

Monsieur le Président,

Depuis quelques mois, une campagne médiatique particulièrement bien orchestrée a pour objet de convaincre lecteurs et auditeurs de la supériorité d'un enseignement de la lecture strictement syllabique. A cette fin, la parole est donnée à quelques membres d'une fraction choisie de la « communauté scientifique » : scientifiques en effet ceux qui, depuis bien des années, s'appuyant sur des recherches anglo-saxonnes, préconisent de commencer l'apprentissage de la lecture par « l'enseignement systématique du déchiffrage » ; scientifique – et c'est plus récent – celui qui prétend démontrer, à l'aide de l'étude du cerveau par IRM, que seul l'enseignement syllabique s'accorde au fonctionnement neuronal. Tout cela afin de convaincre les concepteurs des futurs programmes de l'école primaire de parachever l'œuvre entreprise en 2006 et partiellement inaboutie : imposer un enseignement de la lecture exclusivement consacré au déchiffrage pendant les premiers mois du CP.

Une telle campagne ne peut venir que de « spécialistes » qui connaissent mieux les publications des universitaires étrangers que les classes réelles de cours préparatoire en France. Pour votre part, vous n'ignorez pas que, pendant les premiers mois du CP, l'enseignement de la lecture est, et a toujours été, dans 90% des classes, à forte dominante syllabique. Prétendre que, dans une méthode dite mixte, « la moitié de l'enseignement, c'est de la méthode globale » est une preuve de la méconnaissance des manuels en usage depuis 2006... et des pratiques réelles qui souvent se dissimulaient derrière des manuels plus anciens, dans lesquels le travail sur le code alphabétique n'occupait pas le premier plan. C'est pourquoi, même pendant ces années 80 ou 90, les enfants de France étaient entraînés, pendant l'essentiel du CP, à décoder les mots écrits en procédant par déchiffrage. Il faut donc chercher ailleurs la cause des difficultés d'apprentissage : redoutablement présentes dans la première moitié du 20e siècle, ce sont elles qui motivaient l'ambition transformatrice de Célestin Freinet, l'apparition de mouvements d'« éducation nouvelle » comme, plus tard, le développement des recherches pédagogiques institutionnelles.

Le débat sur l'enseignement de la lecture, qui pointe en boucle, depuis des générations, la seule question des « méthodes au CP », a pour effet pervers de détourner l'attention d'un enjeu essentiel : tous les enfants fréquentant maintenant l'école maternelle de façon très régulière, c'est durant ces trois premières années d'école que l'écrit doit occuper une place décisive dans le vécu scolaire de chacun d'eux. Ayant travaillé avec des classes, pendant plus de trente ans, sur ces questions d'apprentissage, j'avais décidé, en janvier 2006, de répondre aux injonctions du ministre De Robien en décrivant la découverte de l'écrit dans une classe de grande section en ZEP ; ce faisant, je montrais que cette question du « commencer par » n'avait aucun sens, dès lors qu'on la situait en septembre au CP – à moins d'occulter le rôle primordial de l'école maternelle dans la découverte de la langue écrite, au mépris des prescriptions des programmes successifs depuis plusieurs décennies. Dans le contexte actuel, il me semble utile de rappeler quelques orientations qui, pour les professionnels de l'école, devraient pourtant être autant d'évidences ; d'informer également les parents, afin de leur faire envisager la question sous des angles que les médias ne leur laissent jamais entrevoir : ce que je vais faire en publiant dans les mois à venir un ouvrage dont je présente ici, à grands traits, les idées essentielles.

Pour penser des dispositifs de réussite, il faut garder toujours à l'esprit que c'est l'enfant qui apprend, que l'intervention d'enseignement ne peut être qu'une aide à ses conduites d'apprentissage (un « étayage », selon la définition qu'en donne J. Bruner). Pour les élèves les plus fragiles, les clés de la réussite résident donc dans la capacité de l'école, à commencer par l'école maternelle, à créer les conditions optimales afin que chacun développe ses propres conduites d'apprentissage. Mais les représentations dominantes, et réductrices, de cet apprentissage complexe qu'est l'apprentissage de la langue écrite, qu'elles soient héritées de la tradition ou pensées en termes « scientifiques », sont incapables de prendre en compte des exigences qui me semblent pourtant fondamentales – et fondatrices.

