

2 e P A R T I E

TRAITS D'ARGUMENTATION DE TYPE NON SCIENTIFIQUE

" Puissent tous les éducateurs souvent relire la parole de VALERY : " Mythe est le nom de tout ce qui n'existe et ne subsiste qu'ayant la parole pour cause ", et se demander quelle est la part mythique de leur méthodologie ! "

G. DE LANDSHEERE

Préface

G. DUSSAULT et al.

L'analyse de l'enseignement - p. xii

A. LES TRAITS FORMELS DE non-ATS

CHAPITRE III

Les traits stylistiques

Nous avons vu que les discours sur la lecture peuvent signifier deux tendances opposées : tantôt le misonéisme d'une institution figée, c'est-à-dire une attitude conservatrice, voire régressive ; tantôt une volonté d'évoluer, d'autant plus réconfortante qu'elle s'appuie sur une ligne de force qui, de BINET à nos jours, souligne l'émergence d'une pédagogie scientifique. C'est bien cette seconde tendance qui nous intéresse, comme seule propre à permettre une novation de l'Ecole. Aussi, pour répondre à la question que posait BINET sur la capacité de l'Ecole à confier des recherches à des " savants exercés ", allons-nous analyser les textes des spécialistes qui, au sein de l'Ecole ou dans sa mouvance, se consacrent à la lecture et à son apprentissage. Plutôt que de chercher à savoir s'ils présentent bien tous les caractères de la scientificité, nous allons, par commodité, voir s'il est possible de les considérer, d'un point de vue formel, comme des non-ATS.

Les traits que nous allons maintenant étudier ne portent pas sur les concepts utilisés pour l'argumentation mais sur le moule linguistique qui leur est donné (1). Il est possible d'en décrire deux grands

(1) La séparation de la forme et du fond est, en fait, un artifice de méthode. Fréquemment, un trait formel de non-ATS peut conduire à une analyse portant sur le fond. Dans cette seconde partie, nous éviterons l'analyse des concepts sous-jacents à la didactique de la lecture et en réserverons l'étude pour la troisième partie.

types : ceux qui se manifestent par le style et ceux qui peuvent être nettement identifiés par la présence d'indices lexicaux directement accessibles à la lecture (1). Certes, ces deux catégories ne sont pas exclusives et il n'est pas possible de tracer une frontière nette et rigide entre les uns et les autres. Nous retiendrons cependant cette distinction essentiellement pour clarifier l'analyse en étudiant d'abord le premier type de traits de non-ATS.

° ° °
° °
°

L'effet de style procède fondamentalement d'un souci qui n'est pas celui de l'argumentation de type scientifique. Il s'agit le plus souvent de frapper l'imagination ou la sensibilité du lecteur. Alors que l'ATS se définit comme une transmission d'informations validées et logiquement structurées, garantissant l'invariance desdites informations (2), l'effet de style quitte le domaine du rationnel pour situer l'argumentation dans le monde du plaisir esthétique. Il s'agit alors d'emporter l'adhésion du lecteur, de lui faire partager des convictions. L'effet de style a pour fonction de modeler la forme du discours de façon à lui donner une crédibilité qu'il ne devrait tenir que de son contenu. Il n'y a plus, à proprement parler d' " informations ", sauf si nous admettons que le lecteur demande à être convaincu par des argumentations qui, d'une part, ne permettent pas la reproductibilité des faits dont elles rendent compte, et qui, d'autre part, semblent avoir pour fonction essentielle de justifier l'organisation actuelle de l'école, hiérarchique et centralisée, caractérisée par le fait qu'un même individu y détient conjointement un pouvoir administratif et un

-
- (1) Cette opposition recouvre sensiblement l'opposition phrase / mot. Une analyse par ordinateur permettrait de dégager des indices, lexicaux en particulier, mais également stylistiques, quantifiables. Cette approche ne se justifie pas compte tenu de notre objectif : justifier l'urgence et la possibilité d'une approche scientifique dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.
- (2) Cf. infra - 3e partie. L'information transmise en science n'est pas affectée par le codage ou le décodage linguistique (sauf erreur ou mauvaise foi du lecteur) : elle est l'expression linguistique de phénomènes reproductibles et vérifiables.

savoir (1).

Nous pouvons considérer qu'un effet de style non seulement n'apporte rien à une ATS mais manifeste, de par sa seule présence, en dehors de légitimes préoccupations d'élégance, une volonté de convaincre qui autorise à suspecter l'argumentation. En effet, nous pouvons raisonnablement supposer que si celle-ci avait été par elle-même convaincante, le recours à l'effet de style, devenu superflu, aurait été évité. Nous pensons donc pouvoir, face à un effet de style, rechercher une fonction différente de celle que contient le message en apparence. Aussi allons-nous dresser une liste des traits stylistiques de non-ATS, tenter d'en déterminer les fonctions et, à travers quelques exemples, montrer les différentes formes qu'un même trait peut prendre.

° ° °
° °
°

1. Le style péremptoire

Nous avons désigné par style péremptoire celui que caractérise la brutalité de l'affirmation qu'il transmet. Par ce procédé stylistique, cette affirmation, explicitement formulée ou non, est présentée sans les justifications, les références qui permettraient d'en tester le bien-fondé, et sans les discussions, les correctifs qui permettraient au lecteur d'éclairer son jugement. Il s'agit, pour un auteur qui utilise ce style, de couper court à toute objection et d'emporter l'adhésion du lecteur sans discussion possible.

Un exemple peut en être fourni par M. RICHAUDEAU lorsqu'il affirme que " l'enseignement de la lecture a 1000 ans de retard " (2) ou par M. BIEMEL lorsqu'il écrit : " voici la grande découverte ! nous

(1) M. WITTEWER précise que le travail de chercheur " ne saurait être entrepris que par des gens spécialement entraînés aux méthodes de la recherche scientifique en sciences humaines " et qu' " un rang élevé dans la hiérarchie pédagogique du système n'a jamais remplacé cette indispensable formation " (op. cit. - p. 72).

(2) F. RICHAUDEAU - Phrase citée en particulier par M. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 6

revenons 2000 ans en arrière " (1). Du point de vue de l'historien, de telles datations présenteraient un intérêt certain : mais il faudrait qu'elles soient justifiées. Or, si c'était le cas, elles ne seraient plus exprimées de la même façon : les notions de " retard ", de régression (" revenir en arrière ") seraient sans doute évitées. L'historien utiliserait alors des termes ne comportant pas de connotations négatives. Les chiffres sont ici donnés pour suggérer l'idée d'un immense retard, non dans une perspective d'histoire de la pédagogie. Approximatifs, ils révèlent l'intention de convaincre. Il s'agit-là d'arguments ne relevant pas de l'ATS. Une dimension morale peut même être éventuellement ajoutée à cette dimension pseudo-historique, toujours dans la même intention. Nous obtenons alors des énoncés qui peuvent être paradoxaux, comme celui-ci : " la pédagogie de la lecture ne se relève pas de sa faute originelle qui est d'ignorer ce qu'est la lecture " (2).

Les affirmations péremptoires ne manquent pas, et certains auteurs en font grand usage. Ainsi M. BIEMEL n'hésite-t-il pas à écrire que, " quand nous savons lire, nous lisons pratiquement à la " chinoise " (3). Dans la mesure où le texte ne justifie pas l'expression " à la chinoise ", dans la mesure où lire " à la chinoise " n'est pas décrit, alors même qu'il s'agit d'un comportement qui n'est pas évident pour le lecteur

(1) R. BIEMEL - op. cit. - p. 18. Cette grande découverte, selon l'expression de M. BIEMEL, est définie ainsi : " partir de la lettre, associer des lettres, construire à partir des lettres tout le système graphique du français ".

(2) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 101

(3) R. BIEMEL - op. cit. - p. 4 . En soi, cette remarque de M. BIEMEL a peu de sens et nous pouvons aussi bien écrire que les Chinois lisent à l'anglaise ou à la française. La réalité est plus nuancée. M. GRAY, s'appuyant sur des références précises, rappelle que " malgré la grande différence des caractères les processus fondamentaux sont essentiellement les mêmes pour le chinois que pour le français, l'allemand et l'anglais ". Il signale également certaines différences : " le nombre de caractères (...) identifiés à chaque pause est plus grand en chinois que dans les autres langues et, par suite, la lecture est plus rapide en chinois. (...) le nombre de fixations par ligne est plus élevé en chinois... " (W.S. GRAY - L'enseignement de la lecture et de l'écriture - p. 71). Signalons d'autre part une anomalie dans la phrase de M. BIEMEL : si nous lisons à la chinoise, nous lirions verticalement et non horizontalement.

non sinologue, il s'agit d'une affirmation péremptoire destinée à emporter la conviction du lecteur en le référant à un contexte qui bénéficie d'un jugement affectif favorable, basé ici sur le prestige de la civilisation chinoise dans notre pays (1).

° °
°

Le style péremptoire a pour première fonction de manipuler le lecteur. En général, il s'agit d'une sorte de séduction qui vise à utiliser des arguments qui lui sont chers pour classer le monde des spécialistes de la lecture en deux camps : les mauvais et les bons. C'est dans ce dernier que se trouve l'auteur et son lecteur est invité à le rejoindre d'autant plus vivement que les mauvais sont noircis ou les bons auréolés à l'aide de considérations sans valeur scientifique (2). L'affirmation péremptoire est par exemple d'autant moins contestable qu'elle s'appuie sur la générosité ou les sentiments humanitaires. Les exemples ne manquent pas (3). Ils attestent que leurs auteurs situent leurs discours dans un registre qui n'est pas celui de l'ATS. Citons Mme CHARMEUX qui écrit : " cette mise en responsabilité est essentielle pour l'enfant, et des moments où la relation maître-élève se trouve inversée sont indispensables à son épanouissement " (4). Il est évident que la relation maître-élève ne peut être inversée, car l'élève ne peut pas devenir maître et le maître ne peut pas devenir élève (5). C'est une

(1) Sur la lecture du chinois, nous pouvons nous reporter à la description de M. GRAY (cf. note n° 3 p. 82), ainsi qu'aux articles plus récents de M. C.K. LEONG et de Mme S.S.F. LIU (cf. bibliographie).

(2) Cf. infra - pp. 111-112

(3) Cf. infra - pp. 85-88 et pp. 111-112

(4) E. CHARMEUX - La lecture à l'école - p. 133. Aucune donnée expérimentale n'est fournie à l'appui de cette affirmation.

(5) L'apprentissage peut être décrit schématiquement comme une situation où l'enfant (E) apprend quelque chose (X), avec l'aide d'un enseignant (M) dans le cas de la situation scolaire. Si nous représentons la relation d'apprentissage par une flèche, il est possible d'écrire :

. $E \rightarrow X$ (l'enfant apprend à lire) ;

. $M \rightarrow (E \rightarrow X)$ (l'enseignant apprend en voyant l'enfant apprendre à lire) ;

. $E \rightarrow M \rightarrow (E \rightarrow X)$ (L'enfant apprend à connaître son enseignant suivant ses réactions à sa propre façon d'apprendre à lire).

Nous pouvons continuer cette série d'emboîtements jusqu'au moment où la situation correspondante ne peut plus être conçue. Nous observons toujours que la relation d'apprentissage, en toute rigueur, n'est pas réciproque.

simplification erronée dans un texte qui cherche à " fournir à (ses) lecteurs, non des modèles à reproduire, mais les matériaux nécessaires à la construction de leur propre pratique pédagogique " et, en particulier, " une information à la fois rigoureuse et précise sur les conclusions actuelles de la recherche scientifique en linguistique, psychologie de l'enfant, psychologie de la lecture " (1). Mais c'est une simplification qui a permis une affirmation péremptoire d'autant plus crédible qu'elle est présentée avec une grande logique apparente, fondée sur la générosité et un fort sentiment humanitaire. Observons que le praticien n'y découvre pas les conseils pratiques qui lui permettraient de mieux exercer son métier (2).

Nombre d'images utilisées dans le cadre du style péremptoire ont pour fonction de simplifier une réalité multi-dimensionnelle. L'image prépare alors le terrain à une argumentation simplifiée, voire simpliste, qui n'est pas du tout une ATS lorsque la simplification inhérente à l'image ne fait pas l'objet d'un avertissement qui expliquerait au lecteur à quel type de simplification va procéder l'auteur, ou ne limite pas l'image à une simple analogie (3). En fait, après avoir simplifié l'espace dans lequel ils opèrent, certains auteurs font ensuite comme si cet espace simplifié était l'espace multi-dimensionnel dans lequel il conviendrait de faire porter la réflexion et la recherche, ce qui leur

(1) E. CHARMEUX - Ibid. - p. 7

(2) L'affirmation de la nécessité de " moments où la relation maître-élève se trouve inversée " renvoie à l'aptitude des maîtres à conduire les groupes, à en percevoir et en analyser les conflits. Cela suppose une formation qui exclut les cours magistraux. Notons que des trois pôles cités par Mme CHARMEUX pour la formation des enseignants (linguistique, psychologie de l'enfant, psychologie de la lecture - op. cit. - p. 7), ne figure pas la psychologie des groupes.

(3) Lorsque MM. DEBRAY-RTZEN et MELEKIAN se heurtent à la difficulté de faire comprendre ce qu'ils entendent par dyslexie (" une inaptitude relative et constitutionnelle " qui impose " d'explorer systématiquement la fonction lexicale de tout enfant en difficulté "), ils procèdent à une comparaison qu'ils annoncent très clairement au lecteur : " pour faire image, nous ne pouvons mieux - nous semble-t-il - que de prendre la comparaison suivante ". Cette façon de procéder nous paraît tout à fait conforme aux règles de l'ATS (La dyslexie de l'enfant - pp. 120-122).

permet d'affirmer péremptoirement des idées dont la justification demanderait pour le moins une reformulation (1). A la limite, cette simplification peut aboutir à des erreurs de raisonnement. En voici un exemple extrême : " l'enfant prétendu " meilleur " n'a pas à utiliser ses qualités pour aller plus vite, mais pour aller plus loin. Les différences d'acquisition doivent être traduites en différences d'intensité, de difficulté, de rythme, non de durée. Il nous semble impératif que le temps scolaire soit le même pour tous les enfants " (2). Ramener le problème à une seule dimension temporelle, associer cette simplification à une image spatiale (l'enfant lit mieux = l'enfant va plus loin), aboutit à assimiler le problème de l'apprentissage de la lecture à une course transformée en promenade, et autorise l'auteur à affirmer avec force un propos auquel le lecteur risque de souscrire d'autant plus volontiers qu'il est fait appel à sa générosité et qu'il sentira confusément que l'affirmation est précédée d'un raisonnement sans faille. Mais l'auteur semble avoir oublié que, quand on va plus loin dans un même temps, on va forcément plus vite... En fait, ce n'est pas l'erreur dans l'utilisation du concept mathématique de vitesse qui doit ici retenir l'attention, mais le recours au jeu avec les dimensions, à l'image, à l'effet de style qui assure l'affirmation péremptoire, certes réduite dans ce cas à une incohérence de raisonnement.

Certaines simplifications peuvent sembler naïves, comme en témoigne celle-ci : " le schéma suivant caractérise la conception traditionnelle d'une pédagogie descendante (...)" ; à l'opposé, pour la " conception nouvelle : il s'agit d'un processus éducatif exactement inverse du précédent, c'est-à-dire d'une pédagogie ascendante... " (3). Derrière cette dichotomisation, nous notons le désir de faire percevoir la pédagogie traditionnelle comme négative et la pédagogie nouvelle, à

(1) Le lecteur est rarement prévenu de ce type de simplification et ne peut intervenir pour rétablir sa demande d'information, à l'écrit, à cause de l'absence de rétroaction caractéristique de ce mode de communication. A l'oral, la situation serait différente car des demandes de reformulation sont possibles de la part de l'auditeur. Du fait qu'elles attestent alors une volonté de convaincre en dehors de toute intervention du lecteur, de telles pratiques sont, à l'écrit, signes de non-ATS.

(2) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 105

(3) B. TORESSE - op. cit. - p. 29

laquelle l'auteur assimile ses propres conceptions, comme positive. Sans justifications d'aucune sorte, l'auteur utilise les adjectifs " descendant " et " ascendant " à cause de leurs fortes charges connotatives. Le fait indéniable est qu'il s'agit d'une affirmation non argumentée, donc péremptoire et qui ne relève pas de l'ATS.

La dichotomisation est le mode de simplification le plus fréquent. Insérée au style péremptoire, elle traduit en général une pensée superficielle. Ainsi M. BIEMEL perçoit-il le monde de la lecture comme s'articulant autour de deux pôles manichéens : il se réserve le rôle du bien, tandis que le rôle du mal incombe aux psychologues, linguistes ou autres phonologues. Aussi, prenant le rôle du juste, généreux et secourable, très provisoirement victime des méchants, il veut " simplement comprendre pourquoi nous sommes dans la confusion, pourquoi une recherche n'a pas été possible pour résoudre les problèmes que pose l'apprentissage de la lecture " (1). Cette position faussement naïve lui permet ensuite d'affirmer péremptoirement : " la réponse en est sans doute l'échec de la psychologie ". Il s'agit d'une affirmation non argumentée, présentant la psychologie comme monolithique et incapable, dans un domaine qui n'est pas à proprement parler le sien, mais où ses apports sont pour le moins variés et féconds (2).

Ailleurs, la dichotomisation est employée pour justifier une affirmation péremptoire. Par exemple, M. FOUCAMBERT pense qu' " il n'est pas évident que l'approche phonétique soit importante ". Cette affirmation très étonnante pourrait provoquer la réprobation du lecteur ; aussi

(1) R. BIEMEL - op. cit. - p. 5

(2) Si M. VAUNAIZE, parlant de la France, note que " cela peut paraître surprenant, mais les travaux scientifiques concernant l'apprentissage de la lecture sont plutôt rares " (R. VAUNAIZE - Détermination et contrôle de la portée de quelques facteurs de l'apprentissage de la lecture - p. 16), il lui semble toutefois possible de constater que, " information prise, on s'aperçoit que les recherches en lecture présentant une certaine rigueur sont, le plus souvent, effectuées par des psychologues " (Ibid. - p. 18).

l'auteur écrit-il aussitôt : " lorsqu'un de ces spécialistes tranche en matière de lecture... " (1), ce qui sous-entend qu'il existe deux sortes de spécialistes, ceux qui se mêlent de ce qui ne les regarde pas, et ceux qui sont véritablement des spécialistes de la lecture : l'auteur va même jusqu'à se considérer comme l'un des seuls en France, sinon le seul en matière des premiers apprentissages, ce qui provoque une vive réaction de M. LOBROT (2).

Nombre d'affirmations péremptoires s'appuient sur un jargon de spécialistes pour assurer leur crédibilité. Ainsi peut-on lire que " la pédagogie doit définir l'apprentissage entre cette réduction psychologique (celle, semble-t-il, provoquée d'après l'auteur par le behaviorisme) et le magique où le repousse une focalisation narcissique sur le comportement de l'enseignement " (3). Cette affirmation obscure repose sur une double ambiguïté : la simplification sommaire de la psychologie et l'utilisation du concept de magique sans définition univoque préalable (4). Elle est basée sur une dichotomie doublement manichéenne :

- (1) J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 17
- (2) " Il (M. FOUCAMBERT) écrit en " quatrième page " de son livre. C'est pour la première fois qu'un auteur traite de ces questions fondamentales (...) En effet jusqu'à présent on a voulu ignorer que l'écriture est le langage de l'œil... etc. Ceci est une contre vérité. Dès 1963 (dans " Psychologie de la langue écrite " paru au CDU) je me suis fait le défenseur d'une conception idéo-visuelle de la lecture et j'ai soutenu la théorie du " double code " que j'ai reprise dans " Troubles de la langue écrite et remèdes " (aux ESF) " (M. LOBROT - Revue française de pédagogie - n° 39 - p. 61).
- (3) J. FOUCAMBERT - Ibid. - p. 21
- (4) " Le langage magique, qui consiste à agir par le mot et sans autre, sans contact avec les choses ni avec les personnes " (J. PIAGET - Le langage et la pensée chez l'enfant - p. 21). L'énoncé de M. FOUCAMBERT peut être ramené à un langage de ce type. En effet, si celui-ci ne prétend pas avoir écrit une ATS (cf. infra - note n° 1 p. 88), nous pouvons considérer que sa non-ATS présente tous les caractères d'un discours magique et confirme l'opinion de M. DE LANDSHEERE qui remarque que " l'enseignement est, à n'en point douter, la plus vaste entreprise magique de tous les temps " (in G. DUSSAULT et al. - op. cit. - préface - p. xi).

l'opposition science / magie et l'opposition science appauvrissante / réalité située dans le juste milieu (" entre "). Des expressions savantes la cautionnent : " réduction psychologique ", " focalisation narcissique ". Cette intrication d'artifices stylistiques pour augmenter la force de persuasion d'une affirmation ne nous semble pas relever de l'ATS. Si l'auteur adresse un reproche au behaviorisme, il doit être précis sur ce point ; s'il pense que la personnalité de l'enseignant joue un rôle très secondaire dans l'apprentissage de la lecture, il doit l'écrire nettement et justifier ses positions. Dans la négative, nous sommes fondé à considérer son argumentation comme un exemple de non-ATS (1).

° °
°

Citons un exemple d'affirmation péremptoire, certes moins voilée, mais intéressante dans la mesure où elle repose sur la confusion polysémique que provoque le mot " expérience ". Jouant, peut-être inconsciemment, sur ce fait, M. THIMONNIER écrit : " grâce à cet artifice et à certains autres de même ordre, le jeune élève parvient à lire couramment en quelques semaines et, l'expérience le prouve, à comprendre très vite les textes relativement longs et difficiles " (2). S'agit-il de l'expérience au sens de la pratique, c'est-à-dire de ce simple empirisme faisant référence, suivant l'expression de BINET, à " ce vague impressionnisme des gens qui ont beaucoup vu " (3) ? Dans ce cas, il s'agit plus d'une

-
- (1) M. FOUCAMBERT écrit qu'il a donné à son livre " une forme parfois provocante et souvent répétitive : il s'agit de mettre en déroute, sans recours à l'autorité, les explications qui n'expliquent rien " (op. cit. - p. 122). Il situe donc lui-même son discours à l'opposé de l'ATS.
- (2) R. THIMONNIER - Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française - p. 38. Reprenant cette affirmation dans le n°7 de L'école libératrice du 27-10-78, p. 320, il précise que sa méthode " a été mis(e) à l'épreuve dans un certain nombre de classes expérimentales placées sous le contrôle de la Direction des Ecoles. L'expérience s'est révélée suffisamment positive pour que cet organisme m'ait fourni les moyens de la poursuivre ". Il est évident que, même exacte, cette affirmation ne saurait remplacer la publication d'un compte rendu de recherche.
- (3) A. BINET et V. HENRI - La fatigue intellectuelle - p. 2. Cité par M. HUSSON in " Exigences et difficultés de la recherche en pédagogie " - Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON - n° 509 - p. 195

exagération que d'une affirmation péremptoire. S'agit-il de l'expérience au sens d'expérimentation, c'est-à-dire de " l'acte de l'expérimentateur par lequel celui-ci met en évidence des phénomènes contrôlables et reproductibles au moyen d'une technique répondant aux exigences de la méthode expérimentale telle qu'elle est utilisée dans les sciences exactes " (1). Dans ce second cas, la phrase de M. THIMONNIER est la conclusion d'une ATS : elle serait alors d'une grande portée. Toutefois, cet auteur a déjà cité des résultats d'expérimentation miraculeux non contrôlables puisque jamais publiés (2), et la phrase que nous avons citée n'est pas accompagnée des preuves expérimentales qui lui auraient donné son sens et sa valeur. Il s'agit donc d'une affirmation péremptoire, d'une exagération dont la littérature sur l'apprentissage de la lecture abonde : les mots " expérience ", " expérimentation ", " scientifique ", bien que vidés de leur contenu, ont beaucoup de prestige et peuvent être utilisés pour donner force au discours, quand bien même ils ne correspondent pas aux pratiques scientifiques auxquelles ils sont censés renvoyer.

° °
°

Si les affirmations péremptoires peuvent s'appuyer sur de nombreux procédés stylistiques, comme nous venons de l'observer, elles peuvent également être renforcées par des artifices plus proprement littéraires : c'est la beauté de la phrase ou, du moins, sa conformité à certains canons d'esthétique littéraire qui donne à l'affirmation son caractère indiscutable. Mme LASSALAS en fournit de nombreux exemples qui, pour être agréables sur un plan esthétique, n'en sont pas moins d'un intérêt très limité sur le plan de l'argumentation de type scientifique. Citons par exemple cette définition du " savoir lire " :

(1) G. THINES et A. LEMPEREUR - Dictionnaire général des sciences humaines - p. 372

(2) Cf. nos remarques sur ce sujet in L'institution orthographe - p. 27. Cf. également la note n° 2 p. 88.

" savoir lire renvoie aux conduites infiniment complexes du lecteur aux prises avec l'univers enfermé dans des livres et qui attend de lui l'interprétation, le sens entrevu, le sens appréhendé qui, transfusé, lui donnera la force de vivre mieux " (1). Sur le second terme d'une structure binaire est greffée une structure ternaire dont le dernier terme est prolongé par une relative entrecoupée d'une apposition. Mais, pour esthétique que soit cette phrase, elle relève de l'art du discours plus que de l'ATS. Il s'agit d'une définition non opératoire parce qu'impropre à l'élaboration de techniques d'évaluation ou de validation. A plus forte raison, l'affirmation qu'elle contient apparaît comme mythique dans la mesure où elle assimile l'acte de lecture à l'acte médical de transfusion opéré sur un malade. D'autre part, l'assimilation de " l'univers enfermé dans des livres " à une princesse enfermée, et l'assimilation du lecteur à un vaillant chevalier qui tirera de son acte héroïque (il est " aux prises avec ") " la force de vivre mieux ", tout cela révèle l'utilisation du canevas de la mythologie des contes de fées dans un domaine où nous pensons, par hypothèse, qu'il est nécessaire de conduire des argumentations de type scientifique. Une définition est fondamentalement une hypothèse : si nous voulons qu'elle puisse être la base d'une ATS, il importe qu'elle puisse être aussi univoque que possible et qu'elle soit opérationnelle. Devenant morceau de littérature, elle quitte le champ de l'ATS et ne se présente plus que comme une affirmation gratuite, péremptoire puisque ce n'est plus sa valeur scientifique qui est en cause, mais sa valeur littéraire.

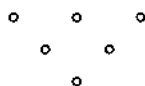
° °
°

Là où le lecteur souhaiterait, suivant l'expression de MONTAIGNE, limer sa cervelle à celle d'autrui, le style péremptoire agit comme le style des messages publicitaires : suivant la définition de M. THOM, " l'information est imposée au destinataire (...) qui ne l'a pas demandée,

(1) P. LASSALAS - " Le rôle de l'école maternelle " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - op. cit. - p. 173. L'expression soulignée est placée entre guillemets dans le texte original.

et son contenu est notoirement plus avantageux au donneur (...) qu'au destinataire (...) " (1). De ce point de vue, il n'y a plus à proprement parler d' " information " et le style péremptoire s'adresse à un lecteur passif, à un lecteur qui ne demande pas les " informations " que lui donne l'auteur, ou du moins ne les demande pas sous cette forme.

Le style péremptoire ainsi décrit comme une sorte d'abus de confiance du donneur (l'auteur) vis-à-vis du destinataire (le lecteur, c'est-à-dire la plupart du temps un praticien), s'appuie sur de nombreux effets stylistiques secondaires. Nous en avons cité quelques-uns, mais leur nombre n'est pas limitatif; Nous avons évoqué le rôle de la dichotomie manichéenne, celui du jargon des spécialistes, celui de l'esthétique littéraire. Chaque fois, avec des moyens variés, nous avons observé que l'ATS s'était effacée devant ce que nous avons convenu d'appeler, par définition, une non-ATS, marquant ainsi une opposition méthodologique entre deux tendances que nous avons délibérément fait contraster, comme le chimiste utilise des colorants pour pouvoir mieux observer des cellules différentes (2).



2. Le style de palliation

Outre le style péremptoire, particulièrement inadapté dans une ATS du fait qu'il se situe en dehors du processus de l'apport d'information, il est un style caractéristique des non-ATS parce qu'il pallie

(1) R. THOM - Modèles mathématiques de la morphogenèse - p. 182

(2) Observons que cette comparaison est inutile pour notre développement. Elle suppose un changement dimensionnel : l'image est empruntée au domaine des sciences exactes et se révèle ainsi propre à rehausser le type d'analyse que nous conduisons. Aussi ne l'avons-nous intégrée à notre texte qu'à titre d'exemple, pour aider à illustrer notre critique de cette figure de rhétorique.

certaines données qui sont autant de composantes du processus que l'on se propose d'étudier. Nous l'appellerons style de palliation, parce qu'il implique deux caractéristiques :

1) la proposition est tellement évidente que son contraire ne peut être qu'une sottise ;

2) c'est une troisième proposition, différente du contraire de la proposition initiale, qui, en fait, justifie l'énoncé de la première (1).

Choisissons un exemple pédagogique pour éclairer cette définition. Soit l'expression " activités d'éveil " (2) :

1) l'expression contraire (activités qui n'éveillent pas l'enfant, qui l'endorment, qui tuent sa curiosité, etc.) ne peut pas être raisonnablement formulée par ceux qui utilisent la première proposition. Celle-ci contient une information nulle puisque le lecteur sait que son contraire est impossible.

2) mais si nous disons : " l'école tue la curiosité des enfants, leur apprend à se désintéresser de tout, etc. ", nous constatons alors que l'expression initiale peut être considérée comme signifiante. Il résulte alors que l'expression " activités d'éveil " ne s'explique que dans un contexte scolaire qui ne favorise pas naturellement l'éveil de l'intelligence.

Nous conviendrons donc de réserver l'appellation " style de palliation " aux phrases qui semblent évidentes mais qui, en réalité, masquent un problème fondamental. Si celui-ci est clairement formulé,

(1) Nous pouvons résumer le style de palliation de la façon suivante :

- . Soit une proposition A ;
- . A est tellement évident que son contraire A- ne peut être qu'une sottise ;
- . Une troisième proposition A(x) telle que A(x) ≠ A- justifie l'énoncé A.

