

SAMI EST RAVI, MAIS PAS CONTENT

Patrice Heems
École Pierre & Marie Curie, Fresnes-sur-Escaut

Si on devait écrire les articles de cette revue en suivant les directives du « guide orange », voici comment pourrait commencer celui-ci :

« Lundi, à l'école, un élève lit. Il lit : Sami et Julie. L'élève est ravi car c'est facile. Il suit les mots de son petit pouce. Il dit : « Sami est à Paris, il marche sur les pavés. Il a vu la Butte et Notre-Dame. Il va dans le métro. Ça remue, Sami est balloté... »

Madame est ravie car l'élève a lu. Il a lu vite les syllabes. Si l'élève lit vite, ça veut dire que Madame a suivi le livre orange. L'élève lit 30 logatomes par minute. « Bravo ! s'exclame Madame, je te félicite ! »

Mardi, Madame est dépitée. Elle a évalué Sami. Il a collé le mot « pavé » à côté du métro et le mot « Butte » à côté du pavé.

Ce qu'on appelle couramment le « guide orange¹ », c'est l'ouvrage de référence pour l'école primaire en matière d'apprentissage de la lecture et de

1. Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionW EB_939232.pdf pour la seconde édition, 2019.

l'écriture. Un « guide fondé sur l'état de la recherche² » qui ne laisse pas beaucoup de place à la fantaisie ; il convient, selon ses directives, de travailler de la même manière dans tous les CP.

L'entrée en lecture sera désormais graphémique. Partant du principe qu'un phonème peut s'écrire de plusieurs manières ([o] : o, au, eau... ; [ɛ] : in, aim, ein, im...) tandis qu'un graphème n'a, en général, qu'une seule prononciation, on doit présenter aux élèves les graphèmes, dire comment ils se prononcent et on obtiendra rapidement une lecture fluide. Parce que ce qui est important, c'est la fluence. C'est parce qu'un enfant lit vite et sans hésitation qu'il devient bon lecteur (c'est ce qu'affirme le guide orange, en tout cas). Il convient donc d'éviter les embuches (les mots outils non déchiffrables et qu'il faut donc apprendre par cœur, ainsi que les mots orthographiquement complexes). L'utilisation du contexte pour aider à la prise de sens n'est plus considérée comme la marque d'une certaine aisance, mais comme la preuve d'une « infériorité » au niveau du décodage³. On est loin du temps où l'on parlait de stratégies de lecture.

L'apprentissage doit suivre une progression fondée sur les graphèmes. Tant qu'un graphème n'a pas été étudié en classe, il ne doit pas apparaître dans les textes ou les exercices ; les textes doivent être 100% déchiffrables. Ainsi, tant que le graphème « eau » n'a pas été étudié, tous les mots proposés à la lecture où l'on entend [o] devront s'écrire avec un « o ». Jusqu'au mois de février, notre ami Sami pourra se déplacer en vélo ou en métro mais surtout pas en bateau.

Le texte inventé pour introduire cet article ne fera sans doute pas date dans l'histoire de la littérature, mais tant pis. Il pourrait être présenté aux élèves vers le milieu de la période 3, c'est-à-dire courant janvier, selon la progression proposée par le guide (p. 67 et suivantes). Tous les graphèmes contenus dans le texte ont été étudiés en classe. Les lettres muettes sont repérées (elles sont ici soulignées). Les mots outils indispensables, mais malheureusement non déchiffrables (on ne prononce ni le graphème « e » ni le « s » ni le « t » dans le mot « est »), sont également signalés (ici, ils sont encadrés, en classe, ils seront entourés en rouge.)

2. L'état de la science est, en l'occurrence, une donnée un peu floue : les travaux cités dans la préface datent parfois de la fin du siècle dernier.

3. « L'utilisation plus importante du contexte par les mauvais lecteurs est une conséquence de leur infériorité au niveau du décodage. C'est parce que le décodage est insuffisant ou lent que la connaissance dérivée du contexte intervient pour la reconnaissance du mot. Le contexte joue donc un rôle compensatoire. » José Morais, *L'Art de lire*, Odile Jacob, 1999. Citation extraite du guide orange.

