

Guide CP

Après avoir beaucoup communiqué par voie de presse en direction de l'opinion publique, **le 26 avril** le ministre s'est adressé aux enseignants de CP au travers de la diffusion d'un guide « **pour enseigner la lecture et l'écriture au CP** ». Ce guide a été élaboré par le ministère et en ne consultant que certains membres du Conseil Scientifique : 131 pages organisées en 5 parties qui ont pour fonction d'outiller les enseignants afin de rendre effectif le « 100% de réussite au CP » :

- Partie 1 : Comment devient-on lecteur et scripteur ?
- Partie 2 : quelles stratégies pour apprendre à lire et à écrire ?
- Partie 3 : Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?
- Partie 4 : Comment analyser et choisir un manuel de lecture pour le CP ?
- Partie 5 : Comment repérer les difficultés en lecture et y répondre ?

Nous vous proposons dans le lien ci-dessous un résumé de ces différentes parties et nos premiers commentaires

[Pour aller plus loin : Lire le résumé et les commentaires du SNUipp-FSU](#)

Avec ce guide au statut ambigu, le ministère se positionne clairement en faveur d'une seule méthode et dément la confiance affichée envers les enseignants. Ce texte traduit une méconnaissance de la vie de la classe, nie l'expertise professionnelle des enseignant-es, oublie la formation et l'appui qu'elle constitue dans le renouvellement des pratiques assis sur les travaux de toute la recherche et ne va pas dans le sens de la réduction des inégalités.

Un texte au statut ambigu...

Si l'on se réfère à la loi, la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce « **dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection** ».

Ce texte, en dehors des programmes, est annoncé comme un guide et ne comporte aucun édito ou présentation définissant sa fonction, ses prétentions, son utilisation... En l'état, il ne peut donc être considéré, juridiquement et administrativement, comme un outil d'injonction explicite. Des IEN tenteront certainement de l'imposer pour ce qu'il n'est pas, un document prescriptif. Le SNUipp-FSU invite les enseignant-es à le considérer comme un outil de réflexion au même titre que d'autres écrits auxquels ils se réfèrent pour asseoir leurs pratiques.

... mais un parti-pris clair en faveur d'une seule méthode

Ce guide affiche la volonté d'éclairer les enseignants sur les choix pédagogiques pertinents en matière d'apprentissage de la lecture. Il prétend s'appuyer sur les résultats de la recherche : de nombreux chercheurs dans des disciplines différentes sont ainsi cités au fil du texte. Cette diversité masque pourtant une instrumentalisation de cette même recherche : citations isolées de leur contexte ou venant à l'appui du texte alors que leur auteur (Roland Goigoux) a signifié par ailleurs son désaccord avec la philosophie de ce guide, place importante réservée aux neurosciences...

Le contenu du guide aborde brièvement l'enseignement de la compréhension rendant central l'apprentissage du code. De nombreuses dimensions, approches ou activités de l'apprentissage de la lecture sont ainsi ignorées quand elles ne sont pas proscrites : écriture approchée, méthode mixte, utilisation du contexte pour comprendre... Les élèves sont considérés comme vierges de toute connaissance portant sur l'écrit à l'entrée au CP. Le travail effectué en maternelle est ainsi nié, il est même préconisé que les activités de GS prennent en compte le manuel qui sera utilisé l'année suivante.

La maîtrise du code et la fluence en lecture oralisée sont prioritaires, elles garantiraient à elles seules l'accès à la compréhension. La méthode syllabique et l'utilisation de manuels appropriés seraient donc les seuls garants d'un apprentissage de la lecture. Le ministère relance donc la guerre stérile des méthodes et nous renvoie à un temps que nous pensions dépassé depuis les conférences de consensus sur la lecture du CNESEO en 2003 et 2016.

Confiance, dites-vous ?

La confiance de l'institution envers ses enseignants, affichée haut et fort, est là radicalement démentie. Quand le ministre évoque « l'anarchie pédagogique », laissant entendre que la liberté pédagogique conduirait les enseignants à faire n'importe quoi dans les classes, il méprise aussi bien les enseignant-es que le cadre institutionnel dans lequel ils-elles agissent. Il révèle une conception du travail enseignant comme un simple travail d'exécution, uniforme sur tout le territoire et sans lien avec les réalités individuelles, sociologiques ou culturelles des élèves. Le SNUipp-FSU dénonce cette conception du métier et affirme « qu'enseigner est un métier qui s'apprend » et nécessite un haut niveau de qualification pour que les enseignant-es soient à même de faire des choix pédagogiques et didactiques éclairés aussi bien par les travaux de toute la recherche que par l'expérience individuelle et collective. C'est sur ce haut niveau d'expertise professionnelle que le ministre devrait s'appuyer pour rendre l'école plus efficace.

I) Une entreprise de déprofessionnalisation des enseignants.

Le SNUipp-FSU rappelle que ce sont les programmes nationaux, votés en conseil supérieur de l'Éducation, qui ont force de loi et qui s'imposent à tous les enseignants. Ces programmes sont les garants d'un même contenu et des mêmes objectifs d'enseignement pour tous les élèves sur tout le territoire. Pour les mettre en œuvre, les enseignants disposent de leur liberté pédagogique : cette liberté leur permet d'adapter leurs pratiques aux élèves réels qu'ils doivent faire progresser.

Comment peut-on penser qu'un enseignant qui ne serait qu'un exécutant, chargé d'appliquer des protocoles, pourrait faire réussir des élèves tous différents et confrontés pour certains à

des difficultés de vie qui rendent difficile leur métier d'élève ? Comment peut-on concevoir qu'un personnel d'exécution pourrait former des élèves en capacité d'interroger le monde ? Qui peut former les citoyens éclairés de demain, sinon des enseignants solidement formés, disposant de toute la liberté nécessaire d'inventer dans le quotidien de la classe, les stratégies et les situations d'apprentissage pertinentes pour tous leurs élèves ?

a) Méthode, modalités de mise en œuvre, progressions : un « guide » très prescriptif

« La démarche présentée est syllabique et le point de départ de l'apprentissage est le graphème (p.65) ». Le guide a le « mérite » d'être clair, le ministre ne veut voir qu'une seule tête...

Mais au-delà même de la méthode très fortement préconisée, le guidage des enseignants est très serré. A titre d'exemple : « Dans un premier temps, les élèves prononcent chacune des syllabes lues collectivement à l'unisson » (p.68).

Tout est cadré : mots-outils, « déchiffrabilité », mais aussi exercices quotidiens d'écriture, dictée quotidienne, cahiers...

[Pour aller plus loin sur « Méthode, modalités de mise en œuvre, progressions »](#)

b) Manuel et choix des supports d'enseignement

On lit à la page 104 : « Les constats réalisés depuis près de vingt ans mettent pourtant en évidence que le manuel est trop peu présent dans les classes. » Cette assertion est fautive, puisque 69% des enseignants de CP utilisent un manuel d'après la recherche « Lire – Ecrire au CP ».

Qu'en est-il vraiment de la « variable manuel » dans la réussite des élèves ? Peut-on construire son enseignement à partir d'autres supports ?

[Pour aller plus loin sur « Manuel et choix des supports d'enseignement »](#)

c) Des évaluations pour faire changer les pratiques

Quelle conception des évaluations trouve-t-on dans le Guide CP ?

Le guide explique que les évaluations doivent permettre d'établir des « profils de lecteurs. Mais ensuite, et surtout, ce sont des batteries de tests préexistantes qui sont conseillées. Les batteries d'évaluation proposées s'appuient sur une conception extrêmement normée de l'évolution des enfants : à chaque âge correspondrait un niveau de compétence précis... Cette conception ne peut être sans conséquences sur le rapport des enfants eux-mêmes à l'école.