A est la proposition évidente, A- son contraire impossible parce que sot, A(x) la proposition palliée.

(2) Titre de la partie D de l'Arrêté du 7 juillet 1978 " Objectifs et programmes du cycle élémentaire des écoles primaires " - in Bulletin Officiel n° 30 bis - 27 juillet 1978 - p. 2101

il n'y a plus palliation, mais simple énoncé d'un fait : l'effet n'existe plus dans ce cas.

° °
°

Le style de palliation est abondamment utilisé dans les textes officiels du Ministère de l'Education, en France. Encore convient-il d'observer une évolution qui demanderait à être confirmée par une analyse de contenu très détaillée du type ATS : il semble que les emplois du style de palliation soient de moins en moins fréquents au fur et à mesure des progrès de la pédagogie. En 1923, par exemple, on pouvait noter à propos du choix des méthodes : " nous ne préconisons aucune méthode : la meilleure sera celle qui donne les résultats les plus rapides et les plus solides " (1). La proposition contenue dans cette phrase, au demeurant tautologique, ne peut pas être inversée sans donner une proposition ridicule. Elle prend tout son sens si l'on observe que l'Ecole, à cette époque, n'était pas capable d'ordonner les études scientifiques pour définir les critères de choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture et pour ordonner les études comparatives nécessaires. Aussi bien son apparent libéralisme n'était-il, au fond, qu'un aveu d'impuissance. Il en est de même lorsque les auteurs des Instructions Officielles de 1958 écrivent : " nous ne jetons l'interdit sur aucune méthode ". Le recours à une phrase apparemment très libérale, mais dont la proposition contraire serait inconvenante, faute d'être solidement argumentée, révèle en fait l'incapacité de conduire cette argumentation. Pour pouvoir jeter l'interdit sur une méthode, il faudrait disposer de preuves suffisantes, c'est-à-dire avoir conduit les études scientifiques nécessaires sur le sujet. Dans le même texte, quelques lignes plus bas, la fonction de l'inspecteur primaire est précisée : celui-ci " n'interviendra que si le maître s'est trompé dans son choix ou si la méthode choisie est maladroitement appliquée ". Là encore, cet énoncé relève du style de palliation car toute proposition contraire est absurde. Mais on retrouve en filigrane

(1) Instructions Officielles de 1923 - Cf. L. LETERRIER - Programmes, Instructions - édition 1972 - p. 75

le même thème impossible à aborder et qui n'est jamais exprimé dans les textes officiels : celui de la compétence de l'Institution scolaire, et, plus précisément, celui de la compétence et de l'efficacité de sa structure hiérarchique. Car l'Inspecteur, tel qu'il paraît dans ces lignes, est celui qui sait, qui peut guider le maître. Or, d'où tient-il son savoir, sinon de son autorité ? C'est bien cette double idée qui se dégage d'un court passage de l'Arrêté du 7 juillet 1978 : " ... il appartient aux maîtres avec l'aide des inspecteurs départementaux de l'Education nationale et des conseillers pédagogiques, de déterminer - compte tenu des réalités propres à leur classe et des pratiques pédagogiques qu'ils y mettent en oeuvre, - les itinéraires à suivre en vue d'atteindre les différents objectifs proposés et en cherchant à tirer parti, le cas échéant, des interférences qui peuvent s'établir entre les champs de ces objectifs " (1). L'une des propositions inverses de cette longue phrase nous intéresse plus particulièrement : c'est celle qui consisterait à écrire que cette action évoquée par le texte officiel se ferait sans l'aide des inspecteurs, proposition seditieuse, à rejeter en tant que telle parce qu'elle nie un pouvoir. Sur le même thème de l'organisation institutionnelle de l'Ecole et de la fonction d'une structure hiérarchique, nous relevons dans ce texte une phrase caractéristique du style de palliation, ce qui nous semble signifier que ce problème est l'un des plus importants mais également l'un des plus difficiles que l'Ecole doit actuellement aborder. Nous pouvons lire : " il paraît souhaitable que cette adaptation des objectifs aux réalités des classes fasse l'objet de concertations dans le cadre de travaux d'équipes " (2). Si la proposition inverse de cette phrase n'est pas recevable, c'est que la proposition de départ prend son sens par rapport aux problèmes fondamentaux de la structure de l'Ecole : dans ce cas, nous pouvons éventuellement nous interroger sur le sens qu'il convient de donner à une expression comme " concertations dans le cadre de travaux d'équipes " au sein d'une structure hiérarchique, autoritaire et centralisée.

(1) Op. cit. - p. 2069

(2) Ibid. - p. 2068

Si les textes officiels de l'Ecole française se prêtent bien à cette lecture du style palliatif, il est toutefois intéressant de noter que celui-ci persiste, même lorsqu'il s'agit d'échanges internationaux. Quoique déjà ancien, l'exemple que nous voudrions citer est particulièrement édifiant. Il date de 1949. Il s'agit des résultats d'une enquête de l'UNESCO à propos de l'apprentissage de la lecture. Il convenait de répondre à un questionnaire en seize points. A la question : " A-t-on établi des échelles objectives pour évaluer la capacité des enfants à lire couramment et à comprendre ce qu'il lisent (test de lecture silencieuse, etc.) ? ", voici la réponse donnée par la France (c'est-à-dire par l'Institution hiérarchique de l'Ecole) : " en ce qui concerne les procédés employés pour évaluer la capacité des enfants à lire couramment et à comprendre ce qu'ils lisent, des tests divers, notamment les tests de lecture silencieuse sont utilisés de plus en plus, de même que tous les autres procédés préconisés par divers pédagogues. Ces procédés, qu'on apprend à pratiquer dans les écoles normales, se répandent de plus en plus mais sans aucune obligation " (1). Le contraire de l'expression " tests divers " (tests précis) n'avait guère de sens, en France, en 1949 si nous excluons les épreuves réalisées au sein de la Société Alfred BINET (2). D'autre part, écrire alors que " les tests de lecture silencieuse sont utilisés de plus en plus " n'est pas très sérieux (3), la proposition inverse étant impossible. L'énoncé de la réponse à l'enquête de l'UNESCO ne prend son sens que si nous le référons à la carence en tests de lecture silencieuse et, plus généralement, à la carence institutionnelle à promouvoir les recherches théoriques et pratiques sur la lecture qui auraient pu aboutir à l'élaboration de tels instruments. Derrière le style de palliation, les responsables scolaires donnent de l'Ecole française l'image d'une institution basée sur le bricolage et l'astuce pédagogique. Qu'est-ce, en effet, que ces " autres procédés

(1) L'enseignement de la lecture - XIIe conférence internationale de l'Instruction publique - Genève - 1949 - UNESCO Paris et BIE Genève - p. 97 - Cité in M. DURMONT - La lecture silencieuse - p. 22

(2) Cf. infra - 3e partie

(3) A l'époque, les seuls tests de lecture silencieuse étaient des tests étrangers (suisse ou belge pour la langue française) ou des tests émanant de la Société Alfred BINET. Ces derniers n'avaient pas de caractère officiel. Cf. Je. GUION - La compréhension en lecture silencieuse - pp. 26-29

préconisés par divers pédagogues " (1) ? Le contraire de l'expression " divers pédagogues " est l'expression " pédagogues précis " : s'il avait été possible de donner un titre précis à ces personnes, de citer leurs fonctions, cela aurait été fait. Rédigé dans un style de palliation, la réponse à l'enquête de l'UNESCO n'a pas pour fonction de décrire objectivement la réalité scolaire française, mais de donner une image artificielle, toute de tranquillité, de notre système scolaire. Aussi, l'expression du libéralisme pédagogique qui, d'après le texte extrait de la XIIe conférence internationale de l'Instruction publique de l'UNESCO, semble résulter d'un choix philosophique délibéré, doit-il plutôt être interprété comme un signe d'incompétence technique dans la mesure où une obligation devrait être justifiée : l'Ecole est donc tolérante, faute de pouvoir conduire les argumentations nécessaires et d'apporter les justifications convaincantes (2).

Multiplier les exemples de style de palliation dans les textes officiels relèverait non seulement d'une préoccupation anecdotique, mais surtout masquerait le phénomène qui apparaît depuis quelques années et que

- (1) Notons l'emploi, à deux reprises, de l'adjectif " divers " (" des tests divers ", " divers pédagogues ") qui contient l'idée d'imprécision, et de l'expression " de plus en plus " dont l'inverse est impossible dans le contexte (" sont utilisés de plus en plus ", " se répandent de plus en plus ").
- (2) Il nous semble qu'un parallèle peut être fait avec le secteur médical. Une technique chirurgicale, par exemple, peut faire l'objet de nombreuses interprétations individuelles tant qu'elle n'est pas au point. Mais dès lors qu'elle est efficace, les variantes individuelles sont perçues comme autant de risques pour le malade : elles cessent et l'ensemble des praticiens apprend alors des gestes où la liberté individuelle n'a pas de place. L'efficacité est à ce prix. Le libéralisme pédagogique peut être interprété, au moins à titre d'hypothèse, comme une forme de non-savoir-faire (pour ne pas dire d'incompétence). Cela revient à considérer que le praticien est libre de ses techniques dans la mesure où personne ne sait résoudre le problème posé. Si une solution efficace est trouvée, il l'appliquera, à l'exclusion des autres. En fait, le savoir-faire, l'efficacité d'une part, et le libéralisme pédagogique d'autre part, sont antinomiques.

nous avons déjà mentionné : ils deviennent plus rares. Cela, certes, mériterait une étude détaillée, mais elle sortirait du cadre de notre analyse méthodologique. Mentionnons seulement les deux hypothèses qui peuvent expliquer ce phénomène, en admettant qu'un comptage statistique diachronique rigoureux le confirme, ce qui nous semble très probable :

1) les progrès de la pédagogie amènent une prise de conscience des faits et idées que nous classions initialement, d'après notre définition, sous la rubrique A(x) (1), ce qui signifie que les propositions passées sous silence sont de plus en plus rares, donc que la vision de l'Ecole est de plus en plus fine et nuancée ;

2) l'évolution des propositions palliées (du type A(x)) fait que nous reconnaissons actuellement bien certaines idées autrefois ignorées ou scotomisées. Toutefois, il est probable que nous ne percevons pas encore, ou que nous taisons certaines idées dont l'émergence ne s'est pas encore manifestée dans le champ éducationnel. Si cette hypothèse a quelques chances d'être pertinente, son exploitation est d'un grand intérêt : une analyse systématique du style de palliation dans les textes récents peut servir de révélateur et mettre en évidence ce que nous ne savons pas voir, ce que nous cachons ou cherchons à minimiser dans l'Ecole. Notre point de vue est que ces idées ou ces faits encore mal connus sont significatifs des points de blocage de l'Institution scolaire actuelle : aussi est-il à prévoir que leur mise en évidence sera à la fois lourde de conflits mais féconde pour son avenir.

Si le style de palliation peut être considéré comme en régression dans les textes officiels, bien qu'il n'ait pas encore totalement disparu, il est indéniable que de nombreux auteurs en font un large emploi. Nous notons, par exemple, sous la plume de Mme BANDET, que " la pédagogie ne s'adaptera à notre monde nouveau que si chercheurs et éducateurs collaborent étroitement " (2). Cette remarque, dont l'inverse est inconvenant, emporte l'adhésion d'autant plus unanimement qu'elle prend son sens par

(1) Cf. note n° 1 p. 92

(2) J. BANDET - " Avant-propos " - in Vers l'apprentissage du langage écrit - p. 5

rapport à une question qui n'est pas posée et qui ne manquerait pas de déclencher des conflits : comment la collaboration entre chercheurs et éducateurs peut-elle s'organiser au sein d'une institution hiérarchique dont les membres de la hiérarchie ont, institutionnellement, le savoir en même temps que le pouvoir (1) ? Dans la mesure où l'introduction de la recherche éducationnelle aboutit à la reconnaissance d'une autonomie du savoir, les fonctions hiérarchiques sont forcément à reconsidérer et il faut envisager une nouvelle répartition institutionnelle des responsabilités au sein de l'Ecole. Or, tant que le fonctionnement institutionnel de celle-ci n'est pas modifié, nous voyons mal comment des structures de recherche peuvent s'organiser autrement que dans une stricte obédience vis-à-vis du pouvoir de l'Institution : la recherche est alors conçue pour justifier le pouvoir ou lui fournir des arguments dont il a besoin. Outre qu'il s'agit là d'une conception de la recherche qui n'est pas la nôtre puisqu'elle n'est pas décentrée par rapport à son objet d'étude, la situation actuelle de la recherche en France et la minceur de ses résultats comparés à ceux d'autres pays, nous incitent à penser que l'observation de Mme BANDET souligne l'un des plus fondamentaux points de blocage de l'Ecole française : les avatars de la recherche, la marginalisation des Sciences de l'Education qui, bien qu'institution universitaire, ne jouent pas actuellement de rôle précis dans la formation des praticiens, attestent bien la cohabitation difficile d'une structure scientifique de recherche et d'une structure autoritaire de pouvoir au sein de l'Ecole. C'est finalement ce problème qu'il n'est pas dans notre propos d'étudier, mais simplement de signaler, qui s'est

(1) Ils disposent de ce savoir malgré leur éloignement des enfants.
 " La situation éducative est une situation particulière où celui qui semble avoir, dans le système scolaire et social en cours, la position hiérarchique la moins élevée, l'éducateur au contact, a en fait, la responsabilité la plus lourde. En médecine, la situation est nette : celui qui s'éloigne des malades (...) ne peut prétendre alors s'élever dans la hiérarchie médicale. (...). Dans le monde pédagogique, c'est malheureusement le contraire : la notoriété et le prestige s'attachent à ceux qui ont pu fuir les contraintes déprimantes des classes traditionnelles " (J. WITTWER - Pour une révolution pédagogique - p. 56)

trouvé estompé par l'apparente banalité d'une remarque à laquelle nous ne pouvons que souscrire dans un premier élan, avant de percevoir qu'il s'agit d'un style de palliation dont la fonction première semble bien être d'éviter ou de cacher les conditions d'une mutation de l'Ecole.

Dans le même style, Mme LENTIN emporte l'adhésion lorsqu'elle réclame " de mettre l'école en mesure de jouer son véritable rôle " et lorsqu'elle précise qu'il s'agit " sans rupture avec le milieu de vie de l'enfant, (de) développer dans leur autonomie et leur originalité ses fonctions et ses aptitudes fondamentales " (1). Nous remarquons que les propositions inverses de ce souhait sont insoutenables, mais qu'il participe du style de palliation puisqu'il évite les fonctions sociales de l'Ecole. Si tout le monde s'accorde sur les finalités individuelles de l'Institution scolaire, l'énoncé de ses fonctions sociales est en partie frappé d'interdit : certes, on parle de fonction de reproduction (2), mais les théoriciens de la pédagogie étudient moins sa fonction de sélection et son rôle objectif dans la répartition des revenus et du pouvoir, se bornant souvent à condamner un mécanisme jugé néfaste. Pourtant, si nous nous référons à une enquête de la revue L'EXPANSION, les Grandes Ecoles conduisent finalement aux postes de cadres qui donnent des revenus élevés et des pouvoirs, que ce soit dans le secteur privé ou dans la fonction publique (3). En serait-il différemment des Lycées d'Enseignement Professionnel (ex C.E.T.) ou des Lycées Techniques ? Existe-t-il une seule école d'Etat dont le but ne soit pas de préparer l'insertion sociale des individus ? Bien que la proposition de Mme LENTIN soit très généreuse, elle scotomise le véritable enjeu de l'Ecole : l'organisation de la Société dans laquelle le phénomène de l'héritage socio-culturel apparaît comme un point de détail, certes important, mais qu'il faut bien situer dans un mécanisme universel. Indépendamment des sociétés et de leur organisation,

(1) L. LENTIN - Du parler au lire - p. 184

(2) Cf. les travaux sociologiques dérivés du livre de P. BOURDIEU et J.C. PASSERON - La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.

(3) Cf. " Le prix des cadres 1978 " - in L'Expansion - n° 119 - juin 1978 - pp. 133-164



la fonction de l'Ecole (ou d'une instance de même type) est de réunir les conditions de l'insertion sociale des individus au mieux des intérêts de la société considérée. C'est, finalement, préparer les individus à remplir telle ou telle tâche jugée nécessaire. Que ce phénomène soit appelé " orientation " ou " sélection ", qu'il soit pratiqué en souplesse ou brutalement, il n'en demeure pas moins le mécanisme qui justifie l'Ecole et en dehors duquel une société perd toute raison de dépenser le cinquième ou le quart de son budget (1). Les intentions de Mme LENTIN sont fort louables, mais elles sont rédigées en un style de palliation. Peut-être aurait-il suffi de les subordonner aux besoins de la Société pour, évitant ce style, renvoyer au problème fondamental que nous signalons. En particulier, nous considérons que ses remarques se trouveraient éclairées si elle avait esquissé un débat sur le type d'intervention de l'Ecole : doit-il s'agir d'une intervention de type actuel, antérieure à l'activité professionnelle et qui situe la sélection essentiellement pendant l'enfance et l'adolescence ? Doit-il s'agir d'une intervention partiellement postérieure ou simultanée à l'activité professionnelle et qui lie la sélection à celle-ci plus qu'à une aptitude aux apprentissages de type scolaire traditionnels ? Quelle est la place, alors, du développement " dans leur autonomie et leur originalité (des) fonctions et (des) aptitudes fondamentales " de l'individu (2) ? Observons que, en dernier ressort, ce qui est mis en cause, ici, est bien le pouvoir de l'Ecole dans l'organisation de la Société et que le seul fait de formuler ce problème implique le refus d'une subordination plus directe, mieux synchronisée, entre l'Ecole et les besoins de la Société tels qu'ils peuvent être anticipés à un moment donné de son histoire. Cela revient à rappeler que l'Ecole tient ses pouvoirs de la Société, et à constater que la prise de conscience de ceux-ci n'est pas toujours encore réalisée.

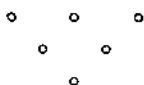
° °
°

(1) Même si, sociologiquement, le résultat est sensiblement le même, les attitudes psychologiques qui sous-tendent ces deux phénomènes sont différentes.

(2) L. LENTIN - op. cit. - p. 184

De par sa nature même, le style de palliation révèle son incompatibilité avec une ATS : au cours d'une argumentation qui vise à fournir au lecteur toutes les informations nécessaires sur un sujet donné pour qu'il puisse refaire la même analyse ou la même expérimentation, il n'est pas possible d'admettre des tournures de style qui cachent, consciemment ou non, une dimension ou une donnée importante de l'exposé. Aussi le considérons-nous comme typique de la non-ATS. Les quelques exemples que nous en avons cités montrent bien à quel point ce qui est caché revêt un caractère fondamental, sinon prioritaire. Comme le style péremptoire, il s'adresse à un lecteur passif, peu curieux et peu critique. Si le premier avait pour fonction de manipuler le lecteur par des affirmations dépourvues de justifications, le second a davantage pour fonction de cacher ce qui pourrait être gênant, mais il procède également d'un même désir de convaincre.

Est-ce à dire que ces deux types de styles procèdent tous deux d'une même attitude autoritaire caractérisée par une préférence pour l'affirmation (style péremptoire), par une tendance à éviter les sujets difficiles qui pourraient conduire à la critique voire à la contestation (style de palliation), par un refus de la discussion, du libre jeu des argumentations et de la critique ? Il ne semble pas faux de les regrouper sous le terme générique de style d'autorité, mais il est en tout cas évident qu'ils ne sont pas propices à une ATS et que, corollairement, nous devons considérer leur présence dans un texte comme révélatrice d'une non-ATS.



3. Le style emphatique

Il nous semble nécessaire de signaler maintenant certains effets de style que nous regroupons sous cette rubrique et d'en présenter quelques spécimens typiques : ils convaincront que les textes d'où ils sont extraits doivent être soupçonnés de ne pas être des argumentations de type scientifique, et que toute ATS qui recourrait à semblables pro-

chés ne permettrait pas à son lecteur de s'informer correctement.

Nous ordonnerons la description de ces effets de style autour des moyens mis en oeuvre pour leur fonction. Tout se passe comme si certains auteurs, emportés par le désir de convaincre, ne s'apercevaient pas que leur style dépasse les limites du raisonnable. Nous allons tenter une description de ce style très particulier en observant essentiellement trois procédés, non exclusifs, suivant qu'ils se réfèrent à l'affectivité, à la sensibilité ou à l'imagination du lecteur.

° °
°

a. Le style précieux

Nous désignerons ainsi soit celui qui cherche à convaincre de façon non péremptoire, en jouant sur l'affectivité du lecteur, soit une tournure vécue par l'auteur essentiellement comme " expression, matérialisation de pensées, mise en ordre d'idées au seul profit du scripteur " (1).

Citons, par exemple, Mme LASSALAS qui note que l'école maternelle " vise le savoir-lire, entendu dans cette signification pleine et béante qui nous dit que nous n'aurons jamais fini d'apprendre à lire " (2). Ailleurs, allant jusqu'à la sensualité, ce même auteur parle des " mots, faits de sons dont on aime l'éclat et la chair " (3). Cette sensualité

-
- (1) A. BENTOLILA - " Pourquoi ce livre ? " - in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - p. 7. La phrase citée est extraite d'une description des différents actes d'écriture. L'auteur précise, ce qui rejoint la conception de l'information que nous avons trouvée dans l'analyse de M. THOM : " plus l'auteur est conscient de la fonction de communication, et plus il estompe, au niveau du signifiant comme au niveau du signifié, les colorations personnelles et subjectives ; plus il est conscient de la fonction d'expression, et plus il réagit contre le caractère conventionnel de l'instrument " (Ibid - p. 8). En d'autres termes, l'ATS est à situer dans un processus de communication, l'expression étant un obstacle à l'ATS.
- (2) P. LASSALAS - " Le rôle de l'école maternelle " - op. cit. - p. 173
- (3) Ibid. - p. 179

renvoie à cette remarque de Mme CHARMEUX qui notait, à propos de la bibliothèque : " c'est vraiment là, surtout pour les enfants défavorisés, que peut naître cet amour quasi-sensuel du contact des livres et de leur odeur, amour qui est au fond du vrai goût de lire " (1). M. FOUCAMBERT utilise la dimension affective pour écrire : " apprendre à marcher c'est aller vers sa mère, un jouet, le chien : vers tous, sinon l'on boitera toujours un peu " (2).

Quelle que soit l'explication d'un tel style, qu'elle soit unique ou composite, il est certain qu'il n'appartient pas à une ATS puisqu'il n'est pas apport d'informations au lecteur, mais tentative de le convaincre.

° °
°

b. La dramatisation

D'un usage assez fréquent, ce procédé stylistique est utilisé pour frapper la sensibilité du lecteur afin d'emporter son adhésion. Nous citerons quelques exemples qui attestent non seulement le recours à ce procédé, mais également les risques de son utilisation puisque nous verrons certains auteurs aboutir à un style ampoulé, voire à des billevesées.

C'est ainsi que Mme CHARMEUX perçoit dans l'orthographe un " monumental problème, bourré d'électricité et de connotations politiques et passionnelles " (3). Certes, il est de bon ton, en France, de privilégier la dimension politique d'un problème (4), mais il est beaucoup

(1) E. CHARMEUX - La lecture à l'école - p. 157. Cf. l'erreur portant sur l'étymologie du mot " bouquin " au siècle dernier (d'un diminutif du néerlandais boek (livre) : boeckijn ou boekin). Littré mentionne que cette étymologie est " préférable à celle de GENIN, qui dit que bouquin a été ainsi nommé à cause de la mauvaise odeur "...

(2) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 28

(3) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 57

(4) A ce propos, M. AVANZINI note : " s'il est vrai de dire que tout est politique et celui-ci en tout, le politique n'est pas tout et n'interdit point la rationalité des démarches qui s'exercent sur les problèmes, y compris politiques " (in Introduction aux sciences de l'éducation - p. 99).

plus surprenant et amusant que l'auteur considère ce problème comme " monumental " et " bourré d'électricité ". Cet effet de style n'apporte rien à l'argumentation. Dans un article du Centre International d'Etudes Pédagogiques, nous lisons que " l'on a pu dire à juste titre, que la connaissance, pour l'animal, consiste essentiellement en un effort de lecture du monde, et ce n'est pas une métaphore. Il s'agit bien pour lui d'une opération vitale : toute erreur de lecture entraîne des conséquences qui peuvent lui être fatales : " mal lire, c'est périr " " (1). Tous les auteurs n'ont pas ce don d'introduire un peu de poésie et d'humour dans leurs dramatisations, car ils pensent que la situation est grave : " beaucoup de choses sont dites sur la lecture qui relèvent du terrorisme intellectuel " (2). Ainsi M. FOUCAMBERT est-il très pessimiste : " on n'apprend pas à lire en apprenant à oraliser, (...) ceux qui ont appris à lire ont réussi malgré ce détour, (...) ceux, de plus en plus nombreux, qui n'y parviennent pas, se perdent à cause de lui " (3). La situation actuelle de la didactique de la lecture lui inspire même une comparaison destinée à impressionner le lecteur : " le transfert peut faciliter l'apprentissage, l'accélérer, mais n'en fait pas l'économie : c'est peut-être pourquoi la mort effraie si souvent : on peut s'y préparer, on ne peut pas apprendre à mourir " (4). M. TORESSE est lui aussi très inquiet et le dit à la fois avec poésie et logique, mais en un style qui oblige le lecteur à reconstruire hypothétiquement une pensée cohérente chez l'auteur. Ainsi, quand il écrit que " la pédagogie " traditionnelle " d'aujourd'hui peut être plus rétrograde que celle d'antan " (5), le lecteur doit-il lire, peut-être, que les pratiques pédagogiques, solidaires de l'Institution qui les a générées, étaient relativement bien adaptées aux finalités de l'Ecole du début du XXe siècle, mais le sont beaucoup moins bien à celles de l'Ecole actuelle ? Mais comment réfléchir à une

(1) M. LAURENT-DELCHET - " Qu'est-ce que lire " - in Approches et conquête de la langue écrite : qu'est-ce que lire ? - p. 15

(2) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 37

(3) Ibid. - p. 20

(4) Ibid. - p. 28

(5) B. TORESSE - op. cit. - p. 145

telle proposition et la discuter - en admettant que ce soit bien ce que veut dire M. TORESSE - quand la pensée est noyée sous un effet de style qui, à lui seul, risque d'emporter l'adhésion du lecteur ou de provoquer un refus. Citons encore Mme CHARMEUX qui considère que " le purisme est en toutes circonstances discutable, (et qu') en matière de prononciation il est dangereux et immoral " (1). Craignant sans doute que sa remarque ne paraisse trop énigmatique, l'auteur renvoie en bas de page à une note qui accentue l'effet de dramatisation : là où nous aurions aimé trouver une argumentation rigoureuse contre le purisme pour préciser son opinion, nous lisons : " il représente en effet la forme la plus perfide (et la plus grave) du racisme ". Assimiler le purisme au racisme ne procède pas d'une argumentation, mais d'un souci d'associer à un concept dont on veut faire percevoir les effets négatifs, sans recourir à une description de ses effets, un autre concept qui, à l'unanimité, provoque une réaction de rejet. Il ne nous semble pas qu'il s'agisse là d'un procédé d'ATS. L'intention des auteurs qui recourent à de tels procédés est d'influencer le lecteur, de le conditionner à réagir suivant leurs volontés : évoquer la mort à propos de l'apprentissage de la lecture, le racisme à propos du purisme, tout cela ne procède pas d'un souci de mettre à la disposition du lecteur le maximum d'informations possibles afin qu'il puisse, en toute liberté, construire son propre savoir.

° °
°

c. l'appel à l'imagination

Nous regrouperons sous cette rubrique tous les effets de style liés à une comparaison, à une métaphore (2). La comparaison est sujette à réserves dans une ATS puisqu'elle implique toujours, par définition, un changement des dimensions dans lesquelles se situe l'objet comparé

(1) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 122

(2) Cf. supra - pp. 84-86. Nous avons déjà signalé la comparaison comme moyen du style péremptoire. Nous évoquons plus précisément ici sa dimension imaginaire.

et, en conséquence, une grande difficulté pour contrôler ce glissement dimensionnel. Ainsi donc, quand Mme CHARMEUX compare la pédagogie de la lecture à " l'antique pédagogie de la natation " provoque-t-elle une vive réaction de Mlle DE MAISTRE qui lui rappelle qu'elle " compare des choses qui ne peuvent se comparer ", en précisant que " la natation est une activité motrice, la lecture est une activité symbolique " (1). Dans bien des cas, la comparaison n'est pas utilisée pour faciliter une explication, mais simplement pour frapper l'imagination du lecteur et, finalement, le convaincre. Ecrire, par exemple, que " le déchiffrement porte en lui la dyslexie comme les nuées portent l'orage " (2), c'est surtout chercher à associer une image négative (l'orage) aux procédés de déchiffrement, alors même que l'affirmation suivant laquelle le déchiffrement " porte en lui la dyslexie " est gratuite puisqu'elle ne repose sur aucune observation expérimentale et que l'auteur ne justifie pas les sources qui l'autorisent à affirmer ce fait (3). De même, la comparaison intervient-elle sur une affirmation gratuite, comme s'il s'agissait de la cautionner, lorsque le même auteur écrit que " le milieu scolaire actuel est beaucoup moins favorable à la lecture que la plus modeste gare de campagne " (4). Mais cette fonction de justification que remplit la comparaison dans ces cas passe au second plan, surtout dans le deuxième exemple, derrière le côté fantaisiste et cocasse. Plus subtile est

(1) M. DE MAISTRE - " A propos de la lecture " - in Bulletin de la Société A.BINET et Th. SIMON - La méthode BOREL-MAISONNY - n° 555 - p. 86

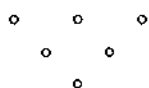
(2) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 77

(3) M. FOUCAMBERT écrit : " la dyslexie apparaît lorsqu'on met l'enfant en situation de lire ou d'écrire des sons. Il n'y a pas de dyslexie dans la vision globale d'un mot " (" Apprentissage et enseignement de la lecture " - in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - p. 93). Mlle DE MAISTRE répond directement à cette affirmation de M. FOUCAMBERT en écrivant : " M. FOUCAMBERT a raison de dire qu'il n'y a pas de dyslexie dans la vision globale d'un mot... parce que, bien souvent, il n'y a pas de lecture du tout... " (in " A propos de la lecture " - op. cit. - p. 88).

