

Faut-il réinventer la lecture pour apprendre à lire ?

« [...] il s'imagine connaître la vérité, c'est-à-dire la science qu'il a inventée lui-même mais qui est pour lui la vérité absolue [...] ; les dérogations apportées à sa théorie étaient à ses yeux la seule cause de l'échec [...]. [II] était un de ces théoriciens si entichés de leur théorie qu'ils en oublient le but, son application pratique. [...] Il se réjouissait même des insuccès parce qu'un insuccès dû à une violation de la théorie dans la pratique prouvait seulement la justesse de sa théorie¹. »

Récemment, plusieurs pays d'Europe ont interdit l'utilisation de la méthode globale. La France a fini par suivre le mouvement.

Mais il n'est pas sûr qu'il soit suivi par tous les pédagogues. Certains restent hostiles à la méthode alphabétique. Toutefois, ils se gardent aujourd'hui de la critiquer : ils préfèrent critiquer le décret ministériel en disant qu'il ne sert à rien puisqu'on était déjà passé de la méthode globale à des méthodes mixtes ou syllabiques.

Cela revient à dire qu'on avait ralenti mais qu'on allait toujours dans le mauvais sens puisque l'on inversait toujours le processus normal en voulant que l'enfant passe de l'ensemble (le mot ou les syllabes) aux éléments (les lettres), ou du plus simple au plus complexe, pour reprendre les termes du docteur G. Wettstein-Badour².

Partir des éléments pour composer l'ensemble, assembler des pierres pour en faire une maison, cela s'appelle construire. Peut-être certains jeunes seraient-ils moins enclins à détruire si on leur avait appris à construire.

L'enfant aime construire, comme l'ont attesté tour à tour les cubes, les legos, etc. Mais construire exige un effort, et l'on a voulu qu'il ignore cela. Comment respecterait-il, quand il a grandi, les efforts de ceux qui ont construit des écoles ? Nous reprochons aux jeunes de n'avoir pas les valeurs que nous avons évité de leur inculquer...

Avant d'être une valeur, l'effort est une loi de la nature : les vivants doivent faire des efforts pour survivre ou pour améliorer leurs conditions de vie. La petite gazelle en fait dès sa naissance pour se tenir sur ses pattes. Le petit d'homme doit en faire encore

1. Tolstoï, *Guerre et Paix*, Le Livre de Poche, t. II, p. 49. Traduction de J. Thieulin.

2. Dont nous énumérons les principaux ouvrages dans la brève bibliographie qui suit cet article.

plus, car la nature ne lui enseigne pas tout ce qu'il devra savoir pour vivre parmi ses semblables. Elle ne lui apprend pas à lire, par exemple. Un jour — le jour où il sait vraiment lire —, il ne perçoit plus ces efforts : savoir lire, c'est lire sans effort. Mais s'il n'a pas fourni d'efforts au moment où il apprenait à lire, il passera sa vie à en fournir — parfois en vain — pour déchiffrer le moindre écrit.

En attendant de déchiffrer les mots, il mémorise l'histoire que conte le livre de lecture : on croit qu'il sait lire parce qu'il sait lire une histoire qu'on lui a ressassée en classe¹. Il croit lui-même que savoir lire, c'est se rappeler ce qui a été lu, au lieu d'aller vers l'inconnu. Il reste trop longtemps prisonnier de son livre de lecture pour faire cette découverte au bon moment : le livre est un tapis volant.

La méthode globale...

Qui a écrit que « la peinture des objets convient aux peuples sauvages ; les signes des mots [...] aux peuples barbares ; et l'alphabet aux peuples policés »? J.-J. Rousseau². Qui nous a fait passer d'une aberration anthropologique à une aberration pédagogique de même nature ? Les inventeurs de la méthode globale.

Ils voient l'enfant comme le philosophe du XVIII^e siècle voit les peuples qu'il appelle sans discernement « les peuples sauvages » ou comme l'Europe a longtemps vu les inventeurs de l'écriture, puisqu'ils lui présentent le mot à déchiffrer comme un pictogramme, en lui demandant d'en avoir d'abord une vision d'ensemble. Même quand ils passent aux méthodes dérivées de la méthode globale, ils partent encore d'une vision plus ou moins globale des mots pour y discerner un son ou une syllabe, éventuellement une lettre, comme l'explique G. Wettstein-Badour, qui fait la lumière sur ces méthodes et le point sur les différents moyens de remédier aux dégâts qu'elles ont pu causer. C'est pourquoi les ouvrages de ce médecin sont en fait des œuvres de salut public.

Nous avons puisé des renseignements dans ces ouvrages pour nous intéresser personnellement, en prenant l'exemple de la méthode globale, à la raison d'être d'une aberration qui tire moins son étrangeté de sa naissance — il est humain et louable de vouloir essayer quelque chose de nouveau — que de sa persistance : *Perseverare diabolicum*.

Cette persévérance dans l'erreur ne peut s'expliquer que par la dimension idéologique du choix de certains pédagogues : au lieu de classer les connaissances pour les rendre plus accessibles, ils classent les facultés par ordre... de mérite : ne doivent être sollicitées au cours de l'apprentissage de la lecture que celles qui ont leurs faveurs. Une telle démarche ne tient évidemment pas compte des découvertes relatives à ces facultés.

