

Etude d'une méthode officielle d'enseignement de la lecture : la méthode « Lire avec Léo et Léa » de Thérèse Cuche et Michelle Sommer.

Par Eveline Charmeux








Il existe un proverbe, un peu simplet, qui affirme : « Pour enseigner l'anglais à Toto, il faut connaître l'anglais et il faut connaître Toto ». On peut ajouter : « il faut aussi savoir comment on fait pour enseigner » !

Pour être un peu plus précis dans la formulation, disons qu'une tâche d'enseignement nécessite de la part de l'enseignant, des « savoirs savants » préalables, concernant l'élève, le savoir à enseigner, et la façon d'enseigner. Ces savoirs savants sont des hypothèses issues des travaux de la Recherche Fondamentale, sur lesquelles on bâtit le travail à mener en classe. Etudier une pratique de classe, par exemple telle qu'elle est proposée par un outil d'enseignement, c'est repérer les hypothèses scientifiques qui sous-tendent cet outil, et mesurer le degré de cohérence que ces hypothèses choisies entretiennent avec les données de la Recherche.

Observons donc la méthode d'enseignement de la lecture « Lire avec Léo et Léa », méthode présentée en haut lieu comme exemplaire de ce qu'il faut faire au CP.

Et pour être crédible, reproduisons ici quelques pages du manuel.


Page 4 : 3ème leçon.

f fée	m mamie	u fumée																								
<table border="1"><tr><td>f</td><td></td><td>é</td></tr><tr><td></td><td></td><td>a</td></tr><tr><td></td><td></td><td>i</td></tr><tr><td>m</td><td></td><td>o</td></tr></table>	f		é			a			i	m		o		<table border="1"><tr><td>l</td><td></td><td>u</td></tr><tr><td>v</td><td></td><td></td></tr><tr><td>f</td><td></td><td></td></tr><tr><td>m</td><td></td><td></td></tr></table>	l		u	v			f			m		
f		é																								
		a																								
		i																								
m		o																								
l		u																								
v																										
f																										
m																										
fi lo mu o va		fu mé i fa lé																								
ma fé li u vo		mi fo é vu la																								
<i>fi mo fa vé lu vi</i>																										
F = f		Mamie a fumé. Léa a lu.																								
M = m		Mamie a lavé. Léo a filé.																								
		Léa a avalé. Léo a vu.																								

4

oin = oin **loin**

trois points - plus - moins - du foin - quatre coins
Turlututu chapeau pointu !
Quelle est la pointure de ces bottes ?
Le sanglier a coincé son groin dans le grillage.



La fusée décolle. Les astronautes flottent !
Léa a glissé sur le verglas.
Ils poussent la voiture en panne. **•SS• = S**
Les castors construisent des barrages.
Milo vole un poisson dans l'assiette de Léa.
Ces pastilles guérissent les enfants qui toussent.
Léo cause avec Vladimir. Léa dessine avec soin.

92

Analyse et théorisation.

1-La conception de l'apprentissage.

Il suffit de parcourir l'ouvrage, ou de simplement comparer ces deux leçons, pour comprendre que la démarche utilisée va du simple vers le complexe (léger, mais les dernières leçons sont un peu plus complexes que la première !). Or, il n'est point nécessaire d'être un grand logicien

pour savoir qu'une démarche d'enseignement doit aller du facile pour l'élève vers ce qui lui est difficile. Or le facile n'a rien à voir avec le simple. Même si les mots sont assez proches de sens dans le langage courant, les notions qu'ils recouvrent sont complètement opposées. Le simple n'existe pas dans l'expérience (tout ce qui nous entoure est complexe) ; c'est une abstraction. C'est donc difficile pour un enfant. Une démarche efficace doit donc aller du complexe familier à l'enfant, pour le conduire vers le simple, qui est à construire par analyse de ce complexe familier ; puis l'aider à conquérir le complexe non familier, qui fait partie du programme.

La démarche utilisée ici va donc à l'encontre du mouvement naturel d'apprentissage, et ne peut que mettre en difficulté la majorité des enfants, notamment ceux dont le milieu familial ne leur a pas apporté une richesse d'expériences suffisantes.

Ajoutons enfin une grossière erreur, affirmée péremptoirement dans la préface :

« N'abordez une nouvelle leçon que lorsque la précédente est bien assimilée ». Il y a fort longtemps que les Chercheurs en psychologie des apprentissages — et même, l'expérience personnelle empirique — nous ont appris que les savoirs ne s'empilent pas les uns après les

autres, mais qu'ils s'organisent les uns par rapport aux autres. Et ce sont souvent les leçons ultérieures qui permettent de comprendre et d'assimiler les leçons précédentes.