[Pour aller plus loin sur les conceptions des évaluations contenues dans le guide](#)

d) La difficulté scolaire : un traitement « simple »... ou plutôt simpliste

La conception de l'aide est simpliste, essentiellement mécanique et globalement inappropriée : « *Le dispositif général est simple : évaluation – entraînement – évaluation* » (p.123).

[Pour aller plus loin sur le traitement des difficultés scolaires](#)

II) Démocratisation scolaire : le guide CP va dans le sens des inégalités !

Le cœur du propos est l'affirmation d'une valeur supérieure de la méthode syllabique stricte et des manuels qui s'appuient dessus dans l'apprentissage de la lecture. Il s'appuie notamment sur l'étude menée par Jérôme Deauvieux "Lecture au CP : un effet-manuel incontestable". Or les conclusions de cette étude sont contestées. D'une part, elle manifeste un manque de rigueur scientifique, qui s'est notamment traduite par le fait qu'elle n'a été publiée dans aucune revue scientifique. C'est ce qu'ont rappelé récemment Roland Goigoux ou Claude Lelièvre. D'autre part, ces conclusions entrent en contradiction avec d'autres études, scientifiquement plus solides, comme la recherche « Lire écrire au CP » dirigée par Roland Goigoux, qui conclut d'une part à la non supériorité de la méthode syllabique stricte, et d'autre part à l'absence d'effet manuel.

Le propos est profondément marqué d'une logique étapiste de l'apprentissage de la lecture. Il contient des affirmations fausses, comme dire que l'on a une entrée linéaire dans la lecture, alors que l'on sait par ailleurs pertinemment l'importance de la navigation dans le texte, les allers-retours, qui permettent la prise multiple d'indices permettant la compréhension et la construction des apprentissages. De la même façon, apprendre à lire, c'est apprendre à tirer tous les fils de la lecture et à les faire « discuter entre eux ».

Le Guide CP appuie régulièrement son propos sur la nécessité de faire réussir tous les élèves. Mais il n'évoque jamais les déterminants réels de l'échec à l'école des élèves issus des milieux populaires, qui tient, pour ne citer que Bernard Lahire et ESCOL, à une indifférence aux différences et une surestimation des différences. L'échec de ces élèves réside aussi dans :

- une invisibilisation du rapport au langage exigé par l'école (rapport scriptural-conceptuel versus rapport oral-pratique),
- une connivence culturelle entre les classes favorisée et ce qu'attend l'école,
- et un traitement différencié des élèves qui passe par une moindre exigence intellectuelle, un morcellement des apprentissages qui fait « rater le concept ».

Au final, ce rapport abîme l'apprentissage de la lecture. Il abîme le métier d'enseignant en s'appuyant de nouveau sur une vision partielle et partielle des apports des sciences. Et malgré certaines assertions, il y a fort à parier que ce seront les élèves issus des milieux populaires qui paieront encore une fois le prix de cette mise au pas des pratiques enseignantes.

a) Retour à la méthode d'avant le collège unique

Le guide CP est au $\frac{3}{4}$ consacré à la méthode syllabique. Il comprend un exemple de leçon de lecture (p. 67).

La méthode présentée relève des méthodes de lecture les plus anciennes, de type « Boscher ». Pour mémoire, cette méthode a été éditée pour la première fois en 1906, et a été très utilisée des années 1920 aux années 50. Est-ce un gage d'efficacité, en termes de réussite scolaire ?

[Pour aller plus loin sur « le retour à la méthode d'avant le collège unique »](#)

b) Une conception contestable de la langue écrite

Le guide repose sur la conception selon laquelle la langue écrite est la transcription de la langue orale. Les linguistes contredisent pourtant cette conception. Extraits de « L'orthographe », par Claire Blanche-Benveniste et André Chervel (Maspéro, 1978).

Cette conception ne permet pas d'outiller les élèves pour maîtriser l'écrit.

[Pour aller plus loin sur une conception contestable de la langue écrite](#)

c) Une erreur grossière... pour écarter une autre entrée dans l'écrit ?

Page 38, le guide évoque la voie orthographique ou directe, mais en faisant un véritable contresens. En effet, le guide parle de mémoriser toutes les lettres d'un mot pour être capable de le reconnaître, alors que la voie directe consiste à s'appuyer sur les plus petites unités de sens pour comprendre un mot écrit : par exemple dans "adossé", repérer le radical "dos" pour lire et comprendre le sens du mot ou de se référer à "adossé" pour savoir que le mot "dos" se termine par un "s" non audible.

[Pour aller plus loin : avec quelle conséquence ?](#)

d) Lire, c'est comprendre

Les évaluations internationales PIRLS sont sans ambiguïté : les élèves français sont en difficulté sur les processus les plus complexes « Interpréter et Apprécier », pas sur les compétences de base.

Que propose le guide CP ? Essentiellement un nouveau « retour aux fondamentaux », les mêmes que dans les programmes de 2008... qui ont abouti aux résultats actuels de PIRLS !

Pourtant, lire c'est comprendre.

[Pour aller plus loin sur « Lire c'est comprendre »](#)

Conclusion : un transfert des responsabilités du ministère aux enseignant-es

Régulièrement, pour les ministres de l'éducation nationale, la tentation est grande de faire peser sur les épaules des enseignant-es la responsabilité des difficultés du système éducatif à faire réussir tous les élèves. Alors que la recherche peine à attribuer la part de variance propre à chaque caractéristique individuelle ou collective des élèves dans la réussite scolaire (âge, milieu social d'origine, composition de la famille, niveau d'études des parents, effet maître, taille des classes...), le ministre actuel prétend que la seule entrée « méthode de lecture » serait de nature à assurer le « 100% de réussite au CP ».

Cette politique ne pourra que conforter les inégalités scolaires. Les mêmes méthodes avaient été préconisées dès 2005 puis institutionnalisées avec les programmes de 2008 où, rappelons-le, Jean-Michel Blanquer était aux manettes de la DGESCO. Les évaluations internationales PIRLS 2016 mettent en évidence que les élèves scolarisés entre 2006 et 2015 (donc soumis aux préconisations de 2005 puis aux programmes de 2008) obtiennent des résultats en baisse en ce qui concerne les compétences en langue. Ce ne sont pas les questions de codage-décodage qui posent problème mais bien la compréhension fine des textes.

Le ministre ne peut l'ignorer et la constance dont il fait preuve dans ses choix relève donc bien d'une volonté affirmée d'aboutir aux mêmes résultats en satisfaisant l'électorat le plus conservateur. Et les enseignant-es sont prévenu-es : ils seront comptables de ces résultats.

C'est pourquoi, le SNUipp-FSU, avec les enseignant-es, exige que la question de la réussite des élèves au CP comme dans les autres classes, soit prise au sérieux et revendique :

- un investissement massif dans l'éducation
- la baisse des effectifs de toutes les classes
- une formation initiale des enseignant-es plus longue avec une diminution du temps de responsabilité de classe
- le développement des « plus de maîtres que de classe »
- des enseignant-es spécialisés et des RASED complets pour toutes les écoles
- des dotations municipales égalitaires et renforcées

La confiance nécessaire entre la nation et ses enseignant-es passe par des conditions de scolarisation des élèves qui permettent réellement la réussite de tous et des investissements à hauteur des enjeux.

Pour aller plus loin

Résumé et commentaires guide CP

Ce que dit le guide

Introduction : Que signifie savoir lire ? Savoir écrire ?

