

*Groupe*  
*de*  
*Réflexion*  
*Interdisciplinaire*  
*sur les*  
*Programmes*

La Globale et la Syllabique

28 janvier 2006

## LA GLOBALE ET LA SYLLABIQUE

Le 16 janvier dernier, à propos des déclarations ministérielles sur l'enseignement de la lecture, Roland Goigoux déclare dans le journal du SNUipp :

« Une telle ignorance du métier ne peut-être qu'un déni du métier. »

Roland Goigoux, professeur en sciences de l'éducation à l'université Clermont-Ferrand II.

A la question : Quelle analyse faites-vous de la campagne menée par Gilles de Robien ?, il répond : « *Le mépris affiché à l'égard des enseignants est choquant. Un slogan exprime leur indignation : 'La syllabique, c'est pas automatique ; parlez-en à votre instit !' En effet quand une campagne de santé publique est lancée, sur les antibiotiques par exemple, le premier interlocuteur proposé aux français est le médecin généraliste. Quand il s'agit de lecture, le rôle de l'instituteur est minimisé, son action caricaturée, et on décide à sa place.* »

L'analogie médicale a au moins le mérite de rappeler que l'un des piliers de l'école, *l'apprentissage de la lecture*, est malade. Ces toutes dernières années, face à une prise de conscience croissante des dégâts massifs produits par des réformes de plus en plus en plus contestées, une espèce de controverse s'est amplifiée et cristallisée opposant comme en un dialogue de sourds *partisans de la globale* et *partisans de la syllabique*. Toujours attentif, toujours à la pointe de la recherche, Roland Goigoux déclarait : « *La guerre des méthodes est finie.* »<sup>1</sup>. Elle ne faisait que commencer.

Cette controverse artificielle, amplifiée par les médias repose notamment sur un usage simplifié des rapports entre des méthodes dites *analytiques* et d'autres dites *synthétiques*. Pis encore. Aujourd'hui, ces oppositions portant sur l'efficacité des méthodes sont parasitées par des oppositions politiques, si bien que même le ministre de l'Education nationale - convoquant linguistes, orthophonistes et neurologues à la rescousse - a cru devoir tenir le discours de la science dans des termes très inhabituels. Disons-le sans détour, l'idéologisation des conflits ne contribue guère à en éclairer les termes.

Parce qu'un large public légitimement inquiet s'interroge et interroge, les cercles fermés des spécialistes du bocal pédagogique ont enfin été contraints de s'expliquer publiquement sur la question des programmes. Les faiblesses et incohérences de leurs fumeuses théories apparaissent au grand jour. Même si c'est seulement à propos de la maternelle et à propos de la lecture, la crise actuelle a montré que la question des programmes et des progressions est la question principale, la clef de toutes les autres questions. Les événements actuels et à venir obligent et obligeront chacun à abattre son jeu.

Il ne sera donc pas inutile de rappeler un historique français du problème, par exemple, celui qui fut naguère posé par l'apprentissage du... calcul. En effet, longtemps a régné une conception apparue dans les années soixante-dix que l'on peut résumer en ces termes : « Comme la maîtrise de la langue maternelle est discriminatoire, donc non démocratique, on la remplacera par *la mathématique* puisque son contenu peut s'exprimer par des formules qui font l'économie de l'usage maîtrisé de la langue. » On en connaît les résultats : dans ses effets, cette conception s'avéra catastrophique aussi bien pour la maîtrise de la langue que pour celle des mathématiques.

Historiquement, le problème général de la liaison enseignement de la langue / enseignement des mathématiques a été traité radicalement en 1882, lors du passage de la loi Falloux<sup>2</sup> à l'instruction publique, passage dont on ignore le plus souvent les dimensions proprement pédagogiques<sup>3</sup>. Et pourtant, *on se trouve face à une véritable révolution pédagogique* inspirée par la *méthode intuitive*. En l'espèce, elle se caractérise

---

<sup>1</sup> R. Goigoux, « La guerre des méthodes est finie », in *Libération*, 2 septembre 2005.

<sup>2</sup> La loi Falloux est dans le domaine scolaire le symbole de la réaction obscurantiste à la Révolution de février 1848.

<sup>3</sup> Une historiographie intéressée réduit ce passage à ses dimensions sociales et politiques (laïcité et obligation scolaire), traitées le plus souvent avec légèreté. Voir par exemple : « *Dixi et salvavi animam meam* » publié sur le site de Nico Hirtt [http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id\\_article=300](http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=300)

par l'enseignement simultané, dès la maternelle, de la langue et de l'arithmétique et plus précisément de l'apprentissage simultané *écriture / lecture* et *numération / calcul*. Elle rompait avec une double tradition :

- i) Celle de la séparation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture : la lecture précédait l'écriture (D'où, *a contrario*, le nom de méthodes d'écriture-lecture et non lecture-écriture donné à partir de 1882 aux méthodes recommandées.)
- ii) Celle de la séparation de l'apprentissage de la numération et du calcul.