(4) J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 100

la motivation de Mme LASSALAS lorsqu'elle écrit que " l'école maternelle équipe l'enfant parti à la conquête du langage écrit " (1) : la comparaison implicite entre l'enfant et le conquérant bien équipé est valorisante. Elle signifie que l'école maternelle joue un rôle important dans la mise en place des pré-requis à l'apprentissage de l'écrit. Pourquoi ne pas l'avoir noté simplement, puis argumenté, justifié ou discuté ? Nous sommes obligé de retenir l'hypothèse que l'effet de style était là pour masquer cette absence.

Baser l'argumentation sur un appel à l'imagination du lecteur ne nous semble pas possible dans une ATS : nous avons signalé que comparer consistait à changer d'espace référentiel et que ce changement de dimensions ne pouvait pas être facilement contrôlé. D'une façon générale, l'emploi d'une comparaison risque fort de signifier une absence de justifications : à ce titre, nous la pensons typique d'une non-ATS. Toutefois, nous admettrons qu'une comparaison puisse participer à une ATS, à deux conditions : d'une part, la comparaison ne doit pas venir remplacer une justification ou couper court à une discussion ; d'autre part, ses limites doivent être clairement annoncées pour que le lecteur comprenne bien qu'elle intervient simplement comme un moyen d'éclairer un point précis de l'ATS de l'auteur. Au demeurant, la comparaison pouvant être supprimée de l'ATS, nous ne voyons pas la nécessité de l'y laisser (2).



Au cours de ce chapitre, nous avons précisé chaque trait formel de non-ATS de façon qu'il puisse devenir opératoire. En effet, s'il nous intéresse d'apporter des éléments de réponse à la question que nous reprenons à BINET, il nous semble également important que le concept de non-ATS s'élabore de façon suffisamment précise pour qu'il puisse être réutilisé pour d'autres recherches. De ce point de vue, nous avons donc à la fois

(1) P. LASSALAS - op. cit. - p. 177

(2) Cf. l'exemple de comparaison que nous avons intégré à notre propre texte, p. 91 - note n°2.

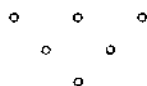
défini des traits stylistiques de non-ATS, et montré qu'il s'en rencontrait dans les textes qui, pour ne pas être officiels, n'en sont pas moins, en général, rédigés par des responsables hiérarchiques, inspecteurs de l'Education ou professeurs d'Ecoles Normales.

o o o o o

CHAPITRE IV

Les traits lexicaux

Pour intéressants que soient les traits stylistiques de non-ATS, ils peuvent, dans les cas limites, ne plus présenter le caractère d'indices objectifs qui rend incontestable la présence d'une non-ATS. Aussi leur préférons-nous, chaque fois que cela est possible, les traits portant sur des unités lexicales dont l'identification n'est pas discutable : ils peuvent faire l'objet d'études linguistiques ou de comptages statistiques si le chercheur se fixe pour objet l'analyse des énoncés de non-ATS. Sans aller jusque-là, puisque notre propos est autre, nous allons cependant présenter un certain nombre de traits lexicaux qui permettent d'identifier une non-ATS. Nous limiterons notre inventaire à trois grands types de traits, suivant que l'unité décrite est soit un pronom, soit une unité de nature moins stable mais de signification constante puisqu'elle marque une imprécision et que nous appellerons un " marqueur d'imprécision ", soit enfin une unité définie en fonction de son appartenance à un champ sémantique précis et que nous désignerons par l'appellation courante de " vocabulaire spécialisé ".



1. Les pronoms

Dans le cadre de notre analyse, nous nous intéresserons exclusivement aux pronoms sujets et, plus précisément à deux d'entre eux : je et on. Puis nous serons naturellement conduit à des considérations

qui concernent l'agent de l'action, et nous serons amené à étudier le phénomène de sa suppression.

° ° °

°

a. le pronom " je "

Les conventions veulent qu'un auteur utilise pour la première personne du singulier le pronom " nous " dit " de modestie ". Il est concevable qu'un auteur refuse cette convention et rédige son texte en utilisant, à la première personne du singulier, exclusivement le pronom " je ". Cette situation ne permet pas de déduire que nous sommes en présence d'un trait de non-ATS : sa seule signification se limite à celle d'un refus de la convention.

Nous pouvons également admettre qu'un auteur veuille rompre cette convention de façon ponctuelle pour marquer, par l'utilisation du pronom " je ", qu'il prend expressément la responsabilité de tel ou tel fait qu'il mentionne : il s'agit alors de ce que nous pourrions appeler un " je de témoignage ". Ainsi, cette valeur du " je " est-elle évidente lorsque M. PRIOURET, abandonnant le " nous de modestie " qu'il utilise dans son étude, apporte un témoignage personnel et écrit : " (...) dans la région que je connais bien (...) " (1). Nous ne sommes pas persuadé que le recours à ce " je de témoignage " apporte des informations au lecteur et l'aide, mais nous ne pensons pas qu'il puisse être considéré comme un trait de non-ATS.

Par contre, il n'en va pas de même de nombreux " je ", qui, rompant brutalement avec l'utilisation du " nous de modestie " ou du pronom personnel indéfini " on ", n'ont pas simple valeur de témoignage. Ainsi une phrase comme " je le répète " (2), au cours d'une argumentation, rappelle-t-elle au lecteur un point auquel il risquerait de ne pas prêter l'attention que souhaite l'auteur : c'est une entrave à la liberté

(1) J. PRIOURET - Le problème de la lecture - p. 37

(2) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 49

du lecteur, voire une marque d'autoritarisme, d'autant que cette phrase est située au coeur de deux paragraphes où, à trois reprises, l'auteur écrit " il faut ... "(1). Elle caractérise une argumentation de type autoritaire et l'émergence du pronom " je ", à ce moment-là, rappelle l'autorité officielle dont est investi l'auteur, en tant qu' inspecteur départemental de l'Education.

Nous citerons trois exemples d'emploi du pronom personnel "je ", empruntés à trois ouvrages récents. Dans les trois cas, nous observerons que la présence du " je " est révélatrice d'une non-ATS. A la fin de son premier chapitre qui joue le rôle d'introduction, M. FOUCAMBERT présente le contenu de son livre. Nous avons relevé les énoncés suivants : " je m'efforcerai de le montrer dans le chapitre où je décris... ", " je tenterai de le montrer...", " je m'efforcerai, à travers ce livre, de montrer...", " je tenterai de proposer... " (2). Nous observons que dans quatre cas sur cinq, l'auteur recourt à des verbes qui signifient explicitement qu'il cherche à convaincre le lecteur mais qu'il n'est pas certain d'y parvenir. Il nous semble même que, du point de vue du lecteur qui désire obtenir des informations sur la lecture et son apprentissage, il est désagréable de devoir lire un texte où il sera pris à témoin par un auteur prosélyte qui n'est pas sûr de ses arguments : la collecte d'information par le lecteur suppose la lecture d'un autre type d'ouvrage. Nous remarquons que le passage au pronom personnel " je " se produit au moment où l'auteur révèle une conception de l'argumentation non scientifique.

Dans le fascicule sur la lecture de M. BIEMEL, nous relevons un emploi très intéressant du pronom " je ". Quand cet auteur écrit " je veux simplement comprendre pourquoi nous sommes dans la confusion " et avance que " la réponse en est sans doute l'échec de la psychologie " (3), nous observons que cette dichotomisation manichéenne vise à diviser le monde des spécialistes de la lecture en deux camps de valeur opposée

(1) Ibid. - pp. 49-50

(2) Ibid. - p. 20

(3) R. BIEMEL - op. cit. - p. 5

et que cet auteur se situe dans le camp positif. Nous observons alors concomitance dans l'utilisation de " je " et des énoncés qui citent les noms d'auteurs. Ainsi, deux paragraphes après l'affirmation de l'échec de la psychologie, trouve-t-on des expressions telles que " j'ai pu découvrir... ", " j'aime à croire..." au moment où l'auteur suggère qu'il connaît personnellement M. CONQUET (1) ou rend hommage à Roger GAL en qui il voit l'un des précurseurs de la lecture silencieuse. Il cite ensuite MM. RICHAUDEAU, FOUCAMBERT et ANDRE. Chaque fois, le nom de l'auteur est accompagné de ses titres, sauf en ce qui concerne les deux derniers dont le seul titre cité est " auteurs d'un matériel pour la lecture fonctionnelle et dynamique " (2). Nous pouvons réaliser une partition de ce groupe de six personnes qui s'opposent au camp de ceux qui sont en échec dans le domaine de la lecture : nous nous apercevons alors que trois des auteurs (3) publient chez un même éditeur où le premier a la responsabilité du département lecture. Nous observons que l'information ainsi transmise a un contenu " notoirement plus avantageux au donneur (...) qu'au destinataire (...) " (4). Du point de vue d'une ATS, ce qui aurait été intéressant pour le lecteur, c'est une étude des apports de MM. CONQUET et RICHAUDEAU à la pédagogie de la lecture, une étude de l'émergence du concept de lecture silencieuse en France et du rôle joué par R. GAL à ce propos. Nous avons, en fait, un texte publicitaire, peu critiquable s'il était présenté comme tel et ne se prétendait pas " une théorie de la lecture, résultat d'un travail interdisciplinaire de psycholinguistes, de phonologues et d'informaticiens " qui " offre aux enseignants comme aux parents une initiation aux problèmes de la pédagogie de la lecture " (5). Nous pouvons donc conclure à la présence d'une non-ATS : le pronom personnel " je " a révélé l'auteur et, par l'analyse du contexte, ses intentions et leurs limites.

(1) R. BIEMEL - op. cit. - p. 5. L'auteur écrit en effet : " c'est chez lui que j'ai pu découvrir... ".

(2) M. FOUCAMBERT est inspecteur départemental de l'Education, M. ANDRE est conseiller pédagogique.

(3) MM. BIEMEL, FOUCAMBERT et ANDRE.

(4) R. THOM - op. cit. - p. 182

(5). R. BIEMEL - op. cit. - 4e de couverture

Si l'utilisation du pronom personnel " je " peut révéler la conception d'une argumentation et les intentions d'un auteur, elle peut aussi révéler des traits de sa vie personnelle. Nous en trouvons un cas plaisant chez un auteur qui utilise le pronom " je " dans un souci de personnaliser son argumentation. Il le fait intervenir en choisissant un exemple ou en donnant une explication. Nous avons alors des phrases comme celles-ci : " je relis un texte que je viens d'écrire ", " je mets entre parenthèses puisque je le connais (...) et j'en explore avec soin la forme " (1). Cette personnalisation du style n'est pas a priori caractéristique d'une non-ATS. Dans la mesure où elle n'est pas un artifice de style pour convaincre le lecteur, elle n'est pas à proscrire, bien qu'elle n'apporte rien à la qualité de l'argumentation. Chez cet auteur précis, toutefois, nous pensons qu'il ne s'agit pas d'un effet stylistique, mais plutôt d'une tendance à ne pas s'effacer derrière l'argumentation. En effet, nous rencontrons l'exemple suivant lorsque Mme CHARMEUX explique la notion de connotation : " il est très possible que le mot " balance " éveille en moi des significations parasites qui me sont personnelles : régime alimentaire, élégance, mode - ou encore cours de chimie, mauvaise note, etc. " (2). Le recours très marqué à la personnalisation de l'exemple incite à l'analyse, d'autant que les traits de connotation cités sont fortement teintés de sexisme et forment l'image caricaturale de la femme d'une société phallocratique. En fait, la personnalisation du style à travers l'usage du pronom " je " s'intègre difficilement à une ATS : celle-ci suppose l'effacement de l'auteur devant l'argumentation qu'il développe et qui doit, du seul fait que le lecteur peut, en toute liberté, y puiser les informations dont il a besoin, ne pas être encombrée par des marques personnelles dont le seul effet serait de signifier que l'auteur n'a pas su prendre les distances nécessaires vis-à-vis de son objet d'étude.

Ainsi donc, la présence du pronom personnel " je ", apparaissant en rupture avec un pronom conventionnel pour désigner le ou les

(1) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 26 - Cf. également le deuxième paragraphe de la page 27.

(2) Ibid. - p. 49

auteurs, est-elle l'occasion d'émergences qui, pour intéressantes qu'elles soient d'un point de vue analytique, sont le signe d'un discours ne relevant pas d'une ATS. En dehors du " je de témoignage " qui n'enlève rien à la valeur d'une ATS mais qui ne lui ajoute rien, une argumentation de type scientifique doit présenter un pronom personnel sujet constant pour désigner son auteur. Quel que soit le choix conventionnel de ce dernier, un changement ne peut être que significatif d'une préoccupation externe à l'ATS. Compte tenu du fait que l'usage préconise l'emploi du pronom " nous " pour désigner l'auteur, nous considérerons en principe l'emploi du pronom " je " comme révélateur d'une non-ATS.

° °
°

b. Le pronom " on "

Nous venons d'étudier l'importance d'un changement de pronom personnel désignant l'auteur. Mais qu'il s'agisse de " nous " ou à la rigueur de " je ", dans les deux cas nous avons des pronoms personnels définis. Il n'en va pas de même avec " on " qui est un pronom personnel indéfini : à ce titre il ne peut pas être assimilé à " nous ", bien que la Grammaire du français contemporain mentionne que " certains auteurs modernes recourent (à la place du " nous de modestie ") au on indéfini ". La même grammaire mentionne que le pronom "on" peut donc désigner toutes les personnes, ensemble ou isolément. Le on peut englober un je, un tu, un nous, un vous, un il, un ils, etc., ou les exclure (...). Cette très grande souplesse explique en partie le succès considérable du on " (1). Nous pouvons donc faire l'hypothèse que, du fait de cette multiplicité de valeurs possibles, l'emploi du pronom " on " ne sera pas obligatoirement équivalent à l'emploi du pronom de modestie " nous " et que, par conséquent, sa présence risque d'avoir un sens qui permet de reconnaître une non-ATS. Ce sera le cas chaque fois qu'il ne sera pas possible d'identifier sans ambiguïtés l'agent de l'action.

Notre analyse reposera donc sur l'hypothèse suivante : la pré-

(1) Grammaire du français contemporain - Larousse - 1964 - pp. 229-230

sence dans un même texte du " nous " de modestie et du " on " indéfini désignant un groupe imprécis sans exclusion d'un autre groupe n'a aucune signification dans le cadre de notre étude, même si une norme du beau langage veut que " le mélange des on et des nous dans la même proposition passe pour un vulgarisme " (1) ; par contre, la présence d'un pronom " on " utilisé de façon instable, tantôt avec valeur du " nous de modestie ", tantôt pour désigner un groupe indéfini sans exclusion d'un autre groupe, tantôt pour désigner un groupe variable avec exclusion d'un autre groupe, est un trait pertinent de non-ATS.

Le recours au pronom personnel indéfini " on " est courant dans le " style hiérarchique " de l'Ecole française. Nous le rencontrons par exemple dans les Instructions Officielles du 4 décembre 1972. S'il désigne parfois les enfants qui apprennent à lire (2) ou l'ensemble des individus (3), sans qu'il puisse y avoir d'ambiguïtés, il représente également parfois un groupe non défini avec précision : il s'agit d'un ensemble d'individus dans lesquels on retrouve les instituteurs, mais également à travers eux puisqu'ils sont institutionnellement responsables de leurs pratiques, les membres de la hiérarchie scolaire, dont, au premier chef, les inspecteurs départementaux. Toutefois, le pronom " on " marque nettement une dichotomie dans cet ensemble et sépare les praticiens des cadres hiérarchiques de l'Ecole qui sont désignés par le pronom " nous " : " on (les praticiens) avait recours naguère de manière à la fois abusive et insuffisante à la lecture à haute voix : on répétait trop longtemps le même trop court passage d'un texte dont l'intérêt était vite épuisé " (4). " Nous (les responsables de l'Institution hiérarchique) n'étonnerons pas les anciens maîtres en recommandant une pratique qui a fait ses preuves... " (5). Ailleurs, après avoir remarqué que l'Ecole

(1) Ibid. - p. 230

(2) " On sait lire quand on saisit en même temps le sens du texte écrit ".

(3) " On ne lit beaucoup que si on lit avec plaisir ".

(4) Instructions Officielles du 4 décembre 1972.

(5) Ibid. - L'emploi des pronoms dichotomise la structure scolaire en praticiens et responsables de l'Institution. Il est difficile de placer les inspecteurs départementaux dans ce schéma, sinon dans une position intermédiaire qui les contraint à représenter le pouvoir de l'Ecole et à répondre aux praticiens sur des questions de savoir. Nous ne pensons pas qu'il y ait compatibilité entre ces deux tâches.

ne commence " qu'à sept ans dans divers pays fort évolués ", ils remarquent : " si nous tenons à commencer bien plus tôt, c'est en sachant que de grandes différences entre élèves de la " grande section " de maternelle, puis du C.P. doivent être acceptées " (1). La partition entre responsables de la hiérarchie scolaire et praticiens est ici particulièrement intéressante : si la décision de commencer l'école à 6 ans est bien une mesure administrative - à laquelle les praticiens peuvent éventuellement souscrire -, ce sont bien eux qui en supporteront les conséquences et qui devront s'accommoder de la situation ainsi créée : mesure bureaucratique s'il en est (2), qui prive le praticien du pouvoir de décision sur un point précis, mais l'oblige à supporter tous les désagréments d'une décision autoritaire de l'Administration. Le pronom " nous " désigne ceux qui ont le pouvoir. Les praticiens, dans ce cas, sont passés sous silence puisque leur rôle est pénible : le complément d'agent du verbe accepter est sous-entendu (3).

Nous retrouvons assez souvent ce pronom " on " du style hiérarchique. Nous citerons, par exemple, une phrase typique de Mme LASSALAS : " on demande, on explique, on raconte " (4). Nous observons que les différents pronoms " on " utilisés dans cette phrase ont des valeurs changeantes : il s'agit tantôt des élèves " qui multiplient les possibilités pour chacun d'émettre, de recevoir et de se fortifier dans son statut d'interlocuteur " (5), tantôt de l'institutrice qui, " dans un temps est l'émetteur et le récepteur privilégié (...) " et qui, " dans un autre temps (...) n'est plus que l'artisan subtil qui permet à des groupes d'enfants occupés à des tâches de pratiquer la parole qui accompagne le faire " (6). Nous pensons que cette instabilité d'emploi du pronom " on " n'est pas compatible avec une ATS. Dans le cas de l'exemple cité,

(1) Ibid.

(2) Cf. M. CROZIER - Le phénomène bureaucratique - p. 266 et pp. 290-295

(3) Cf. infra (pp. 119-124), l'importance de la suppression du syntagme agentif.

(4) P. LASSALAS - op. cit. - p. 174

(5) Ibid. - p. 175

(6) Ibid. - p. 175

une analyse du contexte permet de supposer que l'auteur n'appuie pas sa description sur une " analyse de l'enseignement ", à l'aide d'un des systèmes dont la recherche dispose (1).

Une partition des différents protagonistes susceptibles d'intervenir, à quelque titre que ce soit, dans le domaine de la lecture, peut révéler que le pronom " on " est utilisé pour représenter ceux à qui un auteur s'oppose au sein d'une dichotomisation manichéenne. " On " désigne souvent les ignorants, ceux dont le savoir n'a pas évolué : " on a longtemps pensé (...) que lire consistait à transformer des signes écrits en sons "(2) ou bien " aussi longtemps que l'on distinguera trois phases dans l'apprentissage de la lecture : le pouvoir lire, le savoir lire et aimer lire, on peut sans doute défendre le principe du dressage mais on reste dans l'erreur... " (3). A la limite, nous trouvons des cas où les personnes désignées par le pronom " on " sont chargées avec exagération : en noircissant ainsi des adversaires, l'auteur paraît plus sensé et son explication plus convaincante. Cet artifice destiné à convaincre le lecteur prouve que l'argumentation de l'auteur est de type non scientifique. Ainsi, nous lisons : " 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 " (4) ou bien, sur le même sujet mais chez un autre auteur : " depuis 1906, depuis E. JAVAL, on devrait savoir qu'on ne lit pas ainsi car l'oeil ne se déplace pas d'une manière continue pour percevoir l'un après l'autre les signes qui composent les mots " (5). Aussi bien le même usage du pronom " on " peut-il déboucher sur des interprétations sujettes à caution dans la mesure où des phénomènes de nature différente sont confondus. Ainsi M. FOUCAMBERT écrit : " du moins peut-on continuer de penser que chaque ensemble perçu trouve un correspondant sonore et que la signification

(1) Cf. G. DUSSAULT et al. - L'analyse de l'enseignement.

(2) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 24

(3) R. BIEMEL - op. cit. - p. 5

(4) Ibid. - p. 3

(5) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 39

est bien atteinte à travers la succession de ces correspondants sonores qui reconstituent le langage intérieur ? Il n'en est rien ! La vitesse à laquelle l'oeil avance dans le texte exclut toute possibilité de production d'une prononciation de quelque nature qu'elle soit ; la parole ne suit pas à ce rythme " (1). Nous observons que M. FOUCAMBERT ne différencie pas les schèmes phonatoires (au niveau du système nerveux central) et leur réalisation motrice. Les premiers ont, a priori, pour le lecteur adulte, le même pouvoir de conduire à la compréhension, mais ils ne doivent pas être mesurés avec la même échelle de vitesse, la réalisation sonore au moyen d'effecteurs musculaires exigeant plus de temps. Il est en outre hasardeux de prendre pour point de comparaison les vitesses motrices de deux effecteurs (l'oeil et les muscles phonatoires) dont l'un assure une fonction de réception, l'autre une fonction d'émission, et de tirer de cette comparaison argument en faveur d'hypothèses contestées sur ce qui se passe à l'intérieur du système nerveux central. En bonne méthode, un chercheur s'appuie sur des résultats expérimentaux (2). Enfin, nous voudrions souligner que, si la compréhension en lecture fait intervenir, à une étape du traitement de l'information, un " programme phonologique " (3), les schèmes phonologiques lui sont postérieurs et, a fortiori, leur réalisation motrice : pour que l'argumentation de cet auteur puisse être considérée comme cohérente, il faudrait qu'il démontre l'absence de " programme phonologique " dans le traitement de l'information recueillie par l'oeil (en fonction des

(1) Ibid. - p. 40

(2) A titre d'exemple nous pouvons citer la construction théorique de M. GOUGH qui s'appuie point par point sur des résultats expérimentaux et dont l'évolution sensible entre 1972 et 1977 a été provoquée par des faits d'expérience. Nous choisissons son exemple parce que ses thèses sont opposées à celles de M. FOUCAMBERT et ses résultats très différents. Signalons que l'analyse de M. FOUCAMBERT, très polémique, a les caractères d'une non-ATS, alors que celle de M. GOUGH présente ceux d'une ATS.

(3) " GOUGH assumed that the stuff of the icon was read letter by letter, and converted, in turn, into phonological form " (in " One second of Reading again " - p. 275). Nous appelons " programme phonologique " l'instance qui permet de passer de la " forme phonologique " à la deuxième articulation du langage .

commandes du système nerveux central) et transmise au cerveau (1).

Signe du " style hiérarchique " ou révélateur d'une non-ATS, le pronom " on " ne semble guère appartenir à l'ATS que dans la mesure où il enfreint la norme du beau langage qui veut qu'il ne soit pas utilisé indifféremment, dans un même texte, avec " nous ". Puisque la coutume veut qu'une ATS soit autant que possible rédigée en français soutenu, puisque le style hiérarchique est plus le signe d'un " phénomène bureaucratique " que d'un phénomène scientifique, nous considérerons que tout pronom personnel indéfini " on " peut être suspecté d'être un indice de non-ATS dès lors qu'il n'y a pas possibilité d'identifier sans ambiguïtés l'agent de l'action.

° °
°

c. Le complément d'agent ou syntagme agentif

Au cours de l'étude de l'emploi des pronoms " je " et " on ", nous avons souligné l'intérêt qu'il pouvait y avoir à analyser ces pronoms, dans certaines limites, comme des indices de non-ATS. Leur étude nous a conduit à nous intéresser plus généralement à des sujets, au sens grammatical du terme. Il est en effet important pour le lecteur d'une argumentation d'avoir à la conscience l'agent d'une action décrite par un auteur : cela permet, comme nous l'avons vu, d'observer qu'un auteur maintient ou introduit, plus ou moins consciemment, une équivoque sur cet agent. Il est un cas typique que nous avons effleuré dans les pages qui précèdent, mais qui mérite une analyse plus détaillée : c'est le cas, fréquent en français, de la suppression du syntagme agentif (2).

(1) Sur les différents modèles de décodage de l'information lue, consulter, par exemple, outre les travaux de P.B. GOUGH, F. SMITH (Psycholinguistics and Reading et Understanding Reading), E.J. GIBSON et H.LEVIN (The psychology of Reading), H. LEVIN et J.P. WILLIAMS (Basic studies on Reading), H.K. SMITH (Perception and Reading), W. OTTO, C.W. PETERS et N. PETERS (Reading Problems, a multidisciplinary Perspective), J.F. KAVANAGH et I.G. MATTINGLY (Language by Ear and by Eye).

(2) Cf. J. DUBOIS et F. DUBOIS-CHARLIER - Eléments de linguistique française : syntaxe - p. 172

Soit la définition du concept de méthode, telle qu'elle est donnée par Mme CHARMEUX : " une méthode est un itinéraire tracé à l'avance dans ses moindres détails, imperturbablement valable pour n'importe quel enfant dont chaque arrêt, chaque élément du paysage, chaque activité est soigneusement prévue selon une progression scrupuleusement étudiée " (1). Indépendamment du contenu de cette définition que nous aurons l'occasion de comparer à celle élaborée et retenue par M. AVANZINI (2), nous pouvons observer que deux syntagmes agentifs ne sont pas exprimés : " qui a tracé l'itinéraire ? " et " qui a prévu soigneusement chacune des activités qui le composent ? ". Justifiée ou non, cette suppression du syntagme agentif est le signe d'une non-ATS. Un concept ne peut être utilisé que s'il est univoque. Si ce n'est pas le cas, le chercheur doit donner la définition sur laquelle il opère ou citer celle qu'il retient. Dans ce cas, il mentionne ses sources. Le procédé qui consiste à prêter à quelqu'un, sans le désigner expressément, une définition incomplète ou fautive pour pouvoir ensuite se réserver le rôle de défenseur du bon sens n'a aucun point commun avec la démarche scientifique.

La non-expression du syntagme agentif ne revêt pas toujours un caractère aussi extrême. Dans bien des cas, il s'agit plutôt d'un simple silence, d'une esquive semblable à celles que nous avons décrites lors de l'étude du style palliatif. Ainsi, lorsqu'un auteur écrit : " il a souvent été dit que l'enfant apprenait à lire seul " (3), le syntagme

(1) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 166

(2) G. AVANZINI - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire - pp. 22-23 : " ainsi une méthode est-elle une manière - générale ou appropriée à une discipline déterminée - d'organiser la vie de la classe en fonction 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 ; selon des modalités complexes d'équilibre, elle intègre et articule toutes ces variables, dont aucune ne peut être omise sans détruire l'ensemble ; qu'elle émane d'une élaboration théorique ordonnée à les harmoniser et à préconiser à partir d'elles les conduites didactiques ou se forme empiriquement au terme de longs tâtonnements, elle est nécessairement constituée par cette triangulation et subsume l'ensemble des démarches concrètes qui satisfont simultanément à ces trois séries d'exigences ".

(3) Collectif, sans nom d'auteurs - Lecture au CP et linguistique - Document de travail n° 2 - Circonscription de Gérardmer - O.C.C.E. - Vosges - p. 24

agentif n'est pas exprimé : c'est d'autant plus dommage que cette affirmation est une erreur dans la mesure où la lecture est une situation de communication et que tout apprentissage en ce domaine ne peut en principe s'appuyer que sur une relation duelle entre un non-lecteur et un lecteur. Nous observons que la phrase citée, replacée dans son contexte, peut être aisément supprimée sans pour autant nuire à l'excellent développement qui suit : nous l'interpréterons comme une prise de position, mais nous regretterons qu'elle soit gratuite, faute du syntagme agentif et des références nécessaires. Aussi, plutôt qu'un signe de non-ATS, faut-il peut-être simplement analyser ce trait comme une maladresse de rédaction.

Lorsqu'un auteur n'exprime pas le syntagme agentif, il ne s'agit pas toujours d'une simple maladresse. Il en est ainsi lorsque M. FOUCAMBERT observe que " pour les enfants qui bénéficient de conditions extérieures différentes, l'Ecole ne peut rien et ne pourra rien tant que le problème sera posé en terme d'enseignement " (1). L'intérêt ne nous semble pas seulement être de savoir que le problème est posé en " terme d'enseignement ", et non en termes d'apprentissage, mais de déterminer qui le pose ainsi : les praticiens ? les inspecteurs de l'Education ? les services ministériels et l'Inspection générale ? S'agit-il d'une façon collective de poser le problème, consécutive au niveau de savoir actuel ? La non-expression du syntagme agentif apparaît comme l'esquive d'un problème fondamental, et à ce titre, doit être proscrite d'une ATS. Quelques lignes après, ce même auteur écrit : " on supposera que l'enfant a été observé en situation d'apprentissage " (2). Nous notons dans la même phrase deux traits de non-ATS, portant sur l'expression de l'agent. Il n'est pas possible de déterminer avec certitude si le pronom " on " désigne une première personne du singulier ou une première personne du pluriel (3). Le syntagme agentif est par contre moins équivoque : c'est le praticien qui observe l'enfant " en situation d'apprentissage ". Pour évident que cela puisse paraître de prime abord, cet effa-

(1) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 30

(2) Ibid. - p. 31

(3) " On " est précédé d'un " je " (la phrase précédente débute par l'expression " mais j'en reviens..."). " On supposera " joue la fonction, dans ce cas, d'un marqueur d'imprécision (cf. infra - pp. 124 et sq.)

gement masque en réalité un problème complexe qui a nécessité une étude approfondie de M. INIZAN (1) : le concept d'ALPECLE qui permet aux praticiens d'observer l'enfant en cours d'apprentissage. Ce dernier est difficile à évaluer et met en jeu toute l'organisation de l'Ecole puisqu'il pose le problème de savoir qui procédera à ces évaluations, étant entendu que l'emploi d'une grille de description comme celle de M. INIZAN suppose une disponibilité que la praticien n'a pas (2). Aussi, cet exemple atteste-t-il que nous sommes fondé d'interpréter l'effacement du syntagme agentif comme l'esquive d'un problème que l'auteur ne peut pas résoudre et, plus généralement, comme un trait de non-ATS, puisque cet effacement marque des défauts dans l'argumentation, préjudiciables au lecteur (3).