Donc, pas mal de mauvais points ici.

2-La conception de l'enfant.

Il est frappant de voir à quel point l'enfant est absent de ces pages, l'enfant hic et nunc, l'enfant de la classe. Rien de ce qui peut être sa vie quotidienne, ni des écrits qu'il a pu voir autour de lui, n'est cité, même de manière allusive, dans les leçons. Quand on pense que les auteurs affirment dans leur présentation :

« C'est une méthode qui prend en compte la nécessité, pour un enfant de 6 ans d'acquérir des repères et de devenir autonome »

on reste perplexe sur les repères qu'il pourra y trouver, surtout quand on sait qu'un repère, ça ne se fournit pas : ça ne peut exister que construit à partir de ce qu'on a soi-même repéré.

On a donc affaire ici à une conception de l'enfant « avec des manques », et même en matière de lecture, avec des « vides » à remplir. C'est une conception particulièrement contraire à toutes les données de la psychologie de l'enfant, qui rappellent depuis longtemps que l'enfant est une personne entière, à chaque étape de son développement. Dès sa naissance (et même avant), l'enfant a des savoirs et son développement consiste en une transformation permanente

de ces savoirs et de la totalité de sa personne.. « On ne construit que sur du donné » (Ph. Meirieu) et il est impossible d'enseigner quelque chose à un élève en dehors des savoirs-déjà-là de cet élève.

Voilà d'autres mauvais points.

3-La conception de la lecture et des objectifs à atteindre : quels apprentissages les enfants vont-ils pouvoir faire ?

Dès la première page, bien des choix de présentation et de contenus se révèlent fort inquiétants :

* L'utilisation du signe « = ».

On connaît la signification de ce signe : « $2+3 = 5$ » doit être compris comme le fait que « 5 » peut s'écrire aussi « $2+3$ »

Les éléments qui figurent à gauche et à droite du signe sont deux réécritures semblables de la même notion.

Ecrire : « $l = L$ » (page 1), cela revient donc à dire que la majuscule ne change rien à la signification de la minuscule, ce qui, du point de vue de la lecture est plus que dangereux : l'opposition majuscule / minuscule est un indice essentiel de la compréhension d'un texte.

Pire, l'utilisation de ce signe page 32 : « $est = è$ » invite naturellement à neutraliser les différences d'orthographe, et comme, sur la même page, on observe également l'égalité

suyvante : « es = è », un raisonnement élémentaire conduit à la conclusion suyvante :

P1 : est = è

P2 : es = è

Donc : est = es ... CQFD

Bonjour l'orthographe et la compréhension de son fonctionnement !! Pas étonnant si des difficultés surgissent plus tard...

La page 34 doit mettre en joie les enseignants de mathématiques :

«1 et 1 = 2 »

la substitution du signe + par la conjonction « et », est un puissant contresens mathématique et un amalgame qui ne peut que nuire plus tard à la plupart des élèves.

A noter en plus, page 92, une égalité des plus surprenantes : OIN= oIN (???)

Curieuse notation, dont les justifications théoriques restent singulièrement floues.. .

* Les couleurs et les dessins à la place des mots

Les couleurs sont présentées comme facilitant « le repérage des graphies et de la forme syllabique (?) ». Pour ce qui est de la forme syllabique, peut-être, si tant est que cette expression ait du sens.

Mais pour ce qui est de la lecture, sûrement pas : cette alternance de rose et de bleu est particulièrement contraire à la conduite de lecture, et particulièrement contraire à la découverte de l'orthographe : les lettres prétendent « muettes » (comme si les autres parlaient !!?), étant à demi effacées sous un gris qui rappelle qu'elles ne doivent pas être prononcées.

Le problème, c'est que la lecture étant une activité visuelle, la prononciation n'est guère primordiale (on peut très bien comprendre des mots qu'on ne sait pas prononcer, dans le romans russes, par exemple). En revanche, les lettres qui ne correspondent pas à la prononciation sont essentielles pour la compréhension et l'orthographe.

Non seulement, les enfants ne vont donc rien apprendre en matière d'orthographe ou de conduite de lecture, mais ce qu'ils vont apprendre installe des savoirs erronés, et des habitudes nocives.