Lire :

- Le codage et le décodage sont des conditions nécessaires pour apprendre à lire, il est nécessaire de l'automatiser et de travailler sur la fluence de la lecture pour accéder au sens.
- La fluence est le prédicteur direct d'une bonne compréhension en lecture
- Nécessité d'enseigner explicitement la compréhension dès la maternelle.

Écrire :

- Connaître les correspondances graphème-phonème, l'orthographe lexicale et grammaticale.
- Maîtriser le geste graphique en s'entraînant à la régularité, la vitesse et la fluidité du geste afin de développer des automatismes.
- Écrire des textes avec une phase importante de préparation à l'écriture afin d'avoir un regard critique sur sa production.

Commentaire SNUipp-FSU :

Dès l'introduction de ce texte, le ton est donné avec un focus important sur la maîtrise du code permettant l'accès à la compréhension. L'acte de lire se résume à savoir déchiffrer, ce serait le seul sésame pour accéder à la compréhension. L'écriture est elle aussi réduite à un outil permettant la maîtrise du code. On perçoit une logique étagée de l'apprentissage de la lecture alors que la recherche a démontré l'importance de travailler la compréhension en amont, pendant et en aval de l'acte de lire. Si savoir déchiffrer fait partie des compétences essentielles à maîtriser elle n'est pas suffisante.

Partie 1 : Comment devient-on lecteur et scripteur ?

- Distinction entre l'apprentissage du langage oral et du langage écrit. Apprendre à parler ne nécessite pas un enseignement méthodique systématique mais se fait par imprégnation et interactions langagières en lien avec le milieu. A contrario l'apprentissage de la lecture écriture est un apprentissage volontaire, méthodique, construit et qui fait appel à des professionnels.
- L'écriture de la langue est un code qui doit être décodé pour accéder à la compréhension, il est nécessaire de focaliser tous les efforts sur le décodage pour accéder au sens en mettant en place des procédures rapides, précises et automatiques.
- Le déchiffrement n'est pas un mécanisme vidé de sens, il ne faut pas opposer déchiffrement et compréhension. Le déchiffrement permet de développer le vocabulaire et donc la compréhension.
- Importance de la discrimination phonémique qui passe par un apprentissage explicite de leur association aux lettres.
- La vitesse d'étude des graphèmes a une incidence sur l'apprentissage de la lecture, les temps d'apprentissage les plus lents pénalisent les élèves et notamment les plus fragiles. Souvent l'enseignement insuffisamment systématique du code va de pair avec l'étude de textes trop peu déchiffrables. L'outil Anagraph est cité dans le guide (Goigoux).

- Les nombreux écueils de la méthode mixte: les mots outils ne sont pas utiles et pas présents dans la méthode syllabique, la reconnaissance globale où l'élève essaie de trouver du sens est discréditée et inutile car source d'erreurs, le déchiffrement partiel qui consiste à procéder par analogie est proscrit car lui aussi maintient l'élève dans l'à peu près, l'utilisation du contexte pour déchiffrer les mots est un signe de dysfonctionnement de certains mécanismes de lecture. La méthode mixte concourt à restreindre la liberté du pouvoir de lire, seules les syllabes clés universelles émancipent les élèves et permettent l'accès à la compréhension.
- Le recours au dessin pour rendre plus concret un apprentissage passant par l'abstraction de la lettre est source de confusion.
- Lien étroit entre déchiffrement et compréhension mais rappel que seul le déchiffrement permet d'accéder au sens. La lecture à voix haute est centrale et doit se faire en respectant la ponctuation.
- L'automatisation du déchiffrement est incontournable pour faire naître et entretenir le désir de lire.
- Rapport étroit entre l'écriture et la lecture. L'écriture permet de fixer l'orthographe des mots et demande un entraînement rigoureux que l'écriture sur clavier ne peut remplacer. L'écriture phonétique au CP ne suffit pas car le respect de l'orthographe permet la compréhension partagée. La dictée est un moyen qu'il faut utiliser pour apprendre à lire et à écrire.
- L'écoute de beaux textes lus par le professeur permet de travailler la compréhension avec comme bémol la vitesse d'élocution de l'émetteur, l'inattention des élèves et l'oubli de ce qui vient d'être entendu. Pour entrer dans la compréhension de l'écrit, les élèves doivent avoir les moyens pour le faire de manière autonome en leurs présentant des textes entièrement déchiffrables.
- 100% de réussite est un principe réaliste.

Commentaires du SNUipp-FSU :

Maîtriser le langage est l'un des premiers objectifs de la maternelle, c'est le résultat d'un apprentissage méthodique et systématique et fait appel également à des professionnels que sont les enseignants de maternelle. Ne pas le dire c'est nier le travail effectué tout au long du cycle1 ! Il y a une différence entre s'exprimer dans la vie courante et utiliser le langage pour penser, confronter ses points de vue, élaborer des argumentaires. Cette maîtrise du langage est essentielle dans la réussite des élèves.

Le document part du postulat que l'apprentissage de la compréhension se fait en aval de l'apprentissage du décodage. Or les multiples résultats de la recherche montre qu'il s'agit d'une co-construction, l'un alimentant l'autre. Cela revient à nier le travail effectué en maternelle et laisse à penser que les élèves arrivent au CP vierges d'apprentissages.

Des éléments des résultats de la recherche « Lire Ecrire » de Goigoux sont cités pour alimenter le fait de se focaliser sur l'étude du code, ces résultats sont instrumentalisés car nombres de ces résultats notamment l'effet maître, l'impact de l'utilisation ou non de manuel ne sont pas cités et pourtant fort intéressants. Ils vont même à l'encontre de ce qui est dit dans ce guide. Si la vitesse d'apprentissage du code a un réel impact, l'apprentissage de la lecture ne peut et ne doit se réduire à cela. Le sens des mots, lever les implicites des textes, échanger sur les différentes interprétations que font les élèves sont autant d'étapes nécessaires pour accéder au sens.

La méthode mixte est clairement remise en cause allant jusqu'à la considérer comme source d'échec des élèves et donc renvoyant la responsabilité des difficultés des élèves sur les choix

des enseignants dans leur pratiques pédagogiques. La méthode syllabique est pointée comme la seule méthode permettant d'accéder à la lecture. Le ministre ressort donc des tiroirs la guerre des méthodes qui pourtant semblait avoir été enterrée après la conférence de consensus du CNESEO sur la lecture. Ce faisant il s'adresse à l'opinion publique alimentant un vieux débat qui n'a plus cours dans les classes aujourd'hui.

Savoir lire ne peut se résumer à savoir déchiffrer, il y a de nombreux élèves qui savent déchiffrer mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Comme le montre la recherche de Goigoux, l'enfant qui comprend mal a une base lexicale trop faible, c'est le sens des mots qui n'est pas compris. Offrir uniquement aux élèves des automatismes pour déchiffrer ne résoudra pas les difficultés liées au sens des mots. Un enseignement explicite de la compréhension détachée du code est indispensable.

Quant au plaisir s'il n'est suscité que par des automatismes, il sera bien maigre !

L'écriture est prise sous l'angle de la copie comme un moyen de mémoriser l'orthographe des mots. L'écriture approchée est mise de côté alors que l'on sait son importance pour comprendre le principe alphabétique. Le travail en maternelle est de nouveau nié.

L'écoute de beaux textes lus par l'enseignant part du postulat qu'il suffit d'entendre des textes pour améliorer sa compréhension et met l'élève dans une situation passive d'apprentissage, presque magique. Or pour comprendre il est nécessaire d'avoir lever le sens des mots présents dans le texte, de travailler les inférences, de rendre explicite les implicites. Si un travail sur le vocabulaire employé dans les textes n'a pas été fait au préalable cela va juste servir les élèves les mieux armés et mettre de côté les plus en difficulté en donnant l'illusion d'avoir fait un travail sur la compréhension.

