

Le S.A.V. de Dagobert  
ou  
le garagiste fait avec ce que lui propose le constructeur.

Il peut sembler grossièrement véreux qu'un garagiste mette ouvertement en avant son S.A.V., comme aveu tranquille d'un travail sciemment saboté. Il convient toutefois, en ce cas, de le dédouaner quelque peu de ces ratés.

Le garagiste est en effet agréé par le constructeur : le manuel "*Je lis avec Dagobert*" mérite bien son label de conformité aux programmes de 2002, dont il doit respecter le cahier des charges.

Aussi, si le garagiste Dagobert continue de mettre la lecture à l'envers (cela ne s'invente pas...), c'est qu'il doit bien composer - qu'il les approuve ou non -, avec les errements du constructeur qui n'en finit pas d'écouler ses défauts de fabrication.

Or qu'impose le constructeur ? Qu'exigent les programmes des manuels et des maîtres ?

Les programmes distinguent deux voies pour la reconnaissance des mots :

- d'une part, la voie dite "indirecte" (par déchiffrage) ;
- d'autre part, la voie dite "directe"<sup>1</sup>, encore appelée lecture courante (perception très rapide des lettres, reconnaissance irréprouvable des mots).

Si la lecture courante (jusqu'à ne plus pouvoir s'empêcher de lire) succédait au déchiffrage, il n'y aurait rien à redire. La voie directe serait alors l'aboutissement normal du déchiffrage maîtrisé et automatisé.

Mais les programmes laissent planer bien plus qu'une ambiguïté sur ces deux façons de reconnaître les mots puisqu'elles doivent être enseignées *simultanément*.

En clair (bien que ce n'en soit pas moins énigmatique), cela signifie que les auteurs des programmes considèrent que la lecture courante dès le début du CP, avant même que ne démarre le déchiffrage, est possible. Et le prodige serait non seulement possible mais -instructions officielles obligent- obligatoire.

Qu'on nous permette de ne pas applaudir la "bonne nouvelle"<sup>2</sup>. L'ombre de Foucambert, père des méthodes idéo-visuelles, du mot conçu comme une image, abstraction faite des lettres qui le composent, plane encore sur les programmes. Et son Evangile, que l'on fit croire sur parole (de "scientifiques") aux instituteurs, a encore force de loi, en dépit d'inefficaces dénégations.

Certes, son héritage a été recyclé. Passent aux oubliettes de l'histoire tourmentée de la lecture les silhouettes de mots. Les nouveaux Savants et Gardiens de la Loi, experts en *novlangue*<sup>3</sup>, tel M.Goigoux, parlent à présent "d'image orthographique" du mot.

Que l'on n'aille pas voir dans ce slogan mensonger une réhabilitation inespérée de l'orthographe. En toute rigueur, réhabiliter *l'orthographe*<sup>4</sup> serait restaurer l'écriture selon les règles de la correspondance entre lettres et sons. Ce serait redécouvrir qu'on apprend d'abord à écrire et du même coup à lire ce qu'on sait écrire, *même si on ne l'a jamais lu*.

En héritiers embarrassés de Foucambert, les "authentiques scientifiques" d'aujourd'hui poussent un peu plus loin le bouchon du progrès dans les mystères pédagogiques (ou : l'art "moderne" de dissimuler ce qu'il faut apprendre).

---

<sup>1</sup> Voie directe, voie indirecte : qui, avec un tel choix de nom (digne des publicitaires), ne préférerait pas l'autoroute de la *voie directe* au sentier sinueux et pénible de la *voie indirecte* ?

<sup>2</sup> Une "nouvelle" un peu éculée mais protéiforme.

<sup>3</sup> Un coup d'œil chez Orwell suffit pour juger la fanfare de "L'école de la réussite".

<sup>4</sup> *Orthographe* ; littéralement : l'écriture correcte.

Le fougambertisme pur faisait l'impasse sur les lettres et à plus forte raison sur la correspondance entre les lettres et les sons. Cette correspondance fonde pourtant l'écriture puis, dans un second temps, la lecture.