1. Les enfants qui éprouvent de graves difficultés dans l'apprentissage de la lecture sont massivement ceux qui sont issus de milieux socioprofessionnels et socioculturels défavorisés. Or, sur cette question, quelle est la principale différence entre ces milieux et ceux qui sont

professionnellement, culturellement favorisés ? Chacun le sait bien : c'est le rapport à la langue écrite que le jeune enfant a été appelé à construire dès ses toutes premières années. Ainsi, à 5 ou 6 ans, alors que pour les uns l'écrit est encore un territoire étranger, tout entier inexploré, c'est pour les autres déjà un espace familier depuis longtemps. D'où une première conclusion, qui devrait être celle de tout enseignant : c'est à l'école maternelle de donner à tous les enfants les occasions quotidiennes d'entrer dans le « monde de l'écrit ». Les programmes y invitent depuis longtemps, mais j'ai rarement vu pour ma part des propositions de lectures quotidiennes aux élèves, dès la petite section, suffisamment nombreuses et variées pour qu'ils deviennent des sujets de culture écrite, comme le sont dès 3-4 ans leurs camarades issus de milieux favorisés. Qu'a fait l'institution, depuis plusieurs décennies, pour transformer une prescription majeure des programmes en actes concrets et quotidiens dans les classes maternelles ?

2. On apprend grâce à l'activité que l'on développe. Les « pédagogies actives » n'ont sans doute pas été exemptes de dérives, mais cela ne peut dissimuler cette évidence : c'est par l'action qu'on entre dans l'apprentissage. Dès les années 70-80, Emilia Ferreiro explorait les processus cognitifs d'appropriation de la langue écrite chez des enfants d'âge préscolaire ; en s'appuyant notamment sur la production d'écrit et sur les « tâtonnements » des enfants, elle s'inscrivait dans une logique rompant avec les pratiques transmissives et standardisées aujourd'hui « scientifiquement » préconisées. Il est pourtant facile de le comprendre : on n'apprend pas le football assis devant un écran, avec en main un fichier proposant d'interminables séries d'exercices d'analyse « du code » ; on pourrait pourtant l'imaginer, puisqu'on fait exactement cela pour la langue écrite. Apprendre en allant sur le terrain, lorsqu'il s'agit de la langue écrite, c'est produire de l'écrit, en avoir des occasions régulières, et se questionner pour écrire : en un mot, c'est vivre la langue écrite comme un lieu de résolution des problèmes que l'on rencontre, que l'on identifie, et que l'on traite grâce à des interactions de toute nature (avec les écrits, avec ses pairs, avec l'enseignant).

3. Encore faut-il que les activités d'écriture proposées aux jeunes enfants soient suffisamment incitatives pour que leur fréquence s'accompagne plutôt d'expressions de plaisir que de soupirs de découragement. La littérature de jeunesse offre à chacun, dès la moyenne section, ces occasions régulières de s'impliquer dans des actes d'écriture porteurs de sens et source de plaisirs culturels ; les textes documentaires, qui impulsent et structurent la « découverte du monde », constituent également un point d'appui majeur pour la production d'écrits. Au fil des trimestres, l'élève apprend à regarder autrement les livres, les écrits, la langue écrite... la langue qu'il apprend à écrire. Des parents éloignés des pratiques de lecture en donnent régulièrement le témoignage : « A la maison, il veut toujours écrire ! », ce qui en dit long sur l'implication dont sont capables les enfants de 5 ans dès qu'ils commencent à maîtriser cet outil puissant de construction identitaire : en écrivant ils se construisent, et en prennent conscience, sujet de langue écrite. Cette étape doit être précoce, puisque l'enseignement formel de la combinatoire, vécu sans en comprendre le sens, risque de la rendre chaque jour un peu plus improbable.

4. C'est dans cette dynamique que les enfants sont conduits à fréquenter, parmi tous les autres textes, des comptines variées, notamment celles qui jouent sur les rimes, les assonances, les allitérations. Les fréquenter, et en écrire régulièrement, de façon à se poser régulièrement des questions sur le code alphabétique. Ainsi, deux enfants originaires de Mayotte écrivent, en s'appuyant sur des imagiers, l'un Je donne pour Mayotte / une culotte, l'autre Je donne pour Mayotte / une galette ; la confrontation de ces deux énoncés écrits, reproduits au tableau, conduit les élèves à se questionner : dans un cas, il y a rime, dans l'autre, simple identité graphique. C'est l'occasion, à côté des mots en -otte, de rechercher d'autres mots en -ette, et d'enrichir ainsi la gamme des rimes disponibles pour une prochaine activité d'écriture. Tout au long de la grande section, dans cette dynamique de la production de textes et des questionnements qui en résultent, les élèves découvrent le fonctionnement du code écrit, et repèrent notamment les principales variations orthographiques qui le caractérisent.