Elle ne tient pas compte non plus des découvertes des archéologues : la « thèse pictographique », qui s'appuyait sur des postulats du même type que ceux sur lesquels

1. Comme le fait remarquer G. Wettstein-Badour.

2. Cité par J.-J. Glassner, directeur de recherches au CNRS.

paraissent reposer les méthodes idéovisuelles, est actuellement dépassée : J.-J. Glassner¹ la relègue dans un chapitre intitulé « Les idées reçues ».

Le retour à une méthode compatible avec ces diverses découvertes ne serait donc pas un recul mais un progrès². Il ne s'agit pas de revenir aux méthodes de l'Antiquité mais de dépasser la méthode globale. Pour la dépasser, il faut avancer...

I. Une méthode rétrograde

A. Les idéologues en retard sur les archéologues...

Si vous parlez de pictogrammes et d'idéogrammes à ceux qui défendent les méthodes idéovisuelles, ils se réjouiront (généralement après un moment de réflexion...) comme si vous apportiez de l'eau à leur moulin. « L'homme a commencé par les pictogrammes pour passer aux idéogrammes, et vous voudriez que le petit d'homme franchisse rapidement des étapes que l'humanité a franchies progressivement ? C'est *précisément* ce que nous voulons éviter ! » diront-ils en substance.

Certes, la méthode globale évite de franchir trop rapidement les étapes, puisque certains élèves n'atteindront jamais celle de la lecture. Les autres ne vont pas toujours plus vite que Gargantua sous la direction de Thubal Holopherne, un précepteur aux méthodes scolastiques : le bon géant avait mis plus de cinq années pour apprendre l'alphabet, avant d'être confié à un maître humaniste, Ponocrates. Cela ne fait plus rire depuis que les étapes de cet apprentissage paraissent quelquefois si distantes les unes des autres aux jeunes élèves qu'ils en oublient qu'il doit les mener quelque part. C'est alors qu'ils deviennent des « enfants à risques »...

Quant aux étapes de l'invention de l'écriture, ce ne sont pas celles que croient certains défenseurs de la méthode globale : depuis l'édition des écrits contemporains de l'invention de l'écriture, on ne pense plus que l'homme soit passé du pictogramme (un signe = un objet) à l'idéogramme (un signe = une idée) puis à l'alphabet (un signe = un son), car ces trois systèmes³ se sont combinés dès le début. D'une part, en effet, les Sumériens qui ont inventé l'écriture utilisaient déjà quelques signes correspondant à des sons⁴ (parmi les autres signes, les pictogrammes purs étaient loin d'être les plus nombreux). D'autre part les Sémites qui ont inventé l'alphabet ont conjugué le procédé le plus abstrait (le mot était décomposé en consonnes imprononçables en tant que telles, jusqu'à ce que les Grecs notent les voyelles) avec l'usage du pictogramme : A schématise une tête de bœuf (nous la voyons à l'envers), sans doute désignée en phénicien par le mot *aleph* (comme en hébreu) ; B représente un plan de maison, *bêt* en phénicien : on voyait à l'origine une ressemblance entre la forme du signe alphabétique et celle de la tête d'animal — ou de la maison — dont le nom commence par cette lettre. Notre *alphabet* est donc pictographique, comme nous le rappelle son nom (*Aleph*

1. *Écrire à Sumer*, p. 112.

2. G. Wettstein-Badour tient avec raison à ce qu'on ne présente pas ce retour comme un retour en arrière.

3. Qui se répartissent maintenant en catégories plus complexes.

4. Les Égyptiens en utilisaient eux aussi.

et *bêt* ont donné les lettres grecques *alpha* et *bêta* que nous entendons dans le mot *alphabet*).

Ainsi, des systèmes différents ont coexisté avant que ne se confirme la suprématie du plus commode d'entre eux, le système alphabétique. On ne peut plus se contenter d'avoir une vision linéaire du chemin parcouru et de croire qu'à chaque étape correspond l'exercice d'une faculté. Dans son ouvrage intitulé *Écrire à Sumer*, J.-J. Glassner s'appuie sur les tout premiers écrits de l'humanité pour combattre la théorie selon laquelle « [...] au sortir de la préhistoire, l'humanité primitive [serait] incapable d'une pensée conceptuelle. »

Les théories qui reposent sur des découvertes évoluent donc. Il n'en est pas de même de celles qui reposent sur des convictions.

Les inventeurs de la méthode globale sont convaincus que la méthode alphabétique fait appel à des facultés que le jeune enfant ne possède pas ou ne peut nullement utiliser ; pour un peu, ils préciseraient aux instituteurs la date à laquelle telle ou telle faculté a le droit de s'éveiller dans le cadre de telle ou telle activité. Or, les facultés qu'ils souhaitent voir dormir le plus longtemps possible sont précisément celles qui permettent d'avoir une pensée conceptuelle : le recours à cette forme d'intelligence paraît toujours un peu prématuré à ceux qui fixent aujourd'hui des limites aussi arbitraires que celles que Rousseau trace entre les peuples.

B. ... et sur les neurologues

1. L'analyse des éléments constitutifs du mot

a. Le mot lu.