Passé l'enthousiasme de ces débuts prometteurs, qui affolèrent les parents, ses continuateurs, confusément conscients de la nécessité d'atténuer ses outrances, réussissent aujourd'hui un nouveau tour de force : nommer les lettres d'un mot, voire les écrire, mais toujours *en occultant la correspondance des lettres ou des groupes de lettres avec les sons*.

Il faut reconnaître à ces successeurs l'éminent mérite d'admettre la nécessité du déchiffrement. Grâce soit rendue à la recherche pédagogique, découvrant enfin ce que tout le monde, hormis les chercheurs, savait.

Mais en promouvant encore la "voie directe", avant ou en même temps que le déchiffrement, disons qu'ils en sont maintenant à des *méthodes idéo-visuelles impures* : on ne sort toujours pas du simulacre de lecture. Et les élèves retombent donc inlassablement dans les ornières de cette conception magique de la lecture, comme le lecteur pourra le constater dans les prévisions étonnantes du zélé garagiste Dagobert.

On y remarquera que la voie prétendument "directe" doit consentir de singuliers détours pour identifier un mot. Paradoxaux contorsions très *indirectes*, qui confinent au ridicule tant elles s'acharnent à esquiver le déchiffrement : ce que le commun des non initiés à la science pédagogique appelle encore "lire".

Voyons à présent un florilège des suites de ce refus d'enseigner la lecture. Les difficultés prévisibles des élèves ne sont que le résultat de ce qu'on leur a inculqué par la "voie directe" : lire n'est pas déchiffrer.

° L'enfant lit un mot à la place d'un autre, en respectant le sens de la phrase.

Le Père Noël a apporté des joujoux. *au lieu de* Le Père Noël a apporté des jouets.

° Le mot a déjà été lu dans un autre texte :

- montrer le mot écrit sur le texte affiché, dans le manuel ou sur les étiquettes ;
- faire comparer ce mot avec le mot à lire.

En réalité, le mot en question n'a pas été lu et l'enfant a été dupé. On ne lui en a donné que *l'image orthographique* à reconnaître, qui fait donc la preuve spectaculaire de son efficacité.

° Le mot n'a jamais été lu :

- écrire le mot dit par l'élève ;
- écrire le mot à lire ;
- faire une comparaison visuelle et auditive ;
- faire rechercher des indices graphiques (lettres connues, ressemblance avec des prénoms de la classe).

Si on attire l'attention sur les lettres connues, c'est qu'il semble y en avoir d'inconnues. On ne veut donc surtout pas que l'élève puisse déchiffrer le mot entier. On y a d'ailleurs veillé : il ne dispose pas des lettres et de leurs sons, qui permettent pourtant de lire -et d'écrire- n'importe quel mot. Mais on l'incite à faire des comparaisons, à chercher des ressemblances. On attend qu'il *entre* dans la lecture.

Etrangement, les lettres ne sont pas "directement" ce qui permet de lire mais des indices.

° Les déterminants peuvent servir d'indices :

Je mange un croissant. *au lieu de* Je mange une tartine.

- faire lire le déterminant *une* suivi du mot erroné *croissant* ;
- oraliser la phrase pour découvrir le non-sens.

Le problème est qu'un nombre infini de mots peuvent suivre le déterminant "une" : ici par exemple brioche, tarte, le deuxième ayant une *silhouette* fort semblable.

Mais pourquoi donc s'obstiner à ne pas vouloir le lire... *directement* ?

- ° L'enfant devine sans contrôler ; il invente une histoire autour de quelques mots connus.
- Demander à l'enfant de montrer des indices (mots, dessins) qui justifient sa lecture.
- Surligner, entourer ce qui justifie les hypothèses.
- Veiller à ne pas valider une hypothèse si elle n'est pas justifiée par l'élève (même si elle est exacte).
- Faire relire des passages entiers pour vérifier la cohérence.

**A noter** : pour que l'enfant s'implique vraiment, réserver ce travail à des petits groupes d'enfants en remédiation.

L'enfant a de l'imagination. C'est bien. En revanche, comme on l'a patiemment détourné de déchiffrer, il croit que lire et imaginer ne sont pas bien différents. Croyance que l'on encourage et valorise un peu plus en lui demandant des hypothèses. Pour peu qu'elles soient fausses mais cohérentes, l'adulte s'interdisant tout interventionnisme, il n'a aucune raison de changer d'avis. La "remédiation" (aide aux élèves auxquels on a refusé d'enseigner, et qui s'éternise manifestement dans ce refus d'enseigner) a des chances de durer.

