

## **Lecture : une autre façon d'aller vers une éducation basée sur la preuve (2)**

Ainsi, concernant l'apprentissage de la lecture, l'« état de la science » comporte l'affirmation d'une incertitude, formulée par Stanislas Dehaene à la page 269 de son ouvrage *« Les neurones de la lecture »* : *« Faut-il d'abord que l'enfant analyse les sons en phonèmes, avant de pouvoir en apprendre le code écrit ? Ou bien n'est-ce qu'à partir du moment où l'enfant comprend ce que sont les lettres qu'il parvient à décomposer la parole en phonèmes ? »*

L'association « Agir pour l'école » fait fi de cette incertitude. Pour elle, « la recherche » aurait montré que seule la répétition de tâches d'analyse des sons en phonèmes permettrait le progrès.

Et pourtant, lorsqu'on tient compte de l'incertitude précédente, une alternative existe : faire produire de l'écrit sous une forme qui n'exige pas au préalable l'analyse des sons en phonèmes, afin que les élèves progressent dans la compréhension de ce que sont les lettres. Cela peut-il aider les élèves à analyser les sons en phonèmes ? La science académique n'a pas cherché à répondre à cette question, André Ouzoulias l'a fait.

### **Une approche alternative : apprendre à écrire « pour de vrai »**

L'approche alternative qui va être présentée succinctement ici est celle qu'il a élaborée en théorisant celle de Célestin Freinet ou, plus exactement, celle d'une grande militante Freinet, longtemps responsable du secteur lecture de ce mouvement, Danièle De Keyzer. Cela ne signifie pas qu'il n'en existerait pas d'autres, évidemment, mais l'intérêt de celle-ci est qu'André Ouzoulias a fait le travail théorique de la comparer avec l'approche classique concernant la façon dont les enfants s'approprient la graphophonologie. Il est donc possible de rentrer dans un débat de preuves la concernant. Rappelons comment s'effectue le progrès (Ouzoulias & Fischer, 2012 ; Ouzoulias, 2014)<sup>1</sup>.

Un sous-titre complet de cette section aurait été « apprendre à écrire pour de vrai, sans faire sonner les lettres, du moins dans un premier temps ». En effet, le point de départ est l'écriture, mais une écriture « pour de vrai », c'est-à-dire une tâche qui n'a rien à voir avec l'exercice de graphophonologie qu'est la dictée de syllabes décrite dans la première partie de ce texte. Écrire son prénom, par exemple, est une tâche d'écriture « pour de vrai » parce que les enfants s'y investissent avec joie, heureux de découvrir qu'en traçant une suite de signes, ils donnent la possibilité aux grands, et bientôt à eux-mêmes, d'y lire leur prénom. Au sein d'une classe, écrire chacun une petite histoire (une phrase aussi simple que : « JULIE A 3 POISSONS ROUGES »), les rassembler dans un album pour pouvoir relire l'histoire d'untel ou d'untel. Là encore, c'est écrire pour de vrai.

Mais comment un enfant pourrait-il écrire son prénom ou une phrase comme la précédente, sans aucune maîtrise de la graphophonologie ? Pour créer cette possibilité, il faut évidemment que, dans un premier temps, l'enseignant « prête son savoir à l'élève » (Cf. Vygotski). Concernant l'écriture du prénom, par exemple, l'enfant dispose d'un modèle écrit ainsi que d'un « geste modèle » qui lui est commenté : « Tu vois, pour écrire ton prénom, il faut écrire la lettre M, comme ça (l'enseignant reproduit la 1<sup>ère</sup> lettre du modèle), puis la lettre A (idem), la lettre R (idem), la lettre I (idem) et la lettre O (idem) et toutes ces lettres, dans cet ordre, ça fait /ma/ (en montrant les 2 premières lettres, MA), /rio/ (en montrant les suivantes : RIO). Allez, vas-y, écris ton prénom ».

On remarquera que les lettres M et R sont appelées par leur nom : dans un premier temps, il n'y a aucune tentative de faire sonner une consonne qui, pour les élèves, ne sonne pas. Mais évidemment, l'intérêt des voyelles comme A, I et O, etc. est que leur nom correspond à une valeur phonique courante : A = /a/, I = /i/, O = /o/, etc. On remarquera également l'étayage qui consiste à faire correspondre dans l'écriture du mot, la syllabe orale à la syllabe écrite, sans chercher à décomposer l'une ou l'autre.