Alors, bien sûr, le texte n'a pas beaucoup de sens. Il peut même, à force de simplification, devenir dérangent. Par exemple, dans les albums de Sami et Julie, les élèves ont obligatoirement une « Madame », parce qu'ils ne peuvent pas avoir un maître, ou une institutrice ou une professeure et surtout pas un monsieur. Madame étant la seule solution facilement déchiffable, le monde enseignant de l'univers de Sami et Julie (ou de *Toaki* ou de *Lecture Piano*, etc.) est exclusivement féminin. Par contre, en début d'apprentissage, c'est forcément « Papa » qui conduit les enfants à l'école. « Maman » est absolument proscrite avant l'étude du graphème « an⁴ ».

J'aurais pu bien plus facilement évoquer la situation de certains de mes élèves qui lisent des phrases ou des textes complets contenant des mots qu'ils ne comprennent absolument pas. C'est extrêmement fréquent et la lecture quotidienne du manuel *J'apprends à lire avec Sami et Julie*⁵ m'en apporte régulièrement la preuve. Prenons au hasard la page 25 (celle du graphème « v ») et demandons à Assim⁶ de lire. Assim savait lire en entrant en CP (j'entends par là qu'il déchiffrait et qu'il comprenait ce qu'il lisait dans la mesure où ce qu'on lui donnait à lire contenait une majorité de mots dont il comprenait le sens). Il lit vite, sans hésiter, avec fluidité. En moins d'une minute, il va lire la liste des mots du jour (olive – avare – rêve – ovale – avenir – le navire – la revue – un élève – le favori – elle arrive – ravi – sévère – la ville) puis les phrases (Sami s'est assis sur la rive et il lit une revue. Émilie a vu un navire).

Dans la classe, personne (y compris Assim) n'est capable de me dire ce que signifie « avare », « ovale » et « navire ». Deux ou trois élèves connaissent les olives à cause des pizzas. Lola pense que « sévère » veut dire « très méchant ». Les explications des élèves pour le mot « avenir » sont très confuses : « C'est un avion... C'est quand on sera vieux... C'est comme hier demain... C'est quand on s'en va quelque part... ». Quant à Assim, se référant évidemment au contexte, il m'explique que la rive c'est une chaise et que la revue c'est un livre⁷.

4. Et tant pis si le mot « maman » est sans doute le premier qu'apprennent à écrire les enfants après leur prénom.

5. G. Flahaut- Lamorère et A. Ceconello, *J'apprends à lire avec Sami et Julie*, Hachette éducation. C'est la méthode que l'école a décidé d'utiliser dans les classes. Elle s'affiche comme « méthode syllabique » puisqu'elle est sortie avant l'innovation de l'entrée graphémique. Nous avons fait le constat que les manuels affichant une « méthode à entrée graphémique » étaient quasiment identiques, à quelques nuances près ; aussi avons-nous décidé de ne pas investir dans de nouveaux manuels.

6. Les prénoms ont été changés.

7. En écrivant cette phrase, légitimement, je m'agace : « Pourquoi utiliser le mot *revue* ? Plus personne ne l'utilise. Même moi, au fond, je serais bien en peine d'expliquer exactement

Pas de problème, par contre, pour « ravi ». C'est un mot qu'on rencontre très fréquemment depuis le début de l'année. Dans les livres de Sami et Julie⁸, tout le monde est toujours ravi. On ne peut pas être content avant qu'aient été abordés en classe les graphèmes « on » et « en ». Alors bien sûr, au début, les élèves sont un peu surpris. Il faut leur expliquer que « ravi » ça veut dire « content ». Il y a ceux qui le retiennent assez vite et ceux à qui il faut le réexpliquer à chaque fois. Parce que, bien entendu, à part dans les textes de lecture, on n'utilise jamais le mot « ravi », et que ce n'est pas si simple, quand on a 5 ou 6 ans de retenir un mot que l'on n'utilise jamais.