Faisant preuve eux-mêmes d'un excès d'intelligence conceptuelle, ces pédagogues accordent à l'enfant le droit de visualiser, non celui d'analyser : ils veulent qu'il « lise » un mot entier sans être en mesure de le déchiffrer, qu'il sache « en reconnaître la forme ou la silhouette¹ » au lieu d'identifier chacune de ses parties constitutives. Or, le cerveau ne peut en aucun cas traiter le mot écrit comme une image. C'est ce que montre une série de découvertes que le docteur Wettstein-Badour résume ainsi : « Les travaux du prix Nobel R.W. Sperry (1981) [...] démontrent que [...] dans toutes les langues, le cerveau traite de manière différente le dessin et les mots. [...] Les dessins sont traités par l'hémisphère droit de manière analogique [...]. Les signes graphiques sont traités par l'hémisphère gauche de manière analytique. Cela signifie que le travail s'opère en partant des éléments les plus simples qui composent la langue orale pour les relier à ceux de la langue écrite. [...] Toute approche globale de la lecture est [...] donc impossible, [...] l'hémisphère gauche [...] [n'ayant] pas la possibilité de réaliser un traitement global de l'information² » Même les idéogrammes sont « traités par l'hémisphère gauche : ils sont donc, eux aussi, soumis à des procédures d'analyse »,

1. *Bien parler, bien lire, bien écrire*, p. 15.

2. *Ibid.*, pp. 10 sqq.

Dans sa circulaire, le Ministre de l'Éducation cite d'autres scientifiques dont les affirmations vont dans le même sens (voir sur le Net les sites consacrés aux méthodes de lecture. On constatera que le débat, loin d'être clos, fait rage actuellement).

chaque hémisphère utilis[ant] toujours sa propre technique¹ ». Lorsque l'information destinée à l'hémisphère gauche se disperse dans l'hémisphère droit, on a des cas de dyslexie².

Nous comprenons qu'une mauvaise utilisation des aires cérébrales, au moment crucial de l'apprentissage de la lecture, puisse hypothéquer l'avenir : quand on a fait croire à l'enfant qu'il suffit de visualiser tout ce qui se trouve dans son livre, le nom de la pomme comme le dessin qui la représente, ce qui se retrouve dans son cerveau devient inutilisable comme un fichier qui n'a pas été enregistré de façon correcte. Mais nous nous demandons personnellement si un autre facteur n'intervient pas aussi, dans une certaine mesure.

La méthode alphabétique faisait appel à l'intelligence conceptuelle avant de solliciter les réflexes : l'enfant se fiait à sa logique, il ne comptait pas sur la chance pour deviner l'identité du mot d'après son profil. Il sentait donc le pouvoir que donne une faculté qu'on maîtrise en la développant, et qui peut contribuer à réguler les processus psychiques. Les réflexes, eux, peuvent se paniquer, se fausser si on les sollicite d'une façon tyrannique et anarchique... avant qu'ils n'aient pu se créer.

Ils ne sauraient en effet se créer qu'à partir d'un apprentissage : puisqu'on ne peut lire qu'avec l'hémisphère gauche qui ne visualise pas le mot mais le décode, il faut maîtriser le code alphabétique pour identifier ce mot, comme le rappelle sans cesse le docteur Wettstein-Badour. Si l'on ne sait pas parfaitement à quel son correspond chacune des unités minimales de l'ensemble qu'on a sous les yeux, on fait des essais infructueux comme lorsqu'on n'est pas sûr du code d'une porte d'immeuble.

Décomposer un ensemble en ses éléments constitutifs, cela s'appelle *analyser*. Or l'analyse n'a pas bonne presse : certains la voient comme un procédé artificiel dont l'Europe abuse. Ils semblent avoir peine à croire que leur propre cerveau soit programmé pour décoder, pour tenter de comprendre au lieu de se contenter de visualiser.

b. Le mot entendu

Il est heureux qu'ils ne puissent refondre les programmes... de la nature comme ceux de l'Éducation nationale, car ils retarderaient alors l'apprentissage de la parole comme ils ont retardé celui de la lecture. Ils doivent en effet juger inquiétant que l'enfant apprenne si vite à parler ; qu'il intègre en un temps record un nombre incalculable d'informations, et développe sans autorisation une infinité de processus³ dont la complexité pourrait lui donner une méningite, puisqu'ils ne sont pas de son âge...

Si leur métier était de s'occuper non des enfants mais des aigles nichant dans les falaises, ils déploreraient de ne pouvoir retarder l'envol des petits : « Les aiglons

1. *Apports des neurosciences et pédagogie du langage écrit*, p. 5 sq.

2. *Ibid.*, p. 35 sq. Le docteur Wettstein-Badour indique dans tous ses ouvrages les moyens de remédier à la dyslexie.

3. Pour avoir une idée de la complexité de ces processus, voir *Apports des neurosciences et pédagogie du langage écrit*, pp. 9-11.

n'auront pas la faculté d'utiliser les courants aériens ; s'ils n'atterrissent pas en un lieu propice au décollage, ce premier vol leur sera fatal. » Certes, mais s'ils ne quittent pas le nid en temps voulu, cela leur sera également fatal : ils y mourront de faim.