La production d'écrit ne se limite évidemment pas au prénom qui est un écrit très spécifique. Ainsi, considérons cet extrait du dernier petit livre d'André Ouzoulias :

« Voici des exemples de textes courts, voire très courts, qui ont été engendrés à partir de ce que j'ai appelé des « situations génératives ». En GS, vers le mois de mars : « *JULIE A 3 POISSONS ROUGES* », « *KADER A 2 CHATS NOIRS* », « *ENZO A 2 CHIENS BLANCS ET 1 TORTUE* », etc. Ces microtextes ont été créés et illustrés dans la journée. On devine de quelle manière si on sait qu'il y a dans la classe un trombinoscope des élèves, des glossaires illustrés dont celui des animaux et celui des couleurs, un dictionnaire des premiers nombres. Certains enfants ont commencé par l'illustration, qui leur a ensuite servi d'aide-mémoire pour la mise en mots. Ces fictions ont été ensuite imprimées et assemblées pour former un album. »

L'enfant, de cette manière, mémorise le nom des lettres et, donc, dans le cas des voyelles, la correspondance avec une valeur phonique courante. L'étayage de l'enseignant est constamment le même : dire le nom des lettres et, à chaque fois que cela facilite le découpage syllabique, mettre en relation la présence de ces lettres et la lecture du mot : « Là, tu viens d'écrire /juli/ ; tu te rappelles : la lettre là (U), c'est... /u/ et celle-là (I), c'est... /i/. Regarde bien, c'est écrit /ju/ (en montrant les 2 premières lettres dans l'ordre), /li/ (en montrant les 3 suivantes) ». Répétons-le : il n'y a aucune tentative de faire sonner le J ou le L.

Considérons maintenant la tâche suivante qui permet d'apprécier dans quelle mesure l'étayage précédent est source de progrès : l'adulte écrit TAPIS, il dit à l'enfant que le mot qu'il vient d'écrire est /tapi/ (l'oral est donné à l'enfant, donc), il lui demande combien il y a de syllabes dans /tapi/ (la quasi-totalité des enfants de GS savent analyser l'oral en syllabes) et, enfin, l'enseignant demande ce qui, dans l'écriture du mot TAPIS correspond à /ta/ et ce qui correspond à /pi/. Pour réussir, l'enfant a la possibilité de repérer les lettres A et I qu'il connaît et qu'il entend dans l'oral de TAPIS, de mettre en relation l'ordre d'écriture des lettres avec l'ordre de prononciation pour trouver que c'est TA qui se prononce /ta/ et PIS qui se prononce /pi/.

Il est fondamental de remarquer que la réussite à cette tâche ne nécessite pas d'être capable d'analyser la syllabe orale /ta/ en 2 phonèmes. André Ouzoulias définit ainsi un niveau de compréhension de la graphophonologie qui ne nécessite pas une analyse fine de l'oral et, donc, que les maîtres de GS peuvent viser sans mettre en échec leurs élèves, comme c'est le cas dans le projet d'« Agir pour l'école ».

Cette tâche, segmenter en syllabes écrites un mot tel que TAPIS dont la prononciation est donnée à l'enfant, s'avère prédire la future réussite en lecture. André Ouzoulias et Jean-Paul Fischer (2012)<sup>2</sup> ont montré que 90% des élèves qui la réussissent en début de CP deviennent de bon lecteur en fin de CP et que, parmi ceux qui ne le deviennent pas, 90% échouaient à cette tâche en début d'année.

La phase suivante est évidemment la découverte du principe alphabétique mais lorsque l'élève réussit la tâche précédente, on comprend à la fois le chemin que l'enfant a déjà parcouru et celui qui lui reste à parcourir. Considérons par exemple un enfant qui sait lire RACHID et ROBOTS au sein de la phrase : « RACHID A 2 ROBOTS », par exemple. S'il sait découper RACHID et ROBOTS en deux syllabes écrites, il accède ainsi à la lecture de RA = /ra/ et de RO = /ro/. On a donc la possibilité d'attirer son attention sur cette combinaison : la lettre R, lorsqu'elle est devant A, fait /ra/, et lorsqu'elle est devant O, fait /ro/. Que fait cette lettre en général ? L'enfant est susceptible d'accéder ainsi au /rr/ correspondant à R.