Si on feuillette *Sami et Julie...* ou *Lecture piano* ou *Taoki* ou n'importe quel manuel de lecture conforme aux récentes injonctions de l'institution telles qu'elles sont décrites dans le fameux « guide orange », on constate que les premiers mots proposés en « lecture » aux jeunes apprenants sont les mots « issu », « lasso », « le lis⁹ », « l'ile », « lilas », puis viennent « salière », « ressort », « narine ». Quand apparaissent les premières phrases, on est tout de suite en pleine poésie : « Sami lit. », « Elle a lu. », « Il a le lasso. », « Elle a assis Léa sur le lit. », « Sami a un renard. », « Elle a la salière. »

Lorsque j'ai débuté comme instituteur, le mot d'ordre était simple : « Lire, c'est donner du sens à un écrit ! » Et les inspecteurs et inspectrices que je rencontrais à l'époque faisaient la chasse aux méthodes du type *Gafi le Fantôme* ou *Ratus* parce qu'elles privilégiaient (pour faire simple) une approche strictement syllabique et proposaient trop souvent des textes d'une rare indigence. Dans ces manuels, il convenait de mettre dans le texte du jour un maximum de mots contenant le son étudié ce jour-là. Voilà pourquoi on retrouvait *Ratus*, le méchant rat vert, rêvant qu'il guidait une gondole parce qu'on étudiait le son [g].

Pendant des années, la pratique que je rencontrais le plus souvent chez les enseignants de CP était un apprentissage mixte, conjuguant plusieurs approches. On apprenait quelques mots « globalement » (des prénoms de la

ce qu'est une revue. Mais où est-ce qu'"ils" vont chercher des idées pareilles ? » Jusqu'à ce que je me rende compte que je suis en train d'écrire un article dans une revue et que les personnes à qui je m'adresse liront ce texte dans une revue... *Revue* est un mot que je n'utilise jamais, sauf...

Bref je ne me vois pas occupé à lire une revue sur une rive, je ne me vois même pas occupé à lire une revue tout simplement : je ne visualise pas cette situation. Et pourtant je le fais souvent. Mais dans un contexte précis, exceptionnel, particulier... Donc, j'oublie presque que je l'utilise et qu'il m'est familier... Je me dis que pour Assim c'est obligatoirement encore plus étrange. C'est compliqué, la compréhension !

8. Il y en a toute une collection classée par difficulté de lecture... *J'apprends à lire avec Sami et Julie*, Hachette éducation.

9. Le « lis » est plus facilement déchiffrable que le « lit » car toutes les lettres se prononcent.

classe, les jours de la semaine), on cherchait dans ces mots des similitudes qu'on analysait : « Tiens, dans lundi, dans mardi et dans samedi, on entend toujours la même chose à la fin et, justement, ce sont toujours les mêmes lettres à la fin... » ; et puis on apprenait des sons (des phonèmes), on combinait des syllabes, bref, on multipliait les approches pour que chaque enfant trouve son compte et consolide son apprentissage (un « d » et un « i » ça fait « di », c'est ce qu'on entend au début de « dinosaure » et c'est bien ce qu'on retrouve à la fin du mot « lundi »). On pouvait également poser que le signe qui s'écrit comme ça c'est un « i », et que quand on le voit, en général, on entend le son (le phonème) [i]. Et pendant le même temps, on proposait aux élèves des exercices autour de la prise de sens afin qu'ils valident leurs hypothèses de lecture en se référant, par exemple, au contexte ou aux illustrations, ou encore au type d'écrit (dans une recette de gâteau, il est plus probable que le mot qui commence par « fa » soit le mot farine). On parlait alors de stratégies de haut niveau (basées sur le sens) et de stratégies de bas niveau (basées sur le code alphabétique)¹⁰.