Nous observons que l'effacement du syntagme agentif peut se produire en concomitance avec une attaque de l'auteur (4), correspondant à une décharge d'agressivité contre un objet ou un sujet qui fait obstacle à son argumentation. Le contexte est en général suffisamment clair et ne laisse pas de doute sur la cible visée : MM. DEBRAY-RITZEN et MELEKIAN, bien qu'ils évoquent " un orateur - au demeurant fort applaudi - " sans le nommer, sont précis et citent finalement M. MUCCHIELLI et Mme BOURCIER à travers lesquels ils pourfendent " une certaine psychanalyse " (5). Ils évoquent " cette psychanalyse non contrôlée (qui) ne peut admettre qu'un problème psychologique - voire humain - lui soit étranger " (6). Dans cette phrase, l'effacement du syntagme agentif ne manque pas d'intérêt : qui devrait contrôler cette psychanalyse ? Une méthodologie rigoureuse

(1) Cf. Révolution dans l'apprentissage de la lecture - Parties II et III.

(2) L'enregistrement de l'ALPECLE (Activité Laborieuse Personnelle d'un Ecolier en Contact visuel avec la Langue Ecrite) dans la classe, suppose l'intervention d'un tiers qui n'apporte pas de perturbations dans le travail des élèves.

(3) Dans le cas de l'énoncé qui nous intéresse, il n'est pas précisé que l'observation ne peut être conduite que par un tiers. Pour éviter toute interférence dans l'enregistrement (changement d'attitude des enfants, de l'enseignant) ce tiers doit être dépourvu de fonctions hiérarchiques. C'est le problème de l'organisation de l'équipe enseignante qui est esquivé et surtout le problème de son autonomie de fonctionnement.

(4) Il s'agit de la suppression du syntagme agentif dans une phrase passive, mais également de l'effacement de l'agent par utilisation d'un pronom indéfini tel que " on ".

(5) P. DEBRAY-RITZEN et B. MELEKIAN - La dyslexie de l'enfant - p. 13

(6) Ibid. - Cf. pp. 12-15 et pp. 109-118

que l'on retrouve dans toutes les sciences et qui commence par ce que les auteurs appellent " accepter l'herbier " (1) ? Une instance normative qui contrôlerait la capacité d'aventure et de risque qui est l'une des bases de toute science ? Certes, dans leur préface, MM. DEBRAY-RITZEN et MELEKIAN adoptent un ton polémique qui les place en dehors du cadre de l'ATS, contrairement à ce qui se passe dans l'ouvrage proprement dit où, pour l'essentiel, ils développent une ATS (2). En effet, comment justifier les effacements du syntagme agentif lorsqu'ils aboutissent à une partition manichéenne des " spécialistes " de la dyslexie ? Ecrire qu'une dyslexie n'est " nullement détectée ", qu'un diagnostic est " hâtivement porté ", que des enfants " ont été soumis à la psychothérapie ", que des parents ont été " interrogés dans un laconisme perturbant ", qu'ils " ont été ensuite priés de ne plus poser de questions et de laisser se dérouler le traitement ", écrire tout cela sans expliciter pour chaque verbe qui fait l'action, et sans conduire les descriptions et analyses qui auraient permis de mieux comprendre ceux contre qui s'élèvent les auteurs, revient à recourir à une non-ATS. Cela ne serait pas gênant si l'esquive, pour polémique qu'elle soit, n'en revenait pas à passer sous silence un point de l'étude qui revêt un caractère fondamental : quelles instances ont la responsabilité des dyslexiques ? C'est sans doute cela que signifient les effacements des syntagmes agentifs que nous venons de signaler. L'analyse oblige à conclure que, faute d'avoir posé cette question avec netteté, et d'avoir constitué " l'herbier " qu'ils revendiquent comme préalable à toute démarche scientifique (3), les auteurs ont préféré la polémique sur un terrain où ils n'ont pas conduit d'ATS. Ce fait n'enlève rien à l'intérêt de leur ATS centrée sur la dyslexie.

En résumé, nous pouvons considérer que l'effacement du syntagme agentif est un trait de non-ATS, à moins, évidemment, qu'il ne s'agisse

(1) Ibid. - pp. 14-15

(2) MM. DEBRAY-RITZEN et MELEKIAN opposent " l'esprit d'expérience " et " l'esprit de dialectique " en précisant que " le mot est pris dans son sens kantien et péjoratif. On peut à l'extrême le remplacer par celui de scolastique " (p. 116). Ils adoptent " l'observation et la méthode expérimentale " (p. 14). Ils écrivent : " la vraie science apprend d'abord à douter et, dans l'ignorance, commande de s'abstenir " (p. 14).

(3) Ibid. - p. 14

d'une tournure n'occasionnant aucune ambiguïté. Dans ce dernier cas, l'agent est clairement induit par le contexte, sans que des divergences d'interprétation puissent se faire jour.

° °
°

D'une façon générale, l'expression de l'agent d'une action est parfois l'occasion de pratiques lexicales qui n'appartiennent pas à l'ATS. Qu'il s'agisse des pronoms " je ", " on " ou du syntagme agentif, l'unité linguistique chargée d'exprimer celui qui fait l'action désignée par le verbe est souvent effacée dans la mesure où sa formulation risquerait d'infléchir l'argumentation de l'auteur : au-delà d'une pratique qui peut se justifier dans le cadre d'une ATS, nous avons pu observer, dans le cas cité en exemple, que l'effacement de l'agent et la modification inattendue du pronom relevaient soit du désir de biaiser l'argumentation dans un sens favorable à l'auteur, soit de l'esquive d'un problème qui aurait contraint celui-ci à infléchir son argumentation. A ces titres, nous retiendrons comme traits formels de non-ATS ces manipulations fallacieuses.

° ° °
° °
°

2. Les marqueurs d'imprécision

Certains auteurs utilisent des expressions dont la fonction semble être de les libérer du souci de prouver ce qu'ils avancent, de chercher une référence ou de nuancer un propos. Nous avons appelé " marqueurs d'imprécision " ces expressions comme " dit-on ", " semble-t-il ", etc. dans la mesure où leur sens exact est d'énoncer une imprécision. Ainsi l'expression " dit-on ", par l'usage du pronom indéfini, s'oppose-t-elle aux expressions " X dit " ou " Y dit ", dans lesquelles X et Y désignent des personnes identifiables, que l'on peut interroger ou lire pour vérifier ce qu'un auteur leur fait affirmer. De même, l'expression " semble-t-il " implique-t-elle l'idée d'apparence, d'impression, et exclut-elle l'idée de certitude et d'exactitude dans

l'énoncé de celui à qui se réfère cette expression. A moins que l'auteur ne désire expressément marquer une imprécision ou nuancer par ce moyen la rigueur de son opinion, l'usage de ces marqueurs relève de la non-ATS.

° °
°

Les marqueurs d'imprécision sont nombreux et variés. Depuis l'indéfini " certain " jusqu'à des expressions comme " je passerai vite " ou " il est inutile d'apporter le témoignage ", ils signalent au lecteur une imprécision dans l'argumentation. Ainsi, lorsque M. TORESSE décrit sa conception de l'éducation, note-t-il que " dans certains cas, elle constitue une véritable thérapeutique " (1). Faute des descriptions et des justifications qu'appelle cette remarque, l'expression " dans certains cas " fonctionne comme un marqueur d'imprécision. Il n'en serait évidemment pas ainsi si M. TORESSE avait fourni la liste de ces cas. Dans une analyse par ailleurs solidement argumentée, M. BOUQUET utilise parfois de tels marqueurs. Il écrit par exemple : " notons ce qui se passe, selon toute vraisemblance, dans l'esprit de l'enfant qui commence à lire " (2). " Selon toute vraisemblance " est un marqueur d'imprécision qui atteste que la description de l'auteur n'est pas très sûre et ne repose pas sur des faits expérimentaux, c'est-à-dire sur des faits isolés, décrits et reproductibles. Chez le même auteur, nous lisons : " il est bien évident, en effet, qu'on ne saurait s'en tenir, même en la prolongeant, à la première étape, celle de la reconnaissance globale. C'est pourtant, semble-t-il, ce qui se pratiquait (et peut-être se pratique encore) à l'Ecole de l'Ermitage du Dr DECROLY " (3). Le marqueur d'imprécision " semble-t-il " signifie que M. BOUQUET livre sur l'Ecole de l'Ermitage des informations qu'il n'a pas recueillies lui-même, qu'il n'a pas vérifiées et dont il ne cite pas les sources. De la même façon, écrit-il que " la langue française ne possède pas une orthographe phoné-

(1) B. TORESSE - op. cit. - p. 32

(2) G. BOUQUET - L'apprentissage de la lecture - p. 9

(3) Ibid. - p. 27

tique (...), ce qui est, dit-on, le cas pour l'italien et l'espagnol " (1). C'est ici le marqueur d'imprécision " dit-on " qui est utilisé, attestant l'absence des données nécessaires à la formulation d'une information argumentée, justifiée par des références aux études linguistiques appropriées.

Les marqueurs d'imprécision peuvent permettre à un auteur de dégager son argumentation des justifications qu'il juge inutiles. Ainsi, M. FOUCAMBERT écrit-il qu' " il est inutile d'apporter le témoignage des nombreuses recherches récentes qui confirment cette conception, tant elle est naturelle et spontanément vécue " (2). Cette inutilité est défavorable au lecteur, et le prive des références dont l'auteur lui laisse supposer l'existence. Nous observons que le fait même qu'il affirme cette inutilité est censée renforcer la crédibilité de son argumentation. Ailleurs, il assure qu' " il faut admettre la mise en mémoire des milliers de formes écrites " (3), obligeant à considérer comme " absurdité fonctionnelle ", sans argumentations ni références, ce qu'un auteur américain présente un an plus tard, au sein d'une ATS rigoureuse, comme le système le plus économique de stockage de l'information (4). Ailleurs encore, le même auteur écrit, se réservant le rôle de celui qui veut épargner l'Institution scolaire : " je passerai vite sur la critique de la situation actuelle

(1) Ibid. - p. 13

(2) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 60

(3) Ibid. - p. 50

(4) P.B. GOUGH et M.J. COSKY - " One second of reading again " - in Cognitive Theory - p. 282. " We find it somewhat curious that the letter-by-letter view should be so disreputable. Words are manifestly composed by letters. If one wished to build a device to recognize words, it would obviously be an enormous advantage to have available components which could recognize letters ; indeed, it would make the task trivial. Moreover, to recognize words by means of letters would offer all the economy generally afforded by hierarchical recognition. If each letter can take m different physical forms, then an n -letter word can present itself in m^n different ways. A word recognition device which fails to recognize letters must thus take m^n different configurations, whereas one which mediates word recognition by letter recognition would require only mn . With m large (and it must be), the difference ($m^n - mn$) is astronomical (save for one-letter words). We would argue that the letter-by-letter view of word recognition deserves a great deal of respect ".

car il est désagréable et facile de prendre pour cible une institution ou des personnes dont l'honnêteté n'est pas contestable " (1). En fait, le marqueur d'imprécision " je passerai vite " dispense d'argumenter et de justifier. A l'inverse, la critique rigoureusement argumentée, pour peu laudative qu'elle puisse être, n'en demeure pas moins l'exercice préparatoire à toute mutation. D'autre part, que l'honnêteté d'un citoyen ne soit pas en cause est un fait, mais cela n'implique pas que, sous ce prétexte, on s'abstienne de toute critique de ses fonctions sociales. Aussi, son utilisation du marqueur d'imprécision apparaît-elle comme destinée à l'autoprotection de l'auteur, qui pourrait, lui aussi, être l'objet de la critique en tant que membre de l'Institution qu'il cite. Toutefois, si nous passons du rôle du " marqueur d'imprécision " à l'intérieur de la phrase où il se trouve, à son rôle dans le texte, nous observons qu'il est destiné à éviter la description et l'analyse des mauvais résultats dont l'Ecole actuelle est accusée par cet auteur.

Encore plus intéressante est l'analyse d'un " marqueur d'imprécision " utilisé par M. BOUQUET. Cet auteur écrit : " bien sûr, la psychologie expérimentale, mettant en oeuvre des appareils de mesure, pourrait prouver que des mouvements ou des esquisses de mouvements de l'appareil phonateur se produisent chez le lecteur pendant cette lecture muette. Convenons donc qu'ils se produisent " (2). L'expression " convenons donc " sert à neutraliser un fait que la psychologie expérimentale pourrait prouver, mais qu'elle n'a pas prouvé si nous nous rapportons exactement à ce qu'écrit M. BOUQUET. Or, d'un point de vue scientifique, il n'est pas du tout équivalent que ce fait ait été prouvé ou qu'il ne l'ait pas été. Dans une ATS, l'auteur ne tirera pas les mêmes conclusions suivant les cas. Si d'aventure il le faisait, il justifierait sa décision en expliquant ce qui l'autorise à procéder ainsi. Le marqueur d'imprécision " convenons donc " balaie cette rigueur méthodologique et introduit une décision arbitraire de l'auteur : il marque certes une

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

(2) G. BOUQUET - L'apprentissage de la lecture - p. 9

non-ATS, mais aussi l'opposition ATS / non-ATS au sein même de l'Ecole. Tout se passe à travers cette exemple comme si un inspecteur se jouait des démarches scientifiques, comme s'il était au-dessus de ces contraintes méthodologiques et pouvait se permettre toutes les libertés, en particulier celle de décider si un fait existe ou n'existe pas, suivant les besoins d'une argumentation.

° °
°

Ce choix arbitraire n'est pas sans rappeler l'opposition que nous avons observée entre l'Ecole et le secteur paramédical et médical. Système hiérarchique et bureaucratique, l'Ecole semble gênée par une démarche scientifique qui ne la justifie pas. La présence des marqueurs d'imprécision permet, certes de déceler des non-ATS, mais également de percevoir la distance qui sépare l'ATS du type d'argumentation possible au sein de l'Ecole et, au-delà de ce phénomène, le peu d'espoir que nous fondons sur sa capacité actuelle de collaborer activement au développement de la connaissance en matière de lecture et d'apprentissage de la lecture.

° ° °
° °
°

3. Les caractères du vocabulaire

Le vocabulaire d'un auteur est révélateur de son style, au même titre que sa façon de construire les phrases. Notre propos ne sera pas ici de faire une étude exhaustive des caractères du vocabulaire mais simplement, conformément à notre objectif, de déterminer dans quelle mesure celui-ci est signe d'une non-ATS. Nous pensons que des analyses quantitatives fourniraient, à travers la mesure des écarts par rapport à la norme ou, par exemple, selon la place accordée au vocabulaire spécialisé de la didactique, des renseignements précis sur les textes consacrés à la lecture et à son apprentissage. Toutefois, en tant que lecteur d'ouvrages traitant de ce sujet, nous ne disposons pas de l'ordinateur qui réaliserait les comptages nécessaires pour déterminer des indices précis. Mais, pour intéressant que serait ce travail de chercheur,

il pêcherait par manque de réalisme et présenterait le défaut de ne pas être correctement adapté aux textes qu'il se propose d'analyser. Il s'agit, en effet, de textes dans lesquels nous avons déjà relevé de nombreux traits de non-ATS et qui, à part quelques témoignages, les travaux universitaires, ceux de Mme COHEN, ceux du courant orthophonique et de la Société BINET et SIMON, ou l'analyse de M. INIZAN sur l'ALPECLE, ne sont pas représentatifs de discours scientifiques. Certains textes que nous analysons, s'ils étaient les seuls dont l'Ecole fût capable, ne mériteraient assurément pas qu'une thèse leur fût consacrée. Une étude lexicale quantitative rigoureuse, pour intéressante qu'elle fût au niveau de la recherche pure, ne serait pas d'un grand intérêt pour l'objectif que nous avons fixé. Aussi notre analyse sera-t-elle davantage clinique, cherchant non seulement à préciser quelques traits de non-ATS particulièrement typiques, mais cherchant également à les expliquer et à intégrer l'explication à la dynamique de l'Institution scolaire confrontée à l'apprentissage de la lecture.

° °
°

a. Les adjectifs

La fréquence d'apparition des adjectifs (1) dans les textes écrits, en français, peut être estimée à 7,5% (2), à un peu plus de 8% pour la prose abstraite (3), à un peu moins de 7% pour le français parlé (4).

(1) Il s'agit des adjectifs qualificatifs.

(2) M.S. SIBAI - Le vocabulaire des compositions scolaires - p. 49.
M. SIBAI reprend les chiffres fournis par M. GUIRAUD sans les différencier par siècle et par genre littéraire. Ces chiffres reposent sur un corpus total de 25 000 mots. M. SIBAI indique avoir établi le pourcentage d'adjectifs dans les devoirs d'élèves : 4,5% (p. 49).

(3) P. GUIRAUD - Les caractères statistiques du vocabulaire - p. 39.
Les chiffres fournis par M. GUIRAUD dans le tableau de cette page sont établis sans tenir compte des mots-outils " qui sont au nombre de 150 à 200 (et) représentent la moitié du discours " (p. 38). Nous avons procédé aux corrections nécessaires, comme l'avait fait M. SIBAI. Le pourcentage d'adjectifs dans la prose abstraite varie de 9,1% au XIXe siècle à 8,25 % au XXe siècle.

(4) E. GENOUVRIER et J. PEYTARD - Linguistique et enseignement du français - p. 203

Il s'agit là de moyennes et il existe des variations de ce pourcentage liées à la nature du texte. Les données sur les écrits scientifiques manquent encore actuellement. Toutefois, nous pouvons faire l'hypothèse que l'emploi des adjectifs peut varier suivant qu'il s'agit d'une non-ATS ou d'une ATS (1). Cette variation peut être enregistrée soit par une modification des fréquences relatives et de l'ordre des différents adjectifs potentiels du lexique, soit par une modification du taux global d'adjectifs. Faute des références indispensables, il ne nous est guère possible de procéder qu'à des estimations trop vagues pour être intéressantes, d'autant que le choix des adjectifs n'est peut-être pas le meilleur critère de différenciation (2).

Une analyse qualitative permet tout de même une approche suffisante pour l'objectif que nous poursuivons. En effaçant tous les mots d'un énoncé, à l'exclusion des adjectifs, nous gardons un corpus suggestif bien que de taille réduite, ce qui, bien entendu, impose une grande prudence dans l'interprétation. Soit l'exemple de la phrase suivante : " dialogue entamé, dialogue en cours, dialogue inachevé. L'école maternelle a choisi de lier la toute première pédagogie de la lecture à l'échange provocant du " lire ", à ce qu'il a d'original et d'ultime : instituer la réponse vivante à l'énigme des signes " (3). Le taux d'adjectifs est très fort dans cette phrase : plus de 17%, soit plus du double de ce qu'il est, en moyenne, dans la prose abstraite. Certes, nous ne pouvons pas

(1) Cf. J.A. FARFOR - " Enseigner la rédaction médicale - Chapitre III : le style ". Il rappelle que " le scientifique a pour fonction d'observer les phénomènes, d'en rendre compte objectivement, et de chercher à les interpréter. On ne lui demande pas de rendre compte de ses réactions émotives face à eux " (p. 1058). Il précise que : " adjectifs et adverbes, surtout ceux de nature quantitative, devraient être utilisés parcimonieusement et seulement s'ils sont indispensables au sens " (p. 1059).

(2) G. HERDAN - The advanced theory of language as choice and chance - " (...) nouns, and maybe adjectives are necessary for the characterization of individual vocabulary, either by themselves or together with verbs and grammar forms ; but verbs and grammar forms by themselves are the least suitable word material for this purpose, though they may fulfil a useful purpose if used together with nouns and adjectives " (p. 170). C'est nous qui soulignons.

(3) P. LASSALAS - op. cit. - p. 174

en tirer de conclusion puisqu'il faudrait comparer des données comparables et nous n'avons pris qu'une seule phrase en regard d'une moyenne établie sur un millier de mots (1). Nous pouvons toutefois retenir la richesse de cette phrase en adjectifs, et observer que leur présence est fortement liée à son sens. Le rythme ternaire de la première phrase et la répétition du mot dialogue procèdent d'un souci littéraire de description : ce n'est pas ainsi qu'un auteur doit écrire dans une ATS (2). L'adjectif "maternelle" apporte une précision nécessaire à la compréhension, puisqu'il y a différentes écoles (maternelle, élémentaire, privée, publique, etc.). L'adjectif " première " suppose qu'il existe " une toute première pédagogie de la lecture " et une autre, qui ne soit pas la " toute première ", la première étant l'objet de l'article (3). Les adjectifs " provocant ", " original " et " ultime " appliqués au terme " échange " à propos de la lecture n'apportent pas de ces précisions opératoires qui certifieraient une ATS : nous constatons un artifice stylistique de l'auteur, d'ailleurs familier avec le style ternaire (4). Cette accumulation d'adjectifs dont peu sont caractéristiques de la langue technique de la pédagogie, atteste une non-ATS.

D'une façon générale, nous suspecterons les adjectifs et les considérerons, a priori, comme susceptibles de révéler une non-ATS. Leur nombre élevé peut en être le signe, mais également leur originalité, qu'ils procèdent soit d'une recherche de la sensation, soit d'une tendance à la dramatisation. Ainsi l'adjectif " féroce " peut-il être considéré comme un indice de non-ATS dans cet énoncé de Mme ROMIAN : " la généra-

(1) Sur les 1200 premiers mots de l'article (à l'exclusion des titres et des noms propres) le pourcentage d'adjectifs est de 9,4%, soit assez nettement supérieur à celui de la prose abstraite au XXe siècle (8,25%). Il est même sensiblement supérieur à celui du XIXe siècle (Cf. P. GUIRAUD - op. cit. - p. 39).

(2) Cf. note n° 1 p. 130

(3) P. LASSALAS - op. cit. - p. 174

(4) Citons par exemple : " l'interprétation, le sens entrevu, le sens appréhendé " (p. 173) ; " à qui sait lire, à qui veut lire, à qui veut répondre " (p. 173) ; " réseaux de communication flexibles, variables, incitateurs à la production de message... " (p. 175) ; " revues, magazines, catalogues jouant leur rôle... " (p. 180). Sur la même base, nous avons relevé des structures plus complexes : " il y avait la mer gentille, la mer méchante, caressante, en colère, etc. " (phrase simple suivie d'un rythme ternaire prolongé par etc. - p. 176)

lisation d'une telle hypothèse, en l'état actuel des connaissances et de la formation des maîtres, conduirait tout droit et sans aucun doute à une féroce ségrégation " (1). Derrière l'adjectif " féroce ", nous suspectons l'intention d'influencer le lecteur dans un sens avantageux pour l'auteur. Si Mme ROMIAN avait conduit une ATS sur les liaisons entre l'apprentissage précoce et la ségrégation scolaire, compte tenu du niveau de formation des enseignants, les lecteurs critiques qu'elle appelle de ses vœux (2) pourraient se forger une opinion en toute liberté, et sans doute intégrer les informations que l'auteur aurait apportées de façon à élever " le niveau de leur prise de conscience des réalités du monde où nous vivons et des solutions nécessaires, le niveau de leurs prises de parole, de leur action dans la collectivité " (3).

Lorsque Mme CHARMEUX critique le purisme, elle utilise de nombreux adjectifs qui contribuent fortement à renforcer l'équivalence qu'elle établit pour affirmer que " le purisme est en toutes circonstances discutable. En matière de prononciation, il est dangereux et immoral. Il représente en effet la forme la plus perfide (et la plus grave) du racisme " (4). Pour marquer la parenté ou l'équivalence entre le purisme et le racisme, il aurait fallu argumenter, relever les traits pertinents communs à chacun de ces deux comportements, établir les points communs d'idéologie, par exemple. Certes, cette interrogation sur le purisme est féconde. Quel est son poids en pédagogie ? En quoi intervient-il dans la didactique de la lecture ? Est-ce une survivance désuète liée à une conception normative de la langue ou est-ce une hypothèse linguistique sur le développement du langage chez l'enfant ? Le purisme n'intervient-il qu'au niveau de la grammaire et du style ou, au contraire, plus généralement, pour toute

(1) H. ROMIAN - " Apprendre à lire en trois ans " - op. cit. - p. 181. Sur le sens et la valeur de cette affirmation, cf. R. DELOGNE et R. COHEN en langue française. En langue anglaise, cf. les recherches de M. MOORE portant sur l'apprentissage précoce de la lecture dans les communautés noires des U.S.A. (citées par R. COHEN, p. 214).

(2) Ibid. - p. 193

(3) Ibid. - p. 193

(4) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 122. C'est nous qui soulignons les adjectifs.

production linguistique et, en particulier, pour des productions littéraires ? Existe-t-il des formes de purisme adaptées à chaque époque ? Existe-t-il actuellement un purisme de la linguistique ? Le refus de l'adaptation des textes littéraires à des fins didactiques procède-t-il du purisme (1) ? Autant de questions qui auraient nécessité des ATS.

Ces quelques exemples, sans pour autant s'appuyer sur les très rigoureuses analyses de linguistique quantitative que nous espérons pour les prochaines années, n'en établissent pas moins que l'adjectif qualificatif peut être un précieux indice de non-ATS. D'une façon générale, toute accumulation anormalement élevée d'adjectifs, tout emploi d'adjectifs non techniques, marquant une dramatisation, doit faire suspecter une non-ATS.

b. Les mots en vogue

Parmi les adjectifs que nous rencontrons dans la littérature actuelle sur la lecture, il en est quelques-uns qui semblent avoir un

(1) Cf. J. GUION - " Un problème technique : l'adaptation des textes " - L'éducation - n° 213 - p. 21. Cf. également l'article de M. SORIANO " Adaptation et vulgarisation " du Guide de littérature pour la jeunesse - pp. 29-38. L'auteur y assimile adaptation et vulgarisation, réservant le premier terme pour les oeuvres littéraires, le second pour le domaine scientifique. Dans la rubrique des arguments pédagogiques en faveur de l'adaptation, l'auteur ramène ce problème à une question de coupures (§ 4 et § 5) et condamne " toute activité rédactionnelle " (p. 37) ce qui revient à condamner toute adaptation pour des raisons didactiques. Toujours dans la même rubrique, il fait une partition entre les lecteurs " enfants de la bourgeoisie " et les " enfants du peuple, aussi intelligents que les autres " mais qui " sont relativement handicapés quand il s'agit d'acquérir et de consolider les mécanismes de la lecture rapide qui supposent un certain type d'habileté intellectuelle " (p. 33). Si M. SORIANO dit faire partie des " défenseurs de l'adaptation " (" ils ne sont pas nombreux mais il y en a ") (p. 31), en fait, ses intentions sont sans ambiguïtés et ne sont pas ordonnées aux préoccupations strictement didactiques : " à nous de maintenir et d'élargir l'audience de nos chefs-d'oeuvre, d'approfondir l'admiration qu'ils méritent... " (p. 38).

statut particulier lié au fort prestige dont ils jouissent dans la communauté des pédagogues français des dix dernières années. Avec eux, se répandent les noms ou les verbes de la même famille sémantique. Dans d'autres cas, le nom entraînera dans sa sphère de prestige verbe et adjectif. Dans chaque cas nous observons un groupe de mots dérivés d'une même idée initiale : nous désignons les éléments de cette série sous le terme de mots en vogue, dans la mesure où leur seule mention, à travers la caution qu'elle trouve dans le monde enseignant, dispense d'argumenter.

Le plus célèbre de ces mots est actuellement le mot " global " et ses dérivés. Si " le réalisme conduit à penser qu'on ne réhabilitera pas la méthode globale, si longtemps travestie et calomniée " (1) et que, en conséquence, il est préférable d' " écarter le terme de " global " qui restera pour beaucoup synonyme de confusion lorsqu'il est placé dans la co-occurrence de " lecture " " (2), il n'en demeure pas moins que l'emploi de ce terme est non seulement fréquent, mais également prestigieux. Ainsi M. PRIOURET se livre-t-il à des considérations prospectives et prévoit-il qu' " aujourd'hui ou demain, la pédagogie globale de la langue maternelle aura partout remplacé la pédagogie synthétique " (3). L'opposition pédagogie synthétique / pédagogie globale peut recouvrir l'opposition pédagogie traditionnelle / pédagogie rénovée, et nous éclaire sur le sens qu'il convient de donner à l'adjectif global : après avoir qualifié une méthode de lecture célèbre, il est aujourd'hui synonyme d'une pédagogie qui s'oppose à la pédagogie traditionnelle. Ainsi voyons-nous dans ces deux cas l'adjectif " global " utilisé pour conférer une valeur positive et s'opposer à ce qui est considéré comme archaïque et révolu.

Mais si la méthode globale ne semble donc plus pouvoir être réhabilitée, comme le note M. PRIOURET, la pédagogie globale semble promise à un brillant avenir. C'est l'avis de M. LAFITE qui pense

(1) J. PRIOURET - Le problème de la lecture - p. 31

(2) Ibid. - p. 32

(3) Ibid. - p. 55

qu' " il ne peut (...) y avoir une pédagogie de la lecture, sans qu'elle soit inscrite dans une pédagogie globale " (1), ou de M. FOUCAMBERT qui écrit qu' " une pédagogie de l'apprentissage suppose qu'on s'accorde des étapes longues et une action globale " (2). Si Mme ROMIAN rappelle que " la conception de l'acte de lecture à laquelle se réfère le " plan de rénovation " des équipes INRDP, (...) exclut et l'éclectisme des Instructions Officielles et le culte du global et l'apprentissage précoce " (3), c'est que le mot " global " est suspect en pédagogie : qualifiant traditionnellement une méthode d'apprentissage de la lecture, la méthode analytique, il a pris un sens différent sous l'influence de l'émergence des sciences humaines dans le champ éducationnel. Il marque alors que l'on " (tient) compte de tous les aspects de l'enfant, de son milieu, de ses aspirations comme du monde qui l'entoure " (4). Toutefois, si parler de " pédagogie globale " représente peut-être un progrès, le mot global, à lui seul, ne dispense pas d'études qui permettraient de mieux cerner les multiples composantes d'une pédagogie qui cherche à intégrer toutes les données d'un acte complexe. C'est dire que, dans l'attente de ces recherches, l'emploi de ce mot pose plus de problèmes qu'il n'en résout, et que le fait de l'accoler à un nom signale bien un nouveau type d'approche, mais ne résume pas un savoir que nous possédons déjà (5).

