

Lecture :

vrais débats

et fausses solutions

**Silence Monsieur le Ministre,
on apprend à lire dans les écoles !**

Par voie de presse, le Ministre annonce une circulaire applicable, dès la rentrée de janvier 2006. Il prétend encadrer strictement le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture.

De quoi parle le Ministre lorsqu'il proscriit la méthode globale, les méthodes semi globales, les méthodes à départ global, ... ? A-t-il connaissance de la réalité des pratiques professionnelles ? A-t-il pris la mesure des effets produits par un changement de méthode en plein milieu d'année scolaire ? Que fait-il des travaux de la recherche, des réactions des spécialistes ... ? Que fait-il de la liberté pédagogique et de la réflexion collective des équipes ?

Les déclarations intempestives du Ministre sont inadmissibles. D'ores et déjà, elles jettent le trouble sur le travail effectué dans les écoles.

Le SNUipp rappelle au Ministre que les nouveaux programmes qu'il a préfacés, tranchent en faveur d'un l'équilibre entre le travail d'identification des mots écrits et celui sur la compréhension des situations dans leur contexte.

Le SNUipp lui demande solennellement de renoncer à s'adresser aux écoles en terme d'injonction. Le SNUipp renouvelle sa demande de mesures permettant la formation des enseignants et l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage.



Quelques chiffres du ministère sur les compétences des élèves en lecture ?

3 % des élèves en grande difficulté (11 % en ZEP) peuvent répondre ponctuellement à quelques questions mais ne maîtrisent aucune des compétences requises en fin d'école primaire.

84 % des jeunes ne présentent aucune difficulté en lecture, même si leur niveau de compréhension est hétérogène

(DEP mars 2004)

Près de 9 jeunes sur 10 se révèlent bon lecteurs lors de la journée d'appel de préparation à la défense

(DEP mars 2004)

Les propos du ministre... et quelques réponses

Les méthodes globales et semi-globales sont "responsables de l'épidémie actuelle de dyslexie"

Il n'existe à ce jour, aucune étude menée par des orthophonistes, validée scientifiquement, mettant en évidence des liens de causalité entre méthodes de lecture et pathologies du langage écrit. Les affirmations d'orthophonistes sur les supposés effets de la méthode de lecture dite « globale » n'engagent que ces professionnels, à titre tout à fait individuel, et, ne constituent ni une position de la profession, ni une caution scientifiquement reconnue. La FNO dénonce toute référence abusive et non fondée à une position des orthophonistes dans ce débat.

Paris, le 8 décembre 2005

Fédération Nationale des Orthophonistes

«La méthode globale n'a jamais créé de dyslexie».

Catherine Billard, neuro-pédiatre

« Il faut partir du son et de la lettre, puis la syllabe, puis le mot, puis le texte »

Si les méthodes actuelles ont " progressivement supplanté les approches syllabique et mixte, c'est parce que celles-ci délaissaient des pans entiers de l'apprentissage : les activités d'écriture y étaient rares, l'étude de phrases complexes et de textes cohérents renvoyée au cours élémentaire, et l'accès à la littérature de jeunesse réservée aux meilleurs lecteurs, ceux qui avaient terminé leurs exercices avant les autres. Bref, elles reposaient sur une conception étagée de l'enseignement de la lecture : les élèves devaient apprendre à identifier les mots écrits avant d'être mis face à des problèmes de compréhension de textes, maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite, apprendre à lire avant d'apprendre à écrire, etc."

Roland Goigoux (Libération - 2 - 09 - 05)

« les méthodes globales ou semi-globales, ou à point de départ global, sont responsables des 15% d'enfants qui ne savent pas lire en entrant au collège »

"On comprend alors l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire. Certains enfants n'ont en effet pas eu la chance de bénéficier d'une médiation à la fois bienveillante et exigeante."

Alain Bentolila (Le Figaro - 14-12-05)

« A-t-on fini d'apprendre à lire au sortir du cours préparatoire? La réponse est non, cent fois non ! Beaucoup reste à faire, et je dirais même l'essentiel reste à faire. »

Alain Bentolila (Le Figaro - 14-12-05)

« Concernant les enfants de 6 ans en difficulté, si on leur applique un traitement ordinaire, ils se retrouveront en échec à la fin du CP. Ils ont donc besoin d'une pédagogie plus riche, renforcée. Il faut intervenir en mettant en place un grand nombre d'activités de lecture et de production écrite, en créant de multiples occasions de rencontrer des écrits, des livres, des personnes lettrées... »

Gérard Chauveau (Université d'Automne du SNUipp - Octobre 2005)

« Il est important de vérifier le dosage, notamment avec des activités qui réunissent simultanément des compétences. Si l'enseignant effectue des choix déséquilibrés, surtout phoniques, il laisse à la famille le reste; cet accent sur l'aspect phonique est valorisé par les familles ; or ce sont les familles favorisées qui savent compléter ».