Chez l'homme aussi, il est dangereux de retarder l'exercice d'une capacité innée. Or, la capacité de discriminer les phonèmes est innée : « Des études réalisées sur des nouveau-nés ont prouvé que ceux-ci sont très rapidement capables d'identifier les voyelles de leur langue. [...] Peu à peu, [...] [le bébé] va parvenir à isoler, dans le discours qui l'entoure, des syllabes qui reviennent très fréquemment et il va leur associer un sens. [...] L'aptitude à identifier les phonèmes, *maximale pendant les premières années, s'atténue assez rapidement*¹. »

Si la faculté d'analyse était aussi peu précoce que le veulent les rousseauistes, nous ne saurions pas plus parler que lire avant seize ans.

c. De l'analyse à la lecture ou de la lecture à l'analyse ?

Une mauvaise discrimination des phonèmes est évidemment source de difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Symétriquement, quand on maîtrise le code alphabétique, « la conscience phonologique » s'affine : pour G. Wettstein-Badour², une telle interaction pourrait être due à « l'interactivité qui caractérise le fonctionnement des circuits cérébraux ».

Cette supposition équilibrée nous paraît propre à mettre fin à un débat qui dure depuis des décennies : est-ce la faculté d'écrire qui naît de la faculté d'abstraire et d'analyser ou bien l'inverse ?

Pour le psychologue David R. Olson, c'est la pratique de l'écriture qui rend apte à décomposer les mots en segments et la phrase en unités grammaticales. Des pêcheurs « qui avaient reçu un apprentissage minimal de la lecture quelque quarante années plus tôt, mais qui avaient peu ou pas du tout lu depuis, continuaient d'être capables de mener à bien de telles tâches de segmentation, tandis que ceux qui n'étaient jamais allés à l'école n'y parvenaient pas³ ». L'écriture aide à « prendre conscience, de manière introspective, que la parole est formée de constituants grammaticaux : les mots⁴ ». Elle « devient un modèle très utile pour la langue, transformant certains aspects structurels de la parole en objets de réflexion, d'organisation et d'analyse⁵ ».

Il est intéressant d'observer que le psychologue, tout en inversant le processus décrit par les neurologues, établit comme eux un lien entre la faculté d'analyser les éléments constitutifs des mots et la faculté d'analyser ceux de la phrase. Or, analyser les éléments constitutifs de la phrase, c'est faire de la grammaire.

2. L'analyse des éléments constitutifs de la phrase

1. *Bien parler, bien lire, bien écrire*, p. 21 sq. C'est nous qui soulignons.

2. *Apports des neurosciences et pédagogie du langage écrit*, p. 12.

3. *L'Univers de l'écrit*, p. 105.

4. *Ibid.* p. 96.

5. *Ibid.* p. 107.

Pour le docteur Wettstein-Badour, l'enfant n'attend pas de savoir écrire pour percevoir les mots en tant que constituants grammaticaux, son cerveau les analysant suffisamment pour les classer d'une façon commode à mesure qu'ils sont appris : « Certaines aires cérébrales sont spécialisées dans le traitement et la mémorisation des mots en fonction de leur rôle grammatical dans la phrase (verbes, noms communs, noms propres, etc.) » si bien que « le classement des données [...] s'opère par catégories¹ ».

L'enfant fait donc de la grammaire comme Monsieur Jourdain fait de la prose : sans le savoir ! Découverte accablante pour certains pédagogues...

Cela ne veut pas dire que la connaissance des règles de grammaire soit innée, mais que l'apprentissage de ces règles se greffe sur un processus naturel : l'homme ne pouvant parler sans faire entrer les mots dans des catégories, les règles de grammaire se sont développées comme les lois naturelles. Le cerveau humain fait partie de la nature : comme elle, il fonctionne en s'organisant, et il s'organise en allant du simple au complexe...

Bien entendu, certains grammairiens ont cru simplifier les processus naturels en les ignorant : ils ont tendance à présenter le groupe nominal avant le nom, l'ensemble avant ses éléments constitutifs. L'élève fait de la grammaire sans faire vraiment de l'analyse grammaticale, sans décomposer la phrase en unités minimales.

L'analyse grammaticale est pourtant si efficace que le correcteur grammatical des logiciels de traitement de texte emploie, par souci de clarté, le vocabulaire de la grammaire traditionnelle. (C'est évidemment à l'utilisateur du logiciel qu'il revient de voir si la faute signalée en est vraiment une : la technique propose, la culture dispose...)

Quant à l'analyse logique, son nom même la condamne, dans une société qui est celle du *Tout Intuitif*, qui promet d'enseigner l'anglais en dix semaines, la plomberie en une... Une méthode ne permet d'économiser du temps et de l'énergie que si l'on a consacré le temps et l'énergie qu'il faut à son acquisition.

En apprenant à discerner les éléments qu'on retrouve dans plusieurs ensembles, on gagne le temps que l'on passerait à les redécouvrir et à tenter de les mémoriser à chaque fois. Or, souvent les élèves, que ce soit en mathématiques ou en français, paraissent découvrir sans cesse ce qu'ils ont appris les années précédentes.

1. *Bien parler, bien lire, bien écrire*, p. 152.

II. Une méthode tyrannique

A. Des facultés condamnées

1. La mémoire privée de ses droits

Ce n'est pas en contemplant un code complexe qu'on l'apprend et qu'on l'aime. On aime un code quand on comprend son fonctionnement et son efficacité : le code des cartes de crédit montre déjà la richesse des combinaisons possibles à partir de quatre éléments. On apprend un code en faisant un effort de mémoire, surtout lorsque ce code est composé de vingt-six éléments comme notre alphabet.