Le point crucial de cette révolution est celui-ci : on passe du quantitatif pur (l'élève en sait *beaucoup*) au qualitatif (l'élève sait *plus et mieux*). L'enseignement de l'instruction publique s'appuie sur la synergie induite par l'apprentissage simultané des divers domaines de la connaissance. Ainsi, il dépasse les fausses oppositions contenu / compréhension, apprendre / apprendre à apprendre<sup>4</sup>. L'enseignement simultané des divers domaines de la connaissance devient spontanément et de lui-même, au sens étymologique - lier entre eux - l'enseignement de l'intelligence.

En ses commencements, seule une instruction combinant l'enseignement de l'arithmétique et la lecture a valeur formatrice initiale de l'entendement. Par contre, la focalisation actuelle sur le seul apprentissage de la lecture, si elle devait se pétrifier en l'état actuel de slogan politique ou d'os à ronger médiatique, conduirait à une nouvelle impasse. L'enseignement de culture alliant harmonieusement la compréhension et l'utilisation de la mémoire basculerait alors vers un enseignement des rudiments privilégiant le mécanique et le par cœur<sup>5</sup>.

Certes, un tel enseignement réduisant la dynamique des connaissances à une simple accumulation de compétences peut bien conduire à la formation d'un *socle commun*. Mais la dynamique même induite par la stérilisation de l'intelligence inhérente à cette conception, renforcée par le pilotage du système par un *bachotage*<sup>6</sup> ne pourra, à son tour, qu'accélérer le processus d'appauvrissement et de dégénérescence de la substance dudit *socle*.

Ces points sont développés dans une conférence donnée en décembre 2004 au PIMS (*Pacific Institute for the Mathematical Sciences*) au centre de conférences de Banff<sup>i</sup>. On y suggère que les réformes mises en place depuis 1970 organisent une régression bien plus profonde que celle qui aurait consisté simplement à revenir de l'instruction publique à la loi Falloux. Rudolf Bkouche<sup>7</sup> va même jusqu'à dire qu'elles remettent en cause la notion d'*homo sapiens sapiens*.

Pour pouvoir suivre avec facilité les enjeux, il est recommandé de lire<sup>ii</sup> :

- a) les textes de fond de l'instruction publique sur le sujet :

[GC] Gabriel Compayré, *La lecture et l'écriture, in Cours de pédagogie théorique et pratique* (1895).  
[L] James Guillaume, Article du *Dictionnaire Pédagogique* sur l'histoire de l'apprentissage de la lecture.

---

<sup>4</sup> Une des plus importantes ruptures avec la loi Falloux précédant l'instruction publique est la circulaire Victor Duruy de 1866 sur l'enseignement du français : « *Tout le monde s'accorde aujourd'hui à reconnaître que la meilleure méthode d'enseignement est celle [...] qui leur apprend le mieux à apprendre.* »

<sup>5</sup> L'emploi inflationniste de nouveaux gadgets pédagogiques tels ceux de transversalité et d'interdisciplinarité n'est rien d'autre que le révélateur de ce renoncement à former des êtres intelligents.

<sup>6</sup> Réfléchissant sur les conditions de la défaite, Marc Bloch écrivait : « *Un mot, un mot affreux, résume une des tares les plus pernicieuses de notre système actuel : celui de bachotage. [...] 'Bachotage.' Autrement dit : hantise de l'examen et du classement. [...] Durant les vingt dernières années, le mal a fait d'épouvantables ravages. [...] Depuis la révolution nationale, [...] des lycées ont organisé, interrompant pour cela la suite régulière des études, un pré-baccalauréat. [...] Je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'insister sur les conséquences intellectuelles d'une pareille manie examinatoire. Mais ses conséquences morales, les a-t-on toujours assez clairement vues : la crainte de toute initiative ; la négation de toute libre curiosité ; le culte du succès substitué au goût de la connaissance ; une sorte de tremblement perpétuel et de hargne, là où devrait au contraire régner la joie d'apprendre...* » « Sur la réforme de l'enseignement », in *L'étrange défaite*, Paris, Gallimard, Folio, 1990, p.257-258.

<sup>7</sup> « *Cela dit, l'enseignement d'aujourd'hui, non seulement a oublié les Lumières, mais il est aussi en arrière de l'enseignement médiéval, qui s'adressait, il est vrai, à l'élite des futurs clercs, mais qui s'appuyait sur des contenus. L'obscurantisme scolaire contemporain, au contraire, se situe, [...], dans le vide des contenus enseignés.* » <http://michel.delord.free.fr/banff-rb.pdf>

[EL] James Guillaume, Article du *Dictionnaire Pédagogique* sur les méthodes d'écriture-lecture.  
[MS] Charles Defodon, *La méthode Schüler*.

b) mes trois textes précédents

[G1] – Roland Goigoux et les références scientifiques

[G2] – Roland Goigoux et les méthodes de lecture

[G3] – Trois mois *ou* Trois ans et trois mois ?

[LECT] – La page <http://michel.delord.free.fr/lecture.html>, régulièrement mise à jour, qui contient

- « *Résumé du débat historique sur les méthodes de lecture* »

- d'autres documents de référence.

### ***Méthodes de lecture et instruction publique***

Notons d'abord que l'apprentissage de la lecture est pensé dans le cadre théorique de la méthode intuitive (Voir l'article « Intuition » du *Dictionnaire Pédagogique*). Ensuite, il n'est pas considéré isolément, mais comme partie d'un tout constitué de programmes d'instruction progressifs.