Le 100% de réussite implique un apprentissage du lire écrire sur l'année du CP remettant en cause la politique des cycles et les temps d'apprentissage différents selon les élèves. Elle renvoie la responsabilité de l'échec de certains élèves sur les méthodes et pratiques pédagogiques des enseignants. Quid de la formation des enseignants, des effectifs, de la présence des RASED...

Ces prescriptions vont à l'encontre des programmes qui sont pourtant la feuille de route des enseignants.

Partie 2 : quelles stratégies pour apprendre à lire et à écrire ?

- La recherche montre qu'il faut enseigner explicitement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, et de pratiquer la combinatoire, et qu'il y a une corrélation entre la capacité à déchiffrer sans hésitation et la compréhension de textes.
- La méthode syllabique est la plus à même de permettre à tous les élèves de savoir lire contrairement à la méthode mixte.
- 5 principes pour apprendre à lire :

Identifier les graphèmes et leur prononciation, et étudier leurs combinaisons

La déchiffrabilité de l'écrit est une condition essentielle pour un apprentissage de la lecture efficace. Choisir des manuels proposant des textes 100% déchiffrables.

L'élève comprenant l'oral, il faut utiliser cette capacité en l'incitant à déchiffrer à voix haute pour qu'il s'entende lire, ce qui l'aidera à comprendre ce qu'il lit mais aussi à s'interroger sur le sens de mots qu'il ne connaît pas

L'écriture conforte l'apprentissage de la lecture, elle favorise également la mémorisation de l'orthographe

- Accéder à la compréhension des textes déchiffrés en lien avec une ambition concernant le vocabulaire utilisé. Le principe de déchiffrabilité retenu permet rapidement aux élèves de tout lire et donc de s'interroger sur ce qu'ils lisent.
- Présence d'une progression, complétée d'une programmation par période. Le rythme d'acquisition des graphèmes différent au début de l'apprentissage, en cours et en fin d'apprentissage. Tous les graphèmes devront avoir été étudiés en fin d'année, des périodes de révision sont à prévoir.
- Rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture. Deux séances quotidiennes de copie qui sont complétées par une dictée. La durée de ces séances oscille entre 10 et 20 minutes selon la période de l'année. L'activité d'écriture ne peut être un temps d'autonomie même lorsque l'aisance s'installe. Elle mobilise le professeur qui consacre du temps à chaque élève. S'agissant des cahiers et de la progression du lignage, les formats 17 × 22 cm, sont les mieux adaptés. Dès le niveau de grande section, on débute l'apprentissage avec une réglure de 3 mm, puis de 2,5 mm en cours de CP, pour atteindre la réglure standard de 2 mm en fin de CP.
- Les élèves doivent être évalués régulièrement à la fois au travers des évaluations nationales mais aussi par la mise en place d'évaluations quotidiennes et d'évaluations adossées à la progression et à la programmation.

Commentaires du SNUipp-FSU :

Le guide prescrit aux enseignants des recommandations avec une progression et une programmation type centrées sur l'apprentissage du code. Les enseignants se retrouvent enfermés dans un carcan où la liberté pédagogique est bafouée au profit d'une soit disant méthode miracle qui permettrait à tous les élèves d'apprendre à lire. Le métier d'enseignant est réduit au métier d'exécutant. Quid de l'apprentissage explicite de la compréhension. Tout est ramené à l'étude et à la maîtrise du code. Le ministre fait comme si les élèves arrivaient au CP vierges de tout savoir sur l'écrit. Proposer de ne travailler que sur des phrases ou textes "déchiffrables", c'est se priver de ce qui a été appris à l'école maternelle et qui fait sens pour les élèves (par exemple, les prénoms des élèves de la classe...)

L'écriture est vue uniquement comme moyen de mémoriser l'orthographe des mots par des activités de copie et sous la dictée, quid de la production de textes libres, quid des essais d'écriture avec l'écriture approchée, quid de la dictée à l'adulte. S'il est précisé que chaque enseignant doit veiller à consacrer un temps spécifique à chaque élève rien n'est dit sur les conditions d'apprentissage des élèves, des effectifs par classe.

Il justifie la culture de l'évaluation pour identifier et remédier le plus rapidement possible aux difficultés des élèves en omettant de dire l'impact négatif qu'ont les évaluations reposant sur l'atteinte à une norme dans l'estime de soi et l'investissement dans les apprentissages. Est balayé d'un revers de la main l'évaluation sur les progrès des élèves pourtant présente dans les programmes.

Partie 3 : Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

- Analyse et la mémorisation d'éléments récurrents dans les formes orthographiques lexicales et grammaticales des mots : attirer la vigilance sur les changements qui s'entendent et qui ne s'entendent pas. Installer de premières notions de grammaire. Faire manipuler et mémoriser les principales formes orthographiques régulières lexicales. Initier l'enseignement de la morphologie des mots à des fins

orthographiques et lexicales. Structurer et catégoriser le lexique pour mieux le développer.

- Structuration d'un vocabulaire qui s'enrichit : ritualiser les activités d'identification des mots et réinvestir systématiquement les découvertes dans des activités écrites dont la copie, la dictée et la production de phrase.
- Enseignement explicite de la compréhension : représentation mentale cohérente du texte; vérification après lecture; premières inférences; référence à des lectures antérieures; recherche collective du sens au moyen d'échanges, de débats, de rappels de récit; traces écrites des processus de compréhension. Par des textes lus à voix haute par l'enseignant et par des textes lus par les élèves en fonction de leur capacité

Commentaires du SNUipp-FSU :

Sur l'ensemble du guide, l'enseignement de la compréhension ne représente qu'une dizaine de pages. Pourtant c'est là où le bât blesse, les résultats des évaluations Pirls le confirment. Les enseignants ont besoin d'une véritable formation initiale et continue sur ce sujet qui est crucial pour permettre la réduction des inégalités.

Partie 4 : Comment analyser et choisir un manuel de lecture pour le CP ?

- Suivre un manuel et son guide de façon rigoureuse est un gage de succès.
- Support le plus légitime pour apprendre à lire mais tous ne se valent pas.
- Avoir un manuel est rassurant pour l'élève et les enseignants notamment les enseignants débutants.
- Rassurant également pour les familles. Cela rend lisible les attendus de l'école, leur permet d'investir le champ scolaire, rend explicite les apprentissages aux familles.
- Le manuel permet une planification de l'étude du code.
- Le choix d'un manuel repose sur une réflexion collective et ne peut être le résultat d'un acte isolé.
- L'école maternelle doit prendre en compte le choix du manuel au CP pour étudier les premiers sons au cycle 1.
- L'objectif pour le cycle 2 et 3 est de maîtriser le code, de réviser, s'entraîner jusqu'à l'automatisation.
- L'utilisation d'un manuel permet de se concentrer sur le principe alphabétique en début d'année et progressivement sur la compréhension de l'écrit à partir de phrases courtes et textes lus en autonomie par les élèves.
- Pas d'utilisation d'un cahier d'activité mais utilisation d'un cahier du jour.
- Comment choisir un manuel : présence d'une grille d'analyse où l'étude du code doit être dominante avec un rythme accru de l'étude des sons les premières semaines (14 à 15 correspondances les deux premiers mois), d'acquisition d'automatismes, de la construction du principe alphabétique et d'identification des mots, d'activités de découverte, d'entraînement et de consolidation.