Mais de même que la faculté d'analyser semble superflue à ceux qui pensent qu'il suffit de visualiser le mot à lire, l'exercice conscient de la mémoire leur paraît moins efficace — et moins salubre — que la mémorisation passive. Ils partent du principe qu'on peut apprendre à lire comme on apprend à parler, naturellement. Dans un cas, on écoute, dans l'autre on regarde, et, dans les deux cas, on imite.

On apprendrait à lire naturellement si l'écriture était une faculté naturelle comme la parole. Mais « il n'y a pas [...] de détermination biologique de l'homme qui écrit » (J.-J. Glassner¹). N'est-ce pas une des raisons pour lesquelles certains mythes relatifs à l'écriture, à commencer par celui des Sumériens qui l'ont inventée, présentent cette invention comme une transgression² ? La nature de l'homme a ceci de particulier : ses inventions imitent celles de la nature tout en l'éloignant de la nature.

Donc, on n'apprend pas à écrire sans effort. L'effort en lui-même n'est pas amusant, mais à mesure qu'on le fournit, on s'amuse à vérifier le bon fonctionnement du code. Aussi l'apprentissage de l'alphabet n'est-il une activité ludique que s'il est conduit sérieusement. L'enfant veut qu'il y ait une règle du jeu, autrement, il ne se prend guère au jeu.

Si l'enfant accepte l'apprentissage explicite des codes qui fonctionnent, il n'en est pas de même des pédagogues : ils n'aiment pas les codes, ne les trouvant pas *naturels*...

En un sens, ils ont raison : rien de moins naturel que la lecture alphabétique : même les écritures syllabiques se déchiffrent plus naturellement (mais moins commodément et avec plus d'ambiguïtés) que celles qui sont alphabétiques. Apprendre l'alphabet, c'est apprendre une série de conventions.

Mais il y a une compensation de taille : en déchiffrant des signes conventionnels, des signes qui doivent leur forme à la volonté souveraine de l'homme, non à l'objet dont ils servent à écrire le nom, l'enfant touche du doigt un phénomène simple et mystérieux : les lettres du mot *maison* ne ressemblent pas plus à cette maison que les pierres que l'on voit sur sa façade, mais avec des pierres, l'homme a pu donner corps aux édifices sortis de son imagination ; avec des lettres, il a pu exprimer ce qu'il pensait il y a des milliers d'années ; avec un *lego* ou avec les lettres de l'alphabet, l'enfant peut dès maintenant donner corps à des édifices imaginaires ou à ses pensées.

1. *Écrire à Sumer*, Introduction.

2. Voir notre article intitulé *Primum vivere, deinde cogitare* ? dans le numéro 115 du bulletin de l'A.P.L.

2. La faculté d'abstraction mise en examen

Il faut donc renoncer à la ressemblance entre le matériau, (impalpable ou pesant) et ce que l'on désire faire de ce matériau, pour qu'un texte ou une maison ressemble au rêve intérieur d'un homme ; il faut s'écarter de la réalité pour y *réfléchir* ; le *reflet* suppose une distance.

On trouvera peut-être ces prises de conscience prématurées pour le jeune enfant, mais la nature n'attend pas l'autorisation des pédagogues pour faire comprendre aux petits de toutes les espèces qu'un être n'est pas une chose ou que l'animal mort diffère de l'animal vivant, et tant d'autres évidences qui sont bien étranges. Sans doute l'enfant préfère-t-il les images aux abstractions ; sans doute lui est-il plus facile de visualiser que d'analyser. Mais à l'âge où on lui apprend à lire, est-il incapable de s'élever au-dessus du niveau de la simple perception ? Ne peut-il comprendre ce qu'est un signe ?

Il risque de le comprendre trop tard si l'on se contente pendant trop longtemps de dessiner une pomme au-dessus du nom du fruit : trop tard pour prendre vraiment conscience du fait qu'il n'y a pas une mystérieuse analogie (qu'il ne percevait pas encore) entre la pomme et les signes que le maître trace au tableau sous le dessin qui la représente, mais une autre sorte de rapport ; que le mot se distingue de la chose. Trop tard pour ne pas passer plus naturellement du pictogramme à la bande dessinée qu'à la page imprimée seulement de lettres : il croira toujours que des petits signes noirs racontent une histoire austère. Trop tard pour admettre qu'il n'y a pas d'affinités entre Sylvie et les lettres qui composent son prénom ; que ces lettres, toujours les mêmes, que le maître demande à Sylvie d'écrire en haut de ses exercices d'écriture, n'appartiennent pas en propre à la petite fille. En ne faisant appel qu'au contexte de l'enfant pour le familiariser avec l'écriture, en l'empêchant de s'abstraire de ce contexte, on empêche une faculté de se développer : celle qu'il a déjà de passer du particulier au général. Il reste prisonnier de son contexte comme une plante dans un potager, au lieu de prendre son envol en découvrant que lire est un plaisir.

Laissons l'enfant se servir de toutes ses facultés pour apprendre à lire, comme la nature a laissé l'homme se servir de toutes ses facultés pour inventer l'écriture.

B. Des perceptions moins bien... perçues que d'autres

Laissons-le aussi se servir de tous ses sens, en particulier de son ouïe.