Notons ensuite qu'il existe plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture recommandées. On les nommera *méthodes de lecture scolaires* parce qu'elles sont pensées à l'intérieur d'une progression et d'un *plan d'études*. Schématiquement, elles peuvent être présentées comme suit :

i) le rapport entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme indiqué précédemment

ii) l'opposition analytique / synthétique : méthodes synthétiques qui commencent par l'apprentissage des lettres, méthodes analytiques qui partent du mot pour le décomposer en lettres.

En 1882, le ministère laisse toute liberté pédagogique aux enseignants parmi les méthodes de lecture précisément parce qu'elles sont toutes des méthodes de lecture (Voir G2). Une régression dramatique est intervenue au début des années 1970 avec les thèses de Jean Foucambert qui reprend sans vergogne à la fois des méthodes américaines audio-orales d'apprentissage des langues étrangères du type *Army method* et les méthodes du *Look and say* mises au point par Frank Smith et Ken Goodman. Ces méthodes elles-mêmes sont devenues *la méthode idéo-visuelle* qui est, par excellence, une méthode de non-lecture. Si son plus fervent propagandiste, Louis Legrand, n'avait trouvé un soutien constant au sein de larges secteurs du ministère de l'éducation nationale<sup>8</sup>, ces fantaisies n'auraient jamais recueilli le moindre écho.<sup>iii</sup> N'est-ce pas Liliane Lurçat qui, non sans ironie, relevait récemment que « *les thèses de Foucambert furent largement reprises au ministère et figurent en bonne place dans le Rapport au Premier ministre.* »<sup>9</sup>, thèses prétentieuses qui décrètent la fin « *du comportement alphabétique [et de] l'ère de l'alphabétisation.* »<sup>10</sup> ?

En 1882, les méthodes recommandées officiellement par l'institution comme étant les meilleures ne sont pas des méthodes purement synthétiques ou des méthodes séparant l'apprentissage de la lecture de celui de l'écriture (Contrairement à ce qu'affirme Roland Goigoux par exemple. [Voir G1]), mais sont des *méthodes scolaires d'écriture-lecture analytiques-synthétiques* du type méthode Schüler. Ce sont donc des méthodes qui, dans le discours idéologique actuel, seraient considérées, dans l'opposition faussée méthode syllabique / méthode globale (Voir [G2]), comme des méthodes globales (ou des méthodes de mots dans une opposition faussée méthodes de mots/ méthodes de lettres).

Ceci gêne au plus haut point les défenseurs des *méthodes fonctionnelles* ou *intégratives* qui voudraient pouvoir se présenter comme des novateurs en prétendant que l'École de Jules Ferry ne recommandait que

---

<sup>8</sup> On minore maintenant, en tablant sur l'oubli, l'impact très large et durable de la méthode idéo-visuelle. Il faut rappeler avec force que l'article de Jean Foucambert, *Apprendre à lire pour les 2-12 ans*, a été publié en 1983 comme supplément commun à des revues comme les *Actes de lectures*, *Cahiers pédagogiques*, *L'Éducation* et *Vers l'éducation nouvelle (CEMEA)*.

<sup>9</sup> L. Lurçat, *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs*, Paris, François-Xavier de Guibert, 1998, p.83.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p.97.

des méthodes synthétiques qualifiées de *réactionnaires*. Or l'aura médiatique des novateurs repose sur un lourd contresens.<sup>11</sup>

En effet, il y a 120 ans, Fernand Buisson recommandait déjà des méthodes de lecture non strictement synthétiques mais des méthodes respectant le principe alphabétique, au sens de [G2]. Et ces méthodes strictement synthétiques ne sont pas *réactionnaire*, tout d'abord parce que le mot *réactionnaire* n'a aucune pertinence accolé à une méthode de lecture sinon l'unique avantage d'obscurcir le débat, ensuite parce que ce sont des méthodes de lecture respectant le principe alphabétique. Par contre, les méthodes fonctionnelles ou intégratives ne sont pas des méthodes de lecture [G2].

Pour avoir une idée du caractère dévastateur des *méthodes fonctionnelles* ou *intégratives*, il suffit de consulter «*Trois mois ou trois ans et 3 mois*» [G3]. Quelle que soit la méthode employée en CP, les élèves ont subi, conformément aux programmes de 2002 de maternelle, trois années de lavage de cerveau non pas *globaliste* mais *idéo-visuel* sans jamais avoir été initiés à l'*apprentissage du code*. Dans la méthode idéo-visuelle, la fiche d'exercice de l'élève<sup>iv</sup> reproduite est explicitement un entraînement à la compétence écrite en toutes lettres «*reconnaître globalement un mot*». Il est vrai que tout adulte ou tout enfant, y compris s'il ne sait pas déchiffrer, peuvent reconnaître globalement des mots pris isolément. Mais on ne peut en déduire, comme le font les partisans des méthodes fonctionnelles, qu'il faut enseigner cette compétence avant l'acquisition du déchiffrement. Pour avoir une idée suggestive de l'incohérence des théories de Roland Goigoux, on prendra l'analogie suivante : «*L'expérience* de l'enfant qui se coupe avec un couteau est complètement une *expérience* et constitue un moment de son apprentissage du maniement du couteau. » Ceci est vrai. Mais, ajoute-t-il imprudemment, «cet apprentissage du maniement du couteau doit comporter une phase obligatoire : apprendre à se couper avec un couteau avant d'apprendre à le tenir par le manche. Bien plus, elle doit précéder les autres phases.»<sup>12</sup> Roland Goigoux, mais il est à craindre qu'il ne peut dépasser le sens lexical du mot, ne parvient jamais à atteindre son usage conceptuel. En effet, ici, il confond deux usages du concept d'*expérience*, l'*expérience* comme vécu accidentel et l'*expérience* conduite rationnellement.<sup>13</sup>