La guerre semblait terminée. La longue querelle entre partisans et opposants de l'approche dite « globale » de la lecture était éteinte depuis longtemps (même si, au début des années 2000, l'inénarrable ministre Gilles de Robien avait tenté de ranimer la flamme en demandant que l'école abandonne définitivement une « méthode globale » qui n'a pratiquement jamais été utilisée en classe) et le rapport Goigoux¹¹, publié en mars 2016, est venu confirmer ce dont tout le monde se doutait depuis longtemps : il n'y a pas de méthode d'apprentissage de la lecture qui soit meilleure qu'une autre. Le manuel utilisé n'a pas d'influence notable sur les résultats, de même que l'absence d'utilisation de manuel. L'important, semble-t-il, ce sont les pratiques de classes (Quel est le temps qu'on consacre à tel enseignement ? Quelle est la place laissée à la parole des élèves ?). L'approche graphémique n'est pas plus efficace qu'une approche phonologique et analytique. Le rapport note que les enfants qui entrent en CP sans grandes connaissances sur le code alphabétique (en clair, ceux qui ne connaissent pas beaucoup de lettres) progressent mieux si on leur propose des textes avec environ 60% de mots facilement déchiffrables (c'est-à-dire avec des mots qui combinent des sons déjà connus). Pour Goigoux, ce qui est important et demanderait à être un peu plus travaillé, c'est la compréhension.

10. Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau, *Les Chemins de la lecture*, Magnard, 1994.

11. Roland Goigoux, *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Université de Lyon, Institut français de l'éducation, ENS de Lyon, 2016.

La guerre était finie et l'accent était mis sur le cœur du métier : la pratique de classe.

Et puis voilà qu'est arrivé le « guide orange ».

Il y a beaucoup de choses à propos desquelles il faut, au minimum, que l'on s'interroge dans cette affirmation que l'entrée graphémique est meilleure, plus efficace parce qu'un graphème n'a, en général, qu'une seule prononciation. Déjà, cela n'est vrai que quand le graphème est constitué d'une seule lettre¹². La progression proposée par le guide orange induit et entretient la confusion lettre/graphème. Prenons quelques instants pour nous arrêter sur deux mots simples. Le mot « connu » et ce fameux mot « content » qui ne doit pas apparaître trop tôt dans l'apprentissage parce qu'il n'est pas « facilement déchiffable ». Dans « connu », on entend toutes les lettres. On peut donc l'utiliser très tôt, dès qu'on a fini d'étudier les voyelles et le graphème « n » qui se prononce [n] et le graphème « c » qui se prononce [k] (le graphème « c » qui se prononce comme le graphème « s », il faut le voir plus tard, c'est une question de fréquence¹³). Quand on aura abordé le graphème « on », on pourra utiliser « content ». Sauf que « connu » et « content », cela commence pareil. Depuis que des enfants apprennent à lire, le problème se pose. Et il est complexe. Le mot « et » et le mot « cet », le mot « est » (il est...) et le mot « est » (il est à l'est...) sont des obstacles sur lesquels, forcément, les apprentis lecteurs butent. Et qu'ils ne peuvent pas franchir sans la nécessaire compréhension de ce qui est écrit. C'était l'une des parts les plus importantes de mon travail lorsque j'exerçais la fonction d'instituteur spécialisé et que je ne travaillais qu'avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Cela reste une part essentielle de mon travail maintenant que je suis enseignant en CP : mes élèves les plus à l'aise dans l'apprentissage sont toujours confrontés à ce problème et doivent être aidés pour passer l'obstacle.

Une des questions essentielles qui se pose c'est : pourquoi leur faire croire que l'obstacle n'existe pas ? Car tout le principe de cette « méthode » d'apprentissage est celui-là : le plus longtemps possible, on évite le problème et même, on le nie. Lire, ce n'est plus « donner du sens à un écrit » ; c'est prononcer, avec le plus d'aisance, avec le plus de fluidité possible, une succession de sons assemblés. On apprend que « a » se prononce comme au début de « avion ». En repoussant à la troisième

12. Voir par exemple le mot « oiseau », dont on n'entend ni le « o », ni le « i », ni le « a ».

13. Malheureusement, les enfants ont appris l'alphabet en maternelle et donc ils ont appris le nom de la lettre : ils sont un peu perturbés quand on leur explique que certes, la lettre se prononce [se], mais qu'elle se lit [k]. Mais c'est un autre problème. Encore une fois, c'est compliqué de comprendre...

période¹⁴ et en construisant en début d'apprentissage une correspondance graphème d'une lettre/phonème, on donne à croire aux enfants que c'est toujours le cas ; et puis un jour on leur apprend que « a/n » se prononce comme dans « antenne » (et que « e/n » se prononce comme dans « enveloppe »... Sauf, par exemple, dans le mot « antenne »). Et on en arrive, pour que l'illusion perdure, à une construction aberrante de l'apprentissage. Pendant des semaines, voire des mois, toutes les histoires qu'on donne à lire aux élèves peuvent se passer un mardi mais surtout pas un vendredi ou, pire encore, un mercredi. Sami sera ravi le mardi et il ne sera content le vendredi que plus tard dans l'année¹⁵.