Ceux qui veulent ignorer que « la prise de conscience de la nature phonologique de la langue est essentielle à la réussite de l'apprentissage de l'écrit¹ », autrement dit, qu'il faut apprendre le code phonologique qu'est l'alphabet pour apprendre à lire une écriture alphabétique, ceux-là ont évidemment été enclins, pendant longtemps, à recommander la lecture silencieuse, qui n'est pourtant pas la plus naturelle : les Romains, par exemple, lisaient tout haut. En minimisant ainsi le rôle de l'ouïe, on rend plus ardue la tâche de l'élève.

1. *Apports des neurosciences et pédagogie du langage écrit*, p. 12

En ce qui concerne l'importance de la lecture orale, voir *ibid.* pp. 44 sq. : « L'oralisation de la lecture ».

Certains pédagogues établissent donc, implicitement ou non, un ordre de préséance entre les perceptions comme entre les facultés. Dans le second cas comme dans le premier, cet ordre ne reflète rien d'autre que leurs préférences, qui sont du reste celle d'une société dans laquelle les adultes s'assimilent aux enfants : l'image remplace de plus en plus souvent le texte pour informer, pour solliciter le client...

C. Des peines infligées au nom de l'état de nature

Les pédagogues et la société voient l'enfance comme étant proche de l'état de nature. Mais l'état de nature n'est pas une invention de la nature : c'est une invention de Rousseau. De cette invention sont quelquefois nées des monstruosité : il est monstrueux que certains élèves passent quinze années entre les murs d'une classe sans vraiment apprendre à lire. À moins qu'un enfant ne soit doué, cet apprentissage ne se fait sans difficulté que si la famille a le temps et la capacité de l'aider¹, alors que dans l'Antiquité, en Égypte, un pays dont l'écriture était autrement plus complexe que la nôtre, les enfants de milieu modeste pouvaient sans doute apprendre à lire. Aujourd'hui que la durée de l'apprentissage de la lecture est devenue aussi incertaine que ses résultats sont aléatoires, certains jeunes pourront dire qu'on leur a volé leur jeunesse en rendant stérile une scolarité obligatoire. Ils sont restés à l'état de nature sans profiter de la nature...

1. La Grèce au pilori

On évalue mieux l'absurdité d'une telle situation quand on constate qu'il faut moins d'une semaine aux hellénistes débutants (qui n'ont pourtant pas autant de mémoire que les tout jeunes enfants) pour apprendre l'alphabet grec. Si l'on pratiquait en grec la méthode globale, il n'y aurait plus du tout d'humanistes pour étudier la langue du peuple auquel nous devons notre alphabet.

Certes, les Grecs n'ont pas inventé l'alphabet : ils l'ont hérité des Phéniciens, qui l'avaient eux-mêmes adopté. Mais les Phéniciens ne notaient que les consonnes. Or, sans les voyelles, on ne peut déchiffrer un mot qu'on ne connaît pas à l'avance. Si les Hellènes n'avaient pas eu l'idée géniale d'utiliser certains signes de l'alphabet phénicien pour noter les voyelles, l'alphabet inventé par les Sémites n'aurait pu transcrire que les langues sémitiques.

C'est sans doute au IXe siècle av. J.-C. que les Grecs adoptèrent et modifièrent l'alphabet phénicien, mais bien avant, au IIe millénaire, ils avaient eux-mêmes inventé une écriture, le linéaire B. C'était une écriture syllabique. Elle sombra dans l'oubli après une longue période de troubles, mais elle avait été le système d'écriture syllabique le plus remarquable de l'époque : il comprenait déjà les cinq voyelles indispensables pour transcrire la langue grecque, et même des signes de ponctuation qui disparaîtraient par la suite. Les Grecs auraient donc pu réinventer un système syllabique au IXe siècle. Mais un tel système, aussi ingénieux qu'il soit, ne peut rivaliser avec une écriture alphabétique : le linéaire B comprenait quatre-vingt-sept signes (dont soixante-deux étaient couramment employés), l'alphabet grec n'en comporte que vingt-cinq. Les

1. Comme l'observe G. Wettstein-Badour.

Grecs ont-ils eu tort de faire don au monde de l'alphabet des pays du Levant ? Devaient-ils revenir à la lecture syllabique, comme les partisans de la méthode mixte ?

Pour discréditer la méthode alphabétique, certains refusent aujourd'hui de considérer l'écriture alphabétique comme le point culminant d'une évolution ; chez d'autres, ce refus s'explique par la volonté de minimiser notre dette envers les Grecs. Plutôt que de nous insurger contre cette attitude, prenons à notre tour et à notre façon la défense des pictogrammes sumériens, car nous les aimons. Il n'est pas sûr qu'ils prennent à leur tour la défense de la lecture globale.

2. L'enfant à la torture

Au Louvre, l'écolier n'a pas de peine à visualiser pour l'interpréter le pictogramme qui schématise un épi de blé ou une tête d'animal. Les symboles des premiers écrits parlent à l'imagination : deux traits parallèles évoquent l'amitié, deux traits croisés l'hostilité ; une tête et une écuelle expriment l'acte de manger, celui de boire est évoqué par des méandres placés sous une bouche. Des hachures sous un demi-cercle représentent la nuit¹ : l'enfant aime tout de suite ces traits qui concrétisent les ténèbres sous un ciel en coupole — comme il aimerait le zéro (mais oui !), si on lui expliquait qu'en Inde, à sa naissance, ce chiffre (qui a aussi été inventé par les Sumériens) représentait la voûte céleste. L'histoire des sciences manque cruellement à notre enseignement.