- ° L'enfant ajoute des mots ou en supprime ; il ne prend pas en compte les caractéristiques quantitatives de l'écrit.
- Elle met des boules rouges sur le sapin.     *au lieu de*     Elle met des boules sur le sapin.
- Faire écrire en suivant du doigt chaque mot afin de montrer le lien entre chaîne parlée et chaîne écrite.
- Découper la phrase en mots à l'aide d'étiquettes (collectives ou individuelles selon que l'on traite le problème en "groupe-classe" ou en petits groupes).
- Donner les étiquettes à l'enfant pour qu'il reconstitue la phrase.

Peut-être a-t-on omis de lui faire prendre en compte les caractéristiques *qualitatives* de l'écrit ? Pourquoi le laisse-t-on ignorer (ou "construire" aléatoirement pendant des mois, voire des années, si l'on tient compte des trois années d'idéo-visuisme intensif et *pur* en maternelle) le maillon essentiel de la "chaîne écrite" : que les lettres permettent de coder des sons ?

- ° L'enfant se centre sur l'image sans tenir compte de l'écrit ; il décrit l'image.
- Reproduire le texte au tableau ou sur une feuille suivant le type d'intervention, individuelle ou collective.
- Faire entourer les mots connus appartenant au corpus de la classe (acquisitions globales ou/et personnelles).
- Faire faire le lien entre les mots et les indices pris dans l'illustration.
- Faire utiliser le déchiffrage partiel et le contexte pour valider ou invalider les hypothèses.

L'enfant semble décidément s'obstiner à ne pas "tenir compte de l'écrit". Le corpus d'"acquisitions globales", les habitudes de prises d'indices et de conjectures à l'aide des illustrations et autres tâtonnements n'y seraient-ils pas un peu pour quelque chose ? Par conséquent, l'enfant ne reproduit-il pas exactement ce qu'on lui a demandé ?

Conformément à l'admirable "logique" de remédiation<sup>5</sup> des auteurs, puisque l'enfant a le tort de décrire l'image, on s'empresse de l'engager à rechercher des indices dans l'illustration.

Saluons tout de même, comme il se doit, la solution de l'utilisation du "déchiffrage partiel". Il serait en effet fort dommage que l'élève n'ait plus rien à deviner. Il risquerait ainsi de vraiment tenir compte de l'écrit et de ne plus émettre d'hypothèses hasardeuses. On respire.

- ° L'enfant reconnaît uniquement des mots isolés, des "mots-outils" il pratique la "pêche aux mots".

---

<sup>5</sup> A ne pas confondre avec un *remède*. Il s'agit d'une couche supplémentaire de *médiation*, c'est-à-dire l'action de différer indéfiniment l'entame des choses sérieuses.

Faire lire ce qu'il y a autour de ces mots :

- soit par déchiffrement (en utilisant les apports de la phonologie et de la combinatoire)
- soit en utilisant le stock de mots connus dans lesquels on prélève certaines syllabes : ma- de *matin* ; des- de *descendre* ; man- de *maman*, etc.

En pratique, la pêche aux mots est rarement miraculeuse. Les “ mots-outils ”, acquis globalement, parce que leur fréquence vaudrait dispense de déchiffrement, sont autant de pièges, qui réussissent la performance étonnante de faire confondre des mots comme “ le ” et “ des ”.

Notons que “lire ”, en désespoir de cause, sans doute, devient subitement “déchiffrer ”. L'enfant devra donc réévaluer l'arsenal des hypothèses, des prise d'indices et des rapprochements, auquel on l'a entraîné. Peut-être se demandera-t-il pourquoi on l'a formé à des habitudes trompeuses, si difficiles à redresser, et pourquoi on ne lui a pas indiqué d'emblée la marche à suivre ?

Mais que l'on se rassure. Les « apports de la phonologie » ont eux aussi été touchés par la grâce officielle.