5. Les enfants qui entrent au CP à l'issue de trois années d'école maternelle pensées et conduites avec ces exigences n'ont donc, pas plus que leurs condisciples de milieux favorisés, rien de réellement nouveau à découvrir. Ils poursuivent les apprentissages entrepris, dans la continuité la plus exigeante possible – puisque c'est de cette exigence que dépend leur réussite. Au-delà des compétences graphophonologiques, ils acquièrent rapidement (et, pour leur implication dans les apprentissages, cette rapidité est décisive) une représentation orthographique assurée des mots qu'ils écrivent fréquemment : dans ce contexte riche en apports culturels, ce sont, en même temps que le

vocabulaire de base, le lexique spécifique auquel ils se familiarisent grâce à leurs lectures documentaires. Parce qu'en même temps, ils développent des pratiques de lecture au strict sens du terme : de même qu'ils ont compris qu'un poème, un conte, un documentaire n'obéissent pas aux mêmes « attentes de lecture », ils découvrent que ces textes obéissent sur la page écrite à des règles qui leur sont propres. Par exemple, familiers d'une encyclopédie consacrée à la faune, ils savent, avant même le CP, quelles informations leur sont données, et dans quel ordre : ils deviennent donc, au CP, rapidement capables de localiser les informations qui leur sont utiles (ou qui leur sont demandées) sans recourir à une lecture linéaire. Au contraire, les laisser s'habituer à une lecture indistinctement linéaire de tout texte rencontré est, j'en ai bien des preuves, une source de difficultés majeures pour les années suivantes .

Envisagés ainsi, les apprentissages sont pris dans une double dynamique : celle des intérêts culturels que développent les élèves, celle des pratiques d'écriture dans lesquelles ils s'impliquent ; les effets les plus remarquables apparaissent justement chez des élèves qui, dans un enseignement formel et répétitif dont le sens leur échapperait, seraient rapidement décrocheurs (ceux qui, parce qu'ils ne « suivent » plus des leçons par ailleurs conduites pour tous sur le même rythme, se réfugient dans la passivité... ou dans la perturbation de toute la classe).

Il n'est pas besoin d'être expert en pédagogie pour comprendre qu'une telle approche longitudinale exigeante, qui part de l'enfant tel qu'il est et place en son centre le souci d'intelligence (celle du monde, celle des textes et de la langue), est l'un des moyens les plus efficaces pour créer des dynamiques de réussite. Ceux qui ignorent tout cela, ou feignent de l'ignorer, peuvent attendre des décisions institutionnelles qu'elles renforcent prioritairement – s'il en était besoin ! – , un enseignement formel et intensif de la phonologie en GS, suivi d'un enseignement formel et intensif du code graphophonologique au CP. Il y a pourtant, et cela nul ne l'ignore, toujours des enfants qui, avant le CP, apprennent à lire « on ne sait comment »... Si, on sait comment : ce sont les héritiers, ceux qui n'ont pas besoin de l'école puisqu'ils trouvent chez eux, dès leur plus jeune âge, tout ce qu'il faut pour explorer l'écrit jusqu'à savoir lire avant l'âge de 6 ans – et parmi eux, les enfants des « spécialistes de la lecture », justement. Quel est donc le sens de cette campagne pour imposer une méthode qui sera excellente pour les enfants des autres... bien qu'elle ait été inutile pour les siens ?

Dans la lettre de saisine du Conseil supérieur des programmes qu'il vous adressait, le 4 décembre 2013, Monsieur le Ministre Vincent Peillon attendait de l'école maternelle « l'entrée intensive sous des formes adaptées dans la culture des écrits », demandait pour le cycle des apprentissages fondamentaux de « prendre mieux en compte la dimension sociale et culturelle de ces apprentissages ». Ces orientations sont évidemment décisives, puisqu'elles ont le souci, en enracinant les apprentissages dans la culture, de ne pas les abandonner au réductionnisme techniciste. En mettant également à sa juste place la préconisation d'apprendre à lire en écrivant, les nouveaux programmes pourraient inspirer de réels progrès des pratiques pédagogiques, avec l'ambition de la réussite pour tous les élèves de l'école primaire.

Bernard Devanne,