Commentaires du SNUipp-FSU :

La liberté pédagogique pourtant inscrite dans le code de l'éducation est clairement remise en cause. La responsabilité de l'échec des élèves est renvoyée à la seule responsabilité des enseignants notamment ceux n'utilisant pas ou peu de manuels. Si les résultats de la recherche « Lire Ecrire » ont précédemment été cités par ce guide pour justifier l'entrée dans la lecture par l'étude du code, il fait l'impasse sur l'effet manuel : aucun effet associé au choix des manuels n'a été mis en évidence, cela ne permet pas d'expliquer les différences d'efficacité dans l'apprentissage de la lecture auprès des élèves. Ce qui fait la différence c'est le travail sur la compréhension qui pourtant est la grande absente de ce guide. Mieux les élèves comprennent les textes entendus, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls. L'augmentation du temps consacré à l'apprentissage de la compréhension ne suffit pas à lui seul à augmenter les performances des élèves. C'est le type d'activités, sa régularité et le temps consacré qui feront que les élèves progresseront en compréhension. « Apprendre à lire, ce n'est pas seulement apprendre à décoder, c'est aussi devenir capable de donner du sens à ce qu'on lit en mobilisant sensiblement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre les textes entendus », extrait du rapport Goigoux « Apprendre à comprendre doit être enseigné explicitement sans attendre que les enfants sachent déchiffrer. »

Utiliser un manuel est donc imposé à tous les enseignants de CP bien que non validé par la recherche. Cette prescription va même plus loin puisque dans ce guide, c'est le travail de la maternelle qui est remis en cause en résumant la classe de GS à un pré CP en lui intimant d'étudier les premiers sons du dit manuel choisi par l'équipe pédagogique. Le travail en équipe est brandi comme rempart contre « l'anarchie dans les classes », contre un acte isolé!

Le lien de confiance avec les familles se résume à la présence d'un manuel de lecture occultant toute le travail au quotidien dans les école pour faire vivre ce lien, occultant également le manque de formation et de temps nécessaire à y consacrer. Rendre explicite les apprentissages ne peut se résumer à cela, le dialogue avec les familles est essentiel pour donner à voir notre professionnalité. Ces recommandations risquent de mettre en difficulté les enseignants qui ont fait un autre choix tout aussi légitime. De plus, l'utilisation d'un manuel n'est en aucun cas garant de bonnes relations avec les parents. Le ministre se faisant, met de côté de cette problématique qu'est le lien école famille.

Partie 5 : Comment repérer les difficultés en lecture et y répondre ?

- Mettre en place des évaluations pour situer l'élève par rapport à une norme nationale afin de décrire le profil du lecteur : faible identifieur ou faible compreneur
- Évaluer les capacités à identifier les mots : lecture de mots ou pseudos mots à voix haute, associer un mot et son image, catégorisation sémantique, plausibilité lexicale, lecture de mots chronométrée, segmentation de mots attachés.
- Évaluer la compréhension : extraire des informations explicites et implicites à l'oral ou à l'écrit, habileté phonologiques et alphabétiques, compréhension orale de courts textes, vocabulaire et traitement syntaxique
- Évaluer la lecture à voix haute : fluence et intonation adaptée
- Prescription de nombreux tests
- difficulté scolaire et troubles cognitifs : focus sur la dyslexie, nécessité de mettre en place des diagnostics précoces des élèves en difficulté pour agir rapidement et avoir une réponse pédagogique préventive (entraînement à la conscience phonologique).

Commentaires du SNUipp-FSU :

Le principe des évaluations avec l'atteinte à une norme est posé, principe en complète contradiction avec les évaluations préconisées par les programmes qui, elles, sont basées sur les progrès des élèves. Le temps différents pour apprendre pour chaque élève n'est pas pris en compte remettant en cause la politique des cycles. Les résultats de la recherche montrent pourtant que ce type d'évaluations standardisées est anxiogène à la fois pour les élèves, les familles mais aussi pour les enseignants. On y repère de nombreux effets pervers comme le bachotage en privilégiant les disciplines concernées, la réduction du curriculum puisque les matières non concernées par les évaluations sont écartées ou abordées de manière périphérique, la mise à l'écart des élèves en difficulté, la baisse de l'estime de soi des élèves, le découragement, le déinvestissement et la déprofessionnalisation des enseignants. Les enseignants n'ayant pas la main ne sont pas porteurs de dynamique collective, ni de développement professionnel, pas de reconnaissance de la professionnalité.

De nombreux tests sur la maîtrise du décodage, avec des passations collectives ou individuelles sont recommandés. Tous ces tests sont basés sur la maîtrise du code, rien sur la compréhension, rien sur le type de remédiation à mettre en place. Le rôle des enseignants se limiterait-il à évaluer à tout bout de champ, quand va-t-il enseigner ? C'est méconnaître les réalités de la classe et le travail des enseignants!

D'un côté on demande aux enseignants de mettre en place des diagnostics précoces pour identifier les difficultés et de l'autre on sait qu'il n'est pas possible de poser un diagnostic de dyslexie avant le CE1. C'est contradictoire d'autant que les remédiations proposées sont uniquement sur la maîtrise du code qui on le sait lorsqu'il s'agit d'enfants atteints de troubles dyslexiques ne sont pas du tout appropriées voir même contre productives. Le ministère aurait mieux fait de se dispenser de ce type de recommandation !

[Retour au texte principal](#)

Pour aller plus loin :

I a) Méthode, modalités de mise en œuvre, progressions : un « guide » très prescriptif

« *La démarche présentée est syllabique et le point de départ de l'apprentissage est le graphème (p.65)* ». Le guide a le « mérite » d'être clair, le ministre ne veut voir qu'une seule tête...

Mais au-delà même de la méthode très fortement préconisée, le guidage des enseignants est très serré. A titre d'exemple : « *Dans un premier temps, les élèves prononcent chacune des syllabes lues collectivement à l'unisson* » (p.68).

Tout est cadré : mots-outils, « déchiffrabilité », mais aussi exercices quotidiens d'écriture, dictée quotidienne, cahiers...

« *Commencer à introduire des mots-outils dans l'apprentissage de la lecture pose inévitablement la question du nombre supportable de mots non déchiffrables pour l'élève* » (p.29). « *L'élève, dans l'apprentissage, ne doit jamais être confronté au déchiffrement des graphèmes qui ne lui ont pas été enseignés (principe de déchiffrabilité)* » (p.78).

Dans le guide CP, la progression a été complétée d'une programmation par période (p.55).

Et toutes les dimensions de l'enseignement sont précisées aux enseignants. Ainsi des activités quotidiennes à organiser : « *Les exercices d'écriture ont une durée quotidienne de deux fois quinze minutes. Ils sont complétés chaque jour par une dictée d'une durée de dix à quinze minutes* » (p.79).

Et même du matériel : « *S'agissant des cahiers et de la progression du lignage, les formats 17 x 22 cm, sont les mieux adaptés* » (p.63).

[Retour au texte principal](#)

Pour aller plus loin :

I b) Manuel et choix des supports d'enseignement

On lit à la page 104 : « *Les constats réalisés depuis près de vingt ans mettent pourtant en évidence que le manuel est trop peu présent dans les classes.* » Cette assertion est fautive, puisque 69% des enseignants de CP utilisent un manuel d'après la recherche « Lire – Ecrire au CP ».

Qu'en est-il vraiment de la « variable manuel » dans la réussite des élèves ? Peut-on construire son enseignement à partir d'autres supports ?

