

1 re P A R T I E

TOILE DE FOND DES RECHERCHES SUR LA LECTURE ET SUR SON APPRENTISSAGE

" ... pour progresser dans le savoir, il faut délimiter les questions, laisser à l'arrière-plan celles sur lesquelles aucun accord actuel n'est possible et aller de l'avant sur les terrains où la constatation et la vérification communes sont accessibles. "

J.PIAGET

Epistémologie des sciences
de l'homme - p. 41

CHAPITRE I

Les points de permanence

1. Le constat

Si l'on songe à l'âpreté de la traditionnelle querelle des méthodes de lecture, il n'est pas évident qu'elle présuppose un consensus quant aux objectifs de cet enseignement. L'impression première est que ce domaine offre le spectacle de telles polémiques qu'il convient, préalablement à toute investigation ultérieure, de voir d'abord si un tel accord existe ou non.

° ° °
° °
°

Des auteurs aussi différents que M.ROLLER ou M.BIEMEL (1), par exemple, se rejoignent pour affirmer l'importance de la lecture et de son apprentissage. M.ROLLER note que celui-ci " est en soi et demeurera sans doute toujours un problème prioritaire " (2). M.BIEMEL écrit

-
- (1) M.ROLLER est l'un des plus prestigieux pédagogues et chercheurs que la Suisse ait connu. Il a été Directeur de l'Institut Romand de Recherches et de Documentation pédagogiques. Sa pensée rayonne bien au-delà de la Suisse et son oeuvre est très connue dans les pays francophones. M.BIEMEL n'est pas praticien ni chercheur, mais éditeur : il a joué un rôle déterminant dans la réussite de la librairie OCDL.
- (2) S.ROLLER - " Introduction " - in Apprendre à lire - p. 7 . Le passage souligné est en italique dans le texte.

que " le problème de la lecture est devenu à l'époque des mass media un problème prioritaire " (1). Certes, on observera dans ces deux phrases quelques divergences portant sur la permanence de cette priorité, mais ces désaccords, pour importants qu'ils puissent être, n'affectent pas le contenu des analyses actuellement conduites sur la lecture et son apprentissage.

Si la reconnaissance de cet aspect de problème prioritaire reste souvent implicite, il n'en est pas de même de l'importance culturelle de la lecture qui est exprimée souvent et en général avec force. Par exemple, M.MIALARET écrit que " savoir lire signifie que l'enfant peut (...) profiter de tous les apports de la civilisation et entrer en contact avec tous les hommes qui comme lui savent lire. La lecture peut, dès lors, devenir le moyen essentiel de l'acquisition des connaissances, du développement de la pensée et de l'enrichissement de la personnalité. Savoir lire c'est être capable d'extraire la " substantifique moëlle " contenue dans le message écrit et, par là, participer à la vie intellectuelle de toute l'humanité " (2). M.JEAN assigne sans ambiguïté des objectifs culturels à la lecture : " lire pour penser, lire pour désirer, lire pour créer, lire pour vivre, là est l'essentiel de la lecture " (3). M.HEBRARD note, quant à lui, que " savoir lire et écrire est, aujourd'hui plus que jamais, un facteur d'existence politique, sociale et culturelle " (4). Les implications didactiques de cette dimension culturelle de la lecture sont soulignées par de nombreux auteurs. M.CANAC, par exemple, est très précis sur ce point et définit nettement les axes autour desquels la dimension culturelle prend tout son sens : " la lecture a été - et demeure (...) - le grand instrument d'accès à l'instruction et à

(1) R.BIEMEL - Lire en maternelle - p. 3

(2) G.MIALARET - L'apprentissage de la lecture - p. 5

(3) G.JEAN - " Apprendre à lire, apprendre à vivre " - in R.FOUCAUD et B.AUMONT - Les chemins d'un " savoir-lire " - p. 16

(4) J.HEBRARD - " Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit " - in L.LENTIN - Du parler au lire - p. 58

la culture. Encore convient-il, pour qu'elle puisse remplir cette haute mission que deux conditions soient pleinement remplies : tout d'abord que les textes que l'on donne à lire présentent une substance suffisante ; (...) en deuxième lieu ces textes, muets et inertes aux pages des livres, il convient de les exploiter et de les faire lire dans des exercices convenables et de bon rendement " (1).

Si la définition culturelle de la lecture donnée par M.GUEHENNO est célèbre, et s'il est vrai que, selon lui, " lire n'est rien si ce n'est savoir distinguer sur un papier imprimé le mensonge de la vérité et reconnaître les secrètes et insidieuses combinaisons qu'ils peuvent parfois former ensemble " (2), nous pouvons légitimement nous demander si l'introduction unanime de la dimension culturelle à propos de l'apprentissage de la lecture n'aboutit pas à une confusion entre lecture et culture. Aussi, quand bien même Mme ROMIAN observe à propos des " outils de base de la connaissance ", que " la langue écrite en est un particulièrement important " (3), cette observation est-elle un biais pour réintroduire la confusion que nous signalions. Toujours est-il que ce biais, s'il est gênant pour une saine recherche ultérieure, n'empêche pas des auteurs d'idéologie différente de s'accorder, quoiqu'en termes différents, sur cette dimension culturelle.

Parallèlement à l'émergence du concept de communication, consécutive à la naissance de la théorie de l'information aussi bien qu'au développement de la psychologie sociale, la lecture participe à l'éducation dans la mesure où " l'on a pu dire que l'un des objectifs essentiels de l'éducation, sinon le seul, était d'agrandir (la) zone d'intercompréhension entre les hommes " (4). M.MIALARET a écrit que, grâce à la lecture, l'enfant peut " entrer en contact avec tous les hommes qui,

(1) H.CANAC - La lecture : éléments de pédagogie - p. 91

(2) Cité par G.MIALARET - op.cit. - p. 5

(3) H.ROMIAN - " Apprendre à lire en trois ans " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 183

(4) E.CHARMEUX - La lecture à l'école - p. 19

comme lui, savent lire " (1).

S'il peut paraître inutile d'insister sur ces considérations qui recueillent l'unanimité des suffrages tant leurs connotations sont profondément nobles et humanitaires, il était tout de même intéressant de les signaler dans la mesure où les points d'accord, pour superficiels qu'ils soient, sont rares. C'est que, au-delà du consensus apparent que nous signalons, tous les auteurs n'ont pas la même perception, ni la même analyse de l'apprentissage de la lecture, globalement envisagé sur la durée de la scolarité élémentaire. Beaucoup d'entre eux brossent à ce sujet un tableau plutôt sombre, qui n'est pas sans rappeler la tendance à la dramatisation très sensible dans les discours sur la crise de l'orthographe (2).

M.TORESSE n'hésite pas à parler de " la faillite de l'action éducative en matière de lecture " (3), tandis que M.SORIANO perçoit une véritable " désalphabétisation rapide " (4), ce qui l'amène à décrire un " immense public (mieux vaudrait peut-être parler de " non-public ") qui dispose d'un pouvoir d'achat considérable et qui, ne serait-ce que pour cette raison, serait l'enjeu d'une lutte sévère entre les éditeurs " (5). Percevant une crise que M.THIMONNIER voit " plus alarmante encore que celle de l'orthographe s'il est vrai qu'elle affecte une discipline qui dans une large mesure conditionne toutes les autres " (6), M.SORIANO, retenant la responsabilité de l'Institution scolaire, décrit la situation en ces termes : " les uns, parce qu'ils se sont beaucoup ennuyés sur des livres scolaires dont la lecture est obligatoire, prennent les

(1) G.MIALARET - op.cit. - p. 5

(2) Cf. J.GUION - " A propos de la crise de l'orthographe " - Langue française - n°20 - pp. 111-118

(3) B.TORESSE - La nouvelle pédagogie du français, les activités de communication - p. 131

(4) M.SORIANO - " Lecture des pré-adolescents et des adolescents " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 43

(5) Ibid. - p. 44

(6) R.THIMONNIER - Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française - p. 39

livres, tous les livres en horreur. Ils les excluent de leur monde et satisfont leur besoin culturel à l'aide de bandes dessinées ou de ciné-romans et naturellement grâce au cinéma et à la télévision " (1). A ceux-là que M.DUHAMEL qualifia autrefois d'ilotes, M.SORIANO ajoute ceux qu'il pense pouvoir qualifier de lecteurs médiocres et qui diffèrent peu des ilotes précédemment décrits : " d'autres, au contraire, lisent et même lisent beaucoup. Mais ils choisissent des livres de séries destinés à leur procurer un plaisir essentiellement passif (...), ouvrages le plus souvent coulés dans le même moule et dont la qualité artistique reste médiocre. Cette fringale de lecture, du reste, ne dure guère. Dès qu'ils sont sortis du cycle secondaire, ces " grands liseurs " ne lisent plus ou se limitent aux bandes dessinées ou aux journaux très illustrés " (2).

Le mythe de la crise consiste essentiellement en une dramatisation des données du problème et en une définition ambiguë de la lecture, assimilant de façon abusive le processus lui-même et l'utilisation du processus en fonction de fins déterminées par une instance extérieure au sujet. Il procède aussi d'un souci légitime de perfectionner l'Institution scolaire, souci exprimé avec de très fortes charges affectives.

Il y a quelques années, nous avons analysé les discours sur la crise de l'orthographe et montré qu'il s'agit d'une " interprétation erronée d'un phénomène qu'il convient de redécrire en termes objectifs " (3). Nous ne pensons pas qu'il en aille différemment de la " crise de la lecture ", d'autant que certains qui l'évoquent, parlent également de la première. Nous avons observé, lors de l'analyse des discours sur la crise de l'orthographe, " une distorsion entre l'objet du propos (analyser la crise de l'orthographe) et le discours tenu " (4). Nous avons noté que " le vocabulaire utilisé met en évidence une perception anxigène du monde contemporain " (5). Dans la mesure où toute notre

(1) M.SORIANO - Guide de littérature pour la jeunesse - p. 208

(2) Ibid. - p.208

(3) Cf. J.GUION - op.cit. - 1973 - p. 115

(4) Ibid. - p. 113

(5) Ibid. - p. 113

thèse revient à une analyse des distorsions entre la lecture, son apprentissage et les discours qu'il provoque, dans la mesure où elle entend se placer dans une perspective méthodologique, nous ne pensons pas qu'il convienne de nous attarder longuement sur la " crise de la lecture ". Nous nous permettrons de renvoyer le lecteur à notre analyse antérieure de la crise de l'orthographe (1).

Nous avons déjà souligné la confusion entre l'objet de la lecture et la lecture elle-même, observant que celle-ci est perçue en tant qu'outil culturel seulement. Le biais ainsi introduit conduit souvent les auteurs à considérer comme lecteurs seulement ceux qui utilisent " bien " la lecture, c'est-à-dire qui lisent de bons livres (2). Pour légitimes que soient ces préoccupations, il n'est pas normal qu'elles en viennent à faire oublier l'objet fondamental de l'étude, et l'on peut raisonnablement supposer qu'apprendre à lire et apprendre à se servir de la lecture à des fins culturelles sont deux comportements différents, même s'il est possible qu'ils interfèrent dans la pratique (3). Les con-

(1) Cf. supra - note 2 p. 18. Cf. également J.GUION - L'institution orthographe - pp. 74-91

(2) L'idée d'une hiérarchie des lectures est permanente. M.SORIANO en est sans doute l'un des partisans zélés. Ainsi, lorsqu'il s'interroge sur la littérature pour la jeunesse, le problème est pour lui de savoir s'il s'agit de ce qu'il appelle une " sous-littérature " ou d'une littérature à part entière (Guide de littérature pour la jeunesse - p. 16). De même, voit-il un argument décisif en faveur de la littérature pour la jeunesse dans le fait " que les bons et grands auteurs ne sont pas ici moins nombreux qu'ailleurs " (Ibid. - p. 16). Même si la littérature pour la jeunesse est " considérée comme une sous-littérature " et que sa réhabilitation s'impose, ce problème ne peut être confondu avec l'étude de l'importance qu'elle prend et peut prendre dans la formation du lecteur.

(3) L'ambiguïté (confusion entre l'acte lui-même et ses finalités) aboutit dans un premier temps à une extension de la définition de la lecture. Mais celle-ci conduit inévitablement à une restriction de la population susceptible de correspondre aux critères de référence, dans la mesure où ceux-ci traduisent un niveau d'exigence plus élevé. Ce phénomène de manipulation des données de l'observation apparaît chez des auteurs qui assimilent la lecture à la lecture rapide. Cette autre définition qui présente comme tout à fait normal un comportement particulier (la lecture rapide n'est qu'une forme de lecture parmi d'autres), fixe ainsi une référence inhabituelle à partir de laquelle un auteur peut démontrer que la population d'un pays lit mal (Cf. J.FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p.7).

séquences de ce biais sont assez étonnantes. Une enquête réalisée en 1973 par le Service des Etudes et Recherches du Secrétariat d'Etat à la Culture auprès des Français âgés de 15 ans et plus sur leurs pratiques culturelles, éclaire bien notre propos. M.MORELLE en résume les principaux résultats et écrit dans le journal Le Monde du 28 février 1975 : " il ne paraît plus vrai de dire comme on le fait paresseusement depuis une dizaine d'années, que 57% des Français, soit plus d'un Français sur deux, ne lisent jamais de livres. Selon les résultats de ce sondage, en 1973, 69,7% de la population, soit 7 Français sur 10, sont des lecteurs de livre " (1). Certes, si l'enquête note que " la possession comme la lecture de livres sont évidemment fonction du milieu social (...), du lieu de l'habitat " (2), elle précise que " un Français sur deux seulement achète des livres " (3). Ce dernier chiffre incite à penser qu'il semble bien y avoir confusion, dans l'esprit de certains auteurs, entre ceux qui lisent et ceux qui achètent des livres, comme si étaient considérés comme lecteurs les seuls clients des librairies (4).

-
- (1) P.MORELLE - " Les Français et la lecture " - Le Monde du 28 février 1975. Le chiffre suivant lequel " 57% des Français, (...), ne lisent jamais de livre " résulte d'une enquête réalisée par l'Institut Français d'Opinion Publique en 1967 pour le compte du Syndicat National des Editeurs.
- (2) Ibid.
- (3) Ibid. . Nous retrouvons le pourcentage cité par M.SORIANO. Le verbe " acheter " renvoie inévitablement à son observation suivant laquelle les lecteurs potentiels formeraient un " immense public " disposant " d'un pouvoir d'achat considérable " et seraient " l'enjeu d'une lutte sévère entre les éditeurs " (Cf. note 5 p. 18).
- (4) C'est ce que fait M.SORIANO lorsqu'il évoque l'année internationale du livre 1972 et la décision du gouvernement français d'offrir La princesse de Clèves et Madame Bovary à tous les nouveaux mariés cette année-là. M.SORIANO aurait trouvé préférable " d'instituer un système de primes pour les enfants ayant atteint le stade de la lecture courante, rapide et silencieuse. Leurs éducateurs leur auraient alors attribué en guise de gratification un chèque ou un " bon de livres " à choisir, selon les goûts de chacun, chez son libraire habituel " (Guide de littérature pour la jeunesse - p.17). Cette proposition est un exemple d'égoïsme socio-culturel : de nombreux enfants, même en premier cycle et en milieu urbain, ne savent pas ce qu'est une librairie, qu'ils confondent volontiers avec une maison de la presse. Nous observerons d'autre part, comme procédant du même mécanisme, que le cadeau de mariage est devenu " un système de primes " pour les enfants ayant réussi leur apprentissage.

Ne disposant pas de données complètes qui tiennent compte de tous les actes de lecture, et assimilant le lecteur moyen au lecteur cultivé, beaucoup d'auteurs ressentent vivement les échecs de l'apprentissage de la lecture, parce qu'ils les associent à un échec des processus d'enculturation lié à l'évolution de la civilisation. Dramatisant la situation, ils en viennent à désigner l'Ecole comme responsable, d'autant qu'elle se défend très mal et que les attaques répétées dont elle est l'objet la désignent à l'évidence comme victime expiatoire. Ainsi la critique de l'Ecole va-t-elle être l'occasion de mettre en avant les difficultés de l'action didactique, de les dramatiser et d'en présenter les échecs nombreux comme un échec de l'Ecole, soit en tant qu'échec de l'Institution et du système social qui l'a générée, soit en tant qu'échec des pratiques didactiques. Le " pourcentage effrayant d'échecs dans l'apprentissage de la lecture (25 à 30%) en fin de cours préparatoire et dans celui de la langue française " (1) est alors relié au constat de l'anarchie qui règne à propos de l'apprentissage de la lecture et sert à " comprendre le nombre d'échecs scolaires globaux, la lecture restant l'outil dominant de l' " acculturation " des enfants " (2). Certes, les 25 à 30% d'échecs auraient pu être présentés comme 70 à 75% de réussite, et les auteurs auraient pu exiger de l'Ecole qu'elle fasse mieux. Mais, conformément aux pratiques de la tradition scolaire en matière de notation et d'appréciation, ils notent négativement et soulignent seulement les défauts (3).