On me dira : « Et pourquoi, pas ? » L'apprentissage devient plus progressif, on apprend le facile avant le compliqué, on franchit les obstacles pas à pas. C'est d'ailleurs ce que me dit l'institution, c'est ce que dit le guide orange. La lecture est un objet qui se construit (et qui se démonte). L'élément de base, la brique de départ qui permettra de construire l'apprentissage, c'est le signe graphique que l'on appelle communément une lettre. C'est par lui qu'il faut commencer. C'est un peu comme dans un très célèbre jeu de construction d'origine scandinave. Il y a des petites briques (les lettres) et puis des briques un peu plus grandes (les graphèmes de deux lettres comme « ou » ou bien « in » ou encore « ch ».) Puis des briques encore plus grandes (« eau », « oin », « ill ») Et enfin des pièces compliquées : dans le jeu de construction ce sont les fenêtres, les portes, les briques triangulaires qui servent à la construction des toits. Et dans l'apprentissage de la lecture, pour filer la métaphore, ces pièces pourraient être tout ce qui pose problème : les lettres muettes, les lettres qui se prononcent de plusieurs façons et puis, à la toute fin, les bazars bicornus (le mot « monsieur », par exemple). Et on imagine qu'on ne donne aux enfants, pour commencer, que les plus petites briques en pensant que cela sera plus facile. Sauf que, si on se souvient bien du jeu, avec les toutes petites briques, on ne peut pas construire grand-chose et certainement pas une maison... et qu'on peut très vite trouver le jeu sans intérêt.

14. L'année scolaire, en tout cas dans le premier degré, est depuis longtemps divisée en « périodes ». La période 1 va de la rentrée de septembre aux vacances de Toussaint, la période 2 de la Toussaint à Noël et ainsi de suite... La période 3 couvre donc les mois de janvier et de février.

15. Attention, je n'ai pas dit qu'on nous demandait d'apprendre les lettres. On nous demande bien d'apprendre les graphèmes. Dans le guide orange et dans les manuels, on distingue bien l'entité « a » et l'entité « an ». Ce qui me tracasse, au fond, c'est de croire que les graphèmes d'une lettre sont plus faciles à comprendre, à apprendre. Et qu'il convient donc, pour un temps, de nier l'existence des autres.

Avec les petites briques, on ne peut qu'empiler. Et donc, désormais, au début de l'apprentissage de la lecture, c'est ce qu'on fait, on empile. Ou plutôt on aligne des graphèmes et tant pis si ça ne veut pas dire grand-chose (« Léa a le lilas. »), ou si c'est incompréhensible (« Sami est ballotté sur les pavés. »). Et pour que les élèves s'habituent bien à ne pas s'interroger sur ce que peut bien raconter le bazar qu'ils ont sous les yeux, on leur donne à lire des « pseudomots » : les fameux logatomes.

Les logatomes existent depuis longtemps. Ce sont des mots inventés, vides de sens, comme par exemple « parimochou » ou « stiporandul » (on peut faire plus simple : « pito » est également un logatome). Quelques recherches sur Internet nous permettent d'apprendre que le mot apparaît en 1963 dans l'univers des télécommunications, qu'il vient de l'anglais « logatom » et que les logatomes étaient au départ utilisés pour tester le bon fonctionnement des téléphones. On utilise depuis des décennies les logatomes répétitifs (« dadadada ») dans l'apprentissage du français langue étrangère pour apprendre la « musique » des phrases (« Dadadada ! » se prononce différemment de « Dadadada ? »). On utilise également les logatomes « en psycholinguistique dans les épreuves de rappel immédiat afin de tester la perception auditive et la mémoire à court terme en ayant recours à des éléments verbaux dénués de sens¹⁶. » On utilise et même on fabrique des logatomes avec les élèves depuis longtemps dans l'enseignement spécialisé. Je me souviens par exemple de ce jeu où l'on associait des images découpées d'animaux pour fabriquer des chimères que les élèves devaient nommer¹⁷ : une tête de mouton et un corps de girafe devenaient un « mourafe » et une tête de canard et un corps de cochon devenaient un « cachon » (rassurez-vous, on évitait la tête de cochon et le corps de canard !)¹⁸. Cela permettait de rendre moins fastidieuse la lecture de syllabes