Roland Goigoux, Conférence de consensus du PIREF - 2003

« De multiples enquêtes menées en ZEP sur le rapport des élèves à la lecture, à l'écriture et à l'apprentissage en général mettent en évidence des malentendus majeurs... Ce qu'évoquent leurs propos a de quoi surprendre : approche fragmentaire de la lecture (le déchiffrement successif des mots semble une stratégie majoritaire dans certaines classes jusqu'au CM2, plutôt que l'élaboration d'une signification appuyée au minimum sur l'unité phrase) ; conception minimaliste de l'écriture (associée à la calligraphie ou à la copie pour certains jusqu'en 6^e, à la gestion des normes orthographiques plus qu'à celles des idées pour la majorité) ; pratiques répétitives mécaniques pour apprendre allant de pair avec une vision cumulative du savoir. Ces conceptions parcellaires, voire erronées vont souvent de pair avec une implication accrochée de l'horizon professionnel futur, au détriment d'autres raisons plus immédiates et personnelles d'apprendre. Avec de telles différences au niveau des mobiles d'apprendre et des manières d'agir, comment faire pour que tous progressent ? »

Jacques Bernardin

Hasard ou volonté politique ?

Quelle mouche a donc piqué le Ministre ? Même les éditeurs scolaires ne le soutiennent pas dans sa démarche ! En rendant la méthode de lecture responsable de l'échec à l'école, il se dédouane à bon compte de l'absence de mesures en faveur de la réussite de tous les élèves. Que ce soit la loi Fillon ou le plan ZEP, ce qui caractérise la politique en matière d'éducation est l'indigence des dispositions concernant l'école. Laisser perdurer les difficultés des élèves c'est justifier les mesures d'exclusion précoce des élèves dès le collège. Le Ministre esquive ainsi la question d'une transformation de l'école permettant de dépasser les obstacles à la réus-

site de tous. Il s'adapte à des choix budgétaires qui ne permettent pas de la financer. En décidant qu'il y aurait une méthode qui devrait être appliquée dans tous les CP de France, il rompt avec la liberté pédagogique, qui n'est pas l'irresponsabilité individuelle, mais la possibilité de choisir les pratiques d'enseignement, dans le cadre des programmes et en cohérence avec la réflexion collective des équipes. Ces annonces ne sont pas le fruit d'une simple lubie, d'un mauvais choix ou d'une erreur, mais définissent une autre école. Aussi est-il urgent de mettre en échec les choix actuels du Ministre qui tournent le dos à la réussite de tous les élèves.

Ce qu'en disent les programmes

extraits des programmes de 2002 :

« L'accès à la langue écrite relève de la totalité du cycle des apprentissages fondamentaux et non de la seule année de cours préparatoire. Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. Chez le lecteur débutant, la compréhension reste difficile et doit être fortement soutenue, en particulier lorsqu'on aborde des textes longs ou complexes. La fréquentation parallèle de la littérature de jeunesse, facilitée par de nombreuses lectures à haute voix des enseignants, est tout aussi nécessaire et demeure le seul moyen de travailler la compréhension des textes complexes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes (les compétences de déchiffrement de mots inconnus en font partie). »

Apprentissage de la lecture

Assez de polémiques, des réponses sérieuses !

L'apprentissage de la lecture, est un enjeu majeur, pour toute la scolarité d'un enfant comme pour sa vie d'adulte et de citoyen. Chaque enseignant, chaque parent y accorde à juste titre une grande importance.

Sur ce sujet trop souvent l'objet de polémiques stériles, les organisations syndicales, les organisations de parents d'élèves, les mouvements pédagogiques et les personnalités signataires tiennent à rappeler quelques éléments incontestables et proposent, que l'information des parents et des enseignants reste sur un terrain, qu'elle ne doit jamais quitter : celui de l'intérêt de l'enfant.

L'apprentissage de la lecture, ne relève pas seulement du cours préparatoire, et vouloir ramener la réussite ou l'échec de l'élève au seul choix de la méthode de lecture n'est pas sérieux. Certes, le CP est un maillon essentiel dans le processus d'apprentissage, mais le rôle de l'école maternelle qui prépare les enfants à une bonne maîtrise de la langue orale et du cycle 3 qui doit les mener à une bonne compréhension des textes est tout aussi important.

La méthode dite « globale », écartée par les programmes de l'école élémentaire de 2002, n'est pratiquement plus utilisée dans les écoles. La majorité des manuels de lecture enseignent les correspondances entre les lettres et les sons, dès les premiers jours du cours préparatoire.

La situation de l'école ne correspond pas à la description caricaturale qui en est faite.

Toutes les comparaisons internationales montrent que la France obtient des résultats similaires à ceux des pays voisins européens.

Les jeunes n'éprouvent pas plus de difficultés que leurs aînés, au contraire : l'INSEE a dénombré 4% d'illettrés chez les 18-24 ans, mais 14% chez les 40-54 ans et

19% chez les 55-65 ans.