M.CANAC observait, il y a quelques années, à propos des livrets de lecture en usage à la fin du XIXe siècle, " leur gaucherie timorée à laquelle nous sommes sensibilisés par les progrès ultérieurs ... " (4).

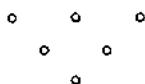
(1) F.BEST - " L'apprentissage de la lecture en France " - in Apprendre à lire - p. 21

(2) Ibid. . Le terme " enculturation " nous aurait paru mieux adapté.

(3) Du point de vue de la pédagogie expérimentale, 75% de réussites (ou 25% d'échecs) peuvent être considérés comme des résultats satisfaisants. Qu'on veuille les améliorer ne doit pas pour autant faire oublier cette réussite partielle.

(4) H.CANAC - op.cit. - p. 22

Cet optimisme relatif a fait place à un pessimisme profond qui caractérise actuellement la majorité des auteurs. Ainsi, M.FOUCAMBERT s'inquiète des " résultats médiocres qu'obtiennent les méthodes habituelles " (1). Contrairement à la vision positive de M.CANAC, certains auteurs croient percevoir une véritable régression ou insistent, comme Mlle FOUCAUD et M.AUMONT, sur le misonéisme de l'Ecole, dont la rénovation semble dépendre de la linguistique et de la psychologie. Ils ne doutent pas " que les méthodes en vigueur depuis un demi-siècle dans le domaine de l'apprentissage de la lecture aient été valables (...) ", mais ils pensent " qu'elles ne (sont) plus adaptées aux problèmes scolaires actuels, aux données relativement récentes de la psychologie et de la linguistique " (2). M.FOUCAMBERT perçoit la vanité de telles entreprises, et, sans citer de chiffres pour appuyer son opinion, écrit que " depuis une quinzaine d'années, les efforts se multiplient pour améliorer le rendement des méthodes de lecture ; sans beaucoup de résultats, et il devient capital de savoir pourquoi " (3).



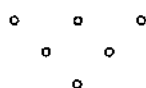
Il peut paraître étonnant si nous songeons à la virulence des querelles sur la lecture, d'observer qu'un consensus semble s'être établi sur les objectifs de cet enseignement. L'affirmation générale de

(1) J.FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 6

(2) R.FOUCAUD et B.AUMONT - Les chemins d'un " savoir-lire " - p. 16.
Ces auteurs présentent de curieuse façon le problème de l'évolution des méthodes. Il semble s'agir pour eux, moins d'un problème de fond que d'un problème de mise en conformité de la didactique à deux disciplines, comme s'il était important que celle-ci s'ajuste " aux données relativement récentes de la psychologie et de la linguistique ", alors que cette éventualité ne doit être retenue que si elle se traduit par une plus grande efficacité de la didactique considérée.

(3) J.FOUCAMBERT - op.cit. - p. 7.

l'importance de la lecture, et la dramatisation unanime des échecs rencontrés par l'Ecole dans son enseignement, attestent à la fois l'accord qui s'est établi sur ses objectifs et la réalité très profonde des difficultés de sa didactique. L'impression dominante est celle d'un malaise qui ne porte pas sur les objectifs de cet enseignement, ceux-ci étant ordonnés autour de trois idées fondamentales : l'enseignement de la lecture est un problème prioritaire ; il ouvre l'accès à la culture et à l'esprit critique ; il participe à une meilleure compréhension entre les hommes.

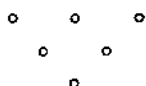


2. La traditionnelle querelle des méthodes de lecture

Le souci de perfectionner l'Institution scolaire a fait place à une mise en accusation de l'Ecole. A l'idée de difficultés est substituée l'idée d'échec, sans que cette substitution repose sur une argumentation sérieuse ou sur des études comparatives de type longitudinal. Elle semble davantage procéder d'une dramatisation systématique. Quand Mme BEST écrit que " l'état de l'apprentissage de la lecture est, en France, on ne peut plus anarchique " (1), ou que M.SORIANO affirme que la " contradiction entre les besoins de l'adolescence et les types de livres qui lui sont souvent offerts aboutit à une crise grave dont les formes ont souvent été décrites " (2), le lecteur critique se demande de quelle volonté consciente ou inconsciente témoigne cette vision négative de l'Ecole et de ses problèmes, de quelles incapacités elle peut être le signe.

(1) F.BEST - op.cit. - p. 21

(2) M.SORIANO - " Lecture des pré-adolescents et des adolescents " - op.cit. - p. 43



Aux Etats-Unis ou en Angleterre, par exemple, la querelle des méthodes ne revêt pas la même terminologie qu'en France. Elle n'en demeure pas moins très vive : " pour l'essentiel, il s'agit de savoir lequel des deux aspects majeurs de la lecture il convient de souligner de préférence au début : soit la signification (ou la composante linguistique), soit le décodage (ou la reconnaissance des mots). Les débats auxquels on a assisté et auxquels on continue d'assister au sujet de l'apprentissage de la lecture aux Etats-Unis et en Angleterre (et certainement aussi dans d'autres pays usant de systèmes d'écriture semblables) concernent la façon de programmer ces deux composantes de la lecture pour le débutant " (1).

En France, la querelle des méthodes n'est pas récente. Les Instructions Officielles de 1923 en parlent déjà en ces termes : " entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale nous ne faisons aucun choix, des expériences se poursuivent qui en décideront " (2). Trente-cinq ans plus tard, une circulaire ministérielle du 2 janvier 1958 précise : " des enquêtes ayant montré que pour des enfants de six ans normalement doués, les résultats étaient identiques, quel que fût le procédé employé, nous ne jetons l'interdit sur aucune méthode " (3).

(1) J.CHALL - Apprendre à lire - in G.A.MILLER - Communication, langage, pensée - p. 80

(2) Dans ces mêmes instructions, nous lisons également : " Nous ne préconisons aucune méthode : la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides " (Cité in L.LETERRIER - Programmes, instructions - éd. 1972 - p. 75). Détail en général peu connu, il est précisé dans le même texte que la méthode phonomimique " donne (...) des résultats satisfaisants dans les classes de perfectionnement ". Le document officiel parle de son " succès (...) malgré sa bizarrerie " (Ibid.).

(3) Circulaire ministérielle du 2 janvier 1958. Cf. L.LETERRIER - op. cit. - p. 75

Nous devons bien entendu nous interroger sur l'expectative des Instructions Officielles et nous demander si elle est signe de prudence, ou si elle révèle une incapacité institutionnelle à imposer les décisions résultant d'analyses scientifiques qui permettraient de dépasser la querelle des méthodes. Il nous semble a priori plus exact de retenir le premier terme de l'alternative et d'observer que la prudence de l'Institution scolaire semble résulter davantage d'une ignorance que d'un savoir dont elle serait incapable d'assurer l'application.

En effet, les données dont nous disposons sur ce problème sont peu nombreuses, et posent de difficiles problèmes d'interprétation. A notre connaissance, une seule étude expérimentale rigoureuse est antérieure à 1958 : celle qui fut conduite à partir de 1952 par Mlle MERLET et M.J.SIMON, et publiée en 1959 dans le bulletin de la Société Alfred BINET (1). Avec prudence, les auteurs formulent cette conclusion :

" 1° la méthode dite mixte paraît être la méthode la plus satisfaisante ;

2° la méthode traditionnelle apparaît comme celle donnant les résultats les moins satisfaisants ;

3° en ce qui concerne la méthode globale, il ne semble pas qu'on puisse lui imputer tous les crimes dont, périodiquement, on la charge : au contraire, elle tient un rang honorable " (2).

Si cette conclusion ne concorde pas exactement avec le libéralisme des Instructions Officielles dans la mesure où elle induit des choix possibles, il est surprenant de constater que, pour un sujet aussi important, des études expérimentales rigoureuses n'aient pas été conduites en France ultérieurement (3), bien que, parlant de leur recherche,

(1) L.MERLET et J.SIMON - " Essai de mesure du rendement de trois méthodes d'apprentissage de la lecture " - in Bulletin de la Société Alfred BINET - n° 447/448 - I-II 1959 - pp. 42-59

(2) Ibid. - p. 57

(3) Nous disposons d'analyses partielles intéressantes, mais qui ne sont pas à la hauteur des possibilités méthodologiques actuelles (Cf. celle de M.PRIOURET - op.cit.). L'ouvrage de MM.CARDINET et WEISS suggère qu'une approche systémique semble nettement préférable à une approche comparative traditionnelle qui, bien que rigoureuse, est forcément entachée d'erreurs du fait de la multiplicité des facteurs en jeu.

Mlle MERLET et M.SIMON eussent pourtant estimé " qu'elle (devait) être reprise et poursuivie durant plusieurs années " (1).

Quelques années plus tard, en Belgique, M.DEHANT conclut de son étude expérimentale " à la supériorité du rendement des méthodes gestuelles et de la méthode mitigée analytique, principalement au cours des deux premières années, par rapport à la méthode mitigée synthétique et surtout par rapport à la méthode analytique " (2). En France, M.MIALARET estime que, " au sens strict du terme aucune expérience scientifique ne permet d'affirmer que l'une des méthodes est supérieure à l'autre " (3), et que, partant de ce point de vue, toutes les méthodes doivent être placées sur un pied d'égalité. Dans un second temps, il observe qu'une analyse théorique prouve que " l'apprentissage de la lecture par la méthode globale ne peut être que favorable à une excellente acquisition de l'orthographe ". Dans un troisième temps, M.MIALARET note et affirme " qu'un bon éducateur, c'est-à-dire un maître correctement préparé à sa tâche et largement informé des problèmes psychologiques utilisera nécessairement la méthode globale " (4). Poursuivant son raisonnement, il se demande " si un maître qui applique la méthode syllabique fait réellement oeuvre d'éducation " (5). Après avoir donc incité ses adversaires à se considérer comme de mauvais maîtres, l'auteur en déduit logiquement la supériorité de la méthode globale, et conclut que son livre " a tout d'abord voulu présenter aussi clairement que possible les deux méthodes fondamentales de l'apprentissage de la lecture et présenter, au public français, en particulier, le vrai visage de la méthode globale " (6). M.MIALARET constate alors qu' " on ne peut rester calme

(1) Op.cit. - p. 57

(2) A.DEHANT - Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture - p. 202

(3) G.MIALARET - L'apprentissage de la lecture - p. 96

(4) Ibid. - p. 99

(5) Ibid. - p. 99

(6) Ibid. - p. 113

devant les sottises qui sont prononcées à son sujet, ni ne pas protester en entendant les accusations injustes portées contre elle " (1). Qu'un des plus grands spécialistes français des Sciences de l'Education en arrive à s'enflammer à ce propos, atteste bien la violence atteinte par la querelle des méthodes et le besoin irrésistible de s'y engager qu'elle provoque.

Nous interrogeant sur le sens qu'il faut donner au libéralisme des Instructions Officielles en matière de choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture, nous disposons maintenant d'indications susceptibles d'affiner l'interprétation que nous en avons fournie. Nous avons en effet observé qu'il était possible de voir dans cette attitude, une incapacité institutionnelle à faire appliquer les informations recueillies au cours d'analyses de type scientifique. Sans rejeter pour autant cette formulation, il nous semble pourtant difficile de ne pas percevoir, derrière un libéralisme purement formel, un louable souci de ne pas jeter de l'huile sur le feu et une volonté de prudence tout à fait compréhensible quand on sait les passions que peut déchaîner un problème, certes important, mais qui, toute proportion gardée, n'est peut-être pas capital (2).

La question qui se pose alors est de déterminer la raison du débordement passionnel qui s'est emparé du grand public et auquel d'éminents spécialistes participent, même si le sujet n'est pas de leur spécialité. Ne voyons-nous pas ainsi M.SORIANO (3) ou M.PIAGET (4) parler

(1) Ibid. - p. 113 . Remarquons que M.MIALARET ne mentionne pas l'étude de Mlle MERLET et M.SIMON dans cet ouvrage.

(2) Le sens profond de ce déchaînement de passion à propos des méthodes de lecture sera étudié ci-dessous. Nous pouvons toutefois déjà remarquer que la question de savoir quelle est la meilleure méthode, même posée en termes sereins, n'est peut-être pas pertinente, ainsi qu'en témoigne l'une des conclusions de l'analyse systémique de MM. WEISS et CARDINET (op.cit. - p. 186) : " ainsi, la source de variation la plus nette, dans notre étude, pour différencier les meilleures classes des moins bonnes, est l'expérience de la maîtresse ".

(3) M.SORIANO - Guide de littérature pour la jeunesse - p. 365

(4) J.PIAGET - Psychologie et pédagogie - p. 37

sur un mode concurrentiel de la méthode analytique et de la méthode globale, alors que les pédagogues utilisent indifféremment ces deux termes pour désigner une même réalité ? En fait, il semble que la seule préoccupation de beaucoup soit, comme le notaient déjà en 1958 Mlle MERLET et M.SIMON, de " se livrer à de stériles attaques, à des dénigrement systématiques sans autres fondements qu'une conviction solidement établie, qu'une intuition née de quelques cas particuliers érigés en vérité générale, qu'une foi solidement ancrée et souvent volontairement aveugle. Tout cela servi souvent par d'habiles talents, une rhétorique savante, une finesse d'esprit auxquels il ne manque qu'une chose : un fait solidement établi parce que rigoureusement contrôlé " (1).

La violence des affrontements verbaux que signalent Mlle MERLET et M.SIMON se retrouve dans le langage militaire utilisé par M.FOUCAMBERT qui écrit : " on proclame beaucoup que la guerre des méthodes n'aura pas lieu ou, pour les anciens combattants de la globale ou de la synthétique, qu'elle est terminée " (2). Cet emploi de termes guerriers, qui n'est pas exceptionnel chez cet auteur (3), connote bien les charges affectives sous-tendues par le discours sur la querelle des méthodes, et nous regretterons avec M.BOUQUET " qu'en un domaine qui relève du fait et non de l'opinion, les partis pris s'affirment et les passions s'en mêlent " (4).

° ° °
° °
°

(1) Op. cit. - pp. 57-58

(2) J.FOUCAMBERT - op.cit. - p. 9. C'est nous qui soulignons.

(3) Cf. infra - pp. 141-144

(4) G.BOUQUET - L'apprentissage de la lecture - p. 6 . Nous citons ce livre, bien qu'il n'ait pas été écrit au cours des dix dernières années, dans la mesure où il est régulièrement réédité et toujours diffusé en librairie.

Bien que, traditionnellement, en France, on ramène à trois les méthodes d'apprentissage de la lecture, il ne nous semble pas pertinent de reprendre le découpage de Mme BEST qui observe des " méthodes que l'on appelle méthode " globale ", méthode " synthétique ", et méthode " mixte " " (1). Si " c'est l'ancienne terminologie qui sévit toujours dans les discussions entre pédagogues " (2), il semble qu'il ne soit réellement question de querelle qu'entre les deux méthodes extrêmes : la méthode synthétique, aussi appelée syllabique, ou, avec une pointe d'ironie méprisante " traditionnelle ", et, d'autre part, la méthode analytique aussi appelée " globale ". Cette dichotomisation est critiquable essentiellement dans la mesure où elle résulte davantage d'un choix polémique que d'options méthodologiques (3).

C'est pourtant sur cette base que M. PRIOURET a tenté de dresser un constat. Il observe que " les méthodes traditionnelles non exclusivement syllabiques toutefois, et les méthodes analytiques à tendance globale (sic) ont donné des résultats comparables aux tests INIZAN " (4).

(1) F. BEST - op.cit. - p. 16

(2) Ibid. - p. 16

(3) Le découpage traditionnel ne semble plus guère retenu actuellement par les chercheurs. MM. CARDINET et WEISS écrivent à ce propos : " la description des méthodes de lecture a mis en évidence deux types de méthodes fondamentalement opposées " (Evaluation de "s'exprimer lire" - p. 25). Ils précisent que " les deux types que nous percevons peuvent s'énumérer sommairement ainsi :
 . type mettant l'accent sur l'approche du lire par la langue écrite ;
 . type mettant l'accent sur l'approche du lire par la langue orale. " (p. 27). Partant de l'ancien découpage, ils signalent par ailleurs l'évolution en ces termes : " une approche nouvelle a fait son apparition, à côté des anciennes, synthétiques et globales. Au lieu de partir toujours de l'écrit, soit sous forme de lettres (méthode synthétique), soit sous forme de phrases et de mots (méthodes globales), certaines méthodes suivent maintenant une démarche opposée, partant des sons du langage, qu'elles analysent et dont elles cherchent les multiples correspondances graphiques " (L'enseignement de la lecture et ses résultats - p. 13).