La syllabe écrite est ainsi le moyen par lequel l'enfant analyse la syllabe orale alors que dans la démarche d'« Agir pour l'école », le seul processus psychologique évoqué pour accéder au même résultat, est la répétition de l'écoute de mots ou de syllabes commençant par cette lettre.

### **Un peu de sociologie de la science**

Il faut le dire : l'analyse précédente est une modélisation rigoureuse d'un processus cognitif permettant d'expliquer comment les enfants progressent vers la compréhension des phonèmes consonantiques et, donc, comment ils en viennent à les entendre. En face, la science académique ne propose que la répétition d'exercices d'analyse des sons en phonèmes<sup>3</sup>.

Cette théorisation est étayée par une recherche expérimentale (Ouzoulias & Fischer, 2012) dont les résultats sont analysés avec toute la rigueur nécessaire (J. P. Fischer est un expert en méthodologie) mais qui ont été publiés en français dans un livre dont la diffusion scientifique est restreinte, quasiment nulle.

Elle est étayée par une recherche-action en cours avec les écoles du Réseau Ambition Réussite des Mureaux (78). Les résultats sont si spectaculaires qu'aujourd'hui de nombreux pédagogues et chercheurs dans le domaine sollicitent Sylvie Amador, IEN de la circonscription et co-animatrice du projet, afin d'avoir la possibilité de visiter des classes associées à la recherche.

Elle est étayée parce qu'à la suite de conférences d'André Ouzoulias, de nombreux inspecteurs et conseillers pédagogiques ont également engagé des actions de formation-innovation avec les enseignants des cycles 1 et 2 de leurs circonscriptions et parce que ces actions sont reconduites depuis plusieurs années tant la satisfaction des participants est grande en termes de réussite de leurs élèves et de plaisir à exercer ainsi leur métier.

Elle est étayée parce que la collaboration d'André Ouzoulias avec l'une des principales organisations professionnelles de maîtres spécialisés E, la FNAME, a conduit nombre d'entre eux à participer à diverses recherches qu'il animait, renouvelant leur approche professionnelle et assurant, selon leurs comptes rendus, une plus grande efficacité à leurs interventions.

Il n'est pas bien difficile d'anticiper la réaction qui sera celle des chercheurs académiques se référant exclusivement à la « recherche internationale », nécessairement en anglais : « Mais enfin, si l'approche d'André Ouzoulias était si pertinente, comme se fait-il qu'elle ne soit pas l'objet de publications scientifiques dans des revues internationales ! »

Pourtant, il est évident que ces publications sont fermées *de facto* à un professeur agrégé de philosophie, germaniste et helléniste comme l'était André Ouzoulias. Aurait-il été enseignant-chercheur en psychologie cognitive qu'un article présentant son cadre théorique et des résultats expérimentaux tout à fait valides n'aurait guère eu de chance d'y être publié ! Il est très difficile d'obtenir la publication d'un papier adoptant un point de vue hétérodoxe, ou tout simplement nouveau, dans les grandes revues internationales. L'article type, celui visé par tous les chercheurs nouveaux dans un domaine, les jeunes notamment, se présente sous la forme d'une variation d'un paradigme expérimental étiqueté comme ayant été inventé par telle ou telle sommité internationale. Dans ce cas seulement, le sujet de la recherche est assez facilement validé car il bénéficie du parrainage à distance d'un grand chercheur reconnu qui y a attaché son nom précédemment.

Allons plus loin : André Ouzoulias aurait-il obtenu la publication d'un article en anglais présentant sa théorie dans une revue internationale qu'en France les chercheurs et les enseignants n'en sauraient peut-être rien ! Qu'on me permette de m'appuyer sur mon propre cas d'enseignant-chercheur au parcours atypique puisqu'ayant passé une thèse de psychologie tardivement, après une première carrière de professeur de mathématiques. J'avais 46 ans et le contenu de cette thèse a eu une diffusion internationale mais non-anglophone, suite à la traduction d'un ouvrage en castillan et en portugais. Dans les 20 ans qui ont suivi, je n'ai eu que deux articles « bien publiés » en anglais : un « exploit » puisque le contenu de l'un comme de l'autre étaient plutôt hétérodoxes.