On lit d'ailleurs à la page 106 : « *Dans le rapport de recherche Lire et écrire (Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, Ifé, 2015) l'enquête révèle que 31 % des enseignants n'utilisent pas de manuel. Or, la construction par le professeur de sa propre démarche pédagogique et l'élaboration de ses supports d'enseignement personnels conduisent dans la grande majorité des situations au montage hétéroclite de documents qui interroge la structuration et la cohérence des apprentissages des élèves.* »

Là aussi, l'affirmation interroge, puisque cette recherche a mis en lumière le fait que «La variable « Manuel » ne permet pas d'expliquer les différences d'efficacité entre enseignants, probablement parce que l'usage que font les maîtres expérimentés d'un même manuel est très différent. Nous avons constaté, par exemple, qu'ils ne proposent pas des tâches identiques, ni par leur nature, ni par leur durée, ni par leur planification, ni par leurs modalités de réalisation. »

Le guide CP repose sur une défiance vis-à-vis des choix de supports par les enseignants, au contraire même de ce que donne à voir la recherche dirigée par Roland Goigoux.

Face aux promesses de manuels désignés par le ministère, un point d'appui cependant dans ce guide, pour les enseignants qui souhaitent continuer à user de leur liberté pédagogique quant au choix de leurs supports : « *Choisir un manuel de lecture exige de s'assurer, avant toute chose, de la conformité avec le programme en vigueur* » (p.109). Le programme, et non les préconisations tous azimuts...

D'autres supports sont-ils possibles ?

Concernant les supports, le guide contient donc des indications relatives aux manuels. Mais plus largement, c'est une progression très « étagée » que l'on veut imposer: l'apprentissage de la lecture est présenté comme devant se centrer sur les syllabes, puis sur les mots pris isolément. Enfin on présentera des phrases aux élèves, sans que ces mots et ces phrases ne

soient inscrits dans des écrits porteurs de sens. Ces progressions sont extrêmement contraignantes (nombre de « CGP » correspondances grapho-phonémiques, tempo, progressivité dans l'année...) et rendent quasi impossible le fait de construire un enseignement s'appuyant :

- soit sur de vrais textes : albums, documentaires, écrits sociaux...
- soit comme le font les enseignants qui se revendiquent des méthodes Freinet, sur les écrits produits par les enfants eux-mêmes.

Ainsi, les préconisations de ce guide écrasent de fait les pratiques de classe qui travaillent à construire une entrée dans la culture écrite.

Les auteurs du guide conseillent des phrases du type : « *Assis sur le sol Élie a réussi à lire. Il rassure Lola.* », « *L'otarie lisse sa moustache.* », « *Milo a avalé la fumée.* », « *Le rat a vu le chat. Il fuit.* » Tout en préconisant : « *Lors de la découverte d'un texte, le professeur doit veiller à canaliser et à captiver l'attention de ses élèves sur le texte entendu* » (p.95).

Notre commentaire : les enseignants qui s'appuieront sur l'objectif de faire entrer tous les élèves dans la culture écrite, dans la lecture et l'écriture, auront toute légitimité à choisir les supports de leur choix. Seule la conformité aux programmes s'impose totalement à eux. Le SNUipp-FSU soutiendra tou-tes les enseignant-es qui continueront à s'affirmer comme concepteurs-trices de leur enseignement.

[Retour au texte principal](#)

Pour aller plus loin :

Quelle conception des évaluations trouve-t-on dans le Guide CP ?

Le guide explique que les évaluations doivent permettre d'établir des « profils de lecteurs ». Le problème immédiatement posé est la distinction opérée, dans ces profils, entre « identification » et « compréhension ». Il n'est pas envisagé par exemple que le lecteur identifie en comprenant (voir « dos » dans « adossé ») : « *La prise en compte des deux composantes de la lecture permet de distinguer trois profils de faibles lecteurs selon que les difficultés renvoient à l'identification et/ou à la compréhension* » (p.114).

Ainsi, on peut s'interroger sur certaines « compétences » proposées à l'évaluation, comme à la page 116 : « *tâche de plausibilité lexicale (dire si une série de lettres peut correspondre à un mot ou non : par exemple, « méson-musou »)* ». Est-il utile d'évaluer les élèves sur des suites graphémiques qui n'ont aucun sens, alors qu'un des objectifs de l'apprentissage de la lecture est justement de construire les compétences nécessaires à la compréhension ?

Mais ensuite, et surtout, ce sont des batteries de tests préexistantes qui sont conseillées :

Timé 2 (Test d'identification de mots écrits), Oura (Outil de repérage des acquis en lecture des élèves en CP), Le test THaPho, la Bale (Batterie analytique du langage écrit), Le Timé3 (Test d'identification de mots écrits), Elfe (Évaluation de la fluence en lecture), Le Bli (Bilan de lecture informatisé), Le TinfoLec (Test informatisé de Lecture).

On est donc très loin d'un encouragement à élaborer des évaluations directement en lien avec les apprentissages construits par chaque enseignant dans sa classe.

A moins que ce ne soit le contraire : les contenus d'enseignement et les progressions étant conçus comme des protocoles à appliquer, leur évaluation peut tout à fait s'effectuer par des tests préétablis. Ne faut-il pas s'inquiéter, également, du « marché » que représentent potentiellement ces tests et ces outils, dont le ministère fait la promotion ?

Pour le SNUipp-FSU, on retrouve ici la logique du développement des évaluations nationales standardisées, voulue par le ministre, avec dans un premier temps les évaluations de début et de milieu de CP et les évaluations de début de CE1 : il s'agit de modifier les pratiques, non pas en modifiant les programmes, mais en les encadrant par des évaluations nationales rigides qui obligent les enseignants à adapter leurs enseignements aux contenus de ces évaluations.

Par ailleurs, le commentaire concernant Timé2 est éclairant : « *Au total, l'enfant devra identifier 36 mots (soit 12 par condition) ce qui donne un score maximal de mots corrects de 36. Il permet ensuite d'établir un âge lexical et d'évaluer le retard ou l'avance d'un enfant par rapport à son âge chronologique* » (p.117). Les batteries d'évaluation proposées s'appuient donc sur une conception extrêmement normée de l'évolution des enfants : à chaque âge correspondrait un niveau de compétence précis... Cette conception ne peut être sans conséquences sur le rapport des enfants eux-mêmes à l'école.

C'est ce que nous rappelle Roch Chouinard, dans une conférence donnée au Québec en 2002 :

ÉVALUER SANS DÉCOURAGER

par Roch Chouinard

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)

Conférence donnée sur invitation dans le cadre des sessions de formation liées à la réforme en éducation, offertes aux personnes-ressources, Ministère de l'Éducation, Québec, les 18 et 19 mars 2002.

« La majorité des enfants arrivent à l'école primaire avec l'intention d'apprendre. Si vous demandez à un enfant de cinq ans ce qu'il ira faire à l'école, il vous paraîtra surpris par la question et il vous répondra probablement quelque chose du genre « Je m'en vais apprendre à lire ». Bien sûr, les enfants de cet âge ont toutes sortes de craintes à l'endroit de l'école. Ils peuvent avoir peur de ne pas être aimé de leur enseignante, d'être « oublié au service de garde », de ne pas se faire d'amis ou de perdre des effets personnels... Toutefois, peu d'entre eux manifestent au départ des craintes quant à leurs capacités, et ce, même s'ils ont déjà entendu des histoires d'horreur comme celle d'un petit cousin qui a « redoublé » sa 3e année ou d'une voisine qui est scolarisée en classe spéciale. Les enfants entreprennent donc leur cheminement scolaire plutôt confiants et déterminés à apprendre et à réussir (Harter, 1992; Wigfield et Eccles, 1994). En conséquence, ils manifestent alors un niveau plutôt élevé d'engagement et de persévérance dans les tâches scolaires et ils abordent généralement les

activités d'apprentissage avec enthousiasme. Ils sont même contents et fiers lorsqu'ils reçoivent leurs premiers devoirs. Malheureusement, pour de nombreux élèves, ces bonnes dispositions ne durent que peu de temps...