(4) J. PRIOURET - Le problème de la lecture - p. 51

Il conclut de ses observations que " chaque fois qu'on a voulu mesurer scientifiquement le rendement des deux méthodes de lecture opposées, synthétique et analytique, on est parvenu sensiblement au même résultat " (1). Partant de ces conclusions, l'auteur confirme finalement le " libéralisme " des textes officiels, " libéralisme " qu'autorisent " à la fois la coexistence d'innombrables méthodes très diverses et des contestations permanentes entre les sectateurs des unes et des autres " (2). Prenant nettement position en faveur de la méthode globale, M.PRIOURET observe que " si la méthode syllabique ne soulève pas de passions, tout juste l'ironie de ses adversaires, la méthode globale par contre est violemment attaquée par des groupes de pression étrangers à l'enseignement la plupart du temps " (3).

Cette affirmation de M.PRIOURET appelle deux remarques qui renvoient à deux problèmes fondamentaux. En effet, il convient d'abord de vérifier si elle est exacte, et si la fonction institutionnelle de son auteur, aussi bien qu'une éventuelle position partisane dans ce problème, ne l'amènent pas à peser différemment les critiques suivant la méthode à laquelle elles s'adressent. Il faut ensuite analyser avec précision ce que M.PRIOURET appelle " des groupes de pression étrangers à l'enseignement la plupart du temps ", et se demander si la bipolarisation observée (méthodes globales / méthodes synthétiques) ne recouvre pas un mécanisme institutionnel plus important qu'une simple question de méthode.

Les affirmations de M.PRIOURET ne nous paraissent pas très exactes et il ne semble pas douteux que ses choix personnels l'amènent à des positions partisanses (4). Un relevé exhaustif des attaques adres-

(1) Ibid. - p. 51. Cette affirmation n'est pas exacte (cf. supra p. 27).

(2) Ibid. - p. 6

(3) Ibid. - p. 6

(4) Partisan de la méthode globale qu'il se propose de réhabiliter dans son authenticité (op. cit. p. 30), M.PRIOURET tient des propos à la limite de la calomnie, concernant les membres du corps médical ou para-médical (cf. explication de ce phénomène infra, pp. 57 et sq.). Nous pouvons lire, à propos des élèves ayant des difficultés pour

sées par les uns et par les autres en pareil domaine ne serait pas d'un grand intérêt pour notre analyse. Quelques exemples peuvent toutefois être intéressants dans la mesure où ils montrent le type de critique utilisée et leur éventuelle portée polémique. Ainsi M.TORESSE qualifie-t-il la méthode syllabique ou mixte de " méthode pour chiens savants et qui provoque essentiellement des réflexes conditionnés " (1). Et, lorsque le même auteur affirme que " le postulat de la découverte des connaissances par l'enfant constitue le meilleur critère de différenciation entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle " (2), c'est qu'il entend bien être considéré comme un représentant de celle-ci, à ses yeux prestigieuse, et rejeter ses adversaires dans l'autre camp. C'est sensiblement le même mécanisme qui peut être retrouvé chez M.BOUQUET lorsqu'il oppose les méthodes traditionnelles aux méthodes globales et écrit : " les méthodes traditionnelles sont manifestement inspirées par les vues d'esprit adulte à la recherche de la voie la plus simple pour acquérir le maniement et la maîtrise du langage écrit (...). A l'inverse, les méthodes globales ont été imaginées par des éducateurs vivant au plus près des enfants et soucieux, pour parvenir au même but, de trouver un chemin plus aisé, plus proche de leur esprit et de leur comportement habituel " (3). Force est bien de constater que les partisans des méthodes globales sont ici d'une grande sévérité envers leurs

apprendre à lire, et conduits chez le médecin de famille à cette occasion : " il s'en suit un traitement prolongé chez des rééducateurs, orthophonistes et psychologues en tous genres. A chaque étape, des honoraires élevés sont prélevés ... " (op. cit. - p. 22) ; ou bien : " on voit l'orthophoniste traiter les troubles de la vision par les méthodes phonétiques et le rééducateur de la motricité s'occuper de blocages affectifs ... " (op. cit. - p. 23). Notons l'expression méprisante " en tous genres ", le qualificatif " élevés ". La dernière phrase citée est construite sur un procédé de généralisation d'un cas isolé dont les références exactes ne sont pas fournies.

(1) B.TORESSE - op. cit. - p. 21

(2) Ibid. - p. 22

(3) G.BOUQUET - L'apprentissage de la lecture - p. 23

adversaires dont ils se plaisent à considérer les conceptions comme traditionnelles, sinon archaïques. Invoquant la psychologie ou la linguistique, ils critiquent sévèrement leurs adversaires. Ainsi, par exemple, M. TOUYAROT qui centre son propos sur le début de l'apprentissage, écrit : " c'est sur ce terrain que s'affrontent aujourd'hui les méthodes mixtes, les méthodes à point de départ global et les méthodes syllabiques ou synthétiques, qui ont toujours leurs partisans. Par tout ce qui a été précédemment dit, on doit rejeter catégoriquement ces dernières méthodes, qui n'ont aucune garantie d'ordre pédagogique, psychologique ou linguistique " (1). Se référant à une conception théorique originale de la lecture, M. FOUCAMBERT, dans un style polémique, rejette l'apprentissage du déchiffrage comme nocif. Sans toujours bien distinguer ce qui caractérise un cadre théorique solidement argumenté des " lubies d'un ignorant inspiré ", selon l'expression de Claude BERNARD (2), il se révèle particulièrement agressif (3). Plus courtois, et partant plus crédible, M. LOBROT se réfère à l'histoire pour classer ses adversaires parmi les ignorants. Il écrit à ce propos : " le monde pédagogique pense depuis les Grecs (...) que l'apprentissage de la lecture passe par la connaissance de l'abécédaire et se ramène à une connaissance aussi poussée que possible de la combinatoire et à la pratique de la décomposition et de la recombinaison. Cette idée fautive est tellement ancrée qu'il est presque impossible de la faire sortir de l'esprit de nos contemporains " (4).

Il est exact que la méthode globale est également vivement critiquée et attaquée. La sérénité du propos augmente parfois la force de la critique. C'est le cas, par exemple, lorsque M. DUCHE écrit que " la dyslexie est décelée et peut être entretenue par l'Ecole. La méthode globale d'apprentissage de la lecture ne crée pas la dyslexie mais la

(1) Ch. TOUYAROT - Lecture et conquête de la langue - p. 58

(2) Cl. BERNARD - Introduction à l'étude de la médecine expérimentale - Cité par P. DEBRAY-RITZEN et B. MELEKIAN - La Dyslexie de l'enfant - p. 9

(3) Cf. infra, pp. 141-144

(4) M. LOBROT - Troubles de la langue écrite et remèdes - p. 119

masque, tandis que la méthode syllabique permet un dépistage beaucoup plus rapide " (1). Avec humour, Mlle DE MAISTRE utilise une analogie pour critiquer la méthode globale. Elle écrit : " Placez-vous aux carrefours ou sur les routes, regardez ce que font les automobilistes et vous finirez bien par comprendre le sens des feux et des panneaux de signalisation et apprendre le code de la route ". Elle continue en notant : " il est certain que l'on se rendrait vite compte qu'il faut s'arrêter au rouge et passer au vert par exemple. Mais il semble que l'on ne se fie pas à cette méthode et qu'on enseigne aux candidats la signification des panneaux et le code de la route " (2). Evoquant elle aussi l'histoire, elle exécute élégamment la méthode globale en l'accompagnant d'un hommage à DECROLY qui, ipso facto, classe les partisans actuels de la méthode globale dans le camp des ignorants qui sont restés à un niveau de connaissance du premier quart du XXe siècle : " en réalité, en accordant une importance primordiale à la fonction visuelle dans la lecture, DECROLY a méconnu les facteurs auditifs et moteurs qui entrent en jeu dans l'apprentissage du langage écrit comme dans celui du langage oral. Cela était compréhensible à son époque. Mais, actuellement, après les travaux de la linguistique moderne, les données de la pathologie du langage oral et écrit, l'étude du conditionnement, il n'est plus possible de nier l'importance des discriminations auditives et motrices et des repérages spatiaux-temporels qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture " (3).

Il nous semble donc difficile de souscrire à l'opinion de M. PRIOURET suivant laquelle il conviendrait de discerner des méchants agressifs et des bons méchamment agressés dans l'autre camp. Par contre, plus intéressante est la seconde question que nous avons posée au sujet de son observation sur les conflits entre partisans des différentes mé-

(1) " Méfions-nous de l'enfant trop sage " - Propos recueillis par M. BOBASCH - L'éducation - n°328 du 13/10/1977 - p. 6

(2) M. DE MAISTRE - Pour ou contre l'orthographe - p. 56

(3) Ibid. - p. 50

thodes. Il évoquait " des groupes de pression étrangers à l'enseignement la plupart du temps " (1), et nous avons suggéré que la bipolarisation observée (méthodes analytiques / méthodes synthétiques) pouvait recouvrir un mécanisme institutionnel important. L'examen des professions des auteurs partisans et adversaires de la méthode globale révèle bien que la bipolarisation des méthodes recouvre une bipolarisation institutionnelle : du côté des partisans de la méthode globale, nous trouvons surtout des membres de la hiérarchie de l'Institution scolaire ; du côté de ses adversaires, des membres du secteur médical ou para-médical, ce que nous désignerons par convention sous le terme générique de courant orthophonique. L'opposition révélée par l'analyse est d'autant plus fondamentale qu'elle concerne deux mondes différemment organisés, l'un fonctionnarisé et hiérarchisé de façon rigide, l'autre organisé sur un mode libéral ; le premier fermé sur lui-même, le second ouvert à la recherche scientifique et médicale, du fait de ses origines universitaires ; le premier centré sur des fonctions d'enculturation et de sélection (2), le second centré sur l'aide à l'individu, et davantage dégagé des contraintes imposées par ces fonctions.

Ainsi certaines attaques entre partisans de l'une ou l'autre méthode prennent tout leur sens à la lumière de cette explication. C'est

(1) J. PRIOURET - op. cit. - p. 6

(2) L'Ecole demeure l'institution chargée de transmettre certains des éléments culturels jugés nécessaires à une insertion sociale harmonieuse dans le monde adulte, et de préparer la répartition des individus aux différents postes de travail nécessaires à la Société. Sur la réalité de cette seconde fonction au niveau universitaire, cf. les numéros de la revue Le monde de l'éducation consacrés au palmarès des Universités et des Grandes Ecoles (n°41 de juillet-août 1978, par exemple), aux " chances de réussite selon les étudiants " (n°40 de juin 1978). Cf. également l'article " le prix des cadres " dans le n°119 de la revue L'expansion (juin 1978 - pp. 133-164).

bien contre une autre institution, pour une éventuelle prise du pouvoir, comme s'il s'agissait de savoir qui a le droit d'exercer une compétence donnée, que M. TORESSE dirige son attaque en écrivant : " quand l'écolier apprend à lire par une méthode syllabique ou mixte, il ne découvre rien personnellement (...) ; dans ces classes, l'enfant répète ce que lui apprend la maîtresse (...) ; méthode pour chiens savants, et qui provoque essentiellement des réflexes conditionnés (surtout si l'apprentissage phonème-graphème s'accompagne de signes gestuels, ou de mouvements corporels) ; méthode de dressage qui conforme les esprits et forme des sujets prêts à admettre toute vérité " révélée " " (1). De même, l'amalgame entre les méthodes orthophoniques et des méthodes utilisées au début du XXe siècle, conduit-il à convaincre que le pouvoir de bien enseigner la lecture appartient à l'Ecole (2).

Participant de la politique maximaliste de celle-ci et posant ses méthodes comme seules bien-fondées, cette argumentation conduit à adopter une attitude polémique. Dans la mesure où l'orthophonie intervient dans nombre de cas où l'Ecole est impuissante, la négation de ses pratiques peut être interprétée comme une volonté, consciente ou inconsciente, de la nier. Cet exclusivisme de l'Ecole rend une coopération difficile entre ces deux instances : l'Ecole ne peut guère admettre l'Orthophonie en son sein que si cette dernière se soumet à son mode de fonctionnement hiérarchique, ce qui la conduirait à perdre, du même coup, son caractère para-médical. Devant cette impossibilité de coopérer, les relations se sont établies sur un mode conflictuel. Plutôt que de présenter comme archaïques les méthodes de rééducation, l'Ecole aurait meilleur compte à évaluer les propres méthodes qu'elle met en oeuvre, et à déterminer les lacunes de ses procédures : peut-être découvrirait-elle alors que c'est justement certaines de ces lacunes que cherchent à corriger ces méthodes qu'elle condamne. Dans l'hypothèse inverse, la

(1) B. TORESSE - op. cit. - p. 21

(2) M. PRIOURET écrit : " certaines de ces méthodes - phonomimique, orthophonique - n'ont plus qu'un intérêt rétrospectif " (op. cit. - p. 24). Nous avons relevé le même amalgame chez M. GUEPIN : " pour rééduquer les dyslexiques nous allons devoir remettre en honneur les méthodes que les instituteurs utilisèrent pour nous enseigner la lecture. (...) l'originalité n'est pas grande, et le nouveau a des couleurs d'ancien " (op. cit. - p. 87)

condamnation n'en prendrait que plus de poids.

° ° °
° °
°

Derrière l'opposition entre méthodes analytiques et synthétiques se dessine une autre opposition, sans doute plus pertinente puisqu'elle touche aux structures institutionnelles chargées de l'enfance, entre institution scolaire et secteur médical et para-médical, ce dernier pénétrant largement l'Institution scolaire dans la mesure où les méthodes inspirées de la rééducation, comme celles de Mme BOREL-MAISONNY ou de Mlle DE MAISTRE, sont assez souvent utilisées, et où des méthodes récentes comme celle dite du SABLIER sont, à plus d'un titre, en harmonie avec celles de l'orthophonie. A l'opposé, l'Institution scolaire n'a pas d'influence sur le secteur para-médical (1).

Quand MM. DEHANT et GILLE s'interrogent, face aux différentes méthodes de lecture, pour savoir " quelle est la meilleure ", ils conseillent de ne pas s'adresser aux praticiens, " chacun défendant avec passion celle qu'il utilise ", et pensent que " pour trancher la question et éviter les discussions vaines sans fondement, seule une recherche de pédagogie expérimentale (peut) fournir la réponse " (2).

Mais MM. CARDINET et WEISS notent pertinemment que cette " démarche expérimentale dite " pure " " est " insatisfaisante et à plus d'un titre ", et lui préfèrent une " nouvelle approche non-expérimentale

(1) La méthode globale n'est guère utilisée que dans les cas extrêmes de débilité où elle intervient comme procédé de facilitation. C'est une méthode considérée comme très peu économique dans un secteur professionnel où la durée des rééducations est brève et contrôlée par la Sécurité Sociale. Sa valeur psychologique ne lui est pas intrinsèque. La qualité relationnelle, fondamentale pour l'apprentissage, dépend du rééducateur, de l'orthophoniste ou de l'enseignant plutôt que de ce qui est couramment appelé la " méthode " de lecture.

(2) A. DEHANT et A. GILLE - Votre enfant apprend à lire - p. 93

mais multivariée " (1). C'est pourtant une démarche classique qui a été utilisée par MM. BOND et DYKSTRA pour comparer l'efficacité des deux types de méthodes opposées aux U.S.A. (méthodes avec insistance sur la signification et méthodes avec insistance sur le code). Elle autorise Mme CHALL à écrire : " il est manifeste qu'un enseignement délibéré du code alphabétique améliore l'habileté initiale à coder et décoder les mots " (2). Toutefois, " bien que cette étude confirme, dans l'ensemble, les conclusions de J.CHALL concernant la supériorité des méthodes avec insistance sur le code au début de l'apprentissage de la lecture ", M. DYKSTRA souhaite que ces résultats soient interprétés avec prudence et formule le même souhait que MM. CARDINET et WEISS quant aux méthodes d'investigation (3).

Ainsi la querelle des méthodes de lecture ne paraît-elle pouvoir se développer que dans la mesure où toute vérification en ce domaine met en jeu des procédures expérimentales d'une très grande complexité et des traitements statistiques très élaborés, inconcevables sans l'usage d'ordinateurs. Si la recherche apparaît impuissante à fournir des données guidant sûrement le praticien dans ses choix, il n'est pas étonnant que les passions trouvent alors un terrain particulièrement favorable pour s'exprimer, d'autant que l'enseignement de la lecture est difficile, que son taux de réussite est vécu comme très insatisfaisant, et que l'Ecole se sent concurrencée, dans son pouvoir même, par une instance qui lui est étrangère et dont le dynamisme la dérange : le courant orthophonique.

o o o o o

-
- (1) J. CARDINET et J. WEISS - L'enseignement de la lecture et ses résultats - pp. 17-22
- (2) J. CHALL - " Apprendre à lire " - in G.A. MILLER - Communication, langage, pensée - p. 83
- (3) R. DYKSTRA - " The Effectiveness of Code- and Meaning-Emphasis Beginning Reading Programs " - in M.A. DAWSON - Teaching word recognition skills - p. 255. Il écrit : " Unfortunately, studies of the nature discussed in this report compare one complex of instructional factors with another complex of instructional factors, thereby making it impossible to isolate the single characteristic (if indeed there is one) which makes one program more effective than another. Researchers interested in this question will likely have to turn to laboratory investigations ".