16. Michel Billières, 2018, « Les logatomes, à quoi ça sert ? » <https://www.verbotonale-phonetique.com/les-logatomes-a-quoi-ca-sert/>

17. Cf. André Ouzoulias, *Syllabozoo*, Retz, 2005.

18. Il y a des logatomes pleins de poésie. On peut considérer que le « Jabberwocky » de Lewis Carroll (Dans *De l'autre côté du miroir, Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*, 1871) est une sorte de poème en logatomes. Voyez plutôt :

Twas brillig, and the slithy toves
 Did gyre and gimble in the wabe ;
 All mimsy were the borogoves,
 And the mome raths outgrabe.

Traduit en français, cela pourrait donner (voici la traduction proposée en 1946 par Henri Parisot, mais il y en a beaucoup d'autres) :

Il était grilheure ; les slictueux toves
 Sur l'alloinde gyraient et vriblaient ;
 Tout flivoreux étaient les borogoves
 Les vergons fourgus bourniflaient.

et surtout de comprendre qu'un mot se découpe en syllabes et que ces syllabes assemblées forment des mots. Dans le même ordre d'idée, on s'essayait à la lecture des noms de personnages célèbres (« Manet », « Morisot », « Diderot », « Émile Zola », « Frida Kahlo »), encore une fois pour pouvoir se concentrer sur le strict déchiffrement, puisque les enfants savaient qu'ils ne pourraient pas s'en sortir en utilisant la stratégie de la devinette.

Ce qui était utilisé en remédiation est devenu aujourd'hui objet d'apprentissage ordinaire. Très tôt dans les manuels d'apprentissage construit sur l'approche graphémique, on propose aux élèves de lire des listes de logatomes. Dans les évaluations nationales « Repères » ou « Points d'étape » du CP ou du CE1¹⁹, l'exercice de lecture de logatomes est chronométré et il constitue un des points forts du repérage des « élèves à besoins particuliers ». La logique qui se cache derrière la systématisation de cet exercice est simple à comprendre. Premièrement, il n'y a pas assez de mots « aisément déchiffrables ». On l'a vu plus haut avec l'apprentissage de « v », on est vite obligé de recourir à des mots comme ovale ou avare et même cela n'est pas suffisant pour faire une page de manuel. Ensuite, il faut combattre, rappelons-le, cette mauvaise habitude de l'utilisation du contexte (et donc plus généralement du sens) chez les élèves. C'est pour cela qu'on leur fait lire des mots en leur disant : « Ne cherchez pas à comprendre, de toutes façons ces mots ne veulent rien dire... » En gros, on leur explique que parfois on comprend et que parfois on ne comprend pas mais que c'est la même chose, qu'on fait le même travail. Si les élèves prennent la mauvaise habitude de chercher à comprendre, ils risquent évidemment de s'arrêter lorsqu'ils buteront sur un mot inconnu.

Et des mots inconnus, ils vont en rencontrer beaucoup dans les manuels. Je prends au hasard un des spécimens qui vient d'arriver dans les écoles. Il s'intitule *Cocoli*²⁰ et sur la couverture est annoncée la présence alléchante dans l'ouvrage d'un « livret détachable spécial fluence ». À la page 26, on peut y lire : « Les orvets sont inoffensifs, affirme Zali. » Page 32, on demande aux élèves de cocher la case devant la phrase : « Dans la forêt

Boris Vian, lui, trouvait que les « borogoves » étaient plutôt « smouales ». Ça se discute...