Le premier<sup>4</sup>, consacré aux apprentissages numériques jusqu'à 5 ans environ, a « végété » pendant une dizaine d'années, ce qui signifie que le nombre de citations dans des revues internationales en anglais était minime (Eh oui : c'est le critère !). Et puis, Brian Butterworth, l'une des sommités internationales de la neuropsychologie, l'a commenté sur 3 pages dans son ouvrage le plus célèbre<sup>5</sup>, publié simultanément à Londres, Adélaïde, New-York et Pékin : « Rémi Brissiaud, a french psychologist... ». Brian Butterworth est un grand neuropsychologue. Le nombre de citations en anglais a bondi, 50 environ aujourd'hui. C'est un faible score comparé au nombre de citations d'un chercheur à la renommée internationale bien établie, mais pour un article publié par un chercheur français dans le domaine des apprentissages numériques, c'est tout à fait respectable.

Le second article<sup>6</sup>, consacré à la résolution de problèmes arithmétiques aux cycles 2 et 3, publié en 2010 avec Emmanuel Sander dans la revue *Developmental Science*, tout aussi important de notre point de vue, attend son parrain international.

Comment tout ceci est-il relayé dans les ouvrages de synthèse publiés par les sommités françaises ? Au mieux, le premier article apparaît dans la bibliographie, les idées qui y sont défendues, celles qui ont intéressé Brian Butterworth, jamais. Ainsi, après une première barrière constituée par la publication dans une revue internationale en anglais, après une deuxième constituée par le risque que l'article soit noyé dans un flot d'écrits innombrables (« publish or perish ! »), il en existe une troisième constituée du relais actif ou inexistant des sommités françaises.

André Ouzoulias n'avait pas passé de thèse et ne possédait donc pas le ticket d'entrée dans ce système circulaire, inaccessible aux non spécialistes et, donc, aux enseignants, aussi informés qu'ils cherchent à l'être de l'état de la science. Ce système, paré du

prestige de la recherche, voire marqué par une sorte de « scientisme » réducteur, méprisant les autres domaines scientifiques et notamment la didactique, cherche à exercer une sorte de monopole discursif sur les pratiques d'apprentissage et d'enseignement, excluant des débats d'autres domaines de référence et leurs méthodologies. La « recherche internationale », la « littérature scientifique » deviennent des divinités sans cesse évoquées contribuant « à la mise en place d'une oligarchie de chercheurs, à marginaliser les discours issus de modèles alternatifs d'exercice de l'activité scientifique, voire même à étouffer la contestation et le débat » (Lincoln, 2004)<sup>7</sup>.

### **Un débat impossible ?**

En France, les psychologues ou neuropsychologues qui sont la face « recherche » du courant de l'« evidence-based education », utilisent deux méthodes pour ne pas débattre avec ceux qui tentent de le faire : 1°) Le rappel à l'ordre méthodologique (cf. Franck Ramus dans son dernier texte au Café) ; 2°) La chaise vide dans les lieux de débats organisés par l'Éducation Nationale ou avec son concours.

À titre d'exemple, on peut citer le désistement de Stanislas Dehaene lors des controverses de Descartes organisées à l'Université Paris 5 en 2012, alors qu'il devait débattre avec André Ouzoulias. Plus récemment, sa non participation à l'audition de la commission maternelle du Conseil Supérieur des Programmes où d'autres chercheurs étaient aussi conviés à intervenir et débattre.

De mon côté, cela fait plus de 10 ans que, par tous les canaux possibles, j'essaie de l'alerter sur l'impact de ses propos dans ses ouvrages de vulgarisation et dans les médias. En effet, ces propos sèment une grave confusion.