Le déchiffrage n'est pas le principal problème des élèves en difficultés de lecture : si 4% d'élèves ne savent pas déchiffrer à l'entrée en 6^{ème}, 11% ne comprennent pas les textes qui leur sont proposés bien qu'ils sachent déchiffrer.

Cependant, chacun s'accorde à considérer qu'il est aujourd'hui insupportable de ne pas maîtriser suffisamment l'écrit pour s'intégrer socialement et accéder à un emploi. Donc, l'école doit chercher à mieux faire réussir tous les élèves. Pour autant, il n'y a pas de recul ou de baisse du niveau, voire d'épidémie de dyslexie ! La Fédération des orthophonistes rappelle qu'aucune étude scientifique menée par des orthophonistes ne met en évidence un lien entre approche globale de la lecture et troubles de l'écrit.

Les travaux des chercheurs, comme l'expérience des enseignants, montrent que la « querelle des méthodes » est dépassée. Méthodes syllabique, globale ou mixte ont laissé place à de nouvelles pratiques forgées progressivement au cours des trente dernières années. Il ne s'agit pas des méthodes mixtes. Ces approches qui sont cohérentes avec les résultats des recherches scientifiques récentes, mettent en œuvre simultanément la maîtrise du code et la compréhension.

L'apprentissage de la lecture ne se limite pas au déchiffrage et ne peut reposer exclusivement sur une approche syllabique. Réduire l'apprentissage de la lecture est simplificateur et mène ainsi l'école dans une impasse.

Nous considérons que les principaux éléments des programmes de l'école maternelle et élémentaire publiés en 2002 après de larges consultations conservent toute leur pertinence. Ils rappellent qu'« *apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activi-*

tés très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification ». Ils ne se limitent pas au seul décodage et visent, dès le début du cycle 2, la compréhension des textes et l'accès au livre et à la culture écrite.

Les programmes de 2002 inscrivent les apprentissages du cycle 2 dans la continuité de ceux de l'école maternelle sur le langage oral, sur les habiletés phonologiques, sur le principe alphabétique et la familiarisation avec la langue écrite. Ils rappellent aussi que l'apprentissage de la lecture se poursuit au cours de l'école élémentaire et n'est pas achevé au début du collège.

Des difficultés demeurent. Il faut les réduire. L'apprentissage initial de la lecture peut et doit être amélioré. C'est en procédant à des recherches rigoureuses, en renforçant la formation et l'accompagnement des enseignants, en organisant une réelle évaluation du travail effectué dans les classes, en prenant en compte les différences de rythme de travail et d'apprentissage, en améliorant les conditions d'enseignement et d'apprentissage que l'école peut développer les compétences des élèves en lecture.

C'est aussi par un effort de communication, entre l'école et les familles sur ce qui se fait réellement en classe, que l'école contribuera à créer un climat de confiance propice à la réussite des élèves.

C'est également en soutenant et en renforçant toutes les initiatives, en lien avec l'École et les familles qui favorisent le goût pour le livre et la lecture : institutions et associations culturelles, bibliothèques et médiathèques, presse et médias de qualité pour la jeunesse.

Nous sommes bien loin des affirmations passistes et approximatives de l'actuel ministre de l'Éducation Nationale.

Les organisations signataires :

AGIEM (Association Générale des Institutrices en Ecole Maternelle), CRAP – Cahiers Pédagogiques, ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves), GFEN (Groupe Français pour l'Éducation Nouvelle), Ligue de l'Enseignement, SNUipp-FSU (Syndicat Nationale Unitaire des Instituteurs et Professeurs de Ecoles), SE-UNSA (Syndicat des Enseignants), SGEN-CFDT (Syndicat Général de l'Éducation Nationale)

Liste des premiers signataires :

BERNARDIN Jacques, Maître de Conférence, IUFM de Chartres, BOIMARE Serge, Directeur Pédagogique du Centre Claude Bernard - Paris, BRIGAUDIOT Mireille, Maître de conférence, IUFM de Versailles, Equipe LEAPLE-CNRS, BRISSIAUD Rémy, Maître de Conférence de Psychologie, UFM de Versailles, CHARMEUX Evelyne, Professeur Honoraire, IUFM de Toulouse, CHAUVEAU Gérard, Chercheur associé à L'INRP et au Laboratoire ERTE, Université Paris V, DEVANNE Bernard, Professeur, IUFM de Basse Normandie, FIJALKOW Jacques, Professeur de Psycholinguistique à l'Université de Toulouse, FLORIN Agnès, Professeur en Psychologie du Développement et de l'Éducation, Université de Nantes, GOIGOUX Roland, Maître de Conférence, IUFM d'Auvergne, MEIRIEU Philippe, Professeur des Universités - Lyon, OUZOULIAS André, Professeur, IUFM de Versailles, PLANE Sylvie, Professeur des Universités en Sciences du Langage, IUFM de Paris