19. Depuis quelques années tous les élèves de CP et de CE1 passent des évaluations nationales qui ont officiellement pour but d'aider les enseignants au repérage des élèves en difficulté. Certains esprits malveillants pensent qu'elles peuvent également permettre de comparer les résultats des écoles et de vérifier l'application des préconisations ministérielles, mais l'institution s'en défend.
20. *Cocoli CP, Cahier de compréhension orale et écrite*, Barbara Arroyo, Denis Chauvet et Olivier Tertre, Hatier, 2020.

française, il y a des baobabs.» si l'affirmation est vraie. Dans le cahier détachable, pour aider à la lecture, on propose aux élèves de lire « des mots de la même famille » : « irriguer, une irrigation, un irrigateur ». J'attrape un autre spécimen. Il s'agit de *Lecture Piano*²¹, page 73, étude du graphème « oin », je lis : « Le cochon cache son groin. Il a pris un coup de poing pour avoir volé tous les coings du conjoint de son amie. C'est un goinfre. » En recopiant cette phrase passionnante, je constate que le logiciel de traitement de texte que j'utilise pour rédiger cet article me souligne le mot « coings » et me propose l'orthographe « coins ». Si l'ordinateur, pourtant bête et discipliné, bloque sur ce mot, il ne faut pas demander ce que vont faire les élèves qui cherchent du sens à ce qu'ils lisent. Chercher du sens, quelle erreur ! Déchiffre, avance, tu comprendras plus tard !

Encore une fois, pourquoi pas ? Mais est-ce qu'on peut admettre que l'apprentissage de la lecture puisse être totalement déconnecté de l'usage de la langue ? Car dans ce cas, arrêtons d'utiliser le français pour l'apprentissage de cette chose purement mécanique qu'est l'acte de lire et proposons à tous les enfants de passer aux manuels en volapük²². Cela aura l'avantage d'uniformiser l'apprentissage à l'échelle européenne, voire mondiale. Et ce sera plus simple.

Car le présupposé de tout cela est évident : l'apprentissage de la lecture est simple. Il faut que les enseignants cessent de se poser des questions : s'ils appliquent consciencieusement ce que leur dit « l'état de la science », leurs élèves progresseront régulièrement. Quelle science au fait ? Quelle est donc cette science si sûre d'elle-même, cette science qui assène la vérité et qui ne cherche plus ?

Et qu'en est-il des élèves qui n'apprennent pas correctement ? Parce qu'il faut-être clair : puisqu'on a, enfin, trouvé la méthode efficace et progressive, puisqu'on a, enfin, expliqué aux enseignants comment il fallait procéder (et, croyez-moi, on vient bien vérifier s'ils ont bien compris et s'ils font bien ce qu'on leur a dit de faire !), alors, il ne doit plus y avoir d'élèves non lecteurs ? À moins que... Bon sang mais c'est bien sûr ! Il y en a, mais ce n'est pas à cause de l'école, ce n'est pas à cause de la méthode : c'est parce que ces élèves ne fonctionnent pas bien. Il faut les envoyer chez le réparateur d'élèves (l'orthophoniste, le psychologue, le neuropédiatre, bref chez le spécialiste). Et si vraiment ça ne marche pas, alors on se tournera vers la MDPH²³.

21. *Lecture Piano CP*, Sandrine Monnier-Murariu, Retz, 2017.

22. Le volapük est une langue construite inventée par le prêtre catholique allemand, Johann Martin Schleyer, en 1879. Elle a très vite été remplacée par l'esperanto.

23. Maison départementale des personnes handicapées.

Ah ! ça va mieux. Rien ne vaut la bonne vieille méthode de la poussière sous le tapis.

Tiens, à propos de jeux de construction, si on parlait un peu de LEGO. Bien entendu, cela n'a rien à voir, je suis d'une mauvaise foi totale. La méthode expérimentale LEGO ne fait absolument pas référence à un jeu de construction. « Lego », c'est une affirmation : « Je lis ». « Lego, je décède » : je décède donc je lis ! C'est clair, c'est « cartésien » !