En fait, les enfants se rendent rapidement compte que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre, que c'est aussi un endroit où l'on est évalué. »

[Retour au texte principal](#)

Pour aller plus loin :

Traitement des difficultés scolaires

L'attention des enseignants est essentiellement attirée sur une catégorie de difficulté précise : « *Les interventions de nature pédagogique les plus efficaces portent sur un entraînement de la conscience phonologique, un enseignement systématique des relations graphèmes-phonèmes* » (p.121).

La conception de l'aide est simpliste, essentiellement mécanique et globalement inappropriée : « *Le dispositif général est simple : évaluation – entraînement – évaluation* » (p.123).

Le guide affirme : « *L'ensemble de ces résultats recueillis en classe montre l'efficacité de ces deux formes d'entraînement explicites auprès d'enfants en difficultés de lecture. Ce type d'études participe à la mise en œuvre de pratiques « raisonnées », c'est-à-dire fondées sur des preuves (evidence-based practices)* » (p.124).

Or cette conception n'est pas partagée par l'ensemble des chercheurs. Anthony Bryk, président de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, aux Etats-Unis, termine un article récent cité par l'Ifé, de la manière suivante : « Il ne s'agit pas seulement de savoir ce qui peut améliorer ou empirer les choses, mais de **développer le savoir-faire nécessaire** pour améliorer réellement les choses. » L'aide envisagée dans le Guide CP ne repose pas sur des dispositifs élaborés à partir des savoirs-faire des enseignants, mais sur des entraînements normalisés basés sur la répétition...

Enfin, il est frappant de constater qu'à aucun moment, l'apport des enseignants spécialisés du RASED n'est considéré comme déterminant dans le traitement de la difficulté scolaire.

[Retour au texte principal](#)

Pour aller plus loin :

Retour à la méthode d'avant le collège unique

Le guide CP est au $\frac{3}{4}$ consacré à la méthode syllabique. Il comprend un exemple de leçon de lecture (p. 67) :

« S /z/

usa iso isi osi ési ouisi asa / lisi asi usi osé isa osa sise / éso isé usé dési ése

une visite il ose assise le musée l'Asie désolé / lisible plusieurs une usine une buse il pose / Susie le vase la poésie admise Lisa rusée une bise / pesé épuisé isolée il organise une rose arrosé / le sosie Élise il s'amuse médusée Venise désolé / désagréable rassasiée la Tunisie Louise

Rassasié, le chat s'assoupit sur le tapis. Louise pose une bise sur la joue de Léo. Élise lit une poésie à Mélusine, ravie.

Chassé pour sa fourrure, le renard à l'affût a repéré une poule isolée. Il la pourchasse. La poule fuit vite, lui échappe. Pas rusé, le renard !

Dictée

Assise sur le sable, Lisa lit le journal. »

La méthode présentée relève des méthodes de lecture les plus anciennes, de type « Boscher ». Pour mémoire, cette méthode a été éditée pour la première fois en 1906, et a été très utilisée des années 1920 aux années 50. Est-ce un gage d'efficacité, en termes de réussite scolaire ?

Rappelons que la première « crise de la lecture » se situe au début du processus de massification de l'accès au collège, quand le collège indique au primaire que tous les élèves ne détiennent pas les savoirs attendus pour réussir leur scolarité dans le secondaire. Jusqu'à là le bon lecteur était capable de lire à haute voix de manière fluide et expressive (la « lecture courante »). Désormais il devra être capable d'avoir une lecture silencieuse et autonome lui permettant de tirer d'un texte lu des informations non explicites. Ces exigences du collège préexistaient à la massification mais ne concernaient que la frange des élèves qui accédaient à l'enseignement secondaire, frange constituée essentiellement d'élèves issus des classes supérieures auxquels le milieu d'origine a toujours su fournir par lui-même les outils d'accès à la culture savante. Les méthodes de lecture sont alors essentiellement syllabiques, entraînant les élèves au déchiffrage sans ambition d'ouverture culturelle, nouvel objectif que les programmes de 1972 assignent à l'école élémentaire.

Un retour aux méthodes de lecture d'avant le collège unique ne semble donc pas être une piste de lutte contre les inégalités scolaires.

[Retour au texte principal](#)

Pour aller plus loin :

Une conception contestable de la langue écrite

« Beaucoup plus complexe que le Code de la route, l'écriture de la langue est elle aussi un code. Elle codifie la langue parlée et doit donc être décodée pour que l'on puisse comprendre ce qu'elle signifie » (p.17). « Lorsqu'une langue comme le français s'écrit à partir d'un alphabet, elle repose sur un principe alphabétique qui désigne le fait que les phonèmes sont

représentés, transcrits par des graphèmes qui s'écrivent à partir des lettres de l'alphabet » (p.20).

Le guide repose sur la conception selon laquelle la langue écrite est la transcription de la langue orale. Les linguistes contredisent pourtant cette conception. Extraits de « L'orthographe », par Claire Blanche-Benveniste et André Chervel (Maspéro, 1978) :

« Entre le XVI^{ème} siècle et le XX^{ème} siècle, l'écriture subit une transformation profonde. Avec l'idéographie s'est introduit un principe d'ordre sur lequel va se fonder l'entreprise de réorganisation du système graphique ». « Pendant ces quatre siècles, en effet, l'écriture du français se constitue en une langue particulière et prend par rapport à la langue parlée une distance telle que toute tentative de revenir en arrière apparaît désormais comme illusoire. » « Certes, l'écriture n'a pas cessé de représenter des phonèmes, et le code graphique d'aujourd'hui se laisse décrire en termes clairs. Mais l'autonomie de la langue écrite n'en est pas moins un fait acquis : elle fonctionne désormais pour elle-même. La langue écrite dont il est ici question ne saurait être confondue avec la notion de langue littéraire ; elle n'a rien d'un niveau de langue particulier avec ses aspects syntaxiques et lexicologiques propres. C'est avec l'orthographe qu'elle s'identifie : quel que soit le niveau de langue auquel on fait appel, et même s'il s'agit de la langue la plus vulgaire, l'orthographe impose les contraintes d'une véritable « transcription » qui est autre chose qu'une simple écriture. »

« La loi phono-graphique est subordonnée aujourd'hui à la loi idéo-graphique. »

« Le fonctionnement idéographique apporte dans l'écriture un principe d'unification : unification entre les mots d'une même famille lexicale ou entre les éléments d'un paradigme grammatical. » « Les caractéristiques morphologiques de la langue écrite se résument ainsi : opposition de nombre pour presque tous les noms, opposition de genre pour presque tous les adjectifs, opposition de personnes dans tous les paradigmes du verbe ; et sur le plan lexical, intégration profonde du mot à une même famille, qui semble constituer de ce point de vue la réalité linguistique de base ».

« Écrire les mots « comme ils se prononcent » ne peut avoir de sens dans le cadre du système actuel. »

Pour le SNUipp-FSU, il est indispensable que l'école permette à tous les enfants de faire le saut de l'oral à l'écrit. Les élèves doivent être outillés pour passer d'un système à l'autre, même ceux dont le milieu familial est le plus éloigné de la culture écrite. Pour cela, la langue écrite ne doit pas être uniquement considérée comme une transcription de la langue orale : cette conception écarte les caractéristiques qui permettent de s'approprier les codes de l'écrit. C'est pourquoi une seule approche ne peut s'imposer dans l'apprentissage de la lecture. A la voie indirecte (la correspondance entre les lettres et les sons), appelée aussi voie phonologique, il faut pouvoir ajouter l'approche de la voie directe (reconnaissance visuelle des unités de sens contenus dans les mots), appelée aussi voie lexicale ou voie orthographique. Et plus globalement, c'est une certaine aisance dans la culture écrite qu'il faut viser, pour tous les élèves.