CHAPITRE II

L'éclatement de la problématique traditionnelle

L'analyse du chapitre précédent suggère que la querelle des méthodes est vaine parce qu'elle masque un débat plus fondamental, centré sur la répartition des responsabilités en matière d'apprentissage de la lecture. Puisque son utilité ne semble, d'autre part, pas pouvoir trouver de prolongement satisfaisant dans des procédures expérimentales qui, par leurs résultats, pourraient éclairer les choix didactiques nécessaires, il serait à craindre qu'une querelle aussi passionnée se perpétuât indéfiniment pour le seul plaisir d'argumenter, si les auteurs ne semblaient vouloir maintenant éviter un débat qu'ils considèrent comme stérile. C'est sur le sens de cette attitude que nous allons maintenant nous interroger.

° ° °
° °
°

M.LEGRAND note que " la querelle des méthodes globales, synthétiques ou mixtes, a trop souvent polarisé la réflexion pédagogique " (1). " Le projet ROUCHETTE tend à dépasser le fameux débat entre méthode globale et méthode synthétique pour aboutir à des discussions " dépassionnées " sur l'amélioration de l'apprentissage de la lecture " (2). M. BIEMEL,

(1) L. LEGRAND - in Ch. TOUYAROT - op. cit. - Préface

(2) F.BEST - op. cit. - p. 18

souhaitant répondre aux questions portant sur l'âge de la lecture, sur la méthode de lecture, " veut dépasser les opinions, les querelles des méthodes " (1). Pour certains, la querelle est même tout à fait archaïque. Ainsi, M. TOUYAROT s'interroge-t-il en ces termes : " ... que vaut aujourd'hui la vieille controverse méthode syllabique - méthode globale ? A-t-elle un sens et se présente-t-elle comme une alternative au choix pédagogique ? ou bien la question est-elle dépassée et doit-elle être posée autrement ? " (2). Sa réponse est sans ambiguïtés : " il faut d'abord mettre un terme à un dialogue de sourds persistant : les partisans respectifs se jettent à la tête des arguments en grande partie faussés " (3). L'opinion de M. SORIANO est que la querelle des méthodes est effectivement abandonnée et, qu'actuellement, " les pédagogues abordent et discutent des problèmes relativement nouveaux " (4).

Toutefois, il est raisonnable d'envisager une lecture attentive de ces " problèmes relativement nouveaux ". Elle peut amener à considérer que la querelle des méthodes n'est pas terminée, et peut-être même pas dépassée. Trois raisons nous incitent à poser cette hypothèse. D'abord, il est peu probable que la bipolarisation des méthodes, dont nous avons dit qu'elle recouvre une opposition institutionnelle, soit clairement analysée et sereinement envisagée. Ensuite, il apparaît, dès une première lecture rapide, que la plupart des auteurs, après avoir refusé de s'engager dans cette querelle, n'en affirment pas moins, plus ou moins discrètement, la supériorité de telle ou telle approche, procédure ou méthode, sans s'appuyer sur une vérification expérimentale sérieuse (5). Enfin, nous pouvons penser que l'émergence des sciences

(1) R. BIEMEL - Lire en maternelle - p. 2

(2) Ch. TOUYAROT - op. cit. - p. 57

(3) Ibid. - p. 57

(4) M. SORIANO - Guide de littérature pour la jeunesse - p. 366

(5) L'incapacité de l'Ecole française à conduire des études expérimentales ne se limite pas au seul problème que nous évoquons ici. La didactique de l'orthographe est un bon exemple de cette situation : une bonne part des recherches fondamentales nécessaires à son élaboration a été réalisée hors de France (Cf. les travaux de R.E. CLARK et L. POSTON sur la fréquence syntaxique du français écrit, ceux de G. et R. PREFONTAINE, de l'équipe de R.BUYSE, de R.DOTTRENS, de S.ROLLER, ainsi que les travaux non expérimentaux de V.G.GAK sur le système linguistique de l'orthographe).

humaines dans le champ éducationnel va provoquer une modification des discours sur la querelle des méthodes. Certes, l'apport d'un nouveau savoir, issu d'instances extérieures à l'Ecole, ne paraît pas pouvoir être intégré facilement par une institution dans laquelle les praticiens n'ont pas la possibilité officielle d'apprendre autrement qu'en passant par des instances spécialisées, qui lui sont propres, et dont la compétence fait autorité : les Ecoles Normales et les Inspections Départementales.

Mais analyser l'ensemble des textes actuels qui sont censés dépasser la querelle des méthodes et aborder des " problèmes relativement nouveaux " présente des difficultés. Nous procéderons sur le modèle de l'analyse factorielle : considérant l'ensemble des discours à analyser, nous retrancherons facteur après facteur jusqu'au moment où, ayant dégagé N facteurs, nous aurons rendu compte de l'essentiel de l'information contenue dans le corpus de départ. Nous obtiendrons alors un espace à N dimensions dans lequel il sera possible de situer tout discours qui prétend dépasser cette querelle. Chaque dimension sera définie par un de ses points d'éclatement. Une restructuration de cet ensemble de N facteurs permettra ensuite la définition d'un nouvel espace à K dimensions, plus propice à une interprétation féconde.

° ° °
° °
°

1. Premier point d'éclatement : l'âge d'apprentissage de la lecture

Le premier facteur autour duquel viennent s'ordonner de nombreux discours concerne l'âge d'apprentissage de la lecture. D'une façon générale, les positions des auteurs français sont catégoriques et se caractérisent par une hostilité à un début précoce de l'apprentissage (1). Ainsi M. THIMONNIER écrit-il, en dehors de toute référence à des

(1) Parmi les auteurs favorables à un apprentissage précoce, citons Mme COHEN, M. LOBROT.

résultats expérimentaux, que " si, dans certains cas (par exemple celui de l'italien ou de l'espagnol), l'âge de la lecture peut être sans danger fixé à six ans, il en va différemment du français qui utilise un code graphophonétique beaucoup plus complexe que celui des autres langues romanes " (1). Nous observons que c'est uniquement pour des raisons linguistiques que M. THIMONNIER juge l'apprentissage précoce dangereux. Mme LENTIN défend un autre point de vue qui aboutit aux mêmes conclusions. Elle affirme avec vivacité qu'il est " indécent et absurde de préconiser un " pré-apprentissage " de la lecture (quelle que soit sa forme) à l'école maternelle, alors qu'en est amplement prouvée la nocivité pour l'écrasante majorité (pour ne pas dire la totalité) des enfants " (2). Mme LENTIN base son argumentation sur des éléments sociologiques et se réfère à des études expérimentales dont le bien-fondé a pu être contesté (3). Mais il est, d'autre part, certain que l'utilisation d'un vocabulaire comme " indécent ", " absurde ", " nocivité ", " écrasante ", situe davantage l'argumentation sur le terrain affectif que sur celui de la connaissance scientifique.

La position de Mme ROMIAN, par exemple, est plus prudente, mais n'en demeure pas moins une condamnation de l'apprentissage précoce de la lecture : " il ne manque pas aujourd'hui de voix - voix officielles, voix autorisées - pour recommander l'apprentissage précoce de la lecture, dès quatre ans et même deux ans. Cette question étant encore largement controversée, elle reste pour le moment du domaine de la recherche. La généralisation d'une telle hypothèse, dans l'état actuel des connais-

(1) R. THIMONNIER - Pour une pédagogie rénovée de l'orthographe et de la langue française - p. 39

(2) L. LENTIN - Du parler au lire - p. 21

(3) Mme LENTIN cite : " C. CHILAND, 1971, M. STAMBAK, M. VIAL, R. DIATKINE, E. PLAISANCE, 1972, par exemple " (op. cit. - p. 21). Son argumentation est en fait essentiellement basée sur les résultats expérimentaux obtenus par Mme CHILAND. Cf. la critique qui en est faite par Mlle DE MAISTRE in Etude expérimentale des capacités de l'enfant en grande section maternelle ou à l'entrée au cours préparatoire - pp. 5-6

ces et de la formation des maîtres, conduirait tout droit, et sans aucun doute, à une féroce ségrégation " (1). Nous remarquons que Mme ROMIAN semble ne pas connaître l'analyse de M. DELOGNE, parue deux ans avant son article, analyse aujourd'hui renforcée par le travail de Mme COHEN (2).

Quant à M. TOUYAROT, il défend beaucoup plus nettement le point de vue de l'Institution scolaire, et son argumentation ne manque pas de saveur. Il écrit : " en théorie, on doit admettre que si certains enfants ne sont prêts à lire qu'à sept ans, c'est-à-dire un an plus tard que l'âge moyen, il doit s'en trouver qui, à cinq ans, sont effectivement prêts à apprendre à lire. Mais la question n'a pas la même gravité dans les deux cas : il n'est pas dommageable pour un enfant de cinq ans d'attendre un an, bien au contraire ; les activités de l'école maternelle tant sur le plan de l'expression que sur celui de la maîtrise perceptive et motrice de l'espace et du temps ne peuvent que favoriser sa réussite ultérieure, et le développement de sa personnalité garantit la stabilité de son rendement scolaire futur " (3). Il précise son argumentation en affirmant, ce qui néglige totalement le risque de dégoût qui pourrait résulter de ce report, qu' "il convient d'ajouter qu'on ne saurait avoir de certitude totale concernant les possibilités réelles d'un enfant de cinq ans, de sorte que différer l'apprentissage, c'est sagement éliminer un risque " (4). Envisageant " l'autre cas, celui de l'enfant de six ans insuffisamment mûr ", il pense que " de graves inconvénients résulteraient d'un apprentissage commencé à l'âge légal, dont le principal est l'expérience précoce de l'échec, génératrice d'inadaptations futures " (5). L'analyse de cette argumentation est intéressante

(1) H. ROMIAN - " Apprendre à lire en trois ans " - op. cit. - p. 181

(2) Le livre de M. DELOGNE est paru en 1973, l'article de Mme ROMIAN en 1975. D'autre part, l'étude de M. DELOGNE mentionne de nombreuses expériences, évidemment antérieures à 1973.

(3) Ch. TOUYAROT - op. cit. - p. 35

(4) Ibid. - p. 35

(5) Ibid. - p. 35

puisqu'elle révèle le postulat de l'uniformité des procédures d'enseignement et d'apprentissage. Puisque l'Institution scolaire ne diversifie pas ses modes d'intervention dans le domaine de la didactique de la lecture, il est logique que les modes d'apprentissage d'enfants aussi différents que ceux pris comme exemple par M. TOUYAROT, soient présentés comme similaires, ce qui aboutit à refuser au premier ce qu'on offre au second, au nom de l'intérêt du second (1). Cette position conduit à renforcer le misonéisme de l'Ecole. En effet, pourquoi ne pas poser comme hypothèse que celle-ci devienne capable d'offrir à chacun des deux enfants des conditions d'apprentissage adaptées à ses intérêts respectifs ? C'est, en bonne recherche, l'hypothèse qu'il conviendrait de formuler, même si elle risque de remettre en question le savoir et les habitudes de l'Ecole. L'argumentation de M. TOUYAROT est, d'autre part, fondée sur l'âge réel de l'enfant. Or il s'agit d'un critère peu sûr, dont Mlle DEMONT et M. DAPSANCE rappellent qu'il " n'est absolument pas significatif de ses possibilités d'apprentissage " mais que " l'âge mental et le quotient intellectuel possèdent par contre une grande importance à cet égard " (2).

M. LOBROT, à l'inverse de la plupart des auteurs français, est plutôt favorable à un apprentissage précoce. Il écrit : " nous penchons, pour notre part, vers l'idée que l'apprentissage doit être fait (à condition que la pédagogie soit bonne) le plus tôt possible " (3). Aussi bien serait-il faux de croire que les auteurs français sont tous hostiles à l'apprentissage précoce ou que leurs positions sont tranchées. Outre Mme COHEN (4) et M. FOUCAMBERT (5), par exemple, il

(1) Mme COHEN écrit : " si un enfant n'a pu apprendre à lire à six ans, il n'apprendra pas plus facilement à 7 ans ou 8 ans : tous les constats d'échecs le prouvent. Cette pratique signifie seulement : donner ses chances à un enfant qui possède au départ les capacités pour réussir, et ne rien faire pour aider celui qui ne les possède pas ou, du moins, qui n'a pu encore les " actualiser " " (In L'apprentissage précoce de la lecture - pp. 210-211).

(2) A. DEMONT et M. DAPSANCE - L'apprentissage de la lecture, ses conditions - p. 93

(3) M. LOBROT - Troubles de la langue écrite et remèdes - p. 191

(4) R. COHEN - L'apprentissage précoce de la lecture - 1977

(5) J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - 1976. Cf. p. 27 et cha-

est possible de citer M. BOUQUET qui écrivait en 1965 : " à l'école maternelle, des instructions mais point de programme, point d'objectif à atteindre en un temps défini. Si l'on entreprend l'initiation à la lecture, c'est parce que les enfants en manifestent le besoin et le goût. Cependant, l'institutrice ne doit pas se sentir obligée de mener l'apprentissage à son terme " (1). A la suite de cette prise de position en France, M. DELOGNE note que " de nombreux écrits ont analysé l'opportunité d'un apprentissage avancé en lecture et (que) le problème préoccupe bien des spécialistes " (2).

Mais, quand on parle d'apprendre à lire à la maternelle, " une foule de questions et d'objections sont soulevées de tous les côtés " (3). M. DELOGNE observe avec humour ce qu'il est possible d'appeler la querelle de l'âge de la lecture et écrit : " l'analyse des expériences démythifie certaines " croyances " fortement ancrées selon lesquelles n'importe quelle forme d'instruction précoce ne peut profiter aux enfants et entraîne inéluctablement des désordres organiques ou psychologiques. Nous ne songeons point à nier ce danger, remarquons cependant que la stérilité d'un enseignement et le dégoût scolaire qui en résulte sont des risques que courent également les enfants à des niveaux d'études plus élevés " (4).

Ce premier point d'éclatement de la querelle des méthodes doit susciter au moins deux interrogations. La première renvoie au problème

pitre IV. Observant que l'apprentissage précoce existe de fait, cet auteur pense que " le risque est grand de voir se développer un enseignement précoce ". Considérant le qualificatif " précoce " comme mal venu puisque l'apprentissage commence bien avant d'éventuelles interventions d'enseignement, il rejette finalement le concept d' " apprentissage précoce de la lecture " (p. 61).

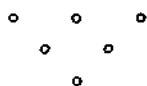
- (1) G. BOUQUET - La lecture et l'école maternelle - in L'école maternelle française - Paris - 7 février 1965 - p. 9 (Cité par R. DELOGNE - Apprendre à lire avant six ans - p. 16
- (2) R. DELOGNE - op. cit. - p. 17
- (3) Ibid. - p. 71
- (4) Ibid. - p. 70

fondamental de l'âge optimal pour débiter l'apprentissage de la lecture. Déterminer cet âge ne peut se faire sans une définition préalable de la notion même d'apprentissage et implique qu'on fixe également une méthodologie de recherche présentant toutes les garanties scientifiques nécessaires. La seconde interrogation renvoie aux modalités de l'argumentation développée au sein même de l'Institution scolaire et prolonge la réflexion de M. DELOGNE. S'il est vrai qu'une décision maladroite en matière de planification des apprentissages peut avoir des conséquences fâcheuses sur les élèves, s'il est légitime de peser ces risques au point d'ajourner une décision, encore conviendrait-il de les peser réellement, c'est-à-dire de conduire les études scientifiques, expérimentales ou autres, qui les détermineraient objectivement, sans que des vices méthodologiques laissent la place à des argumentations contradictoires mal fondées. Mais, cela étant, il conviendrait peut-être de s'interroger en priorité sur la stérilité de certains enseignements et de certaines formes d'enseignement, sur le " dégoût scolaire " qui en résulte, étant donné que ces risques existent à tous les niveaux d'enseignement depuis déjà de nombreuses années.

Nombreux sont ceux qui, actuellement, affirment vouloir dépasser la querelle des méthodes et échangent des arguments peu scientifiques sur le problème déjà ancien de l'âge optimal pour le début de l'apprentissage de la lecture (1). Ce débat recouvre l'opposition entre, d'une part, ceux qui défendent le système actuel et souscrivent, avec des arguments parfois spécieux, à son monolithisme et à son incapacité à s'adapter aux besoins individuels, et, d'autre part, ceux qui, comme M. LOBROT ou Mme COHEN, sous des formes différentes, ordonnent l'institution scolaire aux besoins et aux capacités de l'individu. C'est le misonéisme de l'Ecole qui est signifié à travers ce déplacement de la querelle des méthodes et, plus précisément, son monolithisme et son incapacité à prendre en compte les variations individuelles : l'Ecole

(1) Ce problème n'est pas récent. Que l'on songe à l'âpreté des querelles dont cette question fut l'objet en 1905 et au rôle important qu'y joua BINET. Cf. G. AVANZINI - Alfred BINET et la pédagogie scientifique - pp. 182-184

se présente comme un restaurant obligatoire où le menu serait le même pour tout le monde, où la quantité de nourriture serait identique pour chacun. On peut difficilement admettre qu'une telle façon de faire résulte d'un choix délibéré : il est beaucoup plus simple d'y voir une forme d'inadaptation. Le problème est alors de savoir qui, du cuisinier ou de l'organisation institutionnelle du restaurant obligatoire, porte la responsabilité d'une telle situation. Il nous semble évident de ne pas retenir la responsabilité individuelle, ne serait-ce que dans la mesure où elle est couverte par la hiérarchie, et de retenir plutôt l'hypothèse selon laquelle la structure institutionnelle n'a pas été conçue pour résoudre un problème nouveau - l'adaptation aux besoins individuels des enfants - et ne parvient pas à le faire.