Depuis quelque temps, on expérimente dans certaines classes (environ 400) la méthode « Lego, je décède²⁴ ». Elle est plus que parfaitement dans la ligne puisqu'il s'agit d'une expérimentation du ministère de l'Éducation. Et le moins que l'on puisse dire, c'est qu'elle va jusqu'au bout de la logique. Chaque leçon commence par une page destinée aux enseignants où le déroulement de la séquence est parfaitement détaillé, allant même jusqu'à donner les syllabes à dicter en révision (des fois que le malheureux professeur n'ait pas l'idée pour réviser le « ou » de dicter des syllabes comme « lou », « tou » et « rou »). Un encart est aussi réservé à ce qui doit être fait dans la famille ; par exemple, pour la première leçon :

À l'oral :

Repérer les sons a et i dans :

table, tata, abracadabra, Arthur, arbre, patte, chat, bracelet, etc.

Irène, niche, image, riche, triche, magazine, réussite, etc.

Lecture

Écouter la lecture.

Mémoire

a, à (accent aigu), â (accent circonflexe), i, î (tréma), î (accent circonflexe).

Et aux familles de se débrouiller avec ça...

Dès la préface, tout est clair :

Les phrases proposées dans ce livret permettent d'exercer l'automatisme du déchiffrement. Elles ne présentent que du sens explicite et, en conséquence, ne permettent pas d'exercer toutes les stratégies de compréhension nécessaires à la compréhension d'un texte.

Le travail sur la compréhension se fera ailleurs, sur ce que les auteurs appellent des « textes authentiques ».

24. *Lego, je décède. Pour apprendre la lecture et l'écriture au CP*, Isabelle Goubier, Catherine Dorion, Catherine Ruchmann, Catherine Mesme. La méthode n'est pas encore officiellement éditée, même si elle porte le logo du ministère de l'Éducation nationale. Mais on trouve très facilement le PDF, sur le site de l'AIRDF, par exemple.

Lire c'est lire, comprendre c'est autre chose. Au moins, c'est acté.

La méthode est pour le moins méthodique, un nouveau graphème tous les deux jours et aucun graphème n'est oublié. Une leçon est par exemple consacrée au graphème « ti » (comme dans démocratie). Et sincèrement je m'interroge : quand on propose à un élève de lire « prétentieux », « Croatie » et « il réinitialisera », c'est qu'on suppose que celui-ci aura suffisamment de recul, suffisamment de vocabulaire, suffisamment de « maîtrise » dans la lecture pour pouvoir se dire qu'il faut choisir, à l'oral la prononciation « si » plutôt que la prononciation « ti ». Comment sait-on pourquoi il faut dire « partie » et pourquoi il faut dire « calvitie » ? Comment se fait-il que vous qui êtes en train de lire, entendez parfaitement « par-ti » et « cal-vi-ssi ». Il n'y a aucun indice autre que le sens. Donc on propose une page bourrée de mots inconnus (« minutie », « dalmatien », « potion », « potentiel ») et on indique : attention, aujourd'hui le « t » se prononce comme le « s ». Bien sûr, on pourra préciser que c'est parce que le « t » et le « i » sont suivis d'une voyelle. Et alors ? Si encore c'était une règle sans exception. Mais que va faire un enfant qui trouvera dans un texte documentaire : « L'étiage est bas, l'embarcation avance avec précaution sur cette partie de la rivière » ? (Croyez-moi, je peux trouver beaucoup de phrases aussi passionnantes !) Il sert à quoi, dans ce cas, le « déchiffre automatisé » ?

Mais pourquoi s'agacer ? Tout cela n'est pas bien grave. Si la méthode se généralise, si elle devient (pourquoi pas ?) la « méthode de lecture officielle », il restera toujours aux enseignants le droit de ne pas l'utiliser. Ce droit s'appelle « liberté pédagogique ». Il est inaliénable²⁵. Il n'y a donc pas à s'inquiéter, il n'est absolument pas remis en cause. On a parfaitement le droit de ne pas suivre les préconisations du « guide orange ». Il faut juste avoir le mental pour résister et dire non à sa hiérarchie. C'est tout simple. C'est une question de volonté.

25. On apprend, hélas, que certains enseignants ont fait l'objet d'une mutation pour ne pas avoir suivi les directives.