Le même enfant s'éprendra-t-il des lettres du mot *nuit* au point de les visualiser pour des raisons affectives ? L'alphabet est abstrait, nous l'avons dit : il ne tire pas son charme de son pittoresque ou la force de son symbolisme, mais de cette brutale et géniale simplicité qu'il doit à la forme arbitraire de signes qui n'évoquent rien.

Seulement, les signes alphabétiques sont en nombre très limité, comparé à ceux des écritures non alphabétiques. Les scribes sumériens, par exemple, avaient besoin de plusieurs centaines de signes pour écrire en cunéiforme. Quant aux scribes égyptiens, ne trouvant pas assez ardue la tâche du lecteur, ils inventaient parfois des jeux d'esprit pour mettre à l'épreuve leurs successeurs² ! Il fallait donc beaucoup de mémoire, d'intelligence et de temps pour apprendre à lire.

Vouloir que l'enfant visualise les mots pour lui épargner d'apprendre vingt-six lettres, c'est lui supposer la mémoire d'un scribe. Car en percevant ces mots comme des images différentes les unes des autres avec l'hémisphère droit de son cerveau, il risque de croire qu'il y a autant d'images que de mots et de se sentir d'emblée déprimé, face à l'écrit... ou à lui-même. Comment venir à bout d'une page entière, dans laquelle chaque mot a une forme à retenir ? On exige de lui un effort de mémorisation démesuré, un effort toujours recommencé, tout en voulant lui éviter des contraintes ponctuelles.

Certes, il ne réclame pas les contraintes, mais il aime les contrats. Et il veut qu'ils soient clairs, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on refuse de mettre une bonne fois à sa disposition les éléments du *lego* tout en demandant de construire un mur avec ces

1. Nous reprenons ici les explications que l'enfant pourra lire au Louvre, mais il faut voir si elles sont à jour.

2. Comme le fait remarquer J.-J. Glassner.

mêmes éléments (c'est alors le mot qui devient un mur !). Se sentant démuni, il croit qu'il aura toujours besoin d'aide pour lire : il éprouve sa dépendance dans l'acte même qui émancipe. On empêche ainsi la lecture de devenir autonome à un stade suffisamment précoce pour qu'un jour, l'habitude de lire soit une seconde nature.

III. Une méthode ou une maladie auto-immune ?

A. L'épreuve qui appauvrit au lieu de fortifier

En croyant qu'on lui demande de visualiser un nombre indéterminé de formes complexes, l'enfant peut refuser un effort qui ne porte pas son nom — et ne peut le porter, puisque le professeur met tout en œuvre pour faire comprendre qu'on n'apprend bien qu'en s'amusant. Or, il ne s'amuse pas, et il n'apprend pas. Il peut se sentir surmené alors que ses facultés ne sont pas exploitées, ce qui le déprime comme de pédaler dans le vide lorsque la chaîne de sa bicyclette a sauté. Mais il n'y a personne pour remettre la chaîne en place : le maître refuse de le faire, jugeant trop compliqué l'engrenage grâce auquel se met en place le processus qui permet d'associer un phonème à un graphème. C'est qu'il sous-estime les capacités et la complexité de l'être humain. Ce faisant, il rend complexe un apprentissage qui ne doit pas l'être. Et comme c'est le premier apprentissage important à l'école, celui sur lequel se greffent tous les autres ; l'enfant risque de redouter l'institution scolaire, ou de douter d'elle.

Il y a pire encore : il peut mettre en doute le fonctionnement de son cerveau, qui, de fait, fonctionne à l'envers (puisque'on exige qu'il aille de l'ensemble au détail).

Une méthode inventée pour désamorcer la méfiance de l'*apprenant* face à l'apprentissage et qui le rend méfiant envers lui-même a les mêmes effets qu'une maladie auto-immune : les défenses immunitaires qu'elle stimule (défenses contre les processus prématurés et les efforts démesurés) se retournent contre le sujet.

Le doute qui s'empare de l'enfant est destructeur, mais justifié, d'une certaine façon : notre cerveau peut devenir moins performant que celui de l'animal, s'il ne fonctionne pas comme prévu... par la nature humaine. En effet, une expérience a montré que même lorsqu'il s'agit de visualiser seize objets, « les primates réussissent des comparaisons de formes visuelles projetées sur un écran d'ordinateur [...] onze fois plus vite que leurs homologues humains¹ ». Peut-être le babouin apprendrait-il à lire plus vite que l'homme avec la méthode globale.

B. Le voyage qui mène à une impasse

Cette méthode empêche donc l'enfant de profiter pleinement de l'invention de l'alphabet, à moins qu'il ne soit assez astucieux pour le réinventer tout seul, puisqu'il ne l'apprend pas... Que penserait-on d'une société qui interdirait l'usage du levier à ceux qui ne peuvent le réinventer ?

La convention abstraite est un levier : on soulève un plus grand poids de réalité avec un effort moindre. La méthode globale aboutit au résultat inverse.