2. Deuxième point d'éclatement : le rôle de la famille et des media

Très peu évoqué en France actuellement, le rôle des éléments extra-scolaires dans l'apprentissage de la lecture semble un sujet tabou pour beaucoup d'auteurs français. Sans doute parce qu'ils considèrent que la situation de monopole dont jouit l'Ecole est définitive, les spécialistes français ne l'envisagent pas. Mais il peut tout de même paraître anormal que nous considérions comme point d'éclatement un sujet dont personne ne parle. C'est que, en effet, ce silence est très étonnant : de nombreux auteurs évoquent la famille seulement sous l'angle de considérations sociologiques en affirmant que son action est tantôt positive, tantôt négative. Ils ne précisent jamais ce que peuvent faire de tels parents précis dans telles circonstances et n'envisagent pas qu'il puisse y avoir coopération active en vue de l'apprentissage de la lecture, en dehors de cas isolés où les parents sont intégrés à l'Ecole. Nous interprétons ce silence comme la crainte d'aborder un terrain dangereux où devrait être discutée l'étendue des pouvoirs de l'Ecole et de ses compétences face à des institutions sociales dont l'exclusion du champ de l'éducation peut être à tout moment remise en cause.

M. DELOGNE note que, aux Etats-Unis, " de nombreuses familles ont pris conscience (des) découvertes (concernant la psychologie de l'enfant et de l'apprentissage) et apprennent à lire à leur enfant très tôt " (1). Il rappelle qu' " il importe de souligner le rôle de la famille en tant qu'initiatrice. L'apprentissage (de la lecture) pourrait être complété et consolidé par la télévision et surtout par l'école gardienne " (2).

A titre d'exemple, nous pourrions également citer le Japon où les familles jouent un rôle très important dans l'apprentissage de la lecture et où les publications pour les enfants sont adaptées aux objectifs de l'Ecole (3). Le rôle des instances extra-scolaires dans la réussite du système scolaire japonais, en matière de didactique de la lecture, pourrait sans doute constituer une piste de recherches comparatives du plus haut intérêt (4).

-
- (1) R. DELOGNE - op. cit. - p. 163. L'auteur fait allusion aux découvertes concernant la psychologie de l'enfant et de l'apprentissage. Pour certains auteurs " il ne fait aucun doute que si les enfants étaient entourés, durant les premières années de vie, de symboles écrits reliés de manière significative avec les objets, ils apprendraient à lire exactement comme ils parviennent à comprendre le langage oral " (R. DELOGNE - op. cit. - p. 163).
- (2) Ibid. - p. 163
- (3) " ... most children are ready to read before school age. Through the standardization of The Sakamoto Reading Readiness Test, it was found that reading readiness in Japan is attained at about $4\frac{1}{2}$ years of age. It is the general practice that no letters or characters are taught in the curriculum of nursery schools and kindergartens, but children learn Hiragana in their daily lives through books, toys, TV programs, and other means with the help of their family. (...). Recently, mothers' concern for their children had increased greatly. The main reasons might be that (1) the automation of home life has given them the leisure to pay more attention to their children, and (2) the importance of mental development in the preschool age group has been recognized. These factors seem to have raised the reading ability of preschool children " (T. SAKAMOTO et K. MAKITA - " Japan " - in J. DOWNING - Comparative Reading - p. 447). Parlant de l'apprentissage de la lecture au Japon et de la rareté des troubles de la lecture dans ce pays, M. LEONG écrit : " traditional respect for learning, positive parental attitudes, and keen competition for academic qualifications and jobs may have an effect on reading " (C.K. LEONG - " Hong-Kong " - in J. DOWNING - op. cit. - p. 395). C'est nous qui soulignons.
- (4) Sur l'intérêt des recherches comparatives dans le domaine de la didactique de la lecture, cf. J. DOWNING - Comparative Reading - 1re partie - pp. 3-256

Dans un numéro du Monde de l'éducation consacré à l'apprentissage de la lecture, il est précisé que, en France, " l'angoisse des familles est d'autant plus lourde que l'enseignement s'entoure de mystère " (1). La situation décrite par la journaliste est assez sombre : " dans le meilleur des cas, une réunion d'information prévient brièvement les parents de la " méthode " adoptée. Trop souvent les parents se trouvent devant le fait accompli et s'étonnent " (2). Ironisant sur le savoir lire, l'auteur y voit " une opération quasi magique qui touche de façon différenciée les écoliers " (3). Quoi d'étonnant alors que, devant un apprentissage fondamental pour la réussite scolaire ultérieure, " les parents les plus respectueux de la liberté de leur enfant se montrent soudain exigeants, pressants, anxieux " (4).

Face à cette conscience qu'ils ont de l'importance de l'apprentissage de la lecture, l'Ecole semble redouter de ne pas pouvoir contenir leur pression légitime mais trop insistante. Dans les débats sur l'apprentissage précoce, l'Ecole craint surtout d'éveiller " chez les parents une frénétique demande dans la course à la réussite " (5). Plutôt que de débattre publiquement de ce problème important qui intéresse en priorité les parents, elle préfère éviter la discussion et les accuser, avant même tout échange d'arguments avec eux, d'intentions machiavéliques qui ne manqueraient pas d'être préjudiciables à leurs enfants. Le débat évité, les parents évincés des problèmes d'apprentissage de la lecture, tout peut alors se régler au mieux des contraintes internes de l'Institution. Nous gardons personnellement le souvenir d'un sévère rappel à l'ordre qui nous fut adressé, en 1974, par le réalisateur d'une émission radiophonique, appuyé en cela par la majorité des autres participants : nous avons évoqué les possibilités de l'apprentissage précoce

(1) M. SALTIEL - " Apprendre à lire à l'école primaire " - Le monde de l'éducation - n°46 - janvier 1979 - p. 9

(2) Ibid. - p. 9

(3) Ibid. - p. 9

(4) Ibid. - p. 9

(5) Ibid. - p. 13

de la lecture. Il nous fut expliqué que de tels propos à l'antenne risquaient de donner de mauvaises idées aux parents. Les problèmes que rencontre l'Ecole actuellement dans ses relations officielles avec les parents sont, à notre avis, significatifs d'une angoisse profonde attestant ses difficultés pour remplir les fonctions liées au monopole qu'elle a conquis. L'analyse des mécanismes qu'elle développe pour protéger et défendre les avantages acquis serait intéressante, comme serait fructueuse l'étude de la position des parents face à la lecture (1).

Quant à l'utilisation des media pour l'apprentissage de la lecture, il ne semble pas que, en France, beaucoup d'intérêt y ait été porté. Nous ne trouvons pas l'équivalent des programmes américains " Sesame Street " (2) ou " Electric Company " (3). A notre connaissance, nous n'avons rien d'équivalent à " cet extraordinaire ordinateur parlant qui apprend aux tout jeunes enfants à lire " de M. MOORE, le " Talking Type Writer " (4). Il est au contraire fréquemment exprimé, dans les milieux pédagogiques, une véritable crainte des media, plus particulièrement de la télévision. Il est de bon ton d'affirmer qu'elle est responsable de ce que le comportement d'un enfant a de peu conforme à l'attente des enseignants, sans que des études aient pour autant permis d'établir le caractère nocif de cet instrument de communication.

-
- (1) Parmi les cinq causes retenues pour expliquer le succès de la didactique de la lecture au Japon, les deux premières sont liées à l'Ecole : 1) l'utilisation de symboles phonétiques (kana) au début de l'apprentissage ; 2) depuis un siècle, une école obligatoire très rigoureusement organisée. Les trois causes suivantes sont externes à l'Ecole et mettent en jeu l'attitude des parents : 3) l'attitude des parents japonais qui accordent une très grande importance à la réussite scolaire et désirent ardemment que leurs enfants apprennent ; 4) les maisons d'édition ont mis sur le marché du matériel de lecture abondant, d'excellente qualité et bon marché ; 5) le succès des mouvements (associations) ayant pour but de stimuler la lecture. Cf. T. SAKAMOTO et K. MAKITA - op. cit. - p. 444
- (2) Cf. J.-C. MAQUET - " Une expérience de T.V. : Sesame Street " - in Recherches actuelles sur l'apprentissage de la lecture - pp. 177-183
- (3) Cf. M. ZACHARIA - " Electric Company : un apprentissage de la lecture par la télévision " - in Recherches actuelles sur l'apprentissage de la lecture - pp. 184-191
- (4) Cf. R. COHEN - L'apprentissage précoce de la lecture - p. 214

A vrai dire, notre second point d'éclatement est davantage un point d'évitement. Nous l'avons du moins interprété comme tel. Peut-être aurait-il fallu tout simplement considérer que les spécialistes français ne voient pas là sujet à débat, et que, en France, les rapports entre l'Institution scolaire et les parents sont définitivement établis en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et que le potentiel des media n'est pas exploité. La lecture d'auteurs étrangers nous oblige à considérer que les spécialistes français ne traitent pas ce problème et n'abordent pas le débat qui en résulte. Que cet évitement soit conscient ou inconscient ne change pas sa réalité(1).

° ° °
° ° °
°

3. Troisième point d'éclatement : rôle du déchiffrement dans l'apprentissage de la lecture

Nous pouvons observer un déplacement de la querelle des méthodes sur un plan technique. Mme CHALL note que, aux Etats-Unis, ce point a été l'occasion de controverses nombreuses, et elle écrit : " comment (...) l'enfant devra-t-il s'y prendre pour ses premiers pas dans la lecture ? Cette question a été l'objet d'innombrables querelles et débats, aux Etats-Unis et en Angleterre. Bien que tout le monde s'accorde sur l'objectif ultime - saisir la signification des messages écrits aussi bien, ou mieux, que celle de ces mêmes messages ou de messages similaires parlés - il y a eu de profonds désaccords sur la façon dont il fallait ini-

(1) Des études pourraient établir dans quelle mesure l'Ecole récupère les institutions sociales qu'elle juge concurrentes : la télévision est devenue scolaire, les associations de parents sont d'autant mieux tolérées que les enseignants y sont fortement représentés. Les psychologues et les orthophonistes sont remplacés, au sein de l'Institution scolaire, par des corps spécifiques d'enseignants sous-formés. Si l'on parle encore de psychologues, on ne parle pas d'orthophonistes mais de rééducateurs en psychopédagogie.

tier l'enfant à ce savoir-lire. Pour l'essentiel, il s'agit de savoir lequel des deux aspects majeurs de la lecture il convient de souligner de préférence au début : soit la signification (...), soit le décodage (...) " (1). En France, ce débat est également ancien et continue, sous d'autres termes, dans le prolongement de la querelle des méthodes (2), comme s'il s'agissait d'un point fondamental qui permettrait une meilleure analyse du problème didactique (3). Nous observons surtout actuellement que la volonté de se centrer en priorité sur la signification, qui caractérise les méthodes analytiques, aboutit à l'extrême à rejeter le décodage (4).

Certes, comme M. DURMONT l'a observé fort justement, " tout le monde s'accorde pour exclure du concept-lecture le simple déchiffrement. Cependant les conceptions se diversifient aussitôt ce stade dépassé. A la question posée (qu'est-ce que savoir lire ?), les réponses sont imprécises et parfois nébuleuses. Et pourtant chacun croit savoir " (5). En effet, si le déchiffrement est relativement facile à définir, il est beaucoup plus difficile de définir les concepts de lecture et, a fortiori, la séquence (ou les séquences) de comportement que l'on désigne derrière le concept d'apprentissage de la lecture. C'est sur ce dernier point, sans pour autant avoir forcément résolu les précédents, que se porte le débat pour savoir si le déchiffrement, oui ou non, doit intervenir dans

-
- (1) J. CHALL - Apprendre à lire - in G.A. MILLER - Communication, langage, pensée - p. 80
- (2) C'est ce que note M. BIEMEL, par exemple : " le débat entre la tendance combinatoire et la tendance idéo-visuelle de M. LOBROT continue " (Lire en maternelle - p. 5)
- (3) M. GUEPIN note que " la querelle entre les partisans de la méthode globale, les partisans de la méthode syllabique, laisse dans l'ombre un aspect fondamental : la combinatoire " (Les échecs en lecture vus à travers l'étude des livrets d'apprentissage de la lecture au cours préparatoire - p. 87)
- (4) Cf. J. FOUCAMBERT - op. cit. - pp. 43-47
- (5) J.-P. DURMONT - La lecture silencieuse - p. 2. Nous mentionnons ici le travail de M. DURMONT publié, semble-t-il en 1966, bien qu'il ne fasse pas partie du corpus que nous analysons. C'est qu'il s'agit du premier travail français exclusivement consacré à la lecture silencieuse. A ce titre, il nous semble nécessaire de ne pas l'ignorer.

l'apprentissage de la lecture.

D'une façon générale, les praticiens des techniques de réadaptation sont sévères pour ceux qui jugent le déchiffrement inutile : Mlle DE MAISTRE, par exemple, fustige M. FOUCAMBERT dont certaines affirmations lui semblent être des erreurs, voire des ignorances. A l'opposé, les adversaires du déchiffrement sont très agressifs vis-à-vis du courant orthophonique soupçonné, à juste titre, d'être favorable à un apprentissage systématique de la combinatoire (1).

S'inscrivant dans la continuité des pratiques didactiques traditionnelles, les praticiens du déchiffrement ne sentent pas la nécessité de justifier cette pratique sur un plan théorique : la référence à l'expérience personnelle, à l'efficacité, leur semble amplement suffisante. Certes, cette référence devrait s'accompagner de la démonstration suivant laquelle la pratique inverse (méthode analytique sans passage par le déchiffrement) est moins efficace et présente des dangers certains pour l'avenir scolaire de l'élève. Mais, dès lors que les praticiens de la tendance favorable au déchiffrement sont convaincus de ce fait, les règles déontologiques les plus élémentaires leur interdisent d'en faire la vérification expérimentale puisque, comme le signale par exemple M. MIALARET, " aucune expérience, quel que soit son intérêt possible sur le plan scientifique, ne doit risquer de traumatiser un sujet, ne doit risquer d'avoir des effets contraires à une action éducative " (2). Leurs adversaires, souvent privés de la référence à l'expérience quotidienne car ils ne sont en général pas des praticiens, ne peuvent pas, eux non plus, avoir recours à l'expérimentation s'ils ne veulent pas être accusés de transgresser cette règle déontologique. Il sont donc contraints d'argumenter sur un

(1) Cf. infra, pp. 55-57

(2) G. MIALARET - Actes du Congrès de Sherbrooke de l'association internationale de pédagogie expérimentale de langue française - in Les Sciences de l'Education - n°3/4 - juillet-décembre 1968 - p. 19 . Cité et commenté in Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON : Exigences et difficultés de la recherche en pédagogie - n° 509 - 1969 - p. 201

plan théorique qui demeure leur seule voie pour convaincre (1).

