M. Alain WETTSTEIN, les pédagogues Elisabeth NUYS et Catherine LEGROS ; le mathématicien Laurent LAFFORGUE, les instituteurs Gwenola PETTI, Marc LE BRIS, Brigitte GUIGUI et Julien VASNIER ; les professeurs de Lettres Christine PETITBON et Christelle CANTET ; Frédérique RENAUD et Marie RENAUD, enfin, je remercie tout particulièrement Monique CAUTE, conseillère principale d'orientation, qui m'assiste pour animer ces ateliers de remise à niveau...

Les Débats de l'Éducation sont publiés par SOS Éducation. Les analyses proposées sont celles de leurs auteurs.
Les Débats de l'Éducation sont également disponibles sur le site www.soseducation.com ou sur demande au prix de 7 €.

Pour commander :

- par téléphone au 01 45 81 22 67,
- par courrier à SOS Éducation au 120, bd Raspail, 75006 Paris,
- par courriel à contact@soseducation.com.