Dans sa tribune dans le journal « Le Monde », le 20 décembre dernier, il dit par exemple :

*« Dans la ZEP de Genevilliers, une maternelle, en s'appuyant sur le matériel pédagogique de Maria Montessori et les principes cognitifs que je viens d'esquisser, obtient des résultats exceptionnels : avant même l'entrée en CP, tous les enfants savent lire et faire des calculs à quatre chiffres »*

Ceux qui connaissent bien ses travaux savent que lorsqu'il parle de « calculs à quatre chiffres », il ne s'agit pas de calculs numériques mais seulement de « calculs approximatifs » (sic) portant sur des grandeurs et non sur des nombres. Mais comment un lecteur ordinaire du journal interprète-t-il la phrase précédente ? Il comprend que, décidément, faute d'être perméables au changement que constituerait la prise en compte des résultats de la science, les enseignants, sauf cas exceptionnels, maintiennent leurs élèves dans l'ignorance.

Dans de tels propos, Stanislas Dehaene utilise les notions de nombre et de calcul, à rebours de la définition qu'en ont donné les créateurs de notre culture pédagogique : Ferdinand Buisson, Henri Canac, Gaston Mialaret... et, ce faisant, il sème une grave confusion qui nuit considérablement à l'école. Il n'en va pas autrement concernant la lecture.

Nous devrions pouvoir débattre de ces questions qui touchent non pas aux travaux d'imagerie cérébrale et de neuroscience mais à la façon dont on diffuse les résultats des

recherches en sciences cognitives afin d'aider au mieux à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

### **Une autre façon d'aller vers une « evidence-based education »**

Rappelons que la démarche de l'« evidence-based education », sous sa forme classique, s'effectue en deux temps : celui de l'élaboration des recommandations à partir d'une revue systématique des recherches existantes et celui d'une expérimentation pré-test comparée à une expérimentation post-test avec, dans l'intervalle, la mise en œuvre d'une intervention. Mais cette démarche ne peut être appréciée sans envisager ses conséquences : l'élaboration de programmes qui interdisent l'usage de méthodes, d'approches ou d'outils qui apparaîtraient comme non-validés par la recherche au terme de ce processus.

Il faut insister sur ce fait : sous le ministre Luc Chatel, le directeur général de l'enseignement scolaire, toujours membre aujourd'hui du comité de direction d'« Agir pour l'école », Jean-Michel Blanquer, avait le projet que les préconisations de Stanislas Dehaene deviennent celles du ministère de l'éducation nationale. On comprend ce qui le guidait : en s'appuyant fortement sur l'une des personnalités scientifiques les plus éminentes dans un domaine qui a le vent en poupe, les neurosciences, Jean-Michel Blanquer pensait engager l'école dans la voie du changement. Dans la note finale du projet « Lecture »<sup>8</sup>, « Agir pour l'école » exprime d'ailleurs son impatience pour ce changement :

*« La transférabilité du dispositif est conditionnée à des paramètres complémentaires (institutionnels, politiques, etc.) tant le champ des pratiques pédagogiques est encore en France un sanctuaire dans lequel la preuve scientifique ne suffit pas à faire évoluer les orientations. »*

Mais son analyse était erronée. D'une part l'excellence académique n'implique pas la pertinence didactique et pédagogique, d'autre part il n'a pas été renseigné du fait que des pratiques de changement basées sur une excellente information scientifique, se développaient déjà sur le terrain. Enfin, la démarche classique de l'« evidence-based education » est loin d'être celle qui favorise le mieux le changement.

L'autre façon d'aller vers une « evidence-based education » consiste à s'intéresser aux « savoirs positifs » issus de la recherche, évidemment, mais aussi à ses zones d'ombre, à ce que l'on ne sait pas. Tout ce qui contribue à éclairer ces zones est porteur d'espoir de changements déterminants dans la lutte contre l'échec scolaire. Et, là encore, cette démarche doit être appréciée en explicitant ses conséquences : il ne saurait être question d'interdire l'usage de méthodes, d'approches ou d'outils dont la caractéristique principale est qu'ils rentrent dans cette zone d'ombre.

Rappelons-nous la façon dont André Ouzoulias envisageait l'élaboration des nouveaux programmes dans son dernier texte : « *Tout en fixant des objectifs de fin de cycle consensuels et atteignables par tous, (ils) devront aussi, dans un document d'accompagnement lisible, proposer diverses voies pédagogiques et didactiques, dont des voies alternatives aux pratiques actuelles.* » On pourrait ajouter : ce document d'accompagnement devra être lisible mais également **informé** par la preuve, ce que ce texte-ci, par exemple, prétend être. Il faut que la liberté pédagogique des enseignants soient assortie des moyens de l'exercer avec responsabilité.