On doit ajouter que ces pratiques en vogue à la maternelle sont absolument conformes aux programmes de 2002 et aux précédents comme le montrent «*Trois mois ou trois ans et 3 mois*» ou le texte de Fondapol «*Recommencer par le commencement : la lecture*»<sup>14</sup>. Cela signifie très précisément que de mauvaises habitudes devenues hégémoniques ont été prises non seulement dans l'enseignement en maternelle mais aussi dans les IUFM et dans l'édition. Dans l'immédiat, elles se traduisent par l'impossibilité pour ces organismes de donner une réponse adaptée aux besoins.

### *Quelle méthode de lecture doit-on recommander ?*

#### *Tirer les leçons du passé*

---

<sup>11</sup> Ce contresens intéressé n'est pas limité à la lecture : ainsi, Roland Goigoux, dans son intervention au PIREF en décembre 2003, justifie le plan de rénovation de l'enseignement du français de 1972 par le fait que " *l'ancien certificat de fin d'études primaires [...] n'incluait aucune épreuve permettant de vérifier la compréhension des textes (la lecture était réduite à un simple exercice de lecture expressive).*"

<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>

Vérification : à partir de 1924, les épreuves du certificat d'études comprennent :

1° *Une rédaction sur un sujet simple (récit, lettre, description, portrait, etc.) ; durée : cinquante minutes.*

2° *Une dictée de dix lignes environ suivie de trois questions dont deux relatives à l'intelligence du texte et la troisième à la connaissance de la langue ; durée : quarante minutes."*

<http://s.huet.free.fr/paideia/textoff/certif.htm>

<sup>12</sup> Autrement dit, nous ne nions pas l'existence de la *voie directe*, mais nous dénonçons le caractère nocif de son enseignement ainsi que celui de la *voie d'adressage* ( Voir Colette Ouzilou, *L'unité de traitement de la lecture est la lettre*, *Orthomagazine*, n° 58 mai/juin 2005)

<sup>13</sup> Ce qu'un jeune élève allemand ou anglais de dix ans distinguent clairement et distinctement, *das Erlebnis / das Experiment...*, *expérience / experiment*.

<sup>14</sup> In 3. Sur l'apprentissage de la lecture, 1. Questions de méthodes et jeux sur les mots (pages 10 et 11).

[http://www.fondapol.org/pdf/cahiers\\_debat\\_education.pdf](http://www.fondapol.org/pdf/cahiers_debat_education.pdf)

Si l'on se place au niveau des principes, il n'y a aucune raison de se refuser à analyser les méthodes de lecture (au sens de [G2]) en fonction des critères employés par Ferdinand Buisson, même si l'outil doit être amélioré<sup>15</sup> en fonction de l'histoire des méthodes de lectures apparues au cours du XX<sup>ème</sup> siècle<sup>16</sup>. En outre, il faut tenir compte d'une difficulté signalée en son temps par Gabriel Compayré : l'écart entre les espoirs d'une méthode et son effet réel éprouvé comme celui existant entre le travail prescrit et le travail réel du maître. Celui-ci écrivait :

« Dans le même sens on a souvent fait remarquer que les méthodes de lecture, même les mieux imaginées, ne produisaient de résultats que par la façon dont on les appliquait.

‘ Dans cette partie de l'enseignement, comme dans toutes les autres, le procédé vaut par le maître qui l'applique. Tel instituteur a obtenu dans son école, grâce à un ensemble de moyens trouvés par lui, les résultats les plus satisfaisants : sous sa direction des générations d'élèves se sont instruites avec moins d'efforts qu'ils n'auraient eu sans doute à en faire ailleurs; il cède à la tentation, bien naturelle en vérité, de résumer dans un petit ouvrage la méthode qu'il a su se former à lui-même, et il espère rendre par là aux élèves dont les maîtres l'adopteront, les mêmes services qu'il a rendus aux siens. Par malheur, l'événement ne répond pas toujours à son attente. ’» [GC]

Enfin, il est bien évident que tout défenseur d'une méthode purement analytique pratiquant simultanément l'imprimerie chère à Freinet a, de ce fait même et quoi qu'en dise le maître qui l'utilise, une forte composante synthétique.

Si l'on considère que les méthodes d'apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture recommandées par l'instruction publique ont servi à alphabétiser des continents entiers, il est loisible

1) de défendre toutes les méthodes scolaires d'écriture-lecture, qu'elles soient synthétiques ou analytiques-synthétiques pour peu qu'elles soient fondées sur l'enseignement du principe alphabétique, c'est-à-dire sur le bannissement de tout enseignement de la *voie directe* et sur toute *conception du lire dissociant le contenant corpus de son contenu sémantique*<sup>17</sup>.