[Retour au texte principal](#)

Pour aller plus loin

Une erreur grossière... pour écarter une autre entrée dans l'écrit ?

Page 38, le guide évoque la voie orthographique ou directe, mais en faisant un véritable contresens. En effet, le guide parle de mémoriser toutes les lettres d'un mot pour être capable de le reconnaître, alors que la voie directe consiste à s'appuyer sur les plus petites unités de sens pour comprendre un mot écrit : par exemple dans "adossé", repérer le radical "dos" pour lire et comprendre le sens du mot ou de se référer à "adossé" pour savoir que le mot "dos" se termine par un "s" non audible.

Ainsi, dans le guide, *« la fluidité de la lecture en contexte indique une automatisation du décodage qui libère des ressources cognitives pour la compréhension »* : on oralise mécaniquement pour comprendre par ailleurs. Alors qu'avec la voie directe (ou voie lexicale, ou voie orthographique), la compréhension se construit en s'appuyant sur le repérage visuel des morphèmes contenus dans les mots, c'est-à-dire les plus petites unités de sens de l'écrit.

Ces morphèmes, s'ils coïncident parfois avec les syllabes d'un mot, ne se confondent pas avec elles. Pour « aucune », par exemple, la voie directe permet de repérer visuellement le mot « une », dans ce mot qui signifie « même pas une », alors que le découpage en trois syllabes au/cu/ne, ne donne pas de clé pour le sens du mot. Structuré autour de la méthode syllabique, le guide conseille de « centrer le regard sur la succession des lettres », ce qui ne permet pas cette approche visuelle de recherche d'unités de sens dans les mots.

Pourtant, la recherche de Stanislas Dehaene, « Les neurones de la lecture », montre que le cerveau du lecteur traite les signes graphiques par deux voies parallèles (la voie phonologique ou indirecte, et la voie lexicale, ou voie directe). Le système visuel repère les signes graphiques, qui sont traités du côté de l'aire auditive pour pouvoir les oraliser, et ils sont traités simultanément du côté d'une aire du cerveau qui permet la compréhension (aire sémantique). Un bon lecteur lit en traitant directement l'écrit de manière visuelle, sans passer par le détour des sons. Même si la possibilité d'oraliser les mots est toujours présente, la compréhension se « fabrique » par la constitution d'un « stock » de morphèmes, par le développement d'une « conscience orthographique ».

[Retour au texte principal](#)

Pour aller plus loin

Lire, c'est comprendre

Les évaluations internationales PIRLS sont sans ambiguïté : les élèves français sont en difficulté sur les processus les plus complexes « Interpréter et Apprécier », pas sur les compétences de base. PIRLS indique que les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à proposer à leurs élèves des activités régulières susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. Il faut

également rappeler que les programmes de 2008, qui sont ceux que les élèves évalués ont connus, étaient centrés sur les « fondamentaux » (pour mémoire, Jean-Michel Blanquer était DGESCO, directeur général de l'enseignement scolaire, pendant la mise en œuvre de ces programmes).

Par ailleurs, la dernière recherche d'envergure sur la lecture, « Lire et Ecrire au CP », dirigée par Roland Goigoux en 2016, indique que trop souvent, le travail sur la compréhension est différé après la maîtrise du code. Or, dès le début du CP, compréhension et déchiffrage se renforcent mutuellement, particulièrement quand l'engagement actif des élèves est sollicité, à partir de supports variés.

Pourtant, dans le guide CP est répété qu'il faut « *un enseignement explicite, structuré et systématique des correspondances grapho-phonémiques, seules en mesure de permettre aux élèves d'accéder à la signification des mots* » (p.22). « *Lire, c'est d'abord décoder, et le décodage est bien la condition de la compréhension [...]. Il n'y a pas d'autre voie pour accéder au sens des mots* » (p.51). En ce sens, ce guide n'est pas un point d'appui pour développer les compétences de compréhension diversifiées nécessaires à la lutte contre les inégalités scolaires.

On y trouve cependant quelques éléments sur la voie directe, la conscience orthographique et l'entrée dans la culture écrite :

« *L'approche par famille de mots permet un enrichissement orthographique (on n'oublie pas le doublement des deux « r » dans terrier, terrien ou terrestre, si on peut associer ces trois mots à la famille de terre), comme un enrichissement lexical (un mot a d'autant plus de sens qu'il est attaché à d'autres mots)* » (p.83).

« *Plusieurs types d'activités peuvent être envisagées pour attirer l'attention des élèves sur ces lettres donnant des informations grammaticales (les morphogrammes grammaticaux souvent non audibles) en genre et en nombre (la fleur bleue/les chats/les gâteaux), ou marques de personne pour les verbes (tu danses/ils jouent), et l'approche de la grammaire au CP se manifeste alors explicitement comme une réponse aux problèmes de compréhension et de rédaction* » (p.84).

Mais d'une part, au lieu d'utiliser les familles de mots (ou les marques grammaticales) pour comprendre un texte « réel », cette activité est transformée en exercice aride par le fait qu'il est déconnecté des supports de lecture.

D'autre part, la focalisation du guide CP sur la méthode syllabique, les très fortes préconisations sur les progressions autour de cette méthode, écrasent littéralement tous les autres éléments donnés pour construire les compétences de lecteur. Pourtant, on pourra se référer utilement à cette citation de Maryse Bianco, à la page 45 : « *Les recherches sur l'apprentissage initial de la lecture ont insisté sur la nécessité d'apprendre et d'automatiser les mécanismes sous-jacents à l'identification des mots écrits. De ce fait et dans l'enseignement, cette notion d'automatisme est, la plupart du temps, réservée au déchiffrage. Or, la compréhension des phrases et des textes repose aussi sur l'exercice de nombreux automatismes à chacune des étapes qui conduisent à l'élaboration de la signification.* » Il s'agit des automatismes touchant toutes les habiletés cognitives qui

relèvent du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, des connaissances acquises impliquées dans le texte, nécessaires pour guider des comportements réfléchis en mesure d'élaborer la signification.

Enfin, la question des supports de lecture, liés au projet de lecture de la classe, est déterminante dans la construction des repères qui font la culture écrite. On peut citer Eveline Charmeux : « Journaux, affiches, bandes dessinées, modes d'emplois, cartes routières, poèmes, romans, contes, albums... Bien sûr, ces supports ont aussi l'avantage de présenter des faits de langue et de discours à la fois variés et authentiques, sans aucun trafiquage destiné à faciliter artificiellement la compréhension de l'enfant, comme par exemple, le fait de supprimer les majuscules sous prétexte que ce serait trop difficile : un texte dont on a supprimé les majuscules est un texte que l'on a amputé d'une partie de ses indices, et donc que l'on a rendu plus difficile à comprendre. » (Apprendre à lire : Echec à l'échec, édition Milan, 1998).

Cette indispensable familiarisation à la culture écrite est affirmée dans la recherche « Lire et Ecrire au CP » : « Il apparaît que les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves initialement faibles et intermédiaires. » « L'enseignement est plus efficace lorsqu'il articule acculturation aux pratiques sociales de l'écrit et pratiques didactiques du lire-écrire. » Des points d'appui solides pour ne pas limiter la question de la compréhension aux compétences de décodage !

[Retour au texte principal](#)