1. Lu dans le numéro 1017 de *Science et Vie* (numéro intitulé *L'intelligence n'est pas le propre de l'homme*, p. 57).

On pourrait nous répondre que l'écriture chinoise, qui est une écriture idéographique, comporte encore bien plus de signes que celle des Sumériens ; que cela ne semble pas nuire à la réussite économique du pays ; que les facultés que l'Orient privilégie valent bien celles que l'Europe a exploitées (avant de les renier !).

Certes les dons de l'Orient diffèrent de ceux des Européens et les valent. Mais ceux des Européens ne vaudront plus rien si, dans un contexte qui n'est pas celui de l'Orient, ils renoncent à l'exercice des facultés auxquelles ils doivent leurs propres découvertes. Car ils n'ont rien pour compenser ces facultés, même s'ils s'efforcent d'imiter l'Orient : ils suivent alors des modes en croyant adopter un mode de vie.

Les Chinois mettent des années ou des dizaines d'années pour venir — presque — à bout de l'apprentissage de leur écriture, mais c'est un apprentissage complexe, contrairement à celui d'une écriture alphabétique. Cette complexité développe l'intelligence des élèves comme le faisait chez nous, *mutatis mutandis*, la complexité des langues anciennes. En même temps, elle développe la mémoire et le sens, voire le goût de l'effort. Or, c'est précisément pour ne pas faire appel à la mémoire et aux efforts qu'on a remplacé la méthode traditionnelle de lecture par la lecture globale.

Les adversaires de la méthode alphabétique combattent donc des habitudes de travail que nous n'avons plus. Ils ignorent autant le contexte dans lequel ils vivent que les structures de leur cerveau.

Veulent-ils rendre l'apprentissage de l'écriture alphabétique aussi long que celui de l'écriture chinoise ?

C. L'esprit critique qui ne s'applique qu'aux autres

Si on leur parle de revenir à la méthode alphabétique, ils diront qu'il s'agit d'un retour en arrière, qu'ils ne vont pas reprendre les méthodes des Romains parce que l'Europe est née de l'Empire romain. Dans une certaine mesure... nous apporterons de l'eau à leur moulin, comme nous l'avons fait au début.

Dans l'Antiquité, comme le montre Marrou, l'apprentissage de la lecture était d'une lenteur impressionnante, et pour cause : on apprenait l'alphabet à l'endroit, à l'envers¹, « en brouillant » l'ordre ; on déchiffrait longtemps des syllabes avant de déchiffrer le moindre mot : les *abecedarii* (ceux qui en sont à l'a b c), devenaient lentement des *syllabarii* (ceux qui apprennent à épeler), avant d'être des *nominarii* (ceux qui savent lire des noms entiers sans épeler). Puis, ils déchiffraient indéfiniment des petites phrases avant de lire de petits textes généralement dénués d'intérêt.

Avec cette méthode ridiculement analytique, on apprenait seulement à lire et à écrire (ainsi qu'à compter) à l'école primaire. Or, on y restait de sept à onze ou douze ans...

L'apprentissage de la lecture entravé par une méthode trop analytique, prenait donc trop de temps. Cela dit, on finissait par savoir lire, ce qui n'est pas toujours le cas lorsqu'on doit deviner ce qui est écrit ; les tâtonnements érigés en méthode sont peut-être encore pires qu'une méthode tatillonne.

1. Comme Gargantua l'avait appris sous la direction de maître Thubal Holopherne.

Si nous nous demandons avec effarement comment les Romains ont pu pratiquer une méthode exagérément minutieuse sans l'améliorer, demandons-nous, dans la foulée, comment nous pouvons exiger de nos enfants qu'ils apprennent à lire une écriture alphabétique par une méthode non alphabétique. Sinon, c'est la postérité qui se le demandera — avec effarement.

Conclusion

Depuis des millénaires, on utilise des abécédaires : on en voit de très anciens dans les vitrines des musées. Pourquoi le XXe siècle a-t-il mis fin à l'alphabétisation ? L'alphabet avait démocratisé l'écriture au point de faire disparaître les scribes. Depuis que la méthode globale a remplacé la méthode alphabétique, les écrivains publics ont remplacé les scribes. N'est-ce pas un signe de régression ?

Pour autant, on n'est pas revenu à l'état de nature : il faut aimer les codes pour être *naturel* ! Car la nature les aime : pour produire des hommes tous différents les uns des autres, elle a inventé le code génétique. Et pour passer d'une espèce à l'autre, elle combine les chromosomes qui sont en nombre limité, comme les lettres de l'alphabet.

Les plus grandes inventions de l'homme ressemblent donc à celles de la nature. Les idéologues l'ignorent, leur objectif étant de réformer la nature humaine, tandis que les archéologues et les neurologues cherchent à la connaître dans toute sa complexité, quitte à revenir sur leurs pas pour progresser dans la bonne direction. C'est ainsi que la science va de l'avant.

On souhaiterait la même aventure à la pédagogie.

M.-M. Bonavero

BIBLIOGRAPHIE

- Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Ed. du Seuil, 1948.
David R. Olson, *L'univers de l'écrit, Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz, 1998.
J.-J. Glassner, *Écrire à Sumer, l'invention du cunéiforme*, Ed. du Seuil, 2000.
Dr Ghislaine Wettstein-Badour, *Apports des neurosciences et pédagogie du langage écrit*, janvier 2005, copyright C.
— *Bien parler, bien lire, bien écrire*, Eyrolles, 2006.