2) de défendre comme modèles les méthodes d'écriture-lecture analytiques/synthétiques du type Schüler même si elles ne sont plus pratiquées depuis plus d'un demi-siècle et demanderaient un solide doigté de la part des maîtres dans le contexte actuel ;

3) d'envisager ces dernières méthodes comme modèles scolaires, à condition qu'elles soient intégrées dans des progressions et des programmes dont la caractéristique commune est invariablement, de 1882 à 1945, pour les classes enfantines et pour les classes maternelles<sup>v</sup>

a) de bien maintenir la distinction entre les divers degrés de l'enseignement de l'écriture-lecture : « *le premier degré, où l'élève apprend à distinguer ses lettres, à en savoir les noms, où il les assemble péniblement pour prononcer les syllabes et les mots ; le second degré, où l'élève lit couramment, sans hésitation, sans tâtonnement ; le troisième degré, qui correspond à ce qu'on appelle la lecture expressive.* »[G.C.]

b) d'apprendre l'écriture-lecture dès la maternelle puisqu'on peut lire dans les programmes de 1945 pour la grande section :

---

<sup>15</sup> Cela suppose l'utilisation d'autres critères que ceux énoncés : nombre et choix des mots normaux utilisés, durée de leur utilisation sans décomposition complète, choix de l'ordre d'étude des lettres selon les méthodes (lecture/ écriture ou écriture/lecture) ...

<sup>16</sup> Notamment pour préciser le statut et faire l'histoire de la MNLE de Célestin Freinet, des méthodes des années 50/60 du type *Rémi et Colette, Daniel et Valérie* et des méthodes qui ont suivi. Et nous n'oublions pas les 15% officiellement recensés de méthodes ciselées par des instituteurs qui ont discrètement mis au point des méthodes personnelles.

<sup>17</sup> Cf. Colette Ouzilou, *Ce qu'apprendre à lire veut dire*, excellent chapitre XI du livre détestable publié sous la direction de Jean-Pierre Terrail, *L'école en France, Crises, pratiques, perspectives*, Paris, Editions La dispute, 2005. (Voir note 3).

« Premiers exercices d'écriture.

« Premiers exercices de lecture et, le plus vite possible, copie quotidienne d'une des phrases de la leçon de lecture écrite au tableau noir. »

c) de coupler cet apprentissage avec celui, simultané, de la numération et du calcul. Les mêmes programmes indiquent :

i) Pour la petite section

« Calcul. - Groupements très variés d'objets semblables : 2, 3, 4, 5, jusqu'à 10 ; et compte de ces objets (sacs individuels de cailloux, bâtonnets, coquillages, etc. ). »

ii) Et pour la grande section :

« Calcul. - Groupements d'objets : 20, 30, 40, jusqu'à 50 (sacs individuels). - Demi; moitié; tiers; quart.

« Petits exercices de calcul mental<sup>18</sup> : additions, soustractions, multiplications, divisions.

« - Représentation des nombres, de l'unité jusqu'à 50.

« Petits exercices écrits de calcul avec dessins correspondants. - Exercices et jeux avec le mètre, le franc, le litre, les poids (balance, kilogr., demi-kilogr.)».

Les recommandations des pédagogues des années 1880 sont ici aussi explicites :

*Même au début, et dans le cours élémentaire, la lecture et l'écriture ne doivent pas retenir seules l'attention de l'enfant, à l'exclusion de toute autre étude. Des exercices divers de langue, des leçons de choses simples et familières, des éléments de dessin, des notions de calcul et de géographie, peuvent et doivent les accompagner.*

*« S'il est possible, dit Octave Gréard, de commencer presque en même temps le calcul, c'est parce que l'épellation et la numération, le tracé des lettres et celui des chiffres sont des exercices de même degré et à peu près de même nature. »*

*Tristes classes que celles où l'élève n'a le choix qu'entre son syllabaire et son cahier d'écriture ! Ne serait-ce que pour faire diversion à ces travaux monotones, l'instituteur doit proposer à l'enfant d'autres exercices. Surtout il doit se rappeler qu'il n'a pas à faire seulement de ses élèves des machines à lire et à écrire, et qu'il doit en tout temps viser à ouvrir et à exciter l'esprit par des connaissances positives, par des leçons morales. [GC]*

Enfin notons que l'assimilation des objectifs ambitieux de la fin de CP fixés par ces programmes était grandement facilitée pour les élèves arrivant en CP connaissant la signification de diverses notions comme un demi, un tiers, un quart, sachant pratiquement lire...

### **Recommandations immédiates**

Dans les déplorables conditions actuelles que doit-on recommander comme méthodes de lecture en CP ?