Mais si les documents d'accompagnement des programmes proposent diverses voies pédagogiques et didactiques dans un texte lisible, comment garantir que l'évolution future se fera vers « les plus efficaces » ? Et d'ailleurs, comment les reconnaîtra-t-on ? Est-il possible, dans un tel cadre de liberté pédagogique, de maintenir le projet d'aller vers une « evidence-based education » ? Il faut répondre affirmativement à cette question. Supposons que les futurs programmes aient la forme qu'André Ouzoulias recommandait, il y aura dans 5 ans un grand nombre d'enseignants qui auront une démarche « classique », celle qui est recommandée notamment par « Agir pour l'école », mais il y en aura beaucoup également qui s'inspireront d'une démarche alternative, notamment celle proposée par André Ouzoulias. Il sera possible d'expérimenter. Peut-être, à ce moment, une autre démarche alternative aura-t-elle émergé, elle aussi conforme à l'état de la science et qu'il faudra laisser se développer. Peut-être de vrais débats pourront naître entre tenants des diverses démarches pour faire avancer la recherche ?

J'ai rédigé il y a peu un texte<sup>9</sup> qui explicite pourquoi des programmes élaborés ainsi constitueraient l'amorce d'une véritable refondation de l'école, via, notamment, la possibilité d'une réelle formation critique des enseignants dans les ESPE. Mon texte traite de l'apprentissage du calcul à l'école mais la situation est exactement la même concernant l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, s'il faut viser une éducation basée sur la preuve, qu'elle soit non violente (cf. la première partie de ce texte), fondée sur une logique scientifique et sociale porteuse d'avenir. À cet égard, il faut se réjouir que la nouvelle charte des programmes permette, et même favorise, la démarche qui a été esquissée ici. Avec ce texte, Vincent Peillon nous a laissé un beau testament qui laisse espérer que dorénavant la voie est clairement tracée et qu'il en sera fini des atteroiements liés aux querelles au sommet de son ministère.

Herblay, avril 2014

### **Rémi Brissiaud**

Laboratoire Paragraphe ; Université Paris 8

Équipe « Compréhension, Raisonnement et Acquisition de Connaissances »

Conseil scientifique de l'AGEEM

---

<sup>1</sup> Ouzoulias A. & Fischer JP, (2012) « L'accès à la lecture autonome à la fin du CP ... », in *Inégalités scolaires et résilience*, sous la dir. de Thomazeau A. & Juhel N., coédition FNAME-Retz.

André Ouzoulias, (2014) *Lecture Écriture – 4 chantiers prioritaires pour la réussite*. Paris : Retz.

<sup>2</sup> Ouzoulias A. & Fischer JP, (2012) *Ibid*

<sup>3</sup> Voir cependant, de manière récente et plus limitée : Castles A, Wilson K, Coltheart M, (2011) « Early orthographic influences on phonemic awareness tasks : Evidence from a preschool training study », *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 203-210.

---

<sup>4</sup> Brissiaud R. (1992). « A tool for number construction: finger symbol sets », in Pathways to Number: Children's Developing Numerical Abilities, eds Bideaud J., Meljac C., Fischer J. P., editors. (Hillsdale: Lawrence Erlbaum; ), 99-126.

<sup>5</sup> Butterworth B. (1999), *The mathematical Brain*. London : Macmillan.

<sup>6</sup> Brissiaud, R. & Sander, E. (2010). Arithmetic word problem solving: a Situation Strategy First framework. *Developmental Science*, 13(1), pp. 92-107.

<sup>7</sup> Cité dans :

Saussez, F., & Lessard, C. Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve (2009) *Revue Française de Pédagogie*, 168, 11-136.

<sup>8</sup> [http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport\\_Final\\_EXPE\\_HAP-11.pdf](http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_EXPE_HAP-11.pdf)

<sup>9</sup> <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/05122013PisaRBrissiaud.aspx>