Ainsi M. BIEMEL se réfère-t-il à JAVAL dont il cite les travaux en tirant des conclusions qu'il veut définitives : " JAVAL avait démontré que l'œil lit non pas quand il balaye, mais quand il se fixe. (...). Il est donc étonnant de voir que l'on peut encore, après JAVAL, croire que la lecture silencieuse exigerait au moins une ébauche des mouvements phonatoires " (2). C'est avec une même vigueur de ton que Mme CHARMEUX aborde le difficile problème théorique des liens entre l'oral et l'écrit, problème qui conditionne la place faite au déchiffrement pour l'apprentissage : " dire que la lecture est " idéovisuelle " n'entraîne nullement une condamnation de la lecture à haute voix - mais une remise en place de cette activité dont les objectifs sont distincts de ceux de la lecture proprement dite : l'une ne saurait dispenser de l'autre et n'apporte rien à la maîtrise de l'autre " (3). Si cette proposition finale était expérimentalement prouvée, l'argumentation de Mme CHARMEUX aurait beaucoup d'importance et justifierait sans nul doute la position extrême de M. FOU-CAMBERT. En l'absence de telles preuves, tous les postulats sont permis, aussi paradoxaux soient-ils. M. FOU-CAMBERT affirme, par exemple, qu' " il

- (1) Le recours à des procédures scientifiques très élaborées permettrait sans doute de se dégager de cette contradiction. Toutefois, il ne semble pas, suivant notre analyse, que la recherche pédagogique ait, en particulier en France, les moyens d'accéder à de telles procédures.
- (2) R. BIEMEL - Lire en maternelle - p. 3 . Les travaux de JAVAL sont extrêmement intéressants mais n'ont pas clos les débats pour autant. Nous touchons là un des points théoriques fondamentaux qui n'est pas encore résolu. Les travaux de M. GOUGH, qui relancent le débat sur le point évoqué par M. BIEMEL, soulèvent des contestations aux Etats-Unis. M. GOUGH écrit : " I will assume that the letters in the icon emerge serially, one every 10 or 20 msec into some form of character register " (P. GOUGH - " One second of reading " - in J.F. KAVANAGH et I.G. MATTINGLY - Language by Ear and by Eye - p. 335). Pour des raisons d'économie du système de traitement de l'information qu'est notre cerveau, " we must not go straight from print to meaning " (ibid. - p. 336). S'appuyant sur les travaux de MM. CHOMSKY et HALLE, M. GOUGH pense que " the contents of the character register are somehow transposed into abstract phonemic representation " (ibid. - p. 337). Sur cette position qui relance le débat en s'appuyant sur des expériences très rigoureuses, cf. également, du même auteur " One second of reading again " in N.J. CASTELLAN Jr et al. - Cognitive theory - vol. 2 - 1977 - pp. 271-288. Cf. également, in E.J. GIBSON et H. LEVIN - The Psychology of Reading - pp. 445-449.
- (3) E. CHARMEUX - La lecture à l'école - p. 107

n'est pas évident que l'approche phonétique soit importante " (1), et provoque ainsi une vive réaction de Mlle DE MAISTRE (2), révélant bien ainsi la signification de ce troisième point d'éclatement de la querelle des méthodes.

Nous constatons, en fait, qu'il recouvre la rivalité entre les partisans de méthodes analytiques, niant la nécessité du déchiffrement, et le courant de l'orthophonie. Certes, intervient parfois une dimension affective, particulièrement chez M. FOUCAMBERT. Son discours, participant au mythe d'une crise de la lecture (3), rejette la compétence des orthophonistes ou des linguistes phonéticiens comme étant celle de personnes sans doute fort qualifiées, mais qui ne connaissent rien aux problèmes réels posés par l'apprentissage de la lecture. Il écrit :

" en ce qui concerne la lecture, il n'est pas évident que l'approche phonétique soit importante... Lorsqu'un de ces spécialistes tranche en matière de lecture, je pense toujours un peu à ce chimiste qui voulait enseigner la natation parce qu'il connaissait bien la composition de la molécule d'eau " (4). En ce qui concerne le courant de l'orthophonie, il est

(1) J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 17

(2) Mlle DE MAISTRE écrit : " la preuve que l'activité de décomposition phonétique ou graphique (de " déchiffrage " comme l'appelle M. LOBROT) intervient dans l'apprentissage de la lecture, c'est que chez les sujets très gravement atteints, dont la dyslexie confine à l'alexie, nous n'obtenons le démarrage de la lecture que dans la mesure où nous pouvons obtenir la perception du phonème à l'état isolé et le découpage du mot en syllabes. Si nous ne pouvons obtenir ces opérations mentales, nous en restons à la reconnaissance globale (et souvent fort approximative) de quelques mots, mais nous ne parvenons jamais à la lecture courante ". Pour ou contre l'orthographe - p. 52

(3) " On n'apprend pas à lire en apprenant à oraliser, que ceux qui ont appris à lire ont réussi malgré ce détour, et que ceux, de plus en plus nombreux, qui n'y parviennent pas se perdent à cause de lui " (J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 20. C'est nous qui soulignons). De même lorsqu'il écrit, s'appuyant sur l'idée suivant laquelle les enfants défavorisés échouent faute d'avoir subi un apprentissage conforme à sa théorie : " c'est un piège, un cadeau empoisonné, particulièrement pour tous les enfants issus de milieu familial où l'on parle peu, que de faire dépendre, à travers le déchiffrement, la lecture de la langue orale " (Ibid. - p. 47).

(4) Ibid. - p. 17

composé de praticiens dont la formation en phonétique est fondamentale, et qui sont en contact direct avec les enfants ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture : il n'est donc pas exact de les comparer " à ce chimiste qui voulait enseigner la natation ". Mais peut-être M. FOUCAMBERT fait-il allusion à M. MARTINET (1) ou à M. BENTOLILA (2), s'attaquant ainsi aux connaissances de type universitaire ? Pourquoi ce discours sans références précises, laissant libre champ à des interprétations aussi variées que possible ? Il nous semble que c'est donner à un débat important une dimension polémique qui nuit à la crédibilité de certains de ses protagonistes.

Ce débat pourrait d'ailleurs être centré sur certains problèmes posés par les théories de l'apprentissage, comme le principe d'isomorphisme (3) qui pose que l'activité en cours d'élaboration doit être semblable (isomorphe) à l'activité finale, à l'activité maîtrisée. Ce concept est fondamental pour les adversaires du déchiffrement puisque, s'il est admis, l'activité d'apprentissage devra dès le début reproduire l'activité finale, c'est-à-dire être alors une reconnaissance globale des mots (4). Les mêmes auteurs qui s'étaient opposés au sujet de la combinatoire s'opposent également sur le concept d'isomorphisme. Mlle DE MAISTRE écrit que " dans toute activité (que ce soit la musique ou

(1) Allusion possible aux travaux dérivés des positions théoriques de M. MARTINET et connus sous le nom d'apprentissage par l'ALFONIC (système présentant des analogies avec le système anglais de l'Initial Teaching Alphabet ou I.T.A.). Cf. A. MARTINET - " L'accès à la lecture et à l'écriture par l'ALFONIC " - in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - pp. 134-146

(2) Cf. A. BENTOLILA - " Les premiers pas dans le monde de l'écrit " - in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - pp. 11-30

(3) Cf. J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 35

(4) A la condition que cette reconnaissance globale ne soit pas une reconnaissance lettre à lettre qui, dans le cadre du principe d'isomorphisme, justifierait le déchiffrement (Cf. note n°2 p. 54, sur les travaux de M. GOUGH et la possibilité d'une perception lettre par lettre dans la lecture).

la conduite d'une machine, par exemple) les processus d'apprentissage mis en oeuvre ne sont pas les mêmes que les processus d'exécution de l'activité parfaitement maîtrisée " (1). Ce n'est pas le point de vue de M. FOUCAMBERT, ni celui de M. LOBROT pour qui " l'apprentissage de la lecture est tout à fait distinct de la connaissance de la combinatoire qui permet le déchiffrage " (2). Aussi, pour ce dernier, est-il évident qu' " on n'apprend pas à faire une action en faisant une autre action que celle qui est à apprendre. Or l'action de recombinaison que l'enfant effectue quand il déchiffre est réellement une autre action que celle qu'il effectue quand il lit " (3). Toutefois, plus prudent que M. FOUCAMBERT, M. LOBROT constate que cet argument théorique est insuffisant, et qu'il reste à prouver expérimentalement. Cette brève analyse des avatars du concept d'isomorphisme montre que les attaques stériles n'ont pas disparu, quand bien même les protagonistes ne se querellent plus apparemment sur les méthodes.

Ce troisième déplacement de la querelle des méthodes recouvre bien une opposition actuellement irréductible entre le courant orthophonique et certains membres de la hiérarchie scolaire, porte-parole du globalisme extrême. Dans la mesure où l'un des membres les plus concernés par ce nouveau débat, M. FOUCAMBERT, assure à la fois une autorité hiérarchique puisqu'il est Inspecteur Départemental de l'Education, et une autorité " scientifique " puisqu'il est " responsable au service de la recherche de l'INRDP des études sur l'organisation pédagogique de l'école élémentaire " (4), notre analyse incite à déduire que l'Institution scolaire ne s'est pas encore donné les moyens scientifiques dont elle a besoin. Confiant des postes de recherche à des personnes qu'elle a formées à d'autres fins (5), elle montre une curieuse conception de la recherche.

(1) M. DE MAISTRE - Pour ou contre l'orthographe - p. 52

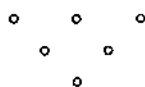
(2) M. LOBROT - Troubles de la langue écrite et remèdes - p. 97

(3) Ibid. - p. 95

(4) J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - 4e de couverture. Cette donnée, exacte en 1976, est évidemment susceptible d'être modifiée.

(5) L'inspecteur, fonctionnaire d'autorité, " personnage sûr de lui, sûr de sa puissance, dont la responsabilité éducative est indirecte et dont la compétence pédagogique ne doit pas être discutée " (J. WITTWER - Pour une révolution pédagogique - p. 60) n'est pas un chercheur.

Il ne nous semble pas devoir séparer cette observation de l'analyse que nous venons de conduire sur le troisième point d'éclatement de la querelle des méthodes. Au-delà de la dimension institutionnelle que nous avons dégagée, de la rivalité entre l'Ecole et le courant orthophonique qu'elle signifie, nous avons perçu le souci de défendre un monopole contesté : apprendre à lire aux enfants. De ce fait, il est possible d'interpréter la présence de fonctionnaires d'autorité à des postes de recherche comme signe d'une activité offensive plus que scientifique.



4. Quatrième point d'éclatement : le problème de la dyslexie

Si, pour beaucoup d'auteurs, il n'est plus d'époque de se quereller sur les méthodes de lecture, il n'est par contre pas sérieux d'écrire sur la lecture sans consacrer quelques lignes à la dyslexie. Ce mécanisme renvoie de nouveau à la séparation entre secteur scolaire et secteur paramédical, et pose un problème de pouvoir. L'Ecole, qui dispose du monopole de cet enseignement, a vu un corps professionnel se développer en dehors de ses structures (le corps des orthophonistes) et la concurrencer en cherchant à faire apprendre à lire aux enfants qu'elle avait jugés inaptes à cet apprentissage. L'intégration de cette nouvelle compétence aurait été possible si l'Institution scolaire n'était tenue d'intégrer les orthophonistes à son système hiérarchique. Son organisation prévoit que tout fonctionnaire a obligatoirement un supérieur hiérarchique. Or, de par leur formation, les orthophonistes sont des auxiliaires médicaux, ce qui, évidemment, leur interdit d'être sous les ordres d'un supérieur hiérarchique qui ne soit pas médecin. Comme les Inspecteurs Départementaux de l'Education dont les orthophonistes devraient dépendre ne sont pas médecins, nous sommes en présence de ce qu'il est possible d'appeler une incompatibilité institutionnelle. Nous comprenons dès lors que l'Ecole, n'ayant pu intégrer l'orthophonie, cherche soit à l'imiter, soit à la rejeter. Le statut de monopole presque incontesté de l'Institution scolaire en matière d'apprentissage de la lecture, sa tendance maximaliste,

expliquent que le thème de la dyslexie soit bien plus qu'un simple point d'éclatement de la querelle des méthodes : un sujet à propos duquel il est possible d'observer des prises de position passionnelles, voire irrationnelles.

Beaucoup d'auteurs français perdent en effet leur sang-froid sur le sujet de la dyslexie. Ainsi M. PRIOURET évoque-t-il " les campagnes d'opinion menées à l'encontre de la méthode globale, accusée d'être à l'origine de toutes les défaillances du système éducatif français " (1). Il affirme que " c'est dans les milieux médicaux et paramédicaux que le préjugé paraît le mieux enraciné ", et que, " au risque de passer pour un mauvais esprit, (il) risque l'hypothèse que la Sécurité Sociale est pour quelque chose dans la propagation de jugements arbitraires sur les choses de l'enseignement " (2). De même, il n'envisage de nommer " méthodes " que par " souci de clarté ", " des procédés peu scientifiques inspirés par la routine et de fausses conceptions rationalistes ". Il précise que " certaines de ces méthodes - phonomimiques, orthophoniques - n'ont qu'un intérêt rétrospectif " (3). Rangeant donc les méthodes de l'orthophonie au musée de la pédagogie, l'auteur résout ainsi le problème : puisque le courant orthophonique est, selon lui, atteint de vétusté, le monopole de l'Institution scolaire n'est pas menacé, sa structure hiérarchique n'est pas en danger, la dyslexie ne peut qu'être provisoire

(1) J. PRIOURET - Le problème de la lecture - p. 22

(2) Ibid. - p. 22. Cette hypothèse étonne sous la plume de cet auteur, car elle établit une confusion entre la Sécurité Sociale et le corps médical et paramédical. Si la confusion entre Institution scolaire et corps enseignant peut à la rigueur être tentée du fait que nous avons affaire à une structure sociale unitaire, très hiérarchisée et centralisée (" There is total centralization of authority and control. (...) no provision for local option or initiative has been made in the national system of education " - P.E. RUTHMAN - " France " - in J. DOWNING - Comparative Reading - p. 320), elle n'est par contre vraiment pas possible entre l'organisme chargé des remboursements des actes médicaux et paramédicaux, et, finalement, de la gestion de la Santé en France, d'une part, et, d'autre part, un corps professionnel libéral qui est loin d'avoir un point de vue unitaire sur l'orthophonie.

(3) Ibid. - p. 24

et sans avenir.

D'un autre point de vue, le concept de dyslexie est vécu comme démobilisateur. Ainsi, MM. BAUDELLOT et ESTABLET estiment-ils que la dyslexie a une origine qui n'en fait pas ce " mal mystérieux " dont certains ont parlé, ce " mal du siècle " qui a frappé l'imagination (1), cette " maladie biologique " dont d'autres ont très sérieusement discuté, mais qu'elle est le résultat d'une inadaptation du système scolaire (2). Ils écrivent donc logiquement cette affirmation qui est reprise sans nuances par certains auteurs actuels : " c'est l'apprentissage de la lecture qui, dans les conditions où il est pratiqué au cours préparatoire, produit le dyslexique, et non le dyslexique qui rate son apprentissage parce qu'il serait dyslexique en soi " (3). Mais, pour MM. BAUDELLOT et ESTABLET, cette inadaptation est le signe d'une parfaite adaptation de l'Ecole qui ne peut que se féliciter de l'échec qu'elle provoque, dans la mesure où celui-ci frappe sélectivement les enfants des classes défavorisées. Aussi, pour eux, " les " fautes " de lecture, si elles sont encore imputées à la mauvaise volonté des élèves, tendent de plus en plus à l'être à un " mal mystérieux " nommé dyslexie, à une " maladie biologique ", selon l'expression communément utilisée par des enseignants et des fonctionnaires d'autorité responsables des décisions prises pour l'organisation de l'enseignement " (4). MM. BAUDELLOT et ESTABLET ne précisent pas qui sont ces

(1) Cf. le livre de A. BOURCIER et R. MUCCHIELLI - La dyslexie, maladie du siècle - Paris : E.S.F. - 1963

(2) Cf. une critique des postulats de MM. BAUDELLOT et ESTABLET dans la thèse de Mlle DE MAISTRE (op. cit. - pp. 5-6). Elle écrit : " nous ferons remarquer que les arguments sur lesquels s'appuient Messieurs BAUDELLOT et ESTABLET pour affirmer l'inexistence de la dyslexie ne sont pas fondés " (p. 5).

(3) C. BAUDELLOT et R. ESTABLET - L' école capitaliste en France - p. 228. MM. FOUCAMBERT et BIEMEL reprennent cette affirmation.

(4) Ibid. - p. 225

" fonctionnaires d'autorité responsables des décisions prises pour l'organisation de l'enseignement " qui parlent si facilement de dyslexie, alors que ce terme n'apparaît pratiquement pas dans les textes officiels. Ils accusent nettement l'Ecole d'être un instrument d'oppression de la classe ouvrière, et d'utiliser le concept de dyslexie pour masquer et justifier la sélection partisane qu'elle pratique.

Dans la mesure où ils ne se contentent pas de critiquer l'utilisation du concept, mais le concept lui-même, nous sommes en droit de penser, excluant l'hypothèse d'un raisonnement superficiel ou hâtif, que MM. BAUDELLOT et ESTABLET le trouvent très gênant puisqu'il signifie que l'Ecole va devoir partager ses responsabilités avec une autre institution, ou sécréter une sous-institution spécifique, ce qui revient au même de ce point de vue. Dès lors, c'est la conception maximaliste de l'Institution scolaire qui se trouve battue en brèche : le concept de dyslexie, parce qu'il suppose l'intervention de personnels spécialisés de formation partiellement médicale, implique une action de type néo-directif qui, par nature, est de type minimaliste et, par fonction, de type didactique, ce qui, bien entendu, ne correspond pas aux options de ces auteurs. C'est donc bien la conception de l'Ecole tout entière qui est remise en jeu dès lors qu'on accepte ou rejette le concept de dyslexie (1). L'acceptation de ce concept provoque un malaise profond puisqu'il signifie à la fois l'abandon d'une conception maximaliste de l'Ecole à laquelle beaucoup sont encore attachés, et l'abandon de l'utopie d'une néo-directivité politique que quelques-uns croient possible. Le concept de " dyslexie " est donc vécu comme démobilisateur, et le problème n'est pas de tester alors sa pertinence, mais de construire une argumentation pour le rejeter, étant donné qu'il ne peut s'intégrer aux postulats de départ.