Il ne faut surtout pas employer de méthodes analytiques qui, surtout mal utilisées<sup>19</sup> en montrant par exemple le mot écrit avant qu'il n'ait été décomposé oralement, renforceraient les mauvaises habitudes prises en maternelle sous l'effet des méthodes fonctionnelles en vigueur depuis de nombreuses années. Certes, *il s'agit d'apprendre à lire mais dans le cadre d'une véritable rééducation* et, dans ce cadre, *il est impératif de ne*

---

<sup>18</sup> On voit ici que les programmes de 1945 respectent les normes de la méthode intuitive en calcul : le calcul mental précède le calcul écrit : *« Il n'y a pas d'enfant qui ne puisse faire mentalement et sans efforts des soustractions, des multiplications, des divisions sur les dix premiers nombres, voire même sur les fractions, longtemps avant de soupçonner même le nom des quatre règles. »* (Ferdinand Buisson, article « Intuition », du *Dictionnaire Pédagogique*)

<sup>19</sup> Et, au vu du niveau de formation des jeunes enseignants sortant du système scolaire dans son état actuel, formation parachevée dans les IUFM, on ne peut qu'avoir de sérieuses craintes.

*recommander que des méthodes strictement synthétiques*, soit scolaires au sens défini plus haut, comme la méthode *Boscher*<sup>20</sup>, soit non *scolaires, méthodes issues directement des exigences de rééducation* nées des réflexions d'orthophonistes comme la méthode *Léo et Léa* de Michelle Sommer et Thérèse Cuhe. Mais, dans tous les cas, elles doivent être des méthodes commençant par l'apprentissage de la lettre, le B-A BA<sup>21</sup>. A l'avenir, cette dernière méthode, recommandée explicitement dans le projet SLECC, pourra devenir une méthode scolaire intégrée à de nouveaux programmes.

A cet égard, on ne peut que comprendre le refus des instituteurs qui veulent réellement apprendre à lire à leurs élèves d'employer des méthodes non strictement synthétiques dans leur pratique de tous les jours.<sup>22</sup>

### ***La circulaire ministérielle du 12 janvier 2006***

Les opposants systématiques à *la syllabique* défendant les programmes de 2002 sont tout simplement des acteurs de la crétinisation des élèves. Il est inutile d'insister sur cette question. Cependant, la position de défense de *la syllabique* par l'actuel ministre doit être évoquée en particulier. Tout d'abord, on doit remarquer qu'il a eu le courage politique de désavouer dix de ses prédécesseurs. *En ce sens qu'elle recommande pour le CP l'utilisation des méthodes de rééducation effectivement nécessaires après trois ans de déformation conformes aux programmes officiels de maternelle, la circulaire va dans la bonne direction.*

Mais on doit aussi remarquer que, dans le meilleur des cas, le problème apparaît posé de manière formelle, étroite, lié à la conjoncture idéologique ambiante, entachée d'erreurs théoriques qui ne sont pas sans conséquences car elles donnent des arguments aux défenseurs des méthodes non purement synthétiques qui se cachent pour cela derrière la défense des programmes de 2002. Parce qu'elle est intervenue de manière précipitée, cette position est exposée sans principe et sans souci réel de rationalité. Marquons-en quelques un des points forts et des points faibles.

D'abord, il n'est pas difficile de voir qu'elle est le produit de délicates négociations entre les corps de l'inspection générale, les rédacteurs de programmes, les formateurs d'IUFM, et autres lobbies solidement installés au sein du ministère, mariant programmes catastrophiques de 2002 en maternelle et apprentissage par une *méthode syllabique* aux contours flous en CP. Disons-le sans détour : *l'enfant né d'une telle gestation a une forme légèrement contournée.* Comme aiment à le dire les juristes, « *Un dromadaire est un cheval dessiné par un comité.* » De bonnes intentions, pourtant prometteuses, se sont heurtées au large front d'intérêts particuliers.

Le discours ministériel fonctionne à l'intérieur de la fausse opposition syllabique / globale. A notre sens, il contient une vraie faiblesse lorsqu'il tend à diaboliser la méthode globale : « *Le propre de [la méthode globale dite « pure », inspirée de Decroly] était de ne jamais faire intervenir, même dans un second temps, l'analyse des éléments, syllabes et lettres.* »

Or cette *méthode globale dite « pure »* n'a jamais existé ; c'est une invention *ad usum*. Il est impossible de citer un seul manuel se réclamant de la *méthode globale pure* possédant les caractéristiques données. Certes, on peut faire des reproches non pas à la mythique *méthode globale pure* mais à la plus connue des méthodes globales ayant effectivement existé, celle de Robert Dottrens, qui a été effectivement utilisée à toute petite échelle. Cependant on ne peut lui reprocher ce qui lui est reproché car Robert Dottrens la présente lui-même ainsi : « *La méthode globale est une méthode analytique au premier chef, synthétique ensuite, car le travail mental qu'elle demande à l'enfant est un travail d'observation et d'analyse d'ensembles pour arriver à en identifier les éléments constitutifs.* » (R. Dottrens, in *l'Éducation nationale*, n° 32 du 16 novembre 1961, p. 8)<sup>vi</sup>. Colette Ouzilou précise elle-même qu'il ne faut confondre les méthodes idéo-visuelles et les méthodes globales : « *Ce sera vite, et officiellement, le système dit « semi- global », ou méthode « mixte », qui n'a pris*

---

<sup>20</sup> La méthode Boscher est complètement une méthode scolaire puisqu'elle inclut notamment l'apprentissage de la numération, du calcul et du dessin. Voir « *Recommencer par le commencement : la lecture* », page 12.

<sup>21</sup> Si le commencement est le B-A BA, le point de départ peut-être le BA B-A.