Même remarque sur les dessins représentant les mots. Outre que cela conforte la représentation spontanée des enfants selon laquelle un mot aurait un sens en lui-même, ce qui est faux en français (un mot ne prend sens que par le contexte, pour la majorité d'entre eux), cela crée des habitudes nocives d'exploration du texte : ce sont les mots et le contexte qui permettent de comprendre, pas les images. Le sens de celles-ci dépend du texte qui les accompagne, car une image a toujours une infinité de sens possibles ; seul le texte permet de

savoir celui qui convient en la circonstance. Encore un savoir bien mal construit !

* Les syllabes artificielles

C'est évidemment le symbole même de ce type de méthode. Et nous avons, à plusieurs reprises souligné les dangers que cela présente.

Un exemple de plus : page 4, il est impossible qu'un enfant, au moment où il va prononcer « lo » ne pense pas à ce que signifie cette syllabe dans son langage à lui, « l'eau ». Ainsi va s'installer dans sa tête une association « image graphique (signifiant) : lo » / « signifié : l'eau », qui installe d'avance des obstacles à l'acquisition de l'orthographe.

* Le langage utilisé

Les explications, quand il y en a, mettent en jeu des formules langagières particulièrement peu rigoureuses.

Page 116, on trouve, à propos de la lettre « x », dont on peut au passage s'étonner qu'elle arrive si tard, au regard de sa fréquence dans la langue, la formule suivante :

« Quelquefois X se met à chanter ex= egz »

Hélas ! Ni « x » ni aucune lettre ne se met jamais à chanter !! On peut le regretter, pour ceux qui aiment le chant, mais c'est ainsi : les lettres sont des petits dessins qui n'ont ni voix, ni prononciation, et que les langues affectent de façon arbitraire (dépendant en fait de leur histoire et de leurs habitudes de prononciation) à la traduction écrite de leurs phonèmes.

Une telle présentation du rôle des lettres ne peut que conforter des conceptions erronées des relations oral/ écrit, sources de problèmes plus tard. On le sait, plus les enfants sont jeunes, plus le langage utilisé avec eux doit être rigoureux et précis.

Ce n'est pas encore un bon point à donner ici.

* Les textes proposés

Aucun doute, c'est là, la plus grande gloire pour les auteurs. Remarquables à tout point de vue.

a) On trouve d'abord l'incontournable allusion à la consommation de tabac.

Page 4 « mamie a fumé »

Qu'a-t-elle fumé ? Le verbe « fumer » est un verbe transitif. Mais il est vrai que dans le langage actuel, son emploi intransitif a un sens bien précis : « fumer » tout court, cela veut dire fumer de l'illicite. Alors, que penser ? Mamie a fumé un joint ? Quel exemple pour la jeunesse, tout de même !

Vous me direz que l'allusion au tabac n'est pas nouvelle : tous les manuels d'enseignement de la lecture en parlent, ce qui leur confère une relative responsabilité dans le trou de la Sécurité Sociale. Mais on remarque qu'habituellement, c'est « papa » qui fume, et la pipe en général.

Ici c'est mamie (sans majuscule : elle n'en mérite pas !).. . La parité sans doute ?

b) Mais ce sont les texte eux-mêmes qui sont un régal, et l'exemple parfait de ce qu'il faut présenter aux petits pour qu'ils maîtrisent la langue, conformément aux attentes institutionnelles.

Dès les premières pages, on ne peut être que convaincu par la cohérence textuelle, l'intelligence des propos, l'excellence du style, bref la richesse des textes proposés :

Page 4 :

Mamie a fumé. Léa a lu. Mamie a lavé. Léo a filé. Léa a avalé. Léo a vu

On notera au passage l'étrange volonté d'utiliser les verbes de façon intransitive, au mépris de leur emploi normal.

Page 24 :

J'aime un chat, tu imiteras un cheval.

A noter ici la présence d'une virgule entre les deux phrases, ce qui induit une relation sémantique... Mais laquelle ? C'est un vrai mystère...

Tu pédales et tu vas vite

D'où vient ce « tu », subitement ? Voilà un embrayeur sans référent... Excellente mise en condition pour comprendre, surtout quand on sait que les embrayeurs à l'écrit constituent une difficulté majeure pour les petits.

Léo dort et il rêve. Je mime et tu devines. Léo parle fort et le cheval s'arrête. Pourquoi ? Il est gêné par le bruit ?

Il y a une fête et tu y vas. Je m'arrête : je suis arrivé. Où ?? A la fête ?

Page 92 :

Outre les dessins, particulièrement ridicules (où a-t-on vu des spationautes ayant cette allure de dauphins joyeux ??), le texte mérite une mention particulière :

La fusée décolle. Les astronautes flottent ! Même avec un point d'exclamation, ils ne flottent pas : demandez-leur.. .