Que la dyslexie soit contestée en fonction d'une analyse sociologique de l'Ecole, ou qu'elle le soit de façon plus intuitive et affective, comme c'est le cas chez M. FOUCAMBERT, ou comme M. PRIOURET semble

(1) Nous observons que le concept de dyslexie n'est pas remis en cause à partir d'observations expérimentales ou d'études de cas, comme ce devrait être le cas dans une démarche scientifique.

le laisser penser à travers ses attaques contre le secteur médical et paramédical (1), que son rejet ait des résonances politiques ou se réfère simplement à l'autorité hiérarchique de l'Ecole qu'on ne peut suspecter de légèreté dans ses jugements, que son émergence soit vécue comme le signe d'une perte de pouvoir ou d'une intrusion, il n'en demeure pas moins que, fondamentalement, cette notion de dyslexie renvoie à la conception même de l'Institution scolaire. En débouchant sur le problème de la dyslexie, la querelle des méthodes a dégagé l'axe d'opposition irréductible entre le courant orthophonique et le système scolaire hiérarchisé qu'est actuellement l'Ecole française, comme nous l'avions déjà observé à travers la querelle sur le déchiffrement. Mais ce nouveau point d'éclatement est sans doute plus riche de significations que le premier. Il signifie d'abord la dyscompétence de l'Ecole (2) sans laquelle ne pourraient s'expliquer, ni le développement spectaculaire du courant orthophonique, ni la violence de discours politiques comme ceux de MM. BAUDELLOT et ESTABLET. Il signifie ensuite la lutte de l'Ecole pour maintenir un monopole acquis, monopole véhiculé par une idéologie maximaliste dont il n'est pas sûr que son succès doive persister. Il signifie enfin l'incapacité du système scolaire à conduire des analyses scientifiques : tout le savoir qui peut se rattacher au concept de dyslexie vient, en France, du secteur paramédical, jamais du secteur scolaire où il est d'autant plus difficile à étudier qu'il est nié a priori.

° ° °
° °
°

5. Cinquième point d'éclatement : la dimension socio-politique

Pour MM. BAUDELLOT et ESTABLET, la querelle des méthodes masque le problème fondamental à régler : celui du contenu idéologique que véhicule l'apprentissage de la lecture et, plus généralement, l'Institution

(1) Cf. note 4 - pp. 31-32

(2) Cf. infra - Conclusion

scolaire. Ils écrivent : " pendant que l'attention du pédagogue est attirée sur la divergence des techniques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, méthode globale, méthode " analytique " ou méthode mixte (divergence de détail), le fait principal est masqué : qu'on parte de la " phrase " ou de la " lettre ", tout repose simultanément sur l'apprentissage du " bon sens " et du " bon français " (...). Ce qui caractérise donc cette pédagogie, c'est son contenu idéologique et non sa méthode formelle " (1). Cette critique, qui se caractérise par un déplacement socio-politique de la querelle des méthodes, aboutit à une remise en cause des structures de l'Ecole, et, à travers elles, des structures de la société.

De ce même déplacement procèdent les critiques qui rappellent les échecs de l'Ecole en insistant électivement sur les facteurs corrélatifs de type sociologique. Citons par exemple Mme AMBITE et M. COMBES pour qui, " ces dernières années, les statistiques, les études sur les échecs scolaires ne cessent de montrer la dépendance entre inégalités sociales et inégalités scolaires " (2).

Nous voyons naître, en réaction à une analyse de l'Institution scolaire en général assez pessimiste, une apologie de la science, présentée comme seule susceptible de libérer l'Ecole de sa pesanteur idéologique. La recherche scientifique lui donnerait une dimension nouvelle et en ferait un instrument de justice sociale. Mme ROMIAN note dans ce sens que " dans la mesure même où l'apprentissage de la lecture intervient comme un facteur de ségrégation pratiquement sans appel, dans la mesure même où l'analphabétisme culturel où conduirait l'abandon des enfants à l'école parallèle, ne favoriserait que la bourgeoisie détentrice des mass media, une pédagogie fondée scientifiquement de la lecture pourrait, au contraire, permettre à tous les enfants de devenir : des lecteurs plus libres de leurs choix (...); des hommes de leur temps (...); des citoyens

(1) C. BAUDELLOT et R. ESTABLET - op. cit. - p. 235. Notons que ces auteurs confondent méthode analytique et méthode synthétique, et désignent cette dernière du nom de la première.

(2) C. AMBITE et C. COMBES - " Donner le pouvoir de lire aux élèves du premier cycle " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 213

armés pour résister à tous les " bourrages de crâne " et pour élever sans cesse, par une lecture lucide de toute information, écrite ou non, le niveau de leur prise de conscience (...) " (1).

S'élevant contre ce qu'elle appelle " une certaine interprétation fataliste des travaux des sociologues " (2), Mme CIMAZ décrit ainsi les axes de recherche qui permettraient d'aboutir, à terme, à une meilleure adéquation du système scolaire français aux enfants des milieux défavorisés : " si l'on ne naît pas non-lecteur en raison d'une hérédité biologique, on ne naît pas non plus non-lecteur en raison d'une hérédité sociale " (3) ; aussi, puisqu' " on ne naît pas non-lecteur mais qu'on le devient au cours d'un processus long et complexe " (4), c'est sur ce processus que la recherche va se centrer. L'objectif sera finalement de compenser le déficit des " enfants de milieux socio-culturels peu stimulants (qui) se trouvent, si l'on n'y veille, en situation d'échec, par le fait même d'une expérience linguistique limitée, le vocabulaire abstrait, le vocabulaire des relations leur faisant en général défaut " (5). C'est donc vers l'élaboration d'une véritable pédagogie de compensation que s'oriente ce cinquième point d'éclatement de la querelle des méthodes.

La dimension constructive des textes qui s'y rattachent n'est pas contestable, même si ses auteurs en restent souvent au niveau des principes ou des déclarations d'intentions. Un tel programme suppose que ceux-ci croient, soit à un changement de société imminent, soit à la capacité, pour une institution, de sécréter une recherche qui conduirait à détruire ses fondements politiques et idéologiques ou qui, pour le moins, en provoquerait une évolution rapide dans le sens souhaité.

(1) H. ROMIAN - " Apprendre à lire en trois ans " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 193

(2) J. CIMAZ - " On ne naît pas non-lecteur, on le devient " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 83

(3) Ibid. - p. 83

(4) Ibid. - p. 83

(5) H. ROMIAN - op. cit. - p. 186

Qu'il s'agisse là d'hypothèses plausibles ou utopiques, le fait est qu'un nombre assez important de chercheurs les posent. Toutefois, presque tous constatent une liaison entre l'origine socio-culturelle et l'échec scolaire - et, en particulier, l'échec en lecture, qui en est un élément déterminant. Presque tous affirment vouloir modifier cet état de fait pour des motifs aussi variés et différents que leurs convictions politiques et idéologiques respectives.

Le déplacement de la querelle des méthodes sur le terrain sociologique doit toutefois être interprété avec prudence. En particulier, il semble important de distinguer cet axe sociologique, voire politique, de la banale justification d'une procédure ou d'une méthode évoquant des références sociologiques. M. TORESSE fournit un bon exemple de cette banalisation de la problématique sociologique lorsqu'il écrit : " les bons lecteurs (sont) devenus tels grâce à l'influence bénéfique du milieu socio-culturel des familles et non par la vertu des leçons traditionnelles de lecture " (1). Il est un peu simple de penser que des leçons renouvelées de lecture suffiraient à modifier le type de réussite obtenu par l'Ecole et en changeraient le poids idéologique. A plus forte raison est-il naïf de postuler la fin de la sélection scolaire, surtout par un banal changement de didactique. Ainsi l'argumentation de Mme CHARMEUX étonne-t-elle quand elle suppose qu' " on peut légitimement formuler l'hypothèse que si, à l'Ecole, la lecture - comme l'écriture - ne sont pas insérées dans des situations de communication authentiques, si le support de la lecture se borne à un manuel, si celui de l'écriture se borne au cahier, l'enfant devra retrouver seul ces dimensions ; cette nécessité est un puissant facteur de sélection - ce qui est incompatible avec les objectifs généraux de l'Ecole " (2).

(1) B. TORESSE - La nouvelle pédagogie du français - Tome 1 - p. 144

(2) E. CHARMEUX - La lecture à l'école - p. 22. La fonction de sélection de l'Ecole ne peut être niée. Elle est attestée par les textes officiels qui organisent les orientations, examens et concours sur la base du savoir qu'elle dispense, étant entendu qu'il y a sélection dès lors que le nombre de candidats est supérieur au nombre de places. Citons l'analyse d'un auteur américain, spécialiste de la lecture et qui connaît bien la France : " It (the French pattern of education) has been widely emulated by many countries because it quickly produces, under strict government control, a professional elite ". L'auteur

Le déplacement que nous avons signalé place la querelle des méthodes sur un axe de description testant la compétence de l'Institution scolaire. Si " l'Ecole d'aujourd'hui opte délibérément pour le passé, contre le présent et l'avenir " (1) suivant l'expression de M. LOBROT, si, " pas plus qu'hier, l'Ecole ne donne le pouvoir de lire, et moins encore le pouvoir que donne la lecture, car rien n'a fondamentalement changé " (2) suivant la conception de M. LAFITE, c'est sans doute que les contraintes sociologiques, politiques, idéologiques pèsent très fortement sur elle. M. LAFITE estime que le pouvoir que donne la lecture, mais que transmet très mal l'Ecole, est un des " pouvoirs que la bourgeoisie a confisqué " (3). Pour M. LOBROT, " apporter quelques modifications de surface ou substituer une méthode à une autre, par exemple la méthode globale à la méthode syllabique, ou préconiser de faire lire aux enfants des livres plus adaptés à leur âge et à leur mentalité, ou fulminer contre la " mauvaise littérature " enfantine, etc., tout cela est insuffisant. Il faut opérer des changements institutionnels " (4). Cela revient à dire que " la pédagogie qu'il faut substituer à l'ancienne doit être une pédagogie " totalisante ", qui ne se contente pas d'obtenir de temps en temps et comme par accident des effets intéressants, mais qui organise tout au sein de l'Ecole jusqu'aux rapports entre les adultes et au fonctionnement administratif pour les obtenir. Ce doit être une pédagogie institutionnelle " (5).

C'est dire que l'Ecole n'est plus apte à atteindre les finalités que certains lui assignent et que la querelle des méthodes, vécue

ajoute : " and it does not require time-consuming democratic experimentation " (P.E. RUTHMAN - " France " - in J. DOWNING - Comparative Reading - p. 319. La phrase de Mme CHARMEUX contenait peut-être une coquille : fallait-il lire généreux (au lieu de généraux), par opposition à réaliste ?

(1) M. LOBROT - Troubles de la langue écrite et remèdes - p. 207

(2) R. LAFITE - " Aucune lecture n'est innocente " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 207

(3) Ibid. - p. 212

(4) M. LOBROT - op. cit. - p. 208

(5) Ibid. - p. 208

comme désuète et superficielle, n'apparaît plus que comme un prétexte pour souligner ce qui leur paraît discutable, voire contestable, dans les fondements sociologiques, politiques et idéologiques de l'Institution scolaire actuelle. Toutefois, toutes les analyses opérant ce déplacement de la querelle des méthodes sont réalisées par des chercheurs appartenant à l'Institution scolaire et y exerçant des fonctions. Cette réalité conduit à poser une question : comment est-il possible d'établir sans parti-pris l'inefficacité de l'Ecole si, y exerçant une fonction, rémunéré par elle, le chercheur ne peut pas la contester sans se contester à travers la fonction qu'il exerce ? De plus, beaucoup de ceux qui écrivent sur la lecture occupent une position hiérarchique et ne peuvent guère remettre en question l'aptitude et la compétence de leur hiérarchie sans, finalement, contester leur propre compétence ou rejeter un système hiérarchique dont ils sont un des éléments et donc sans renoncer de propos délibéré au pouvoir dont ils ont été investis (1). En fait, remettre en question la compétence de l'Ecole, non au niveau des procédés, mais au niveau des finalités, revient à poser réellement le problème des méthodes (2). Cela suppose l'analyse " de la fin qu'on poursuit, de la structure de ce que l'on enseigne et de l'idée que l'on nourrit des écoliers " (3). Or, deux des termes de cette triangulation, le premier et le troisième, renvoient aux convictions politiques et idéologiques de l'individu et de son groupe social. C'est dire que ce cinquième point d'éclatement de la querelle des méthodes nous semble particulièrement

-
- (1) De nombreux auteurs sont soit inspecteurs de l'éducation (MM. FOUCAMBERT, INIZAN, PRIOURET, par exemple), soit directeurs ou professeurs d'Ecoles Normales (Mmes LASSALAS, JOLIBERT, BEST, CHARMEUX, M. TORESSE, par exemple).
- (2) Parti de la " querelle des méthodes ", nous aboutissons à la notion de débat sur les méthodes. Cela signifie que la traditionnelle " querelle des méthodes " n'est en fait qu'une querelle de procédés didactiques. Un débat sur les méthodes est très souhaitable, à une double condition : qu'il aborde sans discrimination les trois composants de toute méthode (finalités - programmation - conception de l'enfant), isolément et en interaction ; qu'il soit conduit conformément aux règles de l'argumentation de type scientifique (cf. infra 3e partie).
- (3) G. AVANZINI - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire - pp. 22-23

fondamental et prometteur, même si l'analyse à laquelle aboutissent nombre d'auteurs est encore confuse et passionnelle, ou bien limitée superficiellement les méthodes à " un ensemble de procédés à fonction purement pragmatique " (1).

° ° °
° ° °
°

6. Sixième point d'éclatement : l'attitude rationaliste adulto-centrée

Le sixième point de rupture de la querelle des méthodes concerne la résurgence d'une vieille attitude pédagogique rationaliste et adulto-centrée. Nous désignons par ces termes une doctrine qui pose que la connaissance didactique ne peut venir de l'expérience de l'enfant, mais découle de la logique interne de la matière enseignée. Cette tendance, très vigoureuse à propos de l'orthographe, omniprésente dans une science appliquée comme la didactique, se manifeste pour la lecture en réaction à ce qui est perçu comme une anarchie de l'enseignement. Pour certains auteurs, le problème n'est pas de comparer les avantages de telle ou telle méthode ou de chercher à déterminer la méthode la plus cohérente, mais de prôner la supériorité d'un enseignement rationnel de ce type. Procédant d'un scientisme naïf et d'une attitude adulto-centrée (2), cette quête de la raison conduit M. THIMONNIER à considérer que ce serait sans doute un grand progrès " si, à nos méthodes empiriques, était substitué un enseignement de la lecture en tout point rationnel " (3).

En fait, l'anarchie présumée de l'enseignement céderait alors le pas devant une rationalité faite d'ordre et de théories scientifiques normatives. Pour lutter contre l'insécurité née de l'expérience

(1) Ibid. - p. 23

(2) La négation de la psychologie et de ses perspectives semble être un trait pertinent pour identifier cette tendance. Ainsi, M. BIEMEL parle, à propos de la lecture, de " l'échec des psychologues " (Lire en maternelle - p. 4 - Il s'agit du titre d'un paragraphe). A propos de l'orthographe, M. THIMONNIER cite surtout DESCARTES dans un chapitre sur la psychologie (" L'apport des psychologues " - Le système graphique du français - pp. 117-127 - cf. J. GUION in Langue française n° 20 - p. 118).

(3) R. THIMONNIER - Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française - p. 39

dont les résultats peuvent être imprévus, M. BIEMEL réclame une théorie qui permettrait de savoir si une méthode est bonne ou mauvaise. Délaisant la fonction dynamique d'une théorie, il lui confère un rôle normatif et pense que c'est le recours à " une théorie de la lecture qui fournira les critères à partir desquels on pourra juger de la valeur d'une méthodologie " (1). Il critique le fait que " dans le passé, on a pris souvent comme référence pour juger d'une méthode de lecture le critère de succès. On estimait que, si une méthode permettait aux enfants d'apprendre à déchiffrer, elle était du même coup une méthode valable " (2). Rappelant que, " aussi paradoxal que cela puisse paraître, un enfant peut apprendre à lire malgré une mauvaise méthode ", il conclut que " seule la théorie de la lecture (...) fournira les critères à partir desquels on pourra juger de la valeur d'une méthodologie " (3). Que toute évaluation implique un certain nombre de choix théoriques, conscients ou inconscients, et puisse être remise en cause ou évoluer, cela va de soi. Mais il nous semble discutable, à ce niveau, de ne pas marquer nettement que la lecture est un moyen de communication : elle ne saurait être considérée tout à fait comme une fin, même si elle devient objet d'enseignement. Aussi son évaluation doit-elle privilégier le caractère fonctionnel de chaque situation de lecture, plutôt que les démarches ayant conduit à une maîtrise de la lecture, et l'action didactique doit-elle, fondamentalement, intégrer les besoins individuels des apprentis lecteurs à sa programmation, même s'il en découle une remise en cause des a priori théoriques. L'oublier, ériger une théorie en norme, nous semble caractériser cette forme adulto-centrée de rationalisme pédagogique.