Sans doute à cause de ce statut et peut-être en souvenir d'une méthode d'autant plus prestigieuse qu'elle fut beaucoup lue mais peu pratiquée, l'adjectif " global " fait partie de ces mots auxquels certains auteurs recourent volontiers dans l'Ecole française. Nous observons des

(1) R. LAFITE - " Aucune lecture n'est innocente " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 210

(2) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 72

(3) H. ROMIAN - op. cit. - p. 190

(4) R. LAFITE - op. cit. - p. 210

(5) L'acquisition de ce savoir suppose une approche multidimensionnelle et la collaboration de chercheurs de formation et de statut différents, n'appartenant pas forcément tous à l'Ecole. Si notre analyse montre l'incapacité d'ATS au sein de l'Ecole, a fortiori, implique-t-elle l'incapacité d'approches scientifiques multidimensionnelles.

utilisations qui ne se justifient que par le seul prestige du mot. Ainsi lorsqu'un auteur écrit que " le système phonématique a servi globalement de référence aux signes écrits " (1), l'adverbe " globalement " n'est-il pas bien choisi, et le lecteur doit faire un effort pour reconstituer, du mieux qu'il peut, la pensée de l'auteur. Le terme exact qui conviendrait dans cette phrase est " partiellement ", mais il n'est pas certain que l'auteur l'accepterait puisqu'il écrit que " les écritures alphabétiques établissent une relation approximative entre les sons et les lettres " (2). Il écrit sur un autre sujet : " l'écoute est évidemment globale, il n'y a que des ignorants qui s'imaginent qu'on présente des phonèmes à l'enfant et qu'il construit des mots en additionnant les sons " (3). Adversaire passionné de toutes les applications de la phonologie à la didactique de la lecture, il accorde beaucoup de prestige à ce qu'il appelle " la vraie méthode globale " (4).

Qu'il s'agisse d'exprimer une nostalgie ou une nouvelle façon d'approcher les problèmes éducationnels, l'emploi du mot " global " ou des mots de cette famille masque toujours la faiblesse de notre savoir : l'appellation " pédagogie globale ", quand bien même elle est définie, ne renvoie pas à des études précises. En cela, l'usage d'un mot seul, finalement vide du contenu que l'auteur lui suppose, est signe de non-ATS. Pour que ce mot cesse d'être ainsi, il faudrait que chacun de ses emplois soit appuyé sur les références d'études précises et bien conduites. Il n'en est, hélas, pas encore ainsi.

De nombreux autres mots ont ce pouvoir magique de donner au texte à la fois une allure prestigieuse et la marque de l'appartenance à un groupe, sans pour autant induire les ATS qu'ils appellent. C'est le cas des termes " scientifique " et " scientifiquement ", par exemple. Si M. INIZAN y recourt avec raison puisqu'il est un pédagogue expérimentateur reconnu (5), d'autres auteurs évoquent pas contre ces termes sans

(1) R. BIEMEL - op. cit. - p. 10

(2) Ibid. - p. 10

(3) Ibid. - p. 10

(4) Ibid. - p. 15

(5) Cf. Révolution dans l'apprentissage de la lecture - p. 43

que des ATS viennent en confirmer l'emploi. Il est vrai, sans doute, qu'une " pédagogie fondée scientifiquement de la lecture (sic) pourrait au contraire permettre à tous les enfants de devenir : des lecteurs plus libres de leur choix, etc. " (1). Encore faudrait-il commencer un tel travail scientifique et l'analyse que nous conduisons n'incite pas à l'optimisme. Réclamer " le développement d'une recherche scientifique dans l'éducation, la formation scientifique de tous les maîtres au contact de la recherche, comme des objectifs d'intérêt national " se heurte à la difficulté des auteurs français, membres du système scolaire, à conduire des ATS mais également à la résistance de ce système à toute méthodologie scientifique. Certes, notre espoir est sans doute le même que celui de Mme ROMIAN, mais nous sommes beaucoup plus pessimiste qu'elle : le fait de réclamer ne suffit pas. Il est possible que le système bureaucratique soit capable d'une évolution : nous le croyons juste capable de s'adapter lorsqu'il n'y a plus la possibilité de faire autrement. Pour cette raison, nous considérons que parler de la recherche scientifique n'est pas faire oeuvre scientifique et, de ce fait, nous suspectons l'emploi des termes de cette famille de couvrir une non-ATS (2). Cela nous semble assez net lorsque les mots du jargon scientifique sont utilisés sans que l'emploi de telles expressions ajoute à la clarté de l'exposé. Ainsi Mme CHARMEUX note-t-elle : " dès que les enfants possèdent suffisamment de mots et suffisamment d'entraînement à la formulation d'hypothèses ". Mme ROMIAN écrit : " la maîtresse a eu soin de disposer dans la maquette des indices plus ou moins complexes, grâce auxquels les enfants reconstituent progressivement l'événement. A eux de les découvrir, d'établir entre eux des relations, de poser des hypothèses d'interprétation, de vérifier ces hypothèses. C'est là l'occasion de discussions passionnantes où se loge la langue du raisonnement hypothético-déductif (hé oui...), de l'observation rigoureuse, du débat " (3). Certes, l'usage

(1) H. ROMIAN - op. cit. - p. 193

(2) Une oeuvre scientifique se juge essentiellement par les textes et les réalisations pratiques auxquelles elle donne lieu.

(3) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 132, et H. ROMIAN - op. cit. - p. 186

des termes scientifiques donnent un certain prestige à l'argumentation, mais ce n'est pas une ATS : un chercheur aurait ou bien renoncé à l'usage de ces termes s'il ne pouvait pas les justifier, ou bien cité en référence les études déjà réalisées et portant sur " la langue du raisonnement hypothético-déductif " chez l'enfant de 5 ans.

Ailleurs, c'est le vocabulaire de la sociologie qui joue le rôle de vocabulaire de prestige. M. TORESSE écrit ainsi qu' " à cette pédagogie de l'élitisme et de l'endoctrinement des esprits enfantins, l'Ecole rénovée oppose une pédagogie résolument au service des enfants du peuple " (1), tandis que M. FOUCAMBERT fait remarquer qu' " une pédagogie de l'apprentissage de la lecture à l'école maternelle s'oppose à tout enseignement précoce ; elle réintroduit la lecture d'une manière fonctionnelle dans les projets des enfants et s'assure que chacun vit ces situations dans les meilleures conditions. A cinq ans, tous les enfants sont ainsi mieux assurés dans leurs conquêtes des raisons de continuer d'apprendre ; ce qui était, jusqu'ici, le plus grand facteur d'inégalité " (2). Il est possible que chacun de ces auteurs ait découvert la façon de neutraliser le poids des contraintes sociologiques que l'Ecole voudrait ne plus affronter, sinon ne plus favoriser. Leurs affirmations sur ce sujet ne sont pas appuyées par des références incontestables ou des résultats expérimentaux qu'ils auraient eux-mêmes établis. Force est de constater que les remarques sociologiques ont été faites dans un autre cadre que celui d'une ATS : c'est que les préoccupations sociologiques sont d'autant plus fortes que les pédagogues acceptent mal les fonctions de l'Institution pour laquelle ils travaillent. L'amalgame du vocabulaire scientifique de la sociologie et de déclarations de principe d'autant plus généreuses qu'elles sont irréalistes nous semble une nécessité d'hygiène

(1) B. TORESSE - op. cit. - p. 33

(2) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 70. Pour cet auteur, les phénomènes de sélection par l'échec scolaire résultent du mécanisme par lequel l'Ecole fait " dépendre, à travers le déchiffrement, la lecture de la langue orale " et que cette façon de procéder " ne désavantage pas les enfants au hasard " (Ibid. - p. 47). L'auteur ne fournit aucune donnée ni aucune référence à l'appui de cette affirmation.

éthique plus que l'expression d'une conviction fondée sur des résultats expérimentaux. Cette attitude magique, cet abandon au pouvoir du verbe suivant l'expression de M. DE LANDSHEERE (1), ne suffisent pas pour constituer une ATS puisqu'ils procèdent simultanément d'une part, d'une appréhension erronée ou approximative de l'objet d'étude et, d'autre part, de l'indifférence aux demandes du lecteur qui se voit contraint, au lieu de la quête de données et d'informations qu'il souhaite à travers la lecture d'une ATS, d'admirer un auteur qui, au moyen de quelques mots magiques, pense résoudre les problèmes les plus difficiles que posent les fonctions sociales de l'Ecole.

Avec l'emploi de ces mots, et plus particulièrement avec ceux du vocabulaire de la sociologie, il n'y a plus d'information au sens que nous donnons à ce mot dans une ATS. Reprenant l'analyse de M. THOM, nous dirons que " l'abus devient cette fois flagrant " (2). Qu'un auteur désire maîtriser les composantes sociologiques de l'Ecole est une chose, qu'il tente de le faire mérite notre attention, qu'il affirme y être parvenu nous incite à chercher les références ou les résultats expérimentaux qui l'autorisent à une telle conclusion. Nous rangerons parmi les mythes ce que nous avons lu, puisque " mythe est le nom de tout ce qui n'existe et ne subsiste qu'ayant la parole pour cause " (3).

° °
°

c. Les termes militaires

Parmi les mots magiques dont nous venons d'analyser le sens et la portée dans les textes consacrés à la didactique de la lecture, il en est un que nous aurions pu classer dans le chapitre ci-dessus, mais

(1) G. DE LANDSHEERE - " Préface " - in G. DUSSAULT et al. - L'analyse de l'enseignement - p. xi

(2) R. THOM - op. cit. - p. 182

(3) P. VALÉRY - Cité par G. DE LANDSHEERE - op. cit. - cf. supra note 1 - p. xii

que nous avons préféré ranger sous la rubrique des termes militaires puisqu'il procède du même souci de dramatisation : c'est le mot " révolution ". Il est chargé de connotations positives au point que M. INIZAN l'a utilisé dans le titre d'un de ses ouvrages, " Révolution dans l'apprentissage de la lecture ", dans lequel " les problèmes rassemblés dans (la) première partie constituent un véritable cahier de doléances " (1). Certes, il s'agit d' " une révolution pacifique " (2), mais les critères de différenciation des méthodes sont " révolutionnaires et dans leur contenu et dans leur modalité d'application " (3). Si le nom " révolution " peut, à l'extrême rigueur, être utilisé pour désigner une " transformation complète " (4), il n'est toutefois pas possible de lui enlever ses connotations morales, sociales ou politiques, et une ATS ne gagne pas à l'emploi de tels mots qui ne sont pas univoques.

Le langage militaire est courant chez les auteurs qui se préoccupent de l'apprentissage de la lecture. Si, pour M. JEAN, nous vivons dans " un monde où la lecture est une arme " (5), Mme ROMIAN souhaite " un apprentissage dirigé par des maîtres " armés ", c'est-à-dire formés à autre chose qu'à la manipulation de gadgets techniques " (6) pour former " des citoyens armés pour résister à tous les bourrages de crâne " (7). M. BIEMEL pense que " nous assistons à un changement révolutionnaire de la pédagogie de la lecture " (8), " révolution dans la façon d'apprendre à lire " (9) déjà observée par M. GUEPIN avec l'introduction des " livrets

(1) A. INIZAN - op. cit. - p. 5

(2) Ibid. - p. 4

(3) Ibid. - p. 35

(4) Il s'agit d'une des définitions données par le Petit Robert (article " révolution " - II 1° 2e phrase - p. 1559).

(5) G. JEAN - " La lecture, le réel et l'imaginaire " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 55

(6) H. ROMIAN - op. cit. - p. 185

(7) Ibid. - p. 193

(8) R. BIEMEL - op. cit. - p. 6

(9) J. GUEPIN - Les échecs en lecture - p. 75

à point de départ global ". Procédant d'un souci de dramatisation, le recours aux termes militaires et au langage révolutionnaire n'est pas un gage de l'univocité nécessaire à l'ATS, remarque que note M. FOUCAMBERT en ce même langage : " beaucoup de choses sont dites sur la lecture qui relèvent du terrorisme intellectuel " (1). Cela n'empêche d'ailleurs nullement cet auteur de donner à son livre " une forme parfois provocante et souvent répétitive : il s'agit, écrit-il, de mettre en déroute, sans recours à l'autorité, les explications qui n'expliquent rien " (2). Cette remarque atteste qu'il ne prétend pas conduire une ATS, ce qui nous incite à poursuivre l'analyse.

En effet, au-delà du problème de méthodologie portant sur le fait de savoir si une non-ATS est mieux adaptée aux fins d'un auteur qu'une ATS, le sens profond de la polémique déclenchée par M. FOUCAMBERT est révélé nettement par l'analyse de l'emploi qu'il fait des termes militaires. En moins d'une centaine de lignes, l'auteur décrit tout ce qui ne relève pas strictement de l'autorité de l'Inspecteur Départemental de l'Education : le secteur médical et paramédical, la psychologie, les instances d'éducation spécialisée. Nous relevons dans ce passage les expressions militaires ou termes dramatiques suivants, après une quinzaine de lignes fixant l'objectif de " l'attaque " (3) : " un dispositif si meurtrier, (...) chacun se retranche derrière l'intervention de brigades spécialisées, (...) frôle (...) la tragédie, (...) cette dramatisation (...), une surenchère technique au niveau du matériel (...), la proie de spécialistes (...), tout s'aggrave (...), se coupe (...), attaquer le mal à sa racine, (...) faire un point, même rapide, des orientations qui prévalent (...), on proclame (...), la guerre des méthodes n'aura pas lieu (...), les plus anciens, combattants de la " globale " ou de la " synthétique " (...), on conquiert (...), présentation systé-

(1) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 37

(2) Ibid. - p. 122

(3) Ibid. - p. 8

matique et rigoureuse (...), terrains occupés (...), avantage acquis (...), sans conteste accorder la victoire (...), des pans entiers (...) ont disparu ou n'ont plus la même situation (...), stratégies (...), sur le plan strictement technique (...), évolution dans la continuité, une position-clé n'a pas changé (...), tous les adversaires sur le terrain (...) " (1). Certes, un tel texte ne peut procéder d'une ATS et l'auteur ne s'en cache pas, comme nous l'avons déjà signalé. Mais, que la recherche de l'effet de style soit consciente ou non, il n'en demeure pas moins que M. FOUCAMBERT est très vivement irrité par la perte de pouvoir de l'Ecole à travers l'émergence du courant orthophonique et par sa propre perte de pouvoir en tant qu' Inspecteur Départemental face à l'éclosion de micro-institutions destinées à assurer des fonctions spécifiques comme la psychologie scolaire, l'aide psychopédagogique, par exemple. Il s'abrite derrière l'intérêt des enfants ou celui de la Société (2), mais cela exigerait en toute rigueur une argumentation. Une " guerre ", pour reprendre le vocabulaire spécialisé utilisé par M. FOUCAMBERT, n'a de sens que par rapport aux objectifs de belligérants, c'est-à-dire par rapport à des pouvoirs que les uns veulent conquérir alors que d'autres tentent de les conserver. Ainsi cet auteur apparaît-il comme le défenseur d'un pouvoir attaqué : celui de la hiérarchie scolaire. Son livre peut être interprété comme une tentative de restauration

(1) Ibid. - pp. 8-9

(2) M. FOUCAMBERT évoque " la part du budget de l'Education Nationale et de la Sécurité Sociale qui est ainsi dépensée ". M. PRIOURET procède également par allusion et écrit, à propos de l'enfant mauvais lecteur : " on l'amène au médecin de famille qui l'envoie au pédiatre ". Cet auteur écrit : " il s'en suit un traitement prolongé chez des rééducateurs, orthophonistes et psychologues en tous genres. A chaque étape, des honoraires élevés sont prélevés, qui ouvrent droit à remboursements sociaux " (op. cit. - p. 22). Il nous semble important que les questions d'économie de l'éducation ne soient pas traitées par allusion. Il serait nécessaire que les coûts de chaque pratique soient évalués, qu'il s'agisse du coût pour la société d'un instituteur, d'un professeur, d'un inspecteur départemental ou celui d'un médecin, d'un orthophoniste ou d'un psychologue. Faute de citer des données objectives, les jugements portés par ces deux auteurs relèvent de non-ATS.

de ce pouvoir, tentative qui, en rendant caduques les concepts élaborés par le courant paramédical et par la psychologie, aboutirait à une simplification du champ éducationnel. La didactique de la lecture pourrait alors relever totalement du domaine de l'École, " animée par des praticiens hautement qualifiés, inspirés et conseillés par un corps unique d'inspection " (1), suivant l'expression de M. INIZAN. Cet espoir se heurte toutefois à un obstacle : au fur et à mesure qu'elle s'affine, la connaissance, dans quelque domaine que ce soit, se complexifie. Si la structure hiérarchique du système scolaire fut initialement adaptée aux besoins d'une institution naissante, c'est que ce fait résultait d'une volonté politique, en dehors d'une exigence scientifique. Toutefois, dès la fin du XIXe siècle, avec la naissance de la " Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant " qui est devenue plus tard la " Société Alfred BINET " avant de prendre son nom actuel (2), émerge la volonté d'une pédagogie scientifique (3). Dès lors, il apparaît que l'Institution scolaire se trouve mal à l'aise, du fait que toute sa structure est conçue pour transmettre des directives, non pour se livrer à une étude réflexive, critique et expérimentale, ordonnée à l'obtention d'un savoir vérifiable et communicable. Que ce savoir soit l'oeuvre de nouvelles institutions parce que l'École n'est pas préparée à le concevoir elle-même, cela n'a rien d'étonnant. Que certains responsables de l'Education n'acceptent pas ce fait et l'expriment vivement ne surprendra pas. Toutefois, en procédant ainsi, ceux qui le font risquent de discréditer le seul

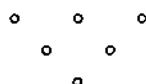
(1) A. INIZAN - op. cit. - p. 218

(2) Cf. G. AVANZINI - Alfred Binet et la pédagogie scientifique - pp.235-243

(3) " Loin de s'appliquer seulement à la didactique ou seulement à la pédagogie individuelle, la méthode scientifique s'attache surtout à établir objectivement les liens à instaurer entre l'une et l'autre, c'est-à-dire à déterminer rationnellement le type d'études qui convient à chaque élève. Quoiqu'il ne détermine pas la procédure appropriée, (BINET) sent que, sans omettre ni la didactique expérimentale ni la philosophie de l'éducation, une pédagogie scientifique doit être une orientation réfléchie : sous le double éclairage de la psychologie individuelle qui renseigne sur ses aptitudes et des normes qui finalisent son éducation, elle a pour tâche de proposer à chaque enfant, singulièrement considéré, les procédures et les objectifs de travail qui lui conviennent " (G. AVANZINI - op. cit. - p. 233).

organisme qui, au sein de l'Ecole, puisse prétendre à une activité de recherche (1) si, comme M. FOUCAMBERT, ils utilisent un discours que leurs ambitions scientifiques devraient justement leur interdire.

Ainsi est condamnée l'absence de distinctions entre, d'une part, le pouvoir administratif qui a pour fonction de gérer l'Ecole et de vérifier qu'elle atteint bien les objectifs que la loi lui assigne, et, d'autre part, des instances d'élaboration du savoir, indépendantes du pouvoir administratif proprement dit. Ce qui pouvait sembler cohérent tant que le savoir relevait du bon sens et que l'Ecole s'accommodait de ses résultats, n'est plus viable dès lors qu'il s'affine et exige des méthodes rigoureuses et spécialisées pour être obtenu. Les métaphores guerrières de M. FOUCAMBERT signifient au fond la nécessité d'une évolution de l'Ecole et d'une redéfinition limitative des fonctions de l'inspection, qui ne prépare en aucun cas à la recherche. L'avenir verra sans doute une meilleure répartition des tâches de l'inspection et une séparation entre responsabilités administratives et responsabilités pédagogiques définies par rapport aux besoins des praticiens (2). Il n'en demeure pas moins évident que la recherche relève d'autres compétences, et ne semble pouvoir prétendre à un statut scientifique qu'à cette condition.



Cette étude critique des livres consacrés à la lecture nous a permis d'y relever toutes les marques formelles du discours non scientifique. Les traits formels de non-ATS, que nous avons illustrés et que nous récapitulons dans le schéma de la page , attestent que les ouvrages analysés sont, suivant le postulat de prééminence de l'approche scientifique, d'un faible intérêt quant à notre connaissance de l'acte lexique et de

(1) Il s'agit de l'I.N.R.P. (Institut National de Recherche Pédagogique).

(2) Pour une description de la hiérarchie scolaire et des mécanismes de contrôle, cf. J. WITTWER - Pour une révolution pédagogique - pp. 37-73 .

la didactique de la lecture. Ces textes laissent à penser que le niveau des exigences scientifiques de leurs auteurs n'est pas satisfaisant. Mais, au-delà de ce phénomène, l'analyse de quelques traits formels de non-ATS a valeur heuristique puisqu'elle a permis de confirmer que l'émergence du courant scientifique au sein de l'Ecole se heurte aux structures de celle-ci, c'est-à-dire à des impossibilités d'ordre institutionnel. Qu'une part importante du savoir vienne du courant orthophonique ou de l'Université, c'est-à-dire d'une instance extérieure à l'Institution scolaire, ne ferait que renforcer notre interprétation.

o o o o o

B. LES TRAITS CONCEPTUELS DE non-ATS

CHAPITRE V

Les traits conceptuels intrinsèques

Si la présence de traits formels de non-ATS peut être révélatrice d'une démarche non scientifique, cela ne signifie pas pour autant que les concepts alors utilisés présentent des caractères propres à les faire rejeter du domaine scientifique. Il est donc logique que nous nous interroguions maintenant sur leur validité à propos de la lecture et de son apprentissage, et que nous cherchions à évaluer leur pertinence. A cette fin, nous procéderons à l'identification de ce que nous avons appelé des traits conceptuels de non-ATS.

Par commodité, nous les regrouperons en deux ensembles, suivant qu'ils portent sur les concepts eux-mêmes ou sur l'utilisation qui en est faite. Le premier sera divisé en quatre traits, visant tous à expliciter les types d'erreurs commises, dans une perspective scientifique, lors du choix ou de la définition des concepts. Le second définira quatre traits qui décrivent les erreurs commises dans l'utilisation des concepts, toujours dans la même perspective. Il est important de rappeler que le postulat fondamental de ce travail reprend l'idée de BINET qui pose que l'efficacité dans l'action dépend d'un certain type de connaissance transmissible, vérifiable et opératoire, type de connaissance appelé scientifique. Aussi les traits que nous allons définir sont-ils ordonnés à ce but. Les exemples que nous relèverons pour les illustrer peuvent parfois prêter à sourire hors de leur contexte : c'est qu'ils ont été volontairement et systématiquement replacés dans un espace qui n'était pas forcément le

leur à l'origine et qui aboutit à tester leur scientificité. Dans la mesure où souvent ils n'y prétendaient pas, nous ne saurions le leur reprocher. Mais leur étude est intéressante dans l'hypothèse où c'est justement cette absence de scientificité qui fait obstacle à une meilleure connaissance de la lecture et de son apprentissage. Il est alors évident que ces exemples, de par leur nature même, sont particulièrement aptes à nous suggérer en quoi consiste justement cette absence de scientificité que nous englobons dans le concept plus général d'argumentation de type non scientifique, et à nous aider à élaborer une grille des traits conceptuels de non-ATS. Nous commencerons, dans ce chapitre, par les traits intrinsèques.



1. Les concepts non définis ou définis implicitement

Dans l'article consacré au concept de définition, le Dictionnaire général des sciences humaines rappelle que " la volonté de définir tous les termes d'une théorie, de spécifier tous les concepts employés, relève d'un " mythe sémantique " " (1). Le reproche de conventionalisme et de scientisme pourrait nous être adressé si nous nous contentions de ramener la réalité complexe à des concepts et à des théories arbitraires simples. Nous ne pensons pas que cela soit possible, et la définition que nous proposons pour le concept de lire atteste bien que, d'une part nous avons conscience des limites de notre méthode d'analyse et que, d'autre part, la méthodologie que nous utilisons semble la seule féconde dans notre domaine (2). Toutefois, sa meilleure justification nous paraît

(1) A. KAPLAN (1964), cité dans le Dictionnaire général des Sciences humaines réalisé sous la direction de G. THINES et A. LEMPEREUR - p. 256

(2) Cf. infra - note 4 - p. 172

être l'état des publications sur la lecture au sein de l'Institution scolaire française au cours des années 1968-1978.

° °
°

a. Le concept d'information et le mythe de la forme

Il est un concept très répandu depuis que la théorie de l'information de SHANNON-WEAVER est connue en France : il s'agit de celui d'information (1), dont M. LOBROT a noté avec pertinence l'ambiguïté (2), et que M. THOM a qualifié de " Protée de la sémantique " (3). Ce dernier auteur exprime " toutes les réserves que suscitent, au regard de l'honnêteté intellectuelle - et peut-être de l'honnêteté tout court - certains emplois récents du mot information " (4). Après une étude très rigoureuse de ce concept, il résume son analyse en écrivant : " il y a - sous-jacents à l'idée d'information - l'existence d'un demandeur à qui apprendre cette information est profitable ; et d'un donneur, qui donne, en général de son plein gré, l'information au demandeur " (5). Il conclut ensuite que " dans tous les emplois du mot où on est dans l'incapacité d'identifier ces quatre éléments : demandeur - demande - donneur - avantage apporté au demandeur par la connaissance de l'information, on doit suspecter dans l'emploi du mot une certaine malhonnêteté : c'est le cas des emplois où la demande n'apparaît pas, où l'information a peu ou pas d'intérêt pour le récepteur " (6).

-
- (1) Pour une utilisation du concept d'information conforme à la théorie de l'information, cf. M. DEFAYOLLE - " Psychologie et informatique " - Bulletin de psychologie - n° 314 - pp. 101-112. Cf. également R. THOM - op. cit. - p. 183 et pp. 186-187 sq.
- (2) M. LOBROT - Notes critiques - Revue française de pédagogie - n° 39 - p. 61
- (3) R. THOM - op. cit. - Cf. le titre du chapitre IX : " Un Protée de la sémantique : l'information " - p. 178
- (4) Ibid. - p. 178
- (5) Ibid. - p. 184
- (6) Ibid. - p. 184 . " Dans les emplois scientifiques, en biologie notamment, où il y a effacement soit du demandeur, soit du donneur-source, la malhonnêteté, si malhonnêteté il y a, n'est plus que d'ordre intellectuel " (Ibid. - p. 185).

Au terme d'une longue analyse, M. THOM conclut qu' " il n'est sans doute pas exagéré de prétendre qu'au coeur même du sens du mot information, il y a la croyance (à la fois magique et rationnelle) au pouvoir de la forme " (1). Rappelant qu'en biologie " oublier les contraintes spatiales, énergétiques, physico-chimiques qui doivent être respectées pour qu'une analogie de formes puisse se réaliser, o'est proprement sombrer dans la pensée magique (ou délirante) ", il conclut " j'ai bien peur que l'emploi massif du terme information en Biologie (...) ne témoigne, dans l'esprit de celui qui l'utilise (...) d'un appel implicite à ce vieux fonds magique, qui en invoquant sans cesse le pouvoir de la forme, ne cesse de conditionner notre langage et notre pensée "(2).

Ce n'est donc sans doute pas tout à fait un hasard si le mot " forme " revient si souvent sous la plume d'un auteur comme M. FOUCAMBERT, qui recourt à la théorie de l'information. Dans les paragraphes intitulés " identification et anticipation " et " encore l'anticipation " dans lesquels il décrit les mécanismes de la lecture tels qu'il les conçoit, le mot " forme " est employé 30 fois en quatre pages de texte (3). Nous en avons cherché en vain une définition et avons dû conclure qu'il était utilisé comme si son sens était évident pour le lecteur familiarisé avec les problèmes de lecture. Or, dans certaines phrases, ce mot masque des ignorances. Ainsi, lorsque M. FOUCAMBERT écrit, dans un style qui ne facilite pas la compréhension de sa phrase : " de même que ce qui est perçu, c'est la forme écrite des mots et qu'elle permet d'accéder directement à la signification qui est mise provisoirement en mémoire, de même ce qui est anticipé, c'est la forme écrite des éléments suivants... " (4).

(1) R. THOM - op. cit. - p. 190

(2) Ibid. - p. 191

(3) J. FOUCAMBERT - op. cit. - pp. 48-52

(4) Ibid. - p. 51. Il peut s'agir de " l'apparition d'une catégorie grammaticale ou sémantique ; dans ce cas, la forme écrite est identifiée au milieu d'un ensemble beaucoup plus restreint que celui de toutes les formes écrites ". Il peut s'agir " d'une catégorie de signifiés (...). L'anticipation peut aller jusqu'à l'attente d'un signifiant ou d'un ensemble de signifiants déterminés... ". " (...) dans chaque cas il y a une sorte de préparation à la perception, la projection d'une forme, d'un modèle perceptif... " (p. 51). Ce recours au mot " forme " et l'absence de description précise des mécanismes de

il élude derrière des mots ou expressions comme " forme ", " accéder directement à la signification " l'un des processus fondamentaux de l'acte de lire : la perception (1). Posant qu' " il faut admettre la mise en mémoire des milliers de formes écrites, comme sont par ailleurs en mémoire des milliers de formes orales et comme seront en mémoire les milliers de formes d'une langue étrangère " et affirmant que " l'idée d'une économie possible est une absurdité fonctionnelle " (2), M. FOUCAMBERT ne recourt pas aux justifications expérimentales qui autoriseraient l'emploi du mot " forme ". Le recours à ce concept, loin d'avoir une vertu explicative, semble donc bien, suivant l'expression de M. THOM, relever de " la pensée magique " (3), ou appartenir, suivant l'expression de M. DE LANDSHEERE, à " la part mythique de (la) méthodologie " de M. FOUCAMBERT (4), et participer ainsi à " la plus vaste entreprise magique de tous les temps " (5).