<sup>22</sup> Il ne faudrait cependant pas que cette crainte tout à fait compréhensible, déterminée par les limites de leurs pratiques individuelles et immédiates, dans lesquelles ils doivent constamment faire de la rééducation, se transforme en une limitation du choix des méthodes de lecture à recommander dans le cadre de la mise en place de nouveaux programmes.



de la méthode globale (utilisée dans certains cas par les professionnels) qu'une apparence vidée de son contenu pédagogique. Sa première démarche, en effet, que la vraie globale récuse, est d'exiger du débutant une « reconnaissance » visuelle de nombreux mots dont il ne connaît pas les lettres. C'est la phase dite « logographique » qui induirait l'accès au sens, et même sa 'prévision' .»<sup>23</sup>

Comme la *méthode globale pure* n'a jamais existé, il est trivial de dire qu' « elle n'a en réalité guère été appliquée ». Mais ce qui a été massivement appliqué et vanté pendant longtemps par de larges secteurs de l'appareil scolaire, dont la caractéristique est « ne jamais faire intervenir, même dans un second temps, l'analyse des éléments, syllabes et lettres » porte un nom très précis : la méthode idéo-visuelle, que nous qualifierons même de *méthode idéo-visuelle pure*.

Nous la qualifierons de méthode *idéo-visuelle pure* pour qualifier ce qui est en train de se mettre place : la *méthode idéo-visuelle impure*. En effet, à trois années de méthode idéo-visuelle pure en maternelle vont succéder deux années, CP et CE1, pendant lesquelles l'esprit idéo-visuel persiste sous le nom de voie directe, dont on affirme qu'elle sera complétée par l'apprentissage du code. De plus, le passage à une *pure syllabique* en CP sert d'abord, *sans résoudre le problème de l'apprentissage de la lecture*, à rééduquer une pathologie fabriquée en maternelle.

Le fait d'englober sous le terme de *globales* ou à *départ global* toutes les méthodes qui ne sont pas strictement « syllabiques »<sup>24</sup> a pour seul avantage de laisser dans l'ombre les véritables responsables, les défenseurs des méthodes fonctionnelles ou intégratives<sup>25</sup>, simples variantes des méthodes idéo-visuelles plus ou moins pures.

Lorsque la circulaire aborde *le sujet délicat* de l'apprentissage de la lecture en maternelle, on conviendra qu'elle contient des commentaires surprenants. On y trouve par exemple :

« A l'école maternelle, l'enfant a commencé à s'approprier le patrimoine de la langue française. »  
Or, il est patent que les élèves n'arrivent pas muets en maternelle.

Ou bien : « En parlant et en découvrant le monde de l'écrit, il s'est chaque jour nourri de mots nouveaux. » Certes, dans la mesure où il est fait référence à l'écrit, *mot* signifie ici *suite de signes entre deux blancs*. Si l'enfant s'est *nourri de mots nouveaux en découvrant le monde de l'écrit*, soit il sait déjà déchiffrer et il devrait être en CP, soit il a appris des mots comme des hiéroglyphes, ce qui est conforme aux méthodes fonctionnelles en vigueur.

Ou bien encore : « Par l'attention patiente de sa maîtresse ou de son maître, il a compris que ces mots se composaient de sons. » Outre la démagogie implicite adressée au maître censé obéir aux programmes de 2002, si *mot* fait référence à l'oral, comme on suppose que l'élève en question vit dans un monde de paroles, il a compris que quand il parle il émet des sons. Ce constat trivial ne mérite pas alors de figurer dans une circulaire ministérielle. Si *mot* fait référence à l'écrit, les mots sont composés de signes (et plus précisément en français de lettres) et non de sons.

Enfin, « Il a commencé aussi à saisir que, par des lettres que l'on voit et qui se répètent, on peut porter sur le papier la trace d'un son que l'on entend. » Formulation audacieuse : la circulaire ne peut ni dire que l'élève connaît la correspondance lettres-sons puisque l'on n'apprend *officiellement* à lire qu'en CP, ni dire la vérité ; les élèves recopient des mots dont ils ne connaissent pas les lettres. On invente, pour décrire cette délicate situation, une formulation intermédiaire – il commence mais n'a pas fini – qui a l'avantage d'être irréfutable à cause de son imprécision. Mais elle introduit une conception bien connue, trop connue, une

---

<sup>23</sup> Ce qu'apprendre à lire veut dire, p. 199.

<sup>24</sup> De *Daniel et Valérie* ou *Rémi et Colette* qui, bien employées, ont permis d'apprendre à lire correctement aux élèves des années 50/60 jusqu'aux méthodes de non-lecture idéo-visuelles. On comprend que les défenseurs des méthodes idéo-visuelles tiennent à cet amalgame.