Léa a glissé sur le verglas. Il y a du verglas dans l'espace sidéral ? Et Léa était dans la fusée ?

Les castors construisent des barrages. Qu'est-ce qu'ils viennent faire là ceux-là ?

Milo vole un poisson dans l'assiette de Léa. Milo aussi était là ?

Ces pastilles guérissent les enfants qui toussent. Allons bon ! Les voilà malades !

Mais au fait, de quelles pastilles s'agit-il : on ne leur a point été présentés !

Rappelons, au passage qu'un démonstratif, dans un texte, renvoie nécessairement à un ou plusieurs référents cités dans le texte, auparavant ou dans les lignes qui suivent. Cela s'appelle la diaphore... Mais mesdames Cuche et Sommer n'ont pas été informées sans doute.

Léo cause avec Vladimir.

Voilà une phrase qui serait sévèrement jugée par les rédacteurs du Figaro magazine et Jean d'Ormesson : on ne doit pas dire, selon eux, « causer avec », mais « s'entretenir avec » Il est vrai que déchiffrer « s'entretenir » est plus difficile que déchiffrer « causer ». Quoique... En tout cas, tant pis pour l'élégance du langage !

Tant pis surtout pour les règles de cohérence textuelle, dont les évaluations nationales démontrent pourtant que c'est un des points les plus faibles des compétences acquises par les élèves à l'école primaire. En faisant leurs premières découvertes de la langue écrite sur de tels textes, nul doute qu'ils vont progresser dans cette voie.

On pourrait poursuivre cette lecture page par page : incohérence des textes, vocabulaire aberrant : « Faro hume ici ou là » (page 67) ; « La pluie gicle sur le ciment » (page 65) ; « Sébastien feint de tomber » (page 112) etc. etc. Tout est fait pour proposer aux enfants une langue postiche, conçue uniquement pour la syllabation, sans aucun apprentissage du langage écrit ou des conduites de lecture.

4-Et tout ce qui manque, des compétences à développer pour devenir lecteur...

Les auteurs affirment dans leur préface que cette méthode est conçue pour favoriser l'autonomie des enfants. Or, l'autonomie repose entre autres mais surtout sur la capacité à résoudre seul ses problèmes grâce à la lecture : savoir lire, c'est savoir se servir des écrits pour mener à bien ses projets. Il faudrait beaucoup chercher pour trouver où les contenus de cette méthode pourraient favoriser l'autonomie des élèves.

On constate en effet que rien ne permet aux enfants ici d'entrer dans l'univers de la chose écrite. Aucune allusion ni aux divers types d'écrits, ni aux fonctions de la lecture, dont on sait qu'elle sert toujours à autre chose qu'elle-même : on lit pour apprendre, comprendre, savoir faire, se distraire et rêver... Jamais on ne lit pour lire. Ici, si ! Donc, on ne lit pas.

On ne trouve rien non plus sur les conduites de raisonnement qui seules permettent de comprendre un écrit : aucune mise en relation n'est demandée, aucune recherche de l'implicite, pourtant partout présent dans le manuel, aucun éclairage sur les détails pertinents, comme l'orthographe, la ponctuation, les majuscules, la mise en page...

Surtout, et c'est peut-être le plus grave, aucun de ces textes n'a de noms d'auteurs : c'est du texte « en l'air », hors situation de communication, et l'on sait que pour les petits, il n'est nullement évident qu'un écrit ait un auteur ni qu'il ait du sens.

Bref, c'est vraiment un tabouret pour apprendre à nager !

Cela pourrait être drôle, si ce n'était pas le meilleur moyen d'exclure de toute lecture véritable

— experte, comme on dit — les enfants de milieux défavorisés, ceux qui n'ont que l'école pour s'en sortir.

C'est là qu'on voit la dimension politique des options pédagogiques : et la cohérence que nous avons tant cherchée dans les textes du manuel, elle éclate ici dans le choix d'un tel outil : choisir « Lire avec Léo et Léa » — pire, l'imposer à tous les CP de France et de Navarre — , c'est en totale cohérence avec d'autres décisions concernant l'Ecole ou la Société : suivez mon regard.

C'est pourquoi, une proposition s'impose à nos yeux : celle d'inscrire, à l'instar de ce qui est fait sur les paquets de cigarettes, (dont nous avons souligné les liens illicites avec la méthode de mesdames Cuche et Sommer), la formule suivante, en bandeau autour du manuel :

« L'utilisation de cet outil nuit gravement à la santé du futur lecteur ».

Qu'on se le dise !

Eveline Charmeux - Mars 2006