Encore faut-il examiner l'usage qui est fait par cet auteur du concept d'information. Lorsqu'il écrit que " lire consiste à prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification " (6), il semble a priori que ce concept soit relativement bien structuré, puisque, suivant la typologie de M. THOM, il est possible

perception de ces " formes ", n'interdit pas de penser que M. FOUCAMBERT reprend à son compte l'idée de certains auteurs de la Gestalt suivant laquelle " there are pictures inside the brain. They thought of perception in terms of modification of electrical fields of the brain, these fields copying the form of perceived objects. This doctrine, known as isomorphism (terme que M. FOUCAMBERT utilise beaucoup, mais avec un autre sens - cf. p. 35), has had unfortunate effects on thinking about perception " (R.L. GREGORY - Eye and Brain, the psychology of seeing - p. 9).

- (1) " despite intensive effort on the part of many scientists from a number of different fields, the mysteries of the perceptual system remain hidden. We are making progress, but we still have a long way to go " (P.H. LINDSAY and D.A. NORMAN - Human information processing - p. 3).
- (2) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 50
- (3) R. THOM - op. cit. - p. 191
- (4) G. DE LANDSHEERE - in G. DUSSAULT et al. - op. cit. - p. xii
- (5) Ibid. - p. xi
- (6) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 53

d'identifier le " demandeur " (celui qui prélève des informations), la " demande " (comprendre), " l'avantage apporté au demandeur par la connaissance de l'information " (construire une signification) : il reste toutefois dans l'ombre un des quatre termes isolés par l'analyse de M. THOM. Rien n'est dit du donneur, comme si cela allait de soi. Qui donne l'information demandée (et non prélevée, acte pouvant résulter d'une contrainte, sans libre choix du demandeur) ? Dans le contexte scolaire, ce silence est équivoque, d'une part parce que l'Ecole censure certains types d'écrits (1), d'autre part parce que les impératifs techniques de l'apprentissage de la lecture imposent aux auteurs de " méthodes " des choix et des adaptations des textes qu'ils vont donner à lire (2). En fait, il est intéressant d'observer que la reconnaissance du statut de demandeur d'information s'accompagne ici d'un effacement du " donneur-source ", suivant l'expression de M. THOM (3).

Face à cette anomalie, deux hypothèses non exclusives sont possibles. La première est que l'Ecole a quelques difficultés à centrer l'analyse sur sa propre activité, à tous les niveaux de l'enseignement : dans ce cas, M. FOUCAMBERT, au demeurant très sévère pour les praticiens de la lecture, n'explique pas toutes les composantes de l'activité pédagogique en matière de lecture et plus particulièrement celles qui ont trait à la structure hiérarchique du système scolaire. La seconde est que le concept d'information n'est pas d'un maniement aisé. En effet, l'ouvrage de M. FOUCAMBERT propose des emplois étonnants pour ce terme.

(1) L'attitude de l'Ecole vis-à-vis de la bande dessinée est connue. Il s'agit d'un type de lecture qui a été très longtemps interdit dans bien des classes. L'opinion de M. SORIANO est que " le plus souvent il s'agit de productions hâtives, d'un dessin indigent, d'une ironie lourde et dont l'orientation est volontiers raciste ou belliciste ". Aussi l'acceptation d'une production tant méprisée n'est-elle effective que dans la mesure où la bande dessinée apparaît comme un moyen d'accès au livre (op. cit. - p. 71 et pp. 73-76). L'Ecole préfère un " livre de lecture (qui) doit contenir des morceaux bien choisis, dont aucun, fond et forme, n'est médiocre ni insignifiant " (E. DEVAUD - La lecture intelligente à l'Ecole primaire - 1914 - p. 31). Elle estime qu' " il est capital également de mettre très tôt les enfants en face d'un texte littéraire, écrit par un adulte, sous réserve qu'il présente un intérêt pour eux " (R. FOUCAUD et B. AUMONT - op. cit. - 1974 - p. 105).

(2) Cf. J. GUION - " Un problème technique : l'adaptation des textes " - op. cit.

(3) R. THOM - op. cit. - p. 185

Cet auteur écrit par exemple : " lire, c'est donc, avant même de chercher de l'information, avoir choisi l'information que l'on cherche " (1). Il joue alors sur le mot information, passant du concept général au cas particulier d'une information précise. Mais le sens de ce jeu de mots n'est pas clair, sinon tautologique, dans la mesure où chercher " de l'information ", dans le vague, a peu de sens, et où le second terme de la définition, seul, correspond à une réalité. Au début de son ouvrage, M. FOUCAMBERT mésuse de ce concept lorsqu'il écrit que " (...) chez un individu normalement entraîné à la lecture, celle-ci a une efficacité, pour transmettre l'information, plus que double de celle donnée par l'audition de la même information (2). L'auteur n'appuie son affirmation sur aucun résultat expérimental cité dans son ouvrage. Au-delà de toute discussion sur cette formule, nous devons surtout remarquer qu'elle n'est pas cohérente si nous donnons au mot information le sens déterminé par M. THOM. En effet, dans le cas de l'écrit et de la lecture, toute rétroaction est impossible du fait que le donneur (ou émetteur du message qui intéresse le récepteur) est absent. Dans le cas de l'oral et de l'audition, par exemple, le donneur est présent, et les processus de rétroaction sont possibles, ce qui, il faut le reconnaître, ne peut qu'accroître " l'efficacité pour transmettre l'information " suivant l'expression de M. FOUCAMBERT. D'autre part, il est certainement possible d'objecter à cet auteur que l'efficacité dans la transmission d'une information dépend du type d'information demandée par le récepteur.

° °
°

L'usage de concepts non définis est courant, ne serait-ce que parce qu'il est difficile d'utiliser une langue non artificielle sans y recourir. Nous avons montré toutefois les risques qui découlent de cette façon de faire, à propos du terme " information ". Nous pourrions choisir d'autres concepts comme celui de compréhension. Celui-ci, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir, a été abondamment cité sans définition

(1) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 37.

(2) Ibid. - p. 7

préalable dans le premier travail réalisé en France sur la lecture silencieuse, par M. DURMONT, en 1966 (1). En général, comme dans le cas ci-dessus, l'utilisation du concept en l'absence de définition, résulte de la difficulté à établir celle-ci. Ce phénomène est particulièrement net lorsque M. THIMONNIER, décrivant sa méthode de lecture et parlant de l'enfant, écrit : " pour l'aider à franchir cette deuxième étape (la suppression des artifices typographiques), il suffira de lui faire comprendre la signification des lettres quiescentes " (2). La paraphrase utilisée est silencieuse sur les techniques à employer pour aboutir à l'apprentissage. C'est tout le problème posé par la didactique de la lecture derrière les mots enseigner et apprendre : le lecteur ne manquera pas d'y voir l'idéologie de l'enseignant artiste, possesseur d'un don. L'expression utilisée par M. THIMONNIER esquivé les concepts les plus fondamentaux, et sous-entend l'existence d'un don pédagogique auquel Mlle ROMEAS fait très nettement allusion lorsqu'elle écrit : " lorsque ces livres ont pourtant pu être achetés, et correspondent aux vœux sinon des élèves, du moins d'un enseignant éclairé... " (3). Ce concept d'enseignant éclairé mérite que nous nous interroguions : qu'est-ce qu'un enseignant éclairé, qu'est-ce qu'un enseignant qui ne l'est pas ? L'utilisation d'un tel concept sous la plume d'un professeur d'une Ecole Normale française nécessiterait qu'il fût explicité (4). Il semble que, derrière lui, se trouve l'une des clés de l'évolution du système scolaire français, non qu'il faille envisager le recrutement de personnes disposant d'un don sans doute aussi rare qu'il est mythique, mais bien plutôt parce qu'il

(1) M. DURMONT - La lecture silencieuse - pp. 135-139

(2) R. THIMONNIER - op. cit. - p. 38. C'est nous qui soulignons.

(3) A. ROMEAS - " La littérature enfantine à l'école " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 195

(4) Dans le système d'enseignement français, Mme JOLIBERT retient trois caractères dont le troisième est " la non-formation de son personnel enseignant " (" Quelles activités de lecture à l'Ecole Élémentaire " - in G.F.E.N. - op. cit. - p. 200). Toutefois, professeur d'Ecole Normale, elle ne remet pas en cause les structures de formation et leur capacité mais le fait que " la proportion des instituteurs qui ont reçu une formation dans une Ecole Normale par rapport à ceux qui, dès leur sortie du baccalauréat, se sont formés " sur le tas " est toujours inférieure à 40% ".

faut envisager objectivement, sans faux-fuyants les modalités de recrutement et de formation des enseignants et, au-delà, les instances chargées d'élaborer le savoir dont les enseignants ont besoin, ainsi que celles qui sont chargées d'évaluer l'enseignement (1). C'est donc à un débat philosophique sur les finalités de l'éducation que renvoie la définition de ce concept, et cette raison nous semble expliquer pourquoi les auteurs se sont contentés de concepts aussi indéfinis.

° °
°

b. Exemple d'un concept défini implicitement : le concept de plaisir

L'Ecole française est régulièrement accusée d'être un lieu où le plaisir - et plus précisément le plaisir de lire - est souvent synonyme de facilité et de paresse. Rappelant que le livre fut, au sein de l'Ecole, " le seul moyen d'accès à la connaissance ", M. LAFITE ironise sur cet " objet précieux mais austère et raide comme les maîtres d'autrefois dans leur col de celluloïd, (objet qui) était à conquérir dans la douleur et dans la peine parce que la douleur et la peine rendaient sans doute plus savoureux le plaisir de savoir " (2). Pour injuste que soit cette opinion qui scotomise l'idée que se faisait une société de l'enfant,

(1) Nous pouvons écrire du concept d'enseignant éclairé ce que M. AVANZINI note de la formation des enseignants qui " renvoie inéluctablement à la question - aujourd'hui radicalement insoluble - des finalités de l'éducation " (in Bulletin Binet-Simon - VI - 1978 - p. 311). Sans nier l'importance de ce débat philosophique, nous pensons que former les enseignants suppose d'abord qu'on soit en mesure de leur transmettre une compétence didactique. Or, nous ne croyons pas que l'Institution en soit à l'heure actuelle capable, parce qu'une telle compétence n'est qu'embryonnaire et se heurte à une structure qui n'a pas été conçue pour l'élaboration, la diffusion et la discussion de savoirs techniques ordonnés à des fins qui ont évolué sans qu'un consensus puisse s'exprimer nettement. C'est à la fois le sens que nous dégageons de l' " éloge de la didactique " de M. AVANZINI (Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire - pp. 277-282) et de notre propre expérience en matière de didactique de l'orthographe et de la lecture.

(2) R. LAFITE - " Aucune lecture n'est innocente " - op. cit. - p. 206

idée qui explique sans doute en partie que le livre devienne " un objet de culte " en l'absence d'autres media, elle n'en révèle pas moins, d'une façon fort incisive, le contexte dans lequel s'inscrivait la lecture. Il ne semble pas que cette situation ait beaucoup changé si nous en croyons Mlle ROMEAS qui signale " une tendance (...) profonde des enseignants à considérer que la lecture est chose sérieuse - ce qui est vrai - mais qu'elle peut très bien ne pas s'accommoder de plaisir " (1). Fustigeant les pratiques pédagogiques traditionnelles en matière de lecture, Mme JOLIBERT écrit : " RIEN ne justifie le morne ennui de la " leçon de lecture " classique (" la mélopée scolaire ") où le maître fait lire à haute voix, à tour de rôle, le plus grand nombre possible d'élèves pendant que les autres sont censés " suivre " des yeux sur leur livre " (2). Se défendant de vouloir dresser un " réquisitoire contre des générations d'instituteurs ou de ceux qui les ont formés " (3), elle critique plutôt " un système d'enseignement " caractérisé, entre autres, " par une idéologie : " travaillez, prenez de la peine ", le plaisir viendra après. Enfin peut-être. En tout cas de surcroît " (4).

Toutefois, il ne semble pas que le plaisir, pourtant évoqué par la plupart des auteurs que nous avons consultés, puisse facilement trouver place à l'Ecole, conjointement à l'apprentissage de la lecture. M. FOUCAMBERT rappelle que le cours préparatoire " est la classe la plus difficile de la scolarité, celle où le redoublement et les échecs sont les plus importants, celle qui offre aux jeunes enfants les conditions de vie les plus austères, les plus menaçantes " (5), Mme CHARMEUX que " lire est (...) une activité à la fois indispensable et difficile pour l'enfant " (6) et M. JEAN que " lire se conquiert " (7), ce qui n'est pas forcément gage

(1) A. ROMEAS - op. cit. - p. 195

(2) J. JOLIBERT - op. cit. - p. 201

(3) Ibid. - p. 202

(4) Ibid. - p. 202

(5) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 8

(6) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 28

(7) G. JEAN - op. cit. - p. 54. L'association lire / conquête est volontiers utilisée : " L'école maternelle équipe l'enfant parti à la conquête du langage écrit " (P. LASSALAS - op. cit. - p. 177)

de plaisir. M. SORIANO note que, " ne rattachant jamais le livre à l'expression dont l'enfant est capable ni aux communications qui l'intéressent, notre enseignement lui présente l'art, la culture comme des réalités qui lui sont extérieures et qu'il ne peut atteindre que par un effort démesuré " (1). Il s'interroge alors : " comment s'étonner que le livre finisse par apparaître à l'enfant comme un objet étranger à son monde, un symbole mythique et intimidant qui provoque répulsion ou panique " (2). Il attire notre attention sur un autre phénomène scolaire, essentiel à la compréhension du concept de plaisir, comme nous le verrons au cours de l'analyse qui suivra. Il écrit : " l'enfant, lorsqu'il atteint l'âge scolaire, dispose d'un certain capital linguistique. Or notre enseignement n'y recourt guère, mais commence par lui imposer une langue différente de celle qu'il parle et qui lui est nécessairement étrangère : métalangage des grammaires, langage " hexagonal " souvent encombré de locutions toutes faites et d'abstractions des manuels, langue pure mais volontiers archaïque des grands classiques. L'élève, sous peine d'échec scolaire, doit se familiariser le plus vite possible avec ces langues écrites qu'il ne parlera jamais " (3). Si le livre apparaît à travers l'Ecole, suivant l'analyse de M. SORIANO, comme " un objet étranger au monde de l'enfant ", rédigé dans " une langue différente de celle qu'il parle " (4) et présentant " l'art, la culture comme des réalités qui lui sont extérieures ", nous comprenons ce qu'écrit M. JEAN " lire se conquiert ", mais nous doutons du plaisir de l'enfant dans une semblable situation.

Aussi devons-nous nous interroger sur ce que les auteurs qui utilisent ce terme entendent par " plaisir ". M. SORIANO, par exemple,

(1) M. SORIANO - op. cit. - p. 209

(2) Ibid. - p. 209

(3) Ibid. - p. 209

(4) Dans un article sur l'adaptation des textes, nous avons cité un ouvrage pour enfants de 7 à 9 ans dont la compréhension requérait, d'après les indices de lisibilité, un niveau linguistique universitaire, pour certains passages (in L'Education - n° 213 - p. 21).

évoque " la joie de lire, ce " plaisir du texte " dont parle opportunément Roland BARTHES " (1), et semble tout ordonner à ce plaisir intellectuel. Il découle de cette conception que l'enfant, puis l'adolescent, doivent commencer par lire avec virtuosité pour ensuite pouvoir goûter à ce plaisir. Mais dans la mesure où il s'agit d'un plaisir intellectuel, il est évident qu'il ne peut pas être goûté avec n'importe quel type de livre. Ainsi, M. SORIANO est-il amené à écrire : " si nous voulons que nos enfants lisent, et qu'ils lisent de vrais et de bons livres, il faut commencer, nous autres parents, par nous donner le temps et le plaisir de lire. Il faut que notre plaisir de lire se manifeste dans nos propos, dans notre vie. Si nos enfants nous entendent parler entre nous de tel ou tel livre qui nous a procuré du plaisir, et si ce plaisir est réel et en quelque sorte tangible, il est hors de doute que l'enfant nous imitera et se mettra à lire " (2). Le plus étonnant dans ces lignes est sans doute le fait qu'il n'est pas certain que ce plaisir soit aussi évident que l'auteur le dit, puisqu'il faut faire un effort pour le goûter et un autre pour l'extérioriser de façon à convaincre l'enfant de sa réalité. C'est que, en fait, derrière l'évocation du plaisir de lire, nous retrouvons un étonnant prosélytisme en faveur de la lecture et du livre, comme en témoignent ces quelques conseils pour faire lire des adolescents : " bien connaître l'adolescent qui ne lit pas, (...) savoir quels facteurs sont intervenus pour l'éloigner de la lecture et (...) déterminer, avec ou sans lui, la carte des sujets qui l'intéressent. (...). Il faut partir des motivations effectives de l'adolescent et les dériver vers la lecture. Un adolescent qui ne lit guère, mais qui s'intéresse passionnément à la moto, peut facilement devenir, si nous savons nous y prendre, un lecteur assidu de documents et de romans qui, de près ou de loin, concernent la motocyclette, et par cette voie, un lecteur de littérature générale " (3). Cette dernière remarque de M. SORIANO implique une hiérarchie des livres, dans laquelle les bandes dessinées,

(1) M. SORIANO - op. cit. - p. 207

(2) Ibid. - p. 212

(3) M. SORIANO - " Lecture des pré-adolescents et des adolescents " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 47. C'est nous qui soulignons.

malgré le plaisir qu'y trouvent les enfants, sont fort mal classées puisque l'auteur écrit : " plutôt qu'un livre " régressif ", mieux vaut donner à l'enfant une " bonne " bande dessinée " (1). Il s'agit, derrière le plaisir de lire, d'un plaisir conçu par des adultes et imposé à des enfants ou à des adolescents comme en témoigne le stratagème que nous avons cité.

Mme GRATIOT-ALPHANDERY observe que " l'enfant qui sait lire et qui commence à lire pour son plaisir est bien loin de comprendre ce qu'il lit " (2). S'il est possible que l'enfant connaisse du plaisir à maîtriser la lecture et à pouvoir lire, il ne nous semble pas démontré que le plaisir de lire se prolonge longtemps " devant les mots dont le sens autant que l'usage lui sont inconnus " (3). Mme GRATIOT-ALPHANDERY n'en écrit pas moins qu' " il n'est pas certain qu'il ait toujours besoin de comprendre tout ce qu'il lit. Comme devant le déroulement du film, il peut être sensible au déroulement de la phrase ; il peut saisir les moments essentiels d'une histoire dont la trame lui échappe mais dont les personnages le fascinent " (4). Outre que cette affirmation n'est pas démontrée et révèle une curieuse conception du plaisir de lire, elle étonne chez un auteur qui regrette que la liberté de choix d'un livre n'existe pas et qui se demande " combien d'enfants en appétit de lire ont été écoeurés de nourritures indigestes ? " (5). Si le plaisir de lire peut disparaître, c'est peut-être du fait de l'inadaptation des textes qui obligent les enfants à ne pas comprendre ce qu'ils lisent : FREINET citait Bal., fillette de 7 ans, qui disait : " Ah ! J'ai compris,

-
- (1) M. SORIANO - Guide de littérature pour la jeunesse - p. 73. Une " bonne " bande dessinée est " une bande bien dessinée et astucieusement mise en pages et qui, tout en contenant un certain nombre d' " informations ", développe chez lui l'esprit critique et le sens de l'humour " (Ibid. - p. 73). Signalons d'une part l'ambiguïté du concept d'information utilisé ici, d'autre part le fait que cette définition exclut du champ des bonnes bandes dessinées, les bandes réalistes.
- (2) H. GRATIOT-ALPHANDERY - " Le rôle de la lecture dans la formation de l'enfant et de l'adolescent " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 37
- (3) Ibid. - p. 38
- (4) Ibid. - p. 38
- (5) Ibid. - p. 39

(...) Des fois on sait lire sans savoir lire. On sait lire le mot mais on ne sait pas ce qu'il veut dire. C'est comme si on ne savait pas lire " (1). Il nous semblerait important, dans le cadre d'une ATS, que ce concept de plaisir fasse l'objet d'une analyse très fine. Il serait peut-être alors possible de tester l'hypothèse d'un plaisir ambigu, ordonné aux souhaits des adultes et valorisé par l'Institution scolaire, concurrent à un autre plaisir, plus spontané, qui conduit l'enfant vers la bande dessinée ou les livres de grande diffusion (2). Si tel était bien le résultat auquel permettrait d'aboutir l'analyse, il semblerait alors possible de déduire que le premier est survalorisé par l'Ecole, malgré ses implications psychopathologiques, alors que le second est en général condamné, ou du moins tout juste toléré.

C'est bien le sens de l'analyse de Mme CHARMEUX qui pense que " le vrai lecteur, lui, sait bien qu'il faut commencer par ne pas savoir et même parfois commencer par du déplaisir. Alain nous rappelle, de façon fort savoureuse, que le vrai plaisir de lire BALZAC est donné à ceux qui savent s'y ennuyer d'abord " (3). Cette remarque sous-entend que celui qui prend du plaisir dans une lecture n'est peut-être pas un vrai lecteur... Ainsi chez un auteur qui regrette que " les distractions doivent toujours - pour être appréciées à l'école - être culturelles et enrichissantes ", lisons-nous des propos qui méritent analyse sur la lecture de détente. Ce " n'est peut-être pas la plus " noble ", c'est sans doute la plus difficile car, comme toute activité de détente, elle exige une maîtrise totale de la technique : qu'il s'agisse de piano, de tennis ou d'échecs, ces activités ne peuvent distraire que celui qui les maîtrise " (4). Nous observons que les trois activités de détente citées par Mme CHARMEUX sont des activités culturelles ou sportives de prestige (piano, tennis, échecs). D'autre part cette remarque de type analogique puisqu'elle est

(1) C. FREINET - La méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue - p. 100

(2) Livres du type de ceux de Enid BLYTON, par exemple.

(3) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 27

(4) Ibid. - p. 37

destinée à éclairer une situation scolaire, révèle une incapacité à concevoir une activité de détente, qu'elle soit liée à la lecture ou non, qui ne soit pas le résultat d'une longue éducation. En fait, c'est à travers le prisme des plaisirs d'un adulte cultivé et fonctionnaire de l'Education que Mme CHARMEUX imagine le plaisir de l'enfant. Ainsi vantera-t-elle une collection de livrets de lecture parce qu'ils " ont le mérite de permettre une lecture individuelle libre et d'habituer l'enfant à lire des livres entiers " (1), comme si le fait de lire " un livre entier " était un critère fonctionnel. En fait, l'auteur appelle " lecture individuelle libre " une lecture où l'enfant est tenu de lire son livre du début à la fin, ce qui, en toute logique, est en contradiction avec le principe de plaisir, mais cohérent avec la pensée de l'auteur.

Le plaisir est généralement scotomisé dans certains travaux (2), et les pratiques auxquelles donne lieu la lecture, même dans le cadre d'une pédagogie renouvelée, risquent fort d'y faire obstacle. En témoigne ce passage de M. TORESSE dans lequel il aurait pu être question de plaisir, d'abord pendant la phase d'apprentissage, ensuite pendant une phase de " récompense ". L'auteur décrit ainsi une pratique qu'il préconise : " chaque fois qu'un élève a bien lu à haute voix, il est autorisé à fermer son manuel et achève la séance de lecture en lisant un ouvrage de son choix (...). Une seule consigne à respecter : ne pas tourner constamment les pages du livre choisi, à la recherche d'une histoire ; sinon, obliger les contrevenants à reprendre le manuel commun et " à suivre " de nouveau la lecture collective " (3). M. TORESSE atteste invo-

(1) Ibid. - p. 124

(2) Le concept de plaisir n'apparaît pas, aussi bien chez B. TORESSE (op. cit. - p. 173) que chez R. FOUCAUD et B. AUMONT (op. cit.) où le seul emploi du terme plaisir rappelle ce que nous observons chez Mme CHARMEUX : " il s'agit de faire entendre (à propos de la lecture d'un conte par la maîtresse) à l'enfant la musique de sa langue, dans le cadre d'une histoire intéressante, avec pour objectif unique le plaisir d'ordre esthétique, le même qui nous fait apprécier une symphonie de BEETHOVEN ou un Brandebourgeois de BACH sans que, pour autant, nous soyons musiciens " pp. 105-106.

(3) B. TORESSE - op. cit. - p. 147

lontainement que le plaisir, à propos de la lecture, n'existe que dans le cadre de règles conventionnelles étroites, décidées unilatéralement par l'adulte : d'une part, ce n'est pas pendant " la leçon collective avec retraits successifs " (1) " où le maître fait lire à haute voix, à tour de rôle, le plus grand nombre possible d'élèves " (2) que l'enfant aura du plaisir. Même s'il n'est pas tenu de " suivre des yeux sur (son) livre " (3) après qu'il a lu, il a dû le faire avant. Quant au plaisir qu'il pourrait avoir après avoir lu à haute voix, il est réglementé. Il semble bien que tout cela n'obéisse pas au principe de plaisir de l'enfant mais à celui d'un adulte enseignant.

Il convient donc de s'interroger sur les très nombreuses références au plaisir de lire. Le concept de plaisir est-il opératoire ? La définition sous-tendue par ces emplois permet-elle d'intégrer ce concept sans les règles méthodologiques que nous imposons à l'ATS ? Nous ne le pensons pas, comme le montre l'analyse qui a précédé. Le concept de plaisir, à propos de la lecture, qu'il s'agisse du plaisir de lire, du plaisir du livre ou du plaisir hypothétique d'apprendre à l'école, semble ne pas avoir le sens que lui donneraient par exemple les psychologues ou que lui donnent certains spécialistes étrangers de la lecture (4). Lorsqu'un auteur parle de plaisir à propos de la lecture, il semble bien qu'il parle d'abord du sien, et qu'un enfant ayant du plaisir ne soit finalement qu'un enfant qui lui fasse plaisir. Au demeurant, si un enseignant demande à un enfant s'il a du plaisir dans la situation pédagogique où l'enseignant l'a mis, il est fort improbable que l'enfant ose dire non, dans la majorité des classes. Cela mériterait

(1) Ibid. - p. 146

(2) J. JOLIBERT - op. cit. - p. 201

(3) Ibid. - p. 201

(4) " En général, au cours de sa prime enfance, l'enfant apprend incidemment et en jouant. L'acquisition du langage est à peine considérée comme une tâche ; en fait, elle constitue un processus d'auto-renforcement. Malheureusement, apprendre à lire est considéré, selon nos faux points de vue et nos procédés d'enseignement insuffisants, comme loin d'être un enseignement attrayant et efficace " (M. LÜCKERT, cité par M. DELOGNE - Apprendre à lire avant six ans - p. 161).

certainement une étude conduisant à une ATS, comme nécessiterait le même type d'étude le fait de savoir si un enseignant a ou n'a pas le même type de réaction vis-à-vis de son supérieur hiérarchique, l'inspecteur. Si ces réflexions n'ont pour seule fonction que de suggérer des pistes d'analyse pour des ATS, il n'en demeure pas moins que l'usage du concept de plaisir doit être actuellement suspecté et considéré comme illustrant, dans les productions pédagogiques françaises, un trait de non-ATS.

° °
°

Plus généralement, nous pouvons écrire que l'utilisation d'un concept implicite risque toujours de révéler un trait de non-ATS, puisque ce concept risque, en contexte, de prendre un sens différent de celui qu'un lecteur lui aurait spontanément donné, et que l'auteur peut tirer parti de l'équivoque ainsi créée. Ainsi en est-il du plaisir dont l'importance est, semble-t-il, généralement reconnue : or, l'utilisation de ce concept à propos de la lecture montre que si les théoriciens de la lecture parlent de plaisir, ils donnent à ce mot un sens variable puisque sa définition n'est pas établie ni son emploi précisé en fonction des règles méthodologiques que requiert une ATS.

° ° °
° °
°

2. Les définitions par compréhension non opérationnelles

Citant POINCARÉ, M. INIZAN écrit qu' " il n'est nullement nécessaire que la définition nous apprenne ce que c'est que la force en soi, ni si elle est la cause ou l'effet du mouvement, il faut qu'elle nous apprenne à mesurer la force " (1). Commentant cet exemple du mathématicien, il écrit que " le chercheur en pédagogie ne doit pas se proposer

(1) A. INIZAN - Révolution dans l'apprentissage de la lecture - p. 51.
Nous lisons dans H. POINCARÉ - La science et l'hypothèse : " Ce qui importe, ce n'est pas de savoir ce que c'est que la force, c'est de savoir la mesurer " (éd. Flammarion - Collection Champ Scientifique - 1968 - p. 124).

des objectifs hors de sa portée. Ainsi, il ne lui est pas nécessaire de définir dans l'absolu, par exemple, l'aptitude à apprendre à lire ou le " savoir-lire " pour mettre au point des moyens d'observation et de mesure et élaborer des rapports utiles et dotés d'une certaine validité " (1). Se référant sans doute à sa propre expérience qui le conduisit " à l'aide de l'ECHELLE COMPOSITE, (à) fixer de façon (...) expérimentale un deuxième niveau de compétence en lecture : le " savoir assez lire pour passer au Cours élémentaire " " (2), après avoir défini le " savoir tout juste lire " qui " correspond à 38 points à la Batterie de Lecture " (3), M. INIZAN pose en fait tout le problème de la définition des concepts utilisés pour l'apprentissage de la lecture. Sa " façon expérimentale " de fixer une définition - en fait, une définition opérationnelle -, implique qu'antérieurement, et en particulier lors de l'élaboration de la Batterie de Lecture ou de l'Echelle Composite, il ait tout de même défini ce qu'il entendait par lecture. La définition par extension est reflétée par les tests, mais la définition par compréhension n'est pas formulée, attestant la difficulté de cette tâche. Observons que cette attitude pragmatique, si elle se révèle efficace puisqu'elle permet la réalisation et la diffusion d'épreuves qui rendent service aux praticiens, n'en présente pas moins l'inconvénient de masquer l'un des difficiles problèmes que doit résoudre la didactique de la lecture : la définition même de son objet.