Ainsi, on n'apprendra pas d'abord que la lettre « c » code prioritairement le son [k] (dans « café ») et la lettre « s » le son [s] pour ensuite seulement et progressivement étudier les autres valeurs possibles de ces lettres (où le « c », par exemple, peut correspondre au son [s] comme dans « cerise »).

Pour ne pas perdre une occasion d'égarer les élèves, la phonologie « moderne » partira du son [s] pour en présenter *en même temps* toutes les graphies possibles : « s », « c », « ç », « sc », « ss », « x » et « -ti- » (dans « malédiction »). Sept graphies au choix pour écrire un son, on comprend que la remise à l'honneur de l'orthographe ne soit pas à l'ordre du jour.

° L'enfant reconnaît les noms, les mots-outils, mais ne peut lire les verbes ni accéder au sens du texte.

Il faut donc replacer l'enfant dans le contexte.

- Établir un va-et-vient entre l'écrit et les illustrations.
- Mimer les passages de l'histoire pour l'aider à anticiper les actions.
- Le faire reformuler.

L'enfant ne peut donc pas lire -“ accéder au sens du texte ”- parce que, privé du déchiffrement autonome (au nom de la construction -autonome- du sens, bien sûr), il est incapable de lire seul des mots. Si, par extraordinaire, le texte n'est pas accompagné d'illustrations, il convient donc de lui mimer l'histoire. Il doit alors... deviner les actions. Cela explique sans doute le module “ déambulations en chaussettes ” infligé aux étudiants des IUFM.

\* L'enfant ne peut lire les mots qu'il n'a pas vus écrits auparavant.

Combiner plusieurs indices :

- indices grapho-phoniques (retrouver une syllabe dans un mot déjà rencontré) : pour lire *mange*, on utilise la syllabe -man de *maman* et la syllabe -ge de *rouges*
- le rapport image/texte ;
- le contexte lexical et la logique.

L'enfant a en effet été maintenu délibérément dans l'incapacité de savoir qu'une fois que l'on possède les clés explicites du code (les lettres codent des sons), on peut tout lire et tout écrire, à l'orthographe d'usage près.

Conformément à ce qu'on lui a appris, il se forge donc une idée délirante de la lecture et des connaissances en général, à cause du rôle fondamental et premier de cet apprentissage. Tout est particulier, chaque mot exige un effort, il n'est point de règles secourables, en nombre réduit, qui permettent de couvrir la plupart des cas particuliers. Les difficultés reconnues étaient les exceptions, tout devient maintenant exception puisqu'il n'y a plus de règles.

On ne saurait trop recommander de changer de garagiste. Mais les confrères de Dagobert ne s'en sortiront pas mieux, ou à peine, tant que ne seront pas retirées les pièces défectueuses et... obligatoires du constructeur.

C'est ce que M.Goigoux, exégète et thuriféraire des programmes, a dit fort clairement en déclarant " hors-la-loi " <sup>6</sup> les méthodes congédiant la très incertaine " voie directe " (Boscher, Delile, Léo et Léa), en raison de leur non conformité aux textes officiels, à la Loi.

Et le nouvel Inquisiteur, chaussant de bien gros sabots, d'enfoncer le clou sur les méthodes alphabétiques qui ont à ses yeux le tort de respecter la nature de la langue *alphabétique* qu'est le français : " Dire que les médias ont laissé entendre que cette méthode allait être imposée à tous les instituteurs de France ! Comment croire qu'un pays prompt à se mobiliser contre toute forme de maltraitance envers les enfants aurait pu y consentir ? " <sup>7</sup>

De l'obligation de suivre une démarche calamiteuse à l'interdiction des méthodes alphabétiques, tout est dit.

S'il reste un point d'accord avec M.Goigoux, c'est sur l'aberration d'imposer, à l'instar des programmes et de la " voie directe " qu'il soutient, une méthode aux instituteurs. Qu'on les laisse en effet libres de choisir leur méthode. Mais que les programmes demandent l'écriture et la lecture assurées en fin de CP. Les garagistes Dagobertiens y perdront, de leur propre aveu, leurs clients.

Bordeaux, le 18 septembre 2006.  
Julien Lachièze.

---

<sup>6</sup> (<http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#goigoux1>).

<sup>7</sup> Livret *Apprendre à lire à l'école* (septembre 2006).