<sup>25</sup> Si quelques-uns des thuriféraires de la méthode idéo-visuelle pouvaient s'aviser que, pour une part non négligeable, l'ennui et la violence scolaires sont des effets de la stérilisation intellectuelle en masse qu'ils pratiquent dès la maternelle, ils feraient un pas dans la voie de la connaissance.

forme *sorbonagre* dont Ferdinand Buisson nous a aidés à sortir : on apprend d'abord le concept métaphysique et ensuite ses manifestations phénoménales. On apprend d'abord la notion de couleur, puis ensuite ce qu'est le rouge, le bleu, le vert. Pour dissimuler une bien gênante situation, on est contraint de dire que l'on peut comprendre le *principe* liant l'écriture et la parole avant d'être capable de le connaître dans ses formes particulières : on apprend le *principe* du lien entre le son de la lettre et la lettre avant de savoir que B et A font BA (méthode synthétique) ou que BA se décompose en B et A (méthode analytique) alors que la compréhension réelle et non formelle du lien entre l'écrit et l'oral ne peut venir que de la pratique raisonnée (et à base alphabétique quelle que soit la méthode) de la lecture complète.

\*  
\* \*

Il faut « ramener l'enseignement primaire à ce qu'il a d'essentiel. Lire, écrire, compter, voilà ce qu'il faut apprendre, quant au reste, cela est superflu. »

Adolphe Thiers, rapporteur de la loi Falloux, 1850

Ce texte ne prétend pas traiter de *l'apprentissage méthodique de la lecture* mais simplement aborder un aspect du faux débat méthode syllabique / méthode globale.

En effet, les difficultés en lecture des élèves de collège et de lycée ne viennent pas seulement des difficultés engendrées par les méthodes de lecture (même si celles-ci engendrent des difficultés fondamentales). Elles viennent de l'indigence intellectuelle des programmes et progressions dans les autres matières. Lorsque l'étape du déchiffrage est passée, la qualité des programmes - en calcul, arithmétique, histoire, géographie, sciences naturelles, en d'autres termes les bases de la culture générale - est ce qui permet d'améliorer la qualité de la lecture. En effet, comment pourrait-on prétendre séparer la connaissance du monde de la connaissance des mots qui servent à l'exprimer ? Mais ceci a déjà été dit dans le texte SLECC<sup>vii</sup> il y a deux ans, texte dans lequel nous nous inspirons de l'article de E.D. Hirsch Jr, *Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World*<sup>viii</sup>. Il montre que, si les programmes sont de piètre qualité, même si une méthode de lecture efficiente a été employée, la qualité de la lecture des élèves régresse : c'est ce que les Américains appellent le *fourth grade slump*, littéralement l'*effondrement* du niveau en lecture en CM1.

Si l'on veut vraiment réussir le pari de *l'apprentissage de la lecture* avec le plus haut profit intellectuel, quatre conditions sont absolument requises.

I / Deux conditions négatives.

Il faut d'abord abandonner le contenu des programmes dans leur version 2002.

Refuser de commencer les apprentissages par le seul apprentissage de la lecture.

II / Deux conditions positives.

Commencer en même temps l'apprentissage des deux couples, *écriture / lecture, numération / calcul, dès la maternelle, en incluant les premiers éléments de culture.*

Continuer simultanément et systématiquement tous ces apprentissages au CP en développant les éléments d'histoire, de géographie, de sciences naturelles de telle sorte que l'apprentissage des premiers facilite un abord rationnel de l'apprentissage des seconds et que l'apprentissage des seconds oblige à un renforcement continu et progressif de l'apprentissage des premiers.

Mais, dès lors que l'on pose réglée la question des méthodes de lecture, il faut s'attaquer aux méthodes de calcul. Nous connaissons les obstacles, il ne reste plus qu'à les affronter.

Michel Delord<sup>ix</sup>, le 28 janvier 2006

Professeur de mathématiques en collège  
Conseil d'administration de la société mathématique de France  
Membre de la commission enseignement de la SMF

## Notes de fin

---

<sup>i</sup> <http://michel.delord.free.fr/banff.pdf>

<sup>ii</sup>

[GC] <http://michel.delord.free.fr/compayre-ecrilect.pdf>

[L] <http://michel.delord.free.fr/dp-lecture.pdf>

[EL] <http://michel.delord.free.fr/dp-ecrilect.pdf>

[MS] <http://michel.delord.free.fr/dp-schuler.pdf>

[G1] <http://michel.delord.free.fr/goigoux.pdf>

[G2] <http://michel.delord.free.fr/goigoux+.pdf>

[G3] <http://michel.delord.free.fr/3ans.pdf>

<sup>iii</sup> C. Duneton, *A hurler le soir au fond des collèges*, Le Seuil, 1983. Troisième partie : Main basse...  
Reproduit dans <http://michel.delord.free.fr/duneton-voix.pdf>

<sup>iv</sup> Cette fiche est reproduite à la page 3 de *Trois mois ou trois ans et 3 mois* [G3]

<sup>v</sup> <http://michel.delord.free.fr/iomat1945.pdf>

<sup>vi</sup> <http://s.huet.free.fr/paideia/paidogonos/rdot1.htm>

<sup>vii</sup> SLECC, *La lecture, moyen et objectif de l'acquisition d'une culture générale Ou Savoir lire exige une bonne connaissance des mots et du monde*, pages 6 à 8. <http://michel.delord.free.fr/slecc.pdf>

<sup>viii</sup> E. D. Hirsch, *Reading Comprehension Requires Knowledge - of Words and the World*, American Educator, Spring 2003.

[http://www.aft.org/pubs-reports/american\\_educator/spring2003/AE\\_SPRNG.pdf](http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2003/AE_SPRNG.pdf)

<sup>ix</sup> Avec l'aide de Gilbert Molinier.