S'il s'agit là d'un manquement à la méthodologie d'une ATS et si cette omission peut être considérée comme un trait de non-ATS, elle est toutefois loin des traits que nous avons relevés couramment à propos des définitions par compréhension non opérationnelles. Nous avons en effet observé que nombre de celles-ci présentent un caractère littéraire très marqué, comme si l'auteur avait été essentiellement préoccupé par la beauté de sa phrase et sa portée philosophique. Ainsi,

(1) A. INIZAN - op. cit. - p. 51

(2) A. INIZAN et al. - L'évaluation du " savoir-lire " - pp. 5-6

(3) Ibid. - p. 5 ; et note n° 1 p. 5

lorsque M. JEAN écrit que " l'acte de lecture est un acte qui concerne la temporalité et le devenir de la personne " (1), il est difficile d'élever une objection tant la pensée semble profonde. Mais la phrase s'apparente au style de palliation (2) et l'auteur, tout comme lorsqu'il écrit que " lire, c'est imaginer " (3), n'a pas de préoccupations scientifiques et situe son argumentation dans un autre registre. En toute rigueur, lire peut conduire à imaginer, mais lire n'est pas et ne peut pas être imaginer, faute de quoi nous aurions deux termes pour un même concept. Dans cet exemple, nous sommes loin de définitions opérationnelles. En fait, les préoccupations littéraires de l'auteur semblent assez bien expliquer le fait que ses définitions soient caractéristiques de non-ATS. Ainsi, évoquant le rôle de la mémoire dans l'acte de lire, il écrit que " lire c'est se souvenir de ce qu'on a lu dans le fragment de séquence temporelle qui précède immédiatement le présent du lecteur " (4). Puis, après avoir rappelé " l'importance de la prise de conscience par le lecteur de son schéma corporel, de sa verticalité, d'une nécessaire latéralisation " et après avoir affirmé que " la lecture passe par le corps, qu'elle le traverse ", il écrit que " lire, c'est en même temps imaginer son corps et le percevoir " (5). Définitions de poète, certes, auxquelles il ne conviendrait peut-être pas de s'arrêter dans le cadre d'une analyse à finalité scientifique si les propos tenus n'étaient pas significatifs, de par la portée que leur donne volontairement leur auteur, d'un trait conceptuel de non-ATS.

L'importance de définitions opérationnelles n'est en général pas très bien perçue par les auteurs s'intéressant à la lecture. Mme STOURDZE, par exemple, dans un dossier du C.I.E.P., résume ainsi le travail accompli : " dans la première partie du dossier, nous avons tenté de cerner la question qui, immédiatement, nous est apparue comme

(1) G. JEAN - " La lecture, le réel et l'imaginaire " - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - p. 53

(2) Cf. supra - pp. 91-101

(3) G. JEAN - op. cit. - p. 52

(4) Ibid. - p. 52

(5) Ibid. - p. 53

fondamentale : qu'est-ce que LIRE ? - et nous avons risqué ensemble une réponse. Dans la deuxième partie du dossier, nous avons réfléchi ensemble sur l'acte lexique lui-même... " (1). Si cet exemple montre que la définition de lire est perçue comme fondamentale, il atteste aussi, à travers l'expression " risquer une réponse " que nous sommes loin des préoccupations scientifiques qui conduisent à élaborer des définitions opérationnelles. Dans le même document, Mme LAURENT-DELCHET a rédigé un chapitre intitulé " qu'est-ce que lire ? " (2). Suivant l'auteur, la réponse à cette question " infléchit tout le faisceau d'attitudes et de relations qui se nouent nécessairement entre maître et disciples dans cette opération de déchiffrement qui définit spécifiquement l'acte de LIRE " (3). Ailleurs, il est possible de lire par une extension hasardeuse du terme " lecture ", que " l'on a pu dire à juste titre, que la connaissance, pour l'animal, consiste essentiellement en un effort de lecture du monde " (4). Lorsque Mme LAURENT-DELCHET appose à une ancienne définition non opérationnelle de " lire " proposée par M. LEGRAND les deux termes " opération de déchiffrement, opération créatrice ", elle n'établit pas pour autant une définition par compréhension qui puisse, au moins pour le second terme, déboucher sur une définition opérationnelle (5). Il est d'ailleurs à noter qu'elle n'en manifeste pas le souci.

Si " lire, c'est comprendre avec les yeux " (6), si " c'est tenir dans une situation de communication différée, le rôle du récepteur " (7),

(1) in Approches et conquête de la langue écrite : qu'est-ce que LIRE ? - Centre International d'Etudes Pédagogiques - Dossier n°33 -1969 - p. 9

(2) Op. cit. - pp. 13-21

(3) Ibid. - p. 13

(4) Ibid. - p. 15 . D'un strict point de vue linguistique, il n'est pas possible de parler de " langage " pour l'animal du fait de l'absence de double articulation dans les manifestations sonores de ce dernier.

(5) Ibid. - p. 21. M. LEGRAND avait écrit : " Lire, ce devrait être chercher à satisfaire un besoin de comprendre ou de savoir, c'est-à-dire répondre à une curiosité, à un étonnement " (Pour une pédagogie de l'étonnement - 1960).

(6) E. CHARMEUX - La lecture à l'école - p. 24

(7) Ibid. - p. 23

nous ne pouvons savoir ce qu'est lire : dans la première définition, " lire " repose sur le mot-clé " comprendre " qui n'est pas défini, dans la seconde " lire " repose sur le mot-clé " récepteur " qui ne l'est pas davantage. Ce phénomène d'explicitation d'un concept par un autre concept non défini est relativement fréquent. Il rappelle ces définitions des dictionnaires où le lecteur va de mot inconnu en mot inconnu sans pouvoir comprendre le sens du mot qu'il cherchait initialement et revenant bien involontairement au cours de sa recherche au mot de départ. Lorsque le phénomène forme une boucle complète, nous pouvons alors parler de définition cyclique. Mme CHARMEUX offre un exemple de définition cyclique. A la question " qu'est-ce que lire ? ", elle répond en trois points. Le deuxième est ainsi formulé : " c'est effectuer un acte spécifique : l'acte lexicque " (1). Si lire, c'est effectuer un acte lexicque, il ne fait pas de doute qu'effectuer un acte lexicque, c'est lire... Le passage d'un terme de la définition (lire) à l'autre terme (acte lexicque) ne se traduit pas par les précisions que requiert une définition et, a fortiori, ne permet pas une définition par extension : à ce titre, elle ne peut être opérationnelle (2).

Nombreuses sont les définitions non opérationnelles du fait qu'elles reposent sur l'explicitation d'un concept au moyen d'un concept non défini. Lorsque M. HEBRARD écrit que " lire c'est percevoir directement des significations " ou que, dans l'acte de lecture, " on ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots mais des significations " (3), il procède comme si le concept de signification était nettement défini

(1) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 17

(2) Nous aurions pu considérer cette définition cyclique comme une maladresse de style. Il aurait en effet suffi d'écrire que lire " c'est effectuer un acte spécifique que nous décrirons ci-dessous " pour que tout rentre dans l'ordre. Toutefois, si la préoccupation d'opérer sur des concepts soigneusement définis avait été forte, si le concept de lire avait été bien appréhendé, nous pensons que l'erreur n'aurait pas été commise. Au demeurant, il est possible de relever, chez ce même auteur, des maladresses conceptuelles sans doute liées, comme l'écrit avec humour M. SIMON dans la préface du livre, à " la fougue, souvent contenue mais parfois libérée, de l'auteur " (p. 5).

(3) J. HEBRARD - " Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit " - in L. LENTIN - Du parler au lire - p. 73

ou sans ambiguïtés, ou comme s'il l'avait lui-même préalablement défini avant de l'utiliser. De même, écrire que " lire c'est comprendre le fonctionnement du langage et de la pensée " (1) ne conduit pas à des définitions opérationnelles et, finalement, à une meilleure approche des mécanismes de la lecture.

Définir un concept par un autre concept, même connu et sans ambiguïtés, n'est pas sans problème. Nous avons observé de fréquentes confusions qui consistaient à définir le concept par une activité qui lui est extérieure. Pas plus que " lire, c'est imaginer " (2) ou que " lire est un acte de production " (3), lire est une " activité finalement créatrice " (4). C'est confondre des actions qui se succèdent, qui sont peut-être indissociables (5), mais qui doivent être séparément l'objet de définitions opérationnelles.

° °
°

Tout comme le concept de " lire ", le concept de " savoir-lire " est généralement défini dans une perspective qui n'est pas scientifique. Pour ce concept, la difficulté provient du fait que les auteurs distinguent nettement le déchiffrement (ou déchiffrage) et la lecture proprement dite, laissant entendre par cette distinction que la lecture est autre chose que le déchiffrement (6). En ce qui concerne ce dernier, les définitions sont précises, opérationnelles et permettent facilement

(1) R. LAFITE - " Aucune lecture n'est innocente " - op. cit. - p. 207

(2) G. JEAN - op. cit. - p. 52

(3) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 44

(4) P. LASSALAS - " Le rôle de l'école maternelle " - op. cit. - p. 181

(5) Encore faudrait-il le prouver et, pour cela, disposer de définitions opérationnelles du concept de lecture.

(6) Un des points de querelle est actuellement de savoir si le déchiffrement est inclus dans la lecture, comme le pensent la plupart des auteurs, ou s'il y est étranger, suivant l'opinion de MM. BIEMEL, FOUCAMBERT ou HEBBARD. Encore la position de ce dernier est-elle plus nuancée que celle des deux autres auteurs puisqu'il écrit : " l'essentiel demeure que le savoir-déchiffrer soit un instrument et non un préalable à la lecture " (op. cit. - p. 84).

des mesures. Il n'en est pas de même de ce " savoir-lire " postérieur au déchiffrement qui est l'objet de définitions qui, de notre point de vue, ne sont pas satisfaisantes. Un exemple particulièrement net de cette opposition nous est fourni par M. MIALARET qui écrit : " savoir-lire c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger et d'en apprécier la valeur esthétique " (1). Il est facile d'établir des données décrivant le comportement d'individus transformant un message écrit en un message sonore suivant les lois de la correspondance graphie/phonie. Il est beaucoup moins aisé d'observer des comportements qui correspondent sans ambiguïtés à la seconde partie de la définition et de leur faire correspondre des données chiffrées. Qu'est-ce que comprendre ? Qu'est-ce que le contenu du message écrit ? Qu'est-ce que juger ? Qu'est-ce qu'apprécier la valeur esthétique du contenu d'un message écrit ? M. MIALARET n'échappe pas à la difficulté de définir certains concepts et ne réussit pas à le faire sans recourir à des concepts qui ne sont guère définis que dans le sens commun, c'est-à-dire de façon tout à fait insuffisante pour une recherche scientifique.

Ainsi, les définitions du " savoir-lire " reflètent-elles cette impossibilité de définir en termes opérationnels des concepts comme ceux de " sens " ou de " compréhension ". M. TORESSE écrit qu' " on sait lire quand on saisit en même temps (qu'on déchiffre) le sens du texte écrit " (2) et Mme LASSALAS, dans un style littéraire qui lui est propre, que " savoir lire renvoie aux conduites infiniment complexes du lecteur aux prises avec l'univers enfermé dans des livres qui attendent de lui l'interprétation, le sens entrevu, le sens appréhendé, qui, transfusé, lui donnera la force de vivre mieux " (3). Dans un style polémique et en réintroduisant nettement la signification au niveau du déchiffrement - ce qui conduit à perdre le caractère opératoire de la définition

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

(2) B. TORESSE - op. cit. - p. 127. C'est nous qui soulignons.

(3) P. LASSALAS - op. cit. - p. 173

faute de savoir définir la signification -, Mme ROMIAN oppose vigoureusement deux " savoir lire ". A ceux qui estiment que " savoir lire, c'est être capable d'associer mécaniquement signes-sons-sens ", elle préfère sans équivoque ceux qui entendent " par savoir lire, comme FREINET ou LOBROT, la saisie globalisante d'une signification en réponse à des questions que le lecteur se pose dans le cadre d'une activité motivée "(1).

Devant la difficulté qui consiste à définir tous les concepts reliés au sens (signification, comprendre), Mme MEZEIX préfère très prudemment et avec pertinence bien rappeler le rôle que l'Ecole fait jouer à l'oral dans l'acquisition du déchiffrement. Elle écrit qu' "apprendre à lire, c'est donc apprendre à reconnaître les signes graphiques en les faisant correspondre à des paroles qui ont un sens. Lorsqu'il saura lire, il sera inutile qu'il prononce les mots, il lira des yeux " (2). Utilisant une définition qui exclut au départ le sens de l'écrit pour le situer à l'oral, elle évite le difficile problème de la signification. Il n'empêche que ce concept, pour avoir été évacué de l'écrit, n'en subsiste pas moins et doit tôt ou tard être abordé. Cet artifice de méthode, bien qu'il puisse paraître discutable, permet d'éviter les définitions qui veulent tout aborder et qui sont finalement inutilisables, faute d'être opérationnelles.

° °
°

L'analyse que nous venons de conduire met en évidence le fait que de nombreux concepts ne permettent pas à une recherche scientifique de se développer. Qu'il s'agisse de concepts aussi fréquemment utilisés que ceux de dyslexie (3), de compréhension, d'objectifs (4) par exemple, de nombreux auteurs utilisent des définitions non opérationnelles, c'est-à-dire ce que M. DE LANDSHEERE appelle des définitions essentielles

(1) H. ROMIAN - " Apprendre à lire en trois ans " - op. cit. - pp. 188-189

(2) P. MEZEIX et A. VISTORKY - Apprendre à lire - p. 8

(3) Cf. infra - pp.

(4) Mme CHARMEUX, citant M. MAGER, insiste sur la nécessité de décrire les objectifs d'une pédagogie de la lecture " en termes de comportement ou de performance " (op. cit. - p. 15). Elle écrit que c'est dans " cette exigence d'explicitement scientifique et avec rigueur les objectifs de toute pratique pédagogique que se situe le " trait pertinent " de la pédagogie rénovée " (p. 14). Cette rigueur n'est pas suivie par tous les auteurs (cf. C.CLESSE in L.LENTIN - op. cit. - p. 93 ; J. JOLIBERT - in G.F.E.N. - Le pouvoir de lire - pp. 204-205).

qui consistent à " définir un concept (...) par un ou plusieurs autres " (1), sans parvenir à indiquer " les propriétés ou les comportements réels à observer pour connaître la variable en question " (2).

° ° °
° °
°

3. Les concepts au contenu litigieux

S'il est des concepts définis par compréhension de telle façon qu'ils sont inutilisables dans le cadre d'une ATS, c'est-à-dire non opérationnels, il en est d'autres dont la définition par compréhension, qu'elle soit opérationnelle ou non, comporte des lacunes ou des erreurs qui faussent dès le départ une éventuelle ATS.

Pour les besoins de celle-ci, le chercheur utilise des concepts bien précisés. Comme nous l'avons signalé, les définitions qu'il en donne sont conventionnelles et opératoires. Cela signifie que pour les besoins de son argumentation il reste libre du contenu des concepts qu'il utilise. Encore faut-il qu'il y ait définition et que celle-ci, donnée conformément aux règles que nous avons rappelées (3), soit argumentée et justifiée. Si nous prenons le concept " apprendre à lire ", nous trouvons, dans la littérature, deux définitions radicalement différentes. La première, plus ancienne, est fournie par des chercheurs appartenant à ce que nous appelons le courant de l'orthophonie. La seconde, d'apparition récente, est donnée par des chercheurs comme Mme LENTIN, M. FOUCAMBERT ou M. HEBRARD. La position traditionnelle, très pragmatique, se rattache à celle du courant orthophonique. C'est ainsi que Mme MEZEIX écrit, comme nous l'avons déjà vu, qu' " apprendre à lire c'est (...) apprendre

(1) G. DE LANDSHEERE - Introduction à la recherche en éducation - p. 20

(2) Ibid. - p. 20

(3) Cf. supra - pp. 146-170 et, plus généralement, le chapitre V.

à reconnaître les signes graphiques en les faisant correspondre à des paroles qui ont un sens. Lorsqu'il saura lire, il sera inutile qu'il prononce les mots, il lira des yeux " (1). Mlle DE MAISTRE écrit que " pour apprendre à lire, il suffit d'apprendre le code, la convention qui, dans notre système d'écriture alphabétique représente par tel signe graphique tel son élémentaire ou tel mouvement élémentaire du langage parlé " (2). S'opposant à de telles définitions, Mme LENTIN observe que " l'apprentissage de la lecture à l'école a toujours reposé sur un postulat plus ou moins clairement explicité : pour apprendre à lire, il faut d'abord savoir déchiffrer " (3), et elle en vient à modifier le concept d' " apprendre à lire " pour lui préférer le concept d' " apprendre " réellement " à lire et à écrire " dont elle dit, par hypothèse, qu'il " nécessite l'activation d'un fonctionnement langagier d'acquisition dont on suppose qu'il ne doit pas différer profondément de celui qui caractérise l'acquisition du langage chez le jeune enfant " (4). Partant de cette hypothèse, M. HEBERARD estime qu' " apprendre à lire, c'est donc apprendre à mobiliser et à organiser l'information dont on dispose dans le domaine d'expérience du texte que l'on se propose de lire. (...). (...) c'est apprendre à anticiper la signification d'un texte, mais c'est aussi anticiper celle-ci sous la forme d'un énoncé ou d'un ensemble d'énoncés possibles " (5). Pour M. FOUCAMBERT, " apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre les signes graphiques, à leur attribuer un sens " (6). Ces deux grands types de définition du concept d'apprentissage de la lecture sont en apparence irréductibles et les positions des praticiens risquent fort de se répartir suivant les modalités de la querelle des méthodes : une définition sera contestée soit

(1) P. MEZEIX et A. VISTORKY - op. cit. - p. 8

(2) M. DE MAISTRE - Pour ou contre l'orthographe - p. 55

(3) L. LENTIN - Du parler au lire - p. 60

(4) Ibid. - p. 59

(5) J. HEBERARD - " Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit " - in L. LENTIN - Du parler au lire - p. 76

(6) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 19

parce qu'elle est limitée comme la première, soit parce qu'elle n'est pas opérationnelle comme la seconde. Alors que cette dernière sera survalorisée parce qu'elle répond à une définition satisfaisante de la lecture, la première le sera parce qu'elle correspond bien aux préoccupations des praticiens de l'apprentissage.

Ainsi apparaît-il que ce qui pouvait sembler irréductible ne l'est pas et correspond plutôt à deux perspectives différentes dont la complémentarité ne saurait échapper à l'analyse. Il semble donc très contestable que le même concept soit utilisé pour désigner deux réalités qui ne sauraient se confondre. Comme l'observe Mme LENTIN, à l'école, " pour apprendre à lire, il faut d'abord apprendre à déchiffrer " (1). Or, dans la perspective des praticiens, l'essentiel de l'apprentissage de la lecture est bien le déchiffrement : d'où, sans doute, l'abus de langage qui conduit à assimiler déchiffrement et lecture, bien que, suivant l'expression de M. FRANCKEL et de Mme LE ROUZO, les concepts doivent être nettement différenciés, puisque " savoir déchiffrer n'est pas comprendre ce qu'on lit, c'est-à-dire n'est pas savoir lire " (2). Or, s'il est vrai qu'apprendre à déchiffrer n'est pas apprendre à lire, il en résulte que l'apprentissage du déchiffrement n'est pas " un constituant de la lecture, mais seulement un moyen d'apprendre à lire " (3).

S'il apparaît que le concept que nous venons d'étudier et les définitions qui lui sont données par certains auteurs sont contestables, c'est essentiellement lié au fait que les concepts fondamentaux, et en particulier celui de " lire ", ne sont jamais précisés de façon satisfaisante et, à notre avis, ne peuvent pas l'être (4). Faute d'une défi-

(1) L. LENTIN - op. cit. - p. 60

(2) J.-J. FRANCKEL et M.-L. LE ROUZO - " Psycholinguistique et enseignement du français à l'école primaire " - in Langue française - n° 22 - p. 114

(3) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 19

(4) Nous disons que lire, c'est intégrer des informations transmises par un canal de l'écrit. Cette définition ne peut que délimiter les champs de recherche et, par là, se révéler indirectement opérationnelle. Elle permet d'en distinguer trois, complémentaires et indissociablement nécessaires à la signification de l'acte lexique : les mécanismes de perception visuelle et d'intégration du langage au cours du processus de la lecture ; les mécanismes de transmission de l'information (y compris l'attitude du lecteur-demandeur) ; les mécanismes linguistiques de passage de l'oral à l'écrit (y compris l'étude de la spécificité de l'écrit).

inition qui recueillerait l'unanimité des suffrages et en présence de formulations qui ne parviennent pas à être opérationnelles, les définitions qui en découlent comme celles de " savoir lire " ou d' " apprendre à lire " par exemple, ne peuvent guère être retenues pour une étude sérieuse sans précautions méthodologiques. Ainsi, lorsque M. FOUCAMBERT écrit que " lire, c'est toujours une activité qui trouve sa signification parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet ", remarquons-nous que toute activité humaine s'inscrit toujours " à l'intérieur d'un projet " (1). De même, lorsqu'il écrit que " savoir lire, c'est lire des yeux, c'est attribuer directement un sens aux signes graphiques " (2), pouvons-nous lui objecter que sa définition est contestable puisqu'elle sous-entend une représentation des mécanismes neurologiques qui permet de passer directement des signes graphiques au sens : or, non seulement nous savons très peu de choses sur le fonctionnement du cerveau pendant l'acte de lecture (3), mais le peu que nous savons incite à éviter l'utilisation du terme " directement " qui semble inapproprié (4).

-
- (1) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 37. Il est probable que M. FOUCAMBERT veut dire que l'Ecole a développé des pratiques dans lesquelles les messages lus par les enfants n'avaient pas de sens pour eux. Il reste toutefois possible d'admettre, au moins par hypothèse, que la lecture prend un sens pour l'enfant, même si elle s'exerce sur des éléments, mots ou messages sans signification, dans la mesure où elle s'inscrit dans un projet de la plus haute importance pour lui : acquérir le pouvoir de lire (" dans la phase d'apprentissage, lire sans pouvoir (...) déchiffrer n'est pas savoir lire. Déchiffrer est un pouvoir. Il suffit d'observer l'enfant pour s'en rendre compte " - Lecture au CP et linguistique - OCCE des Vosges - p. 40)
- (2) Ibid. - p. 19
- (3) M. AYRES écrit : " in spite of the wealth of basic research data on the function of the brain, very little is known about how it functions as a whole in relation to the development of perception and learning " (A.J. AYRES - " Reading - a Product of Sensory Integrative Processes " - in H.K. SMITH - Perception and Reading - p. 82)
- (4) M. AYRES écrit : " it is proposed that reading is the function of a system which directly involves several levels of the brain. At this stage of understanding neural organization, the structures whose contributions are most easily observed are the brain stem, diencephalon, and cortex. Three functional systems involving sensory integration at these levels are postulated to underlie the reading process. They tentatively have been statistically identified, with further understanding derived from subsequent clinical practice and basic research findings " (Ibid. - p. 79). Pour M. GOUGH, " on the outside, the reader has rotated his eyes a few millimeters and he has begun to move his mouth. But on the inside, there has been a rapid succession of intricate events. Clearly, this succession could only be the product of a complex information processing system " (" One second of reading again " - p. 341).

De même, lorsque M. HEBRARD écrit que " lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification mais au contraire à faire des hypothèses sur une signification possible puis à vérifier ces hypothèses dans le texte " (1), il est difficile d'admettre cette définition sans élever plusieurs objections. La première est qu'une affirmation évoquant des comportements doit faire état de ces comportements, c'est-à-dire mentionner les résultats expérimentaux qui en attestent la réalité. Faute de ceux-ci, il est loisible au lecteur de considérer la définition comme sans fondements. La seconde objection est que le modèle de M. GOODMAN qui sous-tend cette affirmation et, plus généralement, les modèles dits " analysis-by-synthesis models " par Mme GIBSON et M. LEVIN (2), décrivent la lecture du lecteur adulte cultivé et n'ont pas été confirmés (3). Il en résulte que les définitions basées sur ce modèle, qui présente la lecture comme un " jeu de devinette psycholinguistique "(4), ne doivent être envisagées qu'avec prudence. Une troisième objection peut être adressée à la définition de M. HEBRARD, celle de ne pas être opérationnelle : qu'est-ce qu'une hypothèse sur une signification possible ? S'agit-il d'hypothèses sur les mots, sur les sèmes ou, par exemple, sur les structures des phrases ? Doit-on rattacher cette définition à un processus de MARKOV ? Si ces hypothèses portent sur la signification, comment expliquer alors " que la structure syntagmatique

(1) J. HEBRARD - op. cit. - p. 72

(2) E.J. GIBSON et H. LEVIN - The psychology of Reading - pp. 449 et 481. Les auteurs signalent que cette expression est empruntée à une théorie de la perception de la parole (p. 450 : M. HALLÉ et K.N. STEVENS - 1964, 1967). Cette expression est difficilement traduisible : modèles d'analyse par une démarche synthétique ? analytico-synthétiques ? Les auteurs français parleraient plutôt d'un modèle " global " (cf. R. BIEMEL - op. cit. - pp. 8-9)

(3) Ibid. - p. 481. Les auteurs décrivent ces modèles de la façon suivante : " the reader constructs the meaning for himself as his eyes move over the page, forms hypotheses about what is to follow, and pauses for a fixation occasionally to confirm what he has been predicting. This model is far looser than the information processing models (cf. GOUGH, 1972). The principal proponent of this class of model is GOODMAN (1967). (...) This model has not led to much research (save for GOODMAN's study of " miscues " or errors), since it is too vaguely specified to be checked. It does not specify, for example, how the reader knows when to confirm his guesses or where to look to do so " (p. 481).

(4) " a psycholinguistic guessing game ". M. SMITH écrit : " prediction is a better word " (F. SMITH - Reading - p. 25)

de surface est le niveau linguistiquement défini dont l'interaction avec le balayage visuel est la plus forte " (1), alors que, si l'attitude du lecteur était une attitude active centrée sur la signification, les modifications de vocabulaire ou de structure profonde auraient un effet plus prononcé que les modifications de structure de surface, à l'inverse de ce qui a été observé par MM. MEHLER, BEVER et CAREY (2) ? Que des objections fondées puissent être adressées à une définition nous semble constituer un trait de non-ATS, car, dans une argumentation de type scientifique, l'auteur aurait pris soin de nettement fixer lui-même les limites de ses définitions (3).

Il est des concepts utilisés de façon telle que la définition qu'ils prennent est contestable. Citons, par exemple, le concept d'expérimentation tel que son usage le révèle dans l'ouvrage de Mme FOUCAUD et de M. AUMONT. Celui-ci, préfacé par deux inspecteurs d'académie et par un poète, M. JEAN, que nous avons déjà eu l'occasion de citer, a été réalisé par deux inspecteurs départementaux de l'éducation. M. MOREL, dans la première préface, note que " rarement, dans un ouvrage relatif

-
- (1) J. MEHLER, T.G. BEVER et P. CAREY - " Que regardons-nous quand nous lisons ? " - in J. MEHLER et G. NOIZET - Textes pour une psycholinguistique - p. 289
- (2) Ibid. - p. 289. "... si on modifie la structure syntagmatique de surface, il s'ensuit un changement plus important que si on modifie le vocabulaire tout en maintenant la structure constante, tandis qu'une modification de la structure syntagmatique profonde donne lieu à un effet moins prononcé que celui qu'entraîne une modification du vocabulaire " (" La structure de surface d'une phrase est la structure qui permet à la phrase de prendre une forme phonologique ; mais c'est la structure profonde, plus abstraite, qui est nécessaire pour son interprétation. Les entités abstraites que l'on est censé connaître une fois qu'une phrase est interprétée sont donc étroitement liées à certains faits linguistiques relatifs à la structure profonde et au lexique " - H.H. CLARK - " Processus linguistiques dans le raisonnement déductif " - in J. MEHLER et G. NOIZET - op. cit. - p. 566).
- (3) Les mêmes objections peuvent être adressées à un article de H. LEVIN et E.L. KAPLAN - " Grammatical Structure and Reading " - in H. LEVIN et J.P. WILLIAMS - Basic Studies on Reading - pp. 119-133. Les auteurs commencent leur article par l'aphorisme " a good reader is a good cheater " qui, à notre avis, biaise la discussion des résultats expérimentaux pourtant intéressants sur l'EVS (" eye-voice span ", c'est-à-dire, en lecture à haute voix, la distance (habituellement exprimée en mots) qui indique l'avance de l'oeil sur la voix).