Concomitante aux discours sur une crise de la lecture - ou de l'orthographe -, c'est-à-dire significative d'une perception dévalorisante des enfants ou du regret qu'ils ne se conforment pas docilement aux vœux des adultes, cette quête particulière du rationalisme aboutit à l'encontre de l'objectif qu'elle proclame : " il est certes indispensable

(1) R. BIEMEL - Lire en maternelle - p. 2

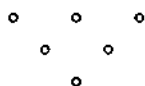
(2) Ibid. - p. 6

(3) Ibid. - p. 6

de chercher à pratiquer une pédagogie rationnelle mais c'est une illusion de se réclamer totalement de disciplines scientifiques " (1). Reprenant cette expression, nous pourrions dire également que c'est une illusion de se réclamer d'un nombre restreint de disciplines scientifiques et de négliger les données de l'expérience didactique. Il nous semble également fondamental, dans une démarche rationnelle authentique, d'intégrer l'acquis du plus grand nombre possible de sciences, sans exclusive d'aucune sorte, et d'accorder une attention particulière aux modalités d'articulation de ces sciences entre elles. Or, nous observons que les auteurs se réclamant de ce rationalisme adulto-centré, se contentent d'une analyse unidimensionnelle, comme M. THIMONNIER, ou rejettent l'apport de certaines sciences, comme M. BIEMEL qui réclame une théorie fonctionnant comme une norme (2). Il est donc à craindre que l'abandon de la querelle des méthodes au profit d'un souci de rationalisation ne traduise pas obligatoirement un réel progrès. Dans la mesure où le recentrage du débat n'oblige pas les protagonistes à développer des arguments nouveaux et féconds, mais leur permet de prétendre indûment que telle science est en échec ou que telle autre détient la vérité, ce déplacement a surtout le sens d'une régression (3).

-
- (1) J.-J. FRANCKEL et M.L. LE ROUZO - " Psycholinguistique et enseignement du français à l'école primaire " - Langue française - n°22 - p. 119. En fait, dans cette remarque, les auteurs font plus précisément allusion à la linguistique et à la psycholinguistique. Ils soulignent que, prises isolément, elles ne rendent pas compte des " circonstances socio-économiques dans lesquelles s'insère toute pratique ". Certes, rajouter une dimension à l'analyse ne peut que l'enrichir. Mais pourquoi en rajouter une seule, et pourquoi, dans ce cas, postuler que c'est celle-ci plutôt que celle-là qui convient le mieux ? La démarche scientifique consiste à intégrer le maximum de facteurs explicatifs possibles, quitte à procéder ensuite à une simplification (réduction du nombre de facteurs) en cherchant à perdre le moins possible d'information.
- (2) M. THIMONNIER, différant peu en cela de certains linguistes, pense qu'en découpant logiquement une matière à enseigner bien décrite, il résout les difficultés que pose une didactique. En ce qui concerne les positions de M. BIEMEL, cf. supra pp. 68-69.
- (3) M. THIMONNIER est sans doute le représentant le plus typique de cette tendance (Cf. J. GUION - L'institution orthographe et Langue française n° 20 - pp. 111-118). M. BIEMEL, discret sur la notion de crise de la lecture, critique les psychologues et la psychologie qu'il croit en échec (Cf. supra). Il rejette également la phonologie. Pour M. SORIANO, la crise de la lecture est vécue comme une réévaluation nécessaire " qui

En se déplaçant sur cette forme d'adulto-centrisme et de rationalisme que nous venons de décrire, la querelle des méthodes met au grand jour la face cachée de l'Institution scolaire. Derrière une incapacité d'expérimenter et de conduire une argumentation de type scientifique (1), apparaît un conservatisme de fait : les approches susceptibles de faire évoluer l'Ecole sont en général absentes, sinon niées, ou considérées comme accessoires, en particulier toutes les approches dérivées de la sociologie et de la psychologie. A côté des cas limites où les apports de la phonologie sont niés (2), nous voyons s'affirmer un rationalisme pédagogique tout aussi mythique quand il subordonne les progrès de l'apprentissage de la langue, aux progrès de la seule linguistique. Cette forme de scientisme aboutit à oublier que tout acte didactique est multidimensionnel et le demeure, quelles que soient les modifications que l'on fait subir à l'un de ses facteurs.



7. Septième point d'éclatement : la recherche scientifique

Le septième point d'éclatement de la querelle des méthodes a trait à la recherche scientifique et présente, de ce fait, un intérêt tout particulier puisqu'il rejoint le sens de notre problématique. Postulant que les débats sur les modalités de l'apprentissage de la lecture relèvent des questions de détail, certains auteurs considèrent comme beaucoup plus fondamental, et pour la solution de ce débat et pour la didactique de la lecture en général, de promouvoir une recherche scientifique réelle.

peut nous permettre d'améliorer les relations que nous avons avec nos enfants et de progresser en même temps qu'eux " (Guide de littérature pour la jeunesse - p. 213). Cette attitude est ambiguë puisqu'elle procède d'une attitude régressive dans la phase descriptive (mythe d'une crise), mais d'une volonté positive de progrès et d'évolution dans les solutions proposées.

(1) Cf. infra - IIe partie.

(2) Cf. les positions de MM. BIEMEL et FOUCAMBERT (op. cit.). Cf. plus précisément les affirmations peu fondées de M. BIEMEL dans ce domaine et l'interprétation erronée et polémique donnée à une phrase de TROUBETSKOY (Lire en maternelle -p. 10 et aussi p. 22).

M. DELOGNE estime que " dans le domaine de la lecture, la nécessité de confier des recherches à des spécialistes est de plus en plus évidente " (1). Rappelant qu'il avait déjà signalé " qu'il était urgent de donner une impulsion à l'expérimentation en pédagogie en tant que source de progrès pédagogique " (2), il s'intéressait à la Belgique, dont nous savons qu'elle est sans doute le pays francophone où les Sciences de l'Education ont connu le plus d'épanouissement et où la recherche scientifique a connu les plus beaux succès dans ce domaine (3). De même, parlant de la fonction du système scolaire français et ne limitant pas son propos à la didactique de la lecture, M. AVANZINI rappelle que " le champ de son investigation est bien la didactique " (4), et que, pour remplir correctement cette fonction, il lui faut " valoriser la recherche expérimentale, si complexes et délicates que soient les procédures auxquelles elle aurait à recourir en ce domaine " (5).

Or, comme nous l'avons précédemment souligné, il est à craindre que cette exigence de recherche ne puisse être satisfaite à l'intérieur même de l'Institution hiérarchique très centralisée qu'est l'Ecole française. Les difficultés rencontrées par les timides tentatives dans ce sens provoquent exaspération et révolte. M. LAFITE écrit ainsi que " les récentes atteintes contre la Commission Emmanuel, le pseudo-recyclage des maîtres en français (...) témoignent clairement du refus de promouvoir un enseignement à caractère scientifique, seule démarche réelle vers la connaissance. Ce refus marque sans conteste le caractère magique de l'en-

(1) R. DELOGNE - Apprendre à lire avant six ans - p. 180

(2) Ibid. - p. 173

(3) En matière d'enseignement de la langue écrite, nous pouvons citer l'ensemble des travaux réalisés sous la direction de R. BUYSE (Echelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française, Programme d'orthographe d'usage de A. PIRENNE), les travaux de l'Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut à Morlanwelz sur la lecture silencieuse, les travaux sur l'apprentissage de la lecture du Centre d'Etudes Pédagogiques de Mons, en Belgique : Viens lire avec moi - Bruxelles : éd. A. DEBOEK - 1971.

(4) G. AVANZINI - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire - p. 281

(5) Ibid. - p. 281

seignement français actuel, facteur à l'évidence de ségrégation sociale ordonnée par les grands prêtres de notre société créatrice de mots, de formules, de rituels et... de changement dans la continuité " (1).

L'analyse de M. DELOGNE, à propos de l'école maternelle en Belgique, peut être étendue à tout le système scolaire français. Il écrit : " l'absence de politique présente peut-être un aspect positif dans la mesure où les idées nouvelles peuvent cheminer librement, mûrir progressivement avant d'être acceptées par la majorité des institutions et des personnes concernées par l'éducation. Néanmoins, elle contribue à maintenir un certain immobilisme en matière de recherche " (2).

C'est dans ce contexte tridimensionnel caractérisé par un accord sur la nécessité de recherches scientifiques, par l'immobilisme des Institutions scolaires (et en particulier de l'Institution scolaire française), et par l'exaspération et la révolte que provoque ce conservatisme, que se situe donc le septième point d'éclatement de la querelle des méthodes.

La nécessité d'une approche scientifique est très vivement affirmée par M. INIZAN, par exemple. Rappelant qu' " aucun domaine de l'activité humaine ne saurait d'avance être impropre aux investigations scientifiques " (3), que " dans la plupart des branches de l'activité humaine les innovations proviennent le plus fréquemment de remises en cause dues à des recherches fondamentales et non à de simples améliorations imaginées au niveau des ateliers de fabrication " (4), il remarque que les méthodes comparées ou évoquées pour trancher dans la querelle dont elles sont l'objet, " sont toujours définies selon les critères traditionnellement ambigus, et exclusivement à partir des propos des pédagogues praticiens " (5). Dès lors, s'impose le recours à une démarche

(1) R. LAFITE - " Aucune lecture n'est innocente " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 207

(2) R. DELOGNE - op. cit. - p. 173

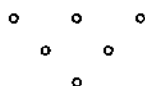
(3) A. INIZAN - Révolution dans l'apprentissage de la lecture - p. 52

(4) Ibid. - p. 45

(5) Ibid. - p. 35

scientifique, à ce que M. INIZAN appelle avec un certain romantisme " des critères de différenciation révolutionnaires et dans leur contenu et dans leur modalité " (1), qui se présentent sous la forme d'une " fiche signalétique " (2), c'est-à-dire d'une grille d'analyse de l'enseignement, qui, en tant que démarche descriptive, appartient à l'ensemble des procédures scientifiques (3).

Si la plupart des auteurs, renvoyant à la " célèbre querelle des méthodes de lecture ", pensent qu' " elle n'a pu se développer qu'en raison de l'absence de critères qui auraient permis de juger des méthodes d'un point de vue scientifique " (4), et sont unanimes, d'une part pour la considérer comme dépassée, d'autre part pour revendiquer une méthodologie scientifique, il nous restera à déterminer dans quelle mesure ils sont capables de le faire. Ce sera l'objet de la deuxième partie de ce travail.



Toutefois, avant d'aborder l'analyse des discours sur la lecture, il est nécessaire de restructurer les résultats que nous avons obtenus. Nous avons abouti à une description schématique, sans entrer dans les détails qu'aurait imposés une recherche exhaustive : notre propos n'était pas celui-là. De même, n'avons-nous pas déterminé dans quelle mesure chaque point d'éclatement était exclusif d'un autre ou comment deux points pouvaient être compatibles. En fait, nous avons cherché à traiter l'ensemble des textes relevant de la querelle des méthodes ou de son déplacement sur le modèle de l'analyse factorielle. Ainsi, à partir des extraits les plus significatifs, nous avons dégagé sept facteurs qui permettent de situer chaque discours appartenant au

(1) Ibid. - p. 35

(2) Ibid. - p. 35 et pp. 192 et sq.

(3) Cf. par exemple G. DUSSAULT et al. - L'analyse de l'enseignement -

(4) R. BIEMEL - Lire en maternelle - 4e de couverture

corpus initial. Le poids de chacun de ces facteurs n'a pas retenu tout particulièrement notre attention. Toutefois, il ressort de notre analyse que le septième semble avoir un intérêt particulier. Il correspond à notre propre analyse de la querelle des méthodes que nous considérons comme vaine en tant que querelle de procédures, puisqu'elle ne met alors en jeu que des choix de détail, mais de la plus haute importance en tant que querelle des méthodes au sens propre, c'est-à-dire des démarches impliquant un système de finalités, une représentation psychologique de l'élève et une progressivité didactique (1).

Il est possible de simplifier l'espace à sept dimensions que nous avons obtenu et de le restructurer à partir d'un nombre K de dimensions inférieur à sept. Nous aboutissons à un espace quadri-dimensionnel dans lequel tous les discours sur la lecture peuvent être situés et décrits. Les quatre axes retenus pour créer cet espace descriptif peuvent être nommés ainsi :

1. axe I : le monolithisme de l'Ecole ;
2. axe II : la situation de monopole de l'Ecole ;
3. axe III : les fonctions sociales et la nature politique de l'Ecole ;
4. axe IV : l'émergence de la science.

Notons que si les axes I et II concernent davantage la structure de l'Ecole (I) et son état actuel (II), les axes III et IV se rapportent plus fondamentalement à ses fonctions (III) et à ses méthodes (IV). Mais nous pouvons observer également que la plupart des discours sur la lecture se situent dans les zones extrêmes de cet espace et que, en simplifiant, nous pouvons les regrouper en deux types de discours de sens opposé, rendant bien compte des forces antagonistes qui agissent sur le système scolaire : une force négative, d'essence mythique, qui tend à fixer le système scolaire dans son état actuel, sinon à le faire régresser, et à laquelle il faut rattacher les deux premiers facteurs (I et II) ; une force positive, liée à une volonté de scientificité, qui tend à provoquer l'évolution du système scolaire et même, parfois,

(1) G. AVANZINI - op. cit. - pp. 22-23 et p. 277

à travers elle, l'évolution de la société. Pour l'essentiel, les deux derniers facteurs (III et IV) s'y rattachent.

Suivant les deux premiers axes, l'éclatement de la querelle des méthodes tend à faire quitter le terrain de la pratique quotidienne au profit d'un terrain où les auteurs argumentent avec plus d'aisance, sans craindre la rétroaction du réel. Cette attitude qui donne un certain prestige à ceux qui en usent puisqu'elle leur confère un semblant de titre de théoricien, est compatible avec une institution monolithique, en situation de quasi monopole. Beaucoup d'auteurs, Inspecteurs départementaux ou responsables d'Ecoles Normales, disposent de titres ou de fonctions qui leur donnent pouvoir sur les praticiens, qu'il s'agisse d'un pouvoir revendiqué par eux, ou accordé spontanément par des praticiens désireux d'une autorité de type paternel (1). Que nous prenions argument de cette relation d'autorité inhérente à la structure hiérarchique de l'Ecole pour expliquer les difficultés d'une recherche scientifique réclamée depuis bientôt un siècle à la suite de BINET ne doit pas surprendre.

Aussi bien est-il légitime qu'un observateur critique interprète le déplacement de la querelle des méthodes comme l'abandon d'un discours démodé au profit d'un discours, toujours mythique mais mieux ajusté aux styles des cercles pédagogiques actuels. Il est également légitime d'observer, derrière le déplacement ou le dépassement proclamé de toutes parts, la permanence d'un discours devenu défensif devant la concurrence du courant orthophonique, la puissance des media et le pouvoir embryonnaire des parents dans les processus d'apprentissage.

Mais cet éclatement de la querelle auquel nous venons de nous intéresser, a également un côté positif. Signe du constat d'échec de l'Institution scolaire en matière d'apprentissage de la lecture, signe d'une plus grande exigence du public de cette Institution aussi bien que des spécialistes, signe de l'émergence des sciences humaines dans

(1) Cf. J. WITPWER - Pour une révolution pédagogique - Chapitre II :
 " Les contrôles hiérarchiques " - pp. 37-73

la problématique éducationnelle, cet éclatement révèle la sensibilité de l'Ecole à l'évolution de la situation sociale et aux progrès des sciences humaines. Dès lors qu'est attestée une série de phénomènes révélant cette sensibilité de l'Institution à différents paramètres de son évolution, un certain optimisme prudent est légitime. Sans peut-être aller jusqu'à analyser derrière cette sensibilité un besoin de dynamisme - certes toujours contrarié -, il faut au moins noter que c'est un signe de santé et de vitalité, ou, pour le moins, de vie : l'Institution scolaire française nous fait davantage penser à un animal ligoté qu'à un animal mort. Bâillonnée, fermée, figée, structurée sur un système hiérarchique rigide et contraignant, l'Ecole fut faite pour d'autres fonctions. Il n'est donc pas étonnant que son passage à de nouvelles fonctions ne se fasse pas facilement et requière, par prudence, une approche scientifique. Ce qui semble positif dans ce phénomène d'éclatement que nous venons de décrire, c'est de retrouver cette ligne de force, qui depuis le début du siècle, et sous l'impulsion de BINET, lie les progrès de la pédagogie, et plus précisément de la didactique, à une méthodologie scientifique (1).

o o o o o

(1) Cf. G. AVANZINI - Alfred Binet et la pédagogie scientifique .