à l'enseignement du français, le souci de l'expérimentation aura été poussé aussi loin " (1), tandis que M. PELTRIAUX, dans la seconde préface, confirme que " la méthode de Mlle FOUCAUD et de M. AUMONT a été longuement expérimentée dans plusieurs de nos classes. Elle a conduit à des résultats d'un très grand intérêt " (2). Mlle FOUCAUD et M. AUMONT mentionnent avoir travaillé " I.D.E.M. et I.D.E.N. en collaboration constante avec les conseillers pédagogiques sans la précieuse aide desquels le contrôle de l'expérience pratique n'aurait pu être réalisé d'une façon aussi continue " (3). Or il se trouve que les plans et résultats expérimentaux des auteurs ne sont pas publiés et que mention du document où il serait possible d'en prendre connaissance n'est pas faite. Le témoignage de deux inspecteurs d'Académie suffirait-il pour que ces expérimentations soient d'une part authentifiées, d'autre part validées ? Si la réponse à cette question s'avérait devoir être positive, il s'agirait d'une ingérence inadmissible dans la démarche scientifique, où un responsable hiérarchique administratif n'a pas à intervenir en lieu et place des seuls documents valides : les résultats expérimentaux présentés avec la méthode qui a permis de les obtenir (4). Positive ou négative, la réponse à la question que nous posons sous-tend toujours une même confusion vis-à-vis du concept d'expérimentation, comme si les auteurs désignaient par là le fait que la " méthode " de Mlle FOUCAUD et de M. AUMONT avait été longuement essayée, avec un soin si particulier qu'il méritait des éloges. Quand bien même l'un des inspecteurs d'Académie, M. MOREL, évoque le développement de la recherche pédagogique (5), nous ne

(1) E. MOREL, Inspecteur d'Académie du Finistère - " Présentation " - in R. FOUCAUD et B. AUMONT - Les chemins d'un " savoir-lire " - p.7

(2) R. PELTRIAUX, Inspecteur d'Académie de la Mayenne - " Préface " - op. cit. - p. 11

(3) R. FOUCAUD et B. AUMONT - op. cit. - p. 17

(4) BINET s'était insurgé contre les méthodes d'autorité de l'Administration qui, écrivait-il en janvier 1909 dans le Bulletin n°51 de la Société qui portera ensuite son nom, " ont fait leur temps " (cf. G. AVANZINI - Alfred Binet et la pédagogie scientifique - op. cit. - pp. 182-183)

(5) E. MOREL - op. cit. - p. 7, dernier paragraphe. Il faut noter que ce même auteur estime que l'ouvrage de Mlle FOUCAUD et de M. AUMONT " apporte aux enseignants un remarquable condensé de linguistique susceptible d'éveiller leur curiosité à l'égard de cette " science objective du langage " " (p. 7 - 3e §) et rappelle que " la nécessité d'une formation continue des maîtres est affirmée et admise " (p. 7, dernier §). Il convient de mettre ces propos en rapport avec la page

pensons pas qu'il utilise correctement les concepts de la recherche scientifique. En effet, les auteurs de l'ouvrage qu'il préface écrivent en conclusion de leur avant-propos " puissions-nous réussir à faire partager notre enthousiasme et notre foi à beaucoup d'enseignants. Toutes les suggestions et critiques seront utiles et nous en remercions d'avance les maîtres " (1). La première phrase appelle une remarque : s'il faut de l'enthousiasme pour conduire une recherche, ce n'est pas cet enthousiasme qui doit convaincre, mais les résultats obtenus parce qu'ils présentent les caractères qui identifient la méthodologie scientifique : ils sont vérifiables et reproductibles. La seconde phrase est d'interprétation plus délicate, car elle renvoie à la structure hiérarchique du système scolaire français. Comment, en effet, est-il possible de croire à une possibilité de dialogue entre les auteurs et " les maîtres " si les auteurs sont les supérieurs des " maîtres ", ont travaillé " en collaboration constante avec les conseillers pédagogiques sans la précieuse aide desquels le contrôle de l'expérience pratique n'aurait pu être réalisé d'une façon aussi continue ", et ont fait préfacier leur ouvrage par deux inspecteurs d'Académie ? Nous ne pensons pas qu'il existe une structure sociale où un individu aussi entouré de supérieurs hiérarchiques disposant, qu'ils le veuillent ou non, d'un pouvoir objectif sur lui (2), ose exprimer son opinion si elle n'est pas en accord avec celle présentée par lesdits supérieurs hiérarchiques.

Ce problème des interférences entre la hiérarchie de l'Institution

26 où les auteurs écrivent : " il est utile aux instituteurs (de) connaître la définition (des termes " monèmes " et " phonèmes "); c'est pourquoi nous nous sommes permis d'en parler, incomplètement d'ailleurs " (c'est nous qui soulignons). Ainsi la formation continue des instituteurs semble-t-elle se définir comme un moyen " d'éveiller leur curiosité ", suivant l'expression de M. MOREL (op. cit. - p. 7).

(1) R. FOUCAUD et B. AUMONT - op. cit. - p. 18

(2) Ce pouvoir s'exerce par le jeu des notes professionnelles et des promotions qui commandent, avec l'ancienneté de service, le montant du traitement de l'instituteur, mais plus simplement et plus incidemment par le seul fait que les inspecteurs ont droit de visite, de contrôle et de jugement (cf. J. WITTWER - Pour une révolution pédagogique - " l'inspection et ses motivations " - pp. 59-63).

scolaire et la recherche pédagogique nous semble être l'un des plus graves obstacles auxquels se heurte la recherche scientifique dès lors qu'elle s'intéresse aux questions scolaires. Pour cette raison, nous suspectons souvent les termes scientifiques et les croyons révélateurs de non-ATS lorsqu'ils interviennent au sein d'une hiérarchie comme celle que nous venons de décrire ci-dessus. Un scientifique universitaire, M. BENTOLILA, ne peut être soupçonné a priori d'être auteur de non-ATS. Or, s'intéressant à l'apprentissage de la lecture, il écrit : " les institutrices, d'abord sceptiques, se sont passionnées pour l'expérience et c'est à elles d'abord ainsi qu'au dynamisme éclairé de leur inspectrice que cette idée doit d'avoir peu à peu pris forme, pour devenir une véritable stratégie pédagogique dont nous pouvons aujourd'hui découvrir les premiers résultats " (1). Il mentionne nettement l'historique de cette " recherche " : un séminaire de linguistique, " une idée de linguiste " selon son expression (2), une participante particulièrement intéressée. Cette dernière, " inspectrice des écoles maternelles, vint nous proposer de tenter de mettre en pratique dans sa circonscription les principes que nous avions exposés " (3). A la lecture de l'article de M. BENTOLILA, nous ne trouvons pas mention d'un plan expérimental précis, ni de procédures d'évaluation. Si les objectifs de " l'expérience " (4) sont clairs dans l'esprit du linguiste, les incidences des pratiques que lui-même et l'inspectrice des écoles maternelles, Mme DURAND (5), préconisent, ne sont absolument pas envisagées. Cette négligence permet à M. BIEMEL

(1) A. BENTOLILA - " Les premiers pas dans le monde de l'écrit " - in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - p. 13

(2) Ibid. - pp. 12-13

(3) Ibid. - p. 13

(4) Nous mettons le terme expérience entre guillemets pour marquer qu'il s'agit davantage, suivant la distinction de BUYSE, de pédagogie expérimentée que de pédagogie expérimentale.

(5) Le nom de cette inspectrice n'est pas cité par M. BENTOLILA dans son article, mais par M. BIEMEL dans sa brochure Lire en maternelle (pp. 18-22).

d'affirmer qu'il a " pu contrôler les résultats de cette méthode, elle n'est acceptée que par sept ou huit enfants de la section des grands sur 35 enfants. Loin d'avoir facilité le travail de la maîtresse du C.P., les idéogrammes et les phonogrammes créent chez un grand nombre d'enfants des blocages, des frustrations " (1). L'absence de démarche scientifique autorise toutes les critiques qui, dans le cas que nous citons, prennent, ô ironie, la forme de la démarche scientifique elle-même, alors qu'il ne s'agit que du témoignage d'un auteur violemment opposé à ce qu'il appelle " la mode phonologique " (2).

Parmi les traits conceptuels de non-ATS, que nous regroupons sous le terme générique de concepts au contenu litigieux, nous pouvons trouver des concepts présentés de façon caricaturale. Ainsi en est-il, par exemple, du concept de méthode tel qu'il est présenté par Mme CHARMEUX. Celle-ci le définit avec précision et écrit : " une méthode est un itinéraire tracé à l'avance dans ses moindres détails, imperturbablement valable pour n'importe quel enfant, dont chaque arrêt, chaque élément du paysage, chaque activité est soigneusement prévue, selon une progression scrupuleusement étudiée " (3). Si, par comparaison, nous nous référons au concept de méthode tel qu'il est défini par M. AVANZINI, nous pourrions alors comparer deux définitions d'un même concept et choisir celle qui est la plus appropriée à une démarche scientifique. M. AVANZINI pose qu' " une méthode (...) se définit par référence à trois paramètres : des finalités, une progressivité didactique, enfin une représentation psychologique de

(1) R. BIEMEL - Lire en maternelle - p. 22. Les critères d'évaluation utilisés par M. BIEMEL ne sont pas cités. Nous pouvons raisonnablement les mettre en doute, compte tenu du ton général polémique de son ouvrage d'une part, et compte tenu, d'autre part, de ses remarques sur la psychologie. Il souligne, en effet, à plusieurs reprises, " l'échec des psychologues " (p. 4), " que l'appel aux psychologues n'a pas porté ses fruits " (p. 4), " l'échec de la psychologie " (p. 5), alors même que M. VAUNAIZE souligne dans sa thèse " que les recherches en lecture présentant une certaine rigueur sont, le plus souvent, effectuées par des psychologues " (R. VAUNAIZE - Détermination et contrôle de la portée de quelques facteurs de l'apprentissage de la lecture - p. 18).

(2) R. BIEMEL - op. cit. - p. 22

(3) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 166

l'élève " (1). Il apparaît que le concept de méthode, tel que défini par Mme CHARMEUX, estompe le premier pôle de la triangulation établie par M. AVANZINI, caricature le second et scotomise le troisième. Les finalités sont estompées puisqu'il n'en est pas fait mention, si ce n'est à travers le concept d'itinéraire qui suppose en soi une fin : l'essentiel est toutefois centré sur le cheminement supposé par l'itinéraire. Mme CHARMEUX subordonne l'idée de méthode à l'idée de rigidité de façon tout à fait arbitraire. Que la progression soit " scrupuleusement étudiée " n'implique pas qu'elle devienne rigide. Suivant la définition de cet auteur, nous devrions rejeter le concept de " méthode naturelle " cher à FREINET aussi bien que le concept de " méthodes actives ". Quant à la " représentation psychologique de l'élève ", elle n'apparaît pas, à moins de considérer l'enfant comme ne devant pas être pris en considération dans l'élaboration d'une méthode.

Cette caricature est voulue par Mme CHARMEUX qui souhaite mettre ainsi en évidence le concept d' " outil ". Le procédé utilisé par l'auteur est très contestable, puisqu'il consiste à faire une caricature, sinon un faux, pour rendre plus crédible son travail. A cette fin, elle utilise le concept d' " outil ", qu'elle définit par sa fonction d'abord, par une description ensuite : " (...) des objectifs précis, des données fondamentales en matière de psychologie et de linguistique, et des suggestions d'activité " (2). Grâce à cela, " un maître peut construire sa pédagogie de façon à la fois solide, vivante et personnelle " (3). Dans la définition de ce concept qui n'est pas celui de " méthode ", nous retrouvons pourtant les trois pôles caractéristiques du concept de méthode : les finalités (" des objectifs précis "), la progressivité didactique (" données fondamentales en matière de psychologie et de

(1) G. AVANZINI - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire - p. 277. Cf. également pp. 22-23 où l'auteur précise que " selon des modalités complexes d'équilibre, (la méthode) intègre et articule toutes ces variables, dont aucune ne peut être omise sans déstructurer l'ensemble ".

(2) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 166

(3) Ibid. - p. 166

linguistique ", " suggestions d'activité "). Seul le pôle concernant la représentation psychologique de l'enfant peut paraître trop sommairement évoqué à travers " des données fondamentales de psychologie ". L'illogisme de cette démarche ne peut guère s'expliquer que par un refus du concept de " méthode " : il n'en demeure pas moins que celui-ci réapparaît, quelques lignes après avoir été nié, sous un autre nom. Cette pratique est évidemment inconciliable avec les contraintes d'une ATS. Les concepts alors utilisés ont reçu des définitions contestables, plus ordonnées à un projet personnel de leur auteur, qu'aux règles nécessaires de l'ATS.

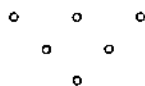
° °
°

Un concept peut également avoir un contenu contestable et, à ce titre, signifier une non-ATS, lorsque la définition qui en est donnée résulte d'une absence de réflexion. Nous prendrons pour exemple le concept de lecture silencieuse dont l'élaboration est difficile puisqu'il suppose la description de l'acte de lire chez l'adulte, et, en situation pédagogique, de ses différentes étapes de développement, sans recouvrir toutefois le déchiffrement ou l'oralisation. Dans la méthode de lecture de M. TONDEUX et de M. et Mme LE NEUTHIEC, nous trouvons la lecture silencieuse évoquée en ces termes : " la quatrième partie (de la méthode) a pour objet de donner à la lecture silencieuse sa véritable importance. A côté d'exercices de contrôle variés, on trouvera dans ce chapitre la copie, qui est lecture silencieuse lorsqu'on ne laisse pas les écoliers copier lettre par lettre. On y trouvera aussi la dictée quotidienne, sous toutes ses formes, qui reste la règle d'or " (1).

De telles erreurs conceptuelles ne correspondent pas à une prétention scientifique et nous ne saurions en faire grief à leurs auteurs. Nous ne les citons qu'à titre d'exemple car, de notre point de vue, ils

(1) P. TONDEUX, M. et R. LE NEUTHIEC - L'apprentissage de la lecture au C.P., Guide pédagogique - pp. 3-4. Nous avons souligné ce qui était en gras dans le texte. Dans le paragraphe intitulé " lecture silencieuse ", sont mis en gras les mots ou expressions suivants : " exercices de contrôle ", " copie ", " dictée ", " les fautes les plus fréquentes ". Il semble que les auteurs aient confondu la lecture silencieuse et l'orthographe sous sa forme traditionnelle oppressive.

sont caractéristiques de non-ATS et illustrent, aussi bien que les précédents exemples cités, les traits conceptuels de non-ATS que nous avons regroupés sous le terme générique de " concepts au contenu contestable ".



4. Les erreurs sur les limites des concepts

Parmi les traits conceptuels de non-ATS, nous pouvons également mentionner les erreurs portant sur les limites des concepts utilisés. Empruntant des exemples à M. WHORF (1), nous pouvons illustrer l'importance que prend la délimitation d'un concept pour les besoins scientifiques. Si la langue HOPI ne permet pas de distinguer linguistiquement une mouche d'un avion parce qu'ils sont tous deux dans la classe qui s'oppose à la classe des oiseaux, celles-ci s'incluant dans la classe des objets et animaux volants, c'est sans doute que les besoins vitaux des HOPI ne rendent pas nécessaire un affinement du concept de " non-oiseau volant ". Inversement, si les Esquimaux ont des concepts qui distinguent les divers types de neige (neige qui tombe, neige sur le sol, neige tassée et gelée, neige fondante, etc.), c'est que leurs besoins vitaux rendent cet affinement du concept de neige pertinent.

(1) B.L. WHORF - Language, thought, and the School - 1956. Article repris in J.P. DE CECCO - The psychology of Language, Thought, and Instruction - op. cit. - sous le titre " Science and Linguistics " - pp. 68-74. M. WHORF cite de nombreux exemples parmi lesquels : " Hopi has one noun that covers every thing or being that flies, with the exception of birds, which class is denoted by another noun. (...) the Hopi actually call insect, airplane, and aviator all by the same word, and feel no difficulty about it. (...) this class seems to us too large and inclusive, but so would our class " snow " to an Eskimo. We have the same word for falling snow, snow on the ground, snow packed hard like ice, slushy snow, wind-driven flying snow - whatever the situation may be. To an Eskimo, this all-inclusive word would be almost unthinkable... " (p. 73).

Aussi, dans notre perspective d'une meilleure connaissance de la lecture et des mécanismes de son apprentissage, aurons-nous intérêt à disposer de concepts aussi affinés que possible, c'est-à-dire de concepts que nous dirons irréductibles puisque, dans l'espace intellectuel où ils seront mis en jeu, il ne sera pas possible de les affiner davantage. Ainsi, pour prendre un exemple, le concept d' " arbre " serait considéré comme opératoire dans un discours sur les végétaux en général. Il ne le serait par contre plus dès lors que nous étudierions les mécanismes chimiques d'échange entre la cellule végétale et le milieu. D'un autre point de vue, un concept désignant tout ce qui est immobile et en contact permanent avec la terre conduirait à inclure, sous un même concept, entre autres, arbres et maisons. Nous pourrions donc dire que ce concept est réductible, mais alors que le premier est pertinent dans certains espaces d'analyse, l'autre ne l'est évidemment pas. Nous parlerons alors de concepts qui peuvent être " réduits ", c'est-à-dire " non irréductibles ", ce qui nous permettra, compte tenu du fait que nous situerons l'analyse dans l'espace intellectuel qui correspond aux besoins d'un progrès de la connaissance, de conclure qu'il s'agit d'un trait conceptuel de non-ATS.

Ecrire que " lire c'est comprendre avec les yeux " illustre l'analyse que nous venons de conduire. Nous remarquons premièrement que la définition repose sur le concept de " compréhension " dont une définition opérationnelle n'est pas donnée par l'auteur (1). Surtout, nous observons que le concept " les yeux " se situe dans un espace d'analyse où nous pouvons l'opposer à d'autres organes externes du corps. Ce n'est pas dans cet espace-là qu'il est utilisé par l'auteur, qui l'oppose à la parole, à l'émission vocale du texte. L'expression " avec les yeux " est ici prise dans son sens familier qui n'implique pas nécessairement une " activité langagière " (2). Il serait donc cohérent, dans le cadre d'une ATS, d'affiner ce concept non irréductible, mais nous comprenons aussitôt que là réside justement la difficulté puisque nous ne savons

(1) E. CHARMEJX - op. cit. - p. 24

(2) Expression de J. HEBRARD - op. cit. - p. 57 par exemple.

pas ce qui se passe exactement entre le moment où l'oeil aborde un message écrit et le moment où le sujet lisant a compris. Les théories les plus récentes, comme par exemple celles de M. GOODMAN et de M. GOUGH, s'opposent de façon irréductible (1).

Définir lire en écrivant que " c'est tenir dans une situation de communication différée, le rôle de récepteur " (2) revient également à définir un concept non irréductible, de façon fort nette. Certes, l'auteur fait précéder sa définition de l'expression " si l'on admet que " et la prolonge d'une longue analyse. Il n'en demeure pas moins que la définition de départ du concept de lire est fautive (3) puisque nous pouvons par extension lui faire correspondre une suite de résultats expérimentaux obtenus lors de l'écoute d'une bande magnétique, par exemple. Si la lecture est réception d'un message, toute réception d'un message n'est pas lecture. Le concept de lecture ainsi défini, même si ce n'est qu'à titre transitoire et pour les besoins d'une démonstration, n'est pas irréductible.

Lorsque M. TORESSE écrit qu' " au début de l'année, le maître fait subir à chaque élève un test de lecture " et précise que l'enseignant " établit lui-même (ce test) selon des critères simples : lecture rapide et aisée, lecture courante avec des hésitations, lecture ânonnante " (4), il utilise pour le concept de test une définition très vague, qui englobe le bilan empirique réalisé par le praticien dans sa classe. Or, le concept de test est très précisément défini (5) et comporte dans ce cas une erreur sur ses limites.

D'une façon générale, nous pourrions remarquer que les concepts de " lecture ", de " déchiffrement ", de " compréhension " ne se laissent

(1) Cf. supra - pp. 173-174

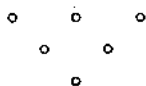
(2) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 23

(3) D'un point de vue scientifique qui refuse, même à titre provisoire, un concept réductible.

(4) B. TORESSE - op. cit. - p. 150

(5) Cf. par exemple A. BONBOIR - La méthode des tests en pédagogie ; G. DE LANDSHEERE - Introduction à la recherche pédagogique ; G. MIALARET et D. PHAM - Statistique à l'usage des éducateurs.

pas aisément définir comme des entités irréductibles et que les difficultés rencontrées pour les utiliser au sein d'ATS proviennent de ce fait. Aussi les chercheurs soucieux de la méthodologie qu'ils appliquent, comme M. INIZAN ou ceux que nous disons appartenir au " courant orthophonique " (1), en viennent-ils fréquemment à accorder une place très importante au déchiffrement qui, contrairement au concept de lecture, peut être défini de façon irréductible et opérationnelle (2). Pour légitimes que soient les préoccupations introduites par la psycholinguistique, en particulier à la suite des analyses théoriques de M. GOODMAN, il n'en demeure pas moins qu'elles exigent de la part des chercheurs un effort méthodologique faute duquel leurs travaux ne présenteront pas les garanties de scientificité, liées au fait qu'ils soient vérifiables et reproductibles, c'est-à-dire communicables à d'autres chercheurs et aux praticiens.



Nous venons d'établir quatre traits conceptuels de non-ATS qui permettent une lecture critique des concepts utilisés dans les textes

- (1) Citons Mme BOREL-MAISONNY, Mlle DE MAISTRE, Mme GIROLAMI-BOULINIER. Mentionnons que cette dernière, ancienne présidente de l'Association Française pour la Lecture, a réalisé un test de lecture silencieuse en complément des épreuves de Mme BOREL-MAISONNY.
- (2) Le concept de déchiffrement est irréductible à condition qu'il soit strictement limité à la mise en oeuvre de la combinatoire. Mme BOREL-MAISONNY a successivement défini la lecture de deux façons : " lire c'est, devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation " (1949 - in Bulletin de la Société A. BINET - n° 386-387). Onze ans plus tard, elle a écrit : " lire oralement, c'est devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation porteuse de sens " (1960 - cité par G. MIALARET - op. cit. - p. 4). Prenant en compte le problème de la signification, Mme BOREL-MAISONNY le renvoie à l'oral, gardant ainsi la maîtrise de concepts opérationnels et irréductibles. A une date plus récente, Mlle DE MAISTRE procède de la même façon et écrit : " lire, c'est traduire un code de signalisation visuelle (les graphies) en un code de signalisation auditive (les phonèmes) " (in Pour ou contre l'orthographe - 1974 - p. 57).

sur la lecture et son apprentissage publiés au cours des dix dernières années. Ils permettent une analyse des concepts élaborés par les auteurs (1). A travers plusieurs exemples, nous avons montré que la notion de trait conceptuel de non-ATS se révélait opératoire puisqu'elle décrivait les failles au niveau même des outils de l'ATS : les concepts. Nous disposons d'une typologie qui se complète progressivement, puisque, après les traits formels, nous venons de déterminer un premier type de traits conceptuels de non-ATS. Compte tenu de notre position de départ qui, reprenant la pensée de BINET, postule la supériorité des approches scientifiques sur les approches non scientifiques en ce qui concerne l'accès aux connaissances communicables, c'est-à-dire vérifiables et reproductibles, nous observons que ce sont toujours essentiellement des membres de l'Institution scolaire et de sa hiérarchie, en tant qu'inspecteurs ou professeurs d'Ecoles Normales, qui ont fourni l'essentiel des

-
- (1) Nous aurions pu également réserver une rubrique à certains concepts auquel le seul qualificatif qui convienne serait celui de " curieux ". Ainsi pouvons-nous citer, par exemple, le concept de " formation onirique " (G. JEAN - " La lecture, le réel et l'imaginaire " - p. 49) ou le concept d' " attitude linguistique " (R. FOUCAUD et B. AUMONT - op. cit. - p.112). Ces " concepts curieux " pourraient être considérés comme maladresses de style et relever à ce titre des traits formels de non-ATS. Toutefois, nous pensons plutôt qu'il s'agit d'une élaboration conceptuelle insuffisante et, à ce titre, ils doivent être considérés comme traits conceptuels de non-ATS. Leur relative rareté nous a incité à ne pas créer spécialement une rubrique pour eux et à en mentionner simplement l'existence. Dans un souci de perfectionnisme, il aurait été possible de créer également une rubrique intitulée " concepts oubliés ". Ainsi le concept d'écoute est-il oublié dans cette définition de M. HEBRARD : " parler, lire et écrire sont des activités langagières " comme peuvent en témoigner les " réflexions sur l'opposition langue-objet, langue-fonction " de M. WITTWER (Bulletin de Psychologie - n° 247 - XIX 8-12 - janvier 1966 - pp. 536-542). Il serait également possible de définir une rubrique des concepts " mal nommés " dans laquelle nous rangerions celui de " méthode analytique " souvent utilisé pour désigner à tort la méthode synthétique et opposé à son synonyme, la méthode globale. Nous avons relevé cette erreur chez M. SORIANO (Guide de la littérature pour la jeunesse - p. 365), chez M. PIAGET (Psychologie et pédagogie - p. 37), chez M. FREINET (La méthode naturelle, l'apprentissage de la langue - p. 101), chez MM. BAUDELLOT et ESTABLET (L'Ecole capitaliste en France - p.235). L'utilisation des termes " méthode analytique " (globale) et " méthode synthétique " (syllabique) découle d'une distinction de J. GUILLAUME, dans le Dictionnaire de pédagogie de BUISSON (article " lecture " - 2e partie - tome 2 - p. 1543).

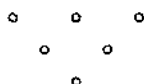
exemples de traits conceptuels de non-ATS. Ce phénomène confirme nos observations antérieures, suivant lesquelles le type de connaissance lié à l'attitude scientifique n'est pas recherché par l'Institution scolaire alors même que ses auteurs revendiquent " le développement d'une recherche scientifique en éducation " (1). Qu'elle soit simple alibi ou signifie une prise de conscience de l'incapacité d'une démarche scientifique au sein de l'Ecole, il n'en demeure pas moins que la recherche requiert une compétence, un savoir-faire et une indépendance que l'Institution scolaire devra chercher en dehors de ses structures, puisque ses cadres ne sont pas formés à cette fin.

o o o o o

CHAPITRE VI

Les traits conceptuels extrinsèques

Pour compléter notre grille des traits de non-ATS, il nous reste à présenter quelques traits conceptuels que nous dirons extrinsèques, puisqu'ils ne sont pas liés à l'élaboration du concept mais à l'utilisation qui en est faite. Nous en relèverons quatre, que nous préciserons suivant la méthode déjà utilisée. Au terme de cette présentation, nous disposerons alors d'une grille qui nous permettra de répondre à la question posée par BINET.



1. Les affirmations fantaisistes ou les ignorances

L'utilisation des concepts relatifs à la lecture se prête à des erreurs parmi lesquelles nous retiendrons, à titre d'exemple, les affirmations erronées dont les concepts de " dyslexique " et de " mauvais lecteur " sont fréquemment l'occasion. La difficulté d'identification du trait conceptuel afférent provient du fait que l'inexactitude n'est pas toujours facilement décelable. Ainsi, lorsque M. FOUCAMBERT affirme que " les erreurs commises par les dyslexiques, et que l'on aperçoit à travers la lecture à voix haute, sont commises par tout lecteur mais avec une fréquence beaucoup plus forte chez le dyslexique " (1),

(1) Op. cit. - p. 76

il sous-entend que " ce qui caractérise la dyslexie et la dysorthographe, c'est la persistance des fautes (1). Dans cette ligne de pensée, MM. BAUDELLOT et ESTABLET voient dans la dyslexie " une notion (...) construite pour les besoins de la cause scolaire " (2), et écrivent " qu'à la dyslexie ne correspondent pas de fautes spécifiques " (3). Si pour eux " les dyslexiques commettent les mêmes fautes de lecture que les débutants " (4), pour M. FOUCAMBERT le dyslexique est un déchiffreur " qui fait ce qu'on lui a montré, (qui) entre dans les mots, tête baissée, en les prenant à un bout et en les laissant à l'autre, en ne les voyant jamais en entier et en transformant chaque segment en sons : il se trompe aussi souvent que le lecteur lorsque le lecteur se livre à la même opération, mais, comme il se livre à cette opération presque pour chaque mot, le nombre d'erreurs est considérable " (5).

Ces opinions doivent être nuancées, sinon corrigées. Dans une synthèse de plusieurs études sur la compréhension en lecture, Mme GOLINKOFF observe qu'il y a une différence entre les lecteurs qui comprennent bien et ceux qui comprennent mal au niveau du déchiffrage d'une part, au niveau de la compréhension de l'organisation des textes d'autre part (6). S'appuyant sur deux recherches (7), elle estime que les lecteurs qui possèdent un déficit de la compréhension en lecture, n'ont pas spécialement

-
- (1) Cette phrase de Mme CHILAND est citée en italique par MM. BAUDELLOT et ESTABLET qui citent également une observation similaire de M. HALLGREN, observation qu'ils ont trouvée dans le travail de Mme CHILAND. La citation de M. HALLGREN provient d'un article " Specific Dyslexia " paru dans Acta Psychiatrica Neurologica en 1950 (suppl. 65), et non d'un livre intitulé Specific Dyslexia (cf. S. NAIDOO - Specific Dyslexia)
- (2) Op. cit. - p. 226
- (3) Ibid. - p. 226
- (4) Ibid. - p. 226
- (5) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 77
- (6) R.M. GOLINKOFF - " A comparison of reading comprehension processes in good and poor comprehenders " - p. 623
- (7) OAKEN R. et al. - " Identification, organization and reading comprehension for good and poor readers " - Journal of Educational Psychology - février 1971. MATZ R. et ROHWER W. - " Visual elaboration and comprehension of text " - 1971. Cité p. 647.

de déficit général de la compréhension. Plus précisément, celui-ci n'implique pas nécessairement un déficit de la compréhension du langage parlé (1). Elle mentionne des travaux déjà anciens de FAIRBANKS qui publia en 1937 les résultats d'une étude sur les mouvements des yeux et les erreurs des lecteurs ayant une bonne compréhension et ceux ayant une mauvaise compréhension, dans des situations de lecture orale et silencieuse (2). Mme GOLINKOFF cite FAIRBANKS qui écrivait " tandis que 51% des erreurs de substitution faites par les mauvais lecteurs dénaturent sérieusement le sens du passage, aucune substitution faite par le groupe des meilleurs n'était de ce type " (3). Ainsi, les lecteurs qui comprennent bien font moins d'erreurs entraînant des distorsions de sens et corrigent davantage ce type d'erreurs que ne le font les lecteurs ayant un faible niveau de compréhension en lecture (4). Après avoir cité cinq études aussi bien anciennes que récentes, et concédé qu'il est possible qu'il existe un groupe de mauvais lecteurs qui comprennent mal mais qui possèdent de bonnes aptitudes au décodage, tout en précisant que ce groupe doit être peu nombreux (5), elle conclut que " les résultats

(1) Ibid. - p. 652. Mme GOLINKOFF écrit : " inadequate reading comprehension need not imply inadequate oral comprehension ". Nous avons ajouté l'adverbe " nécessairement " à la traduction de cette phrase pour marquer la restriction qu'elle fait dans la note n° 3 (p. 652) en signalant que des résultats contradictoires ont été rapportés. Elle cite entre autres M. KOLERS (1975) qui observe que le lecteur faible n'est pas handicapé au niveau linguistique ou sémantique, mais au niveau des modèles d'analyse graphémique (" graphemic-pattern- analysing level "). Cette analyse rejoint la critique que nous adressons aux auteurs français cités ci-dessus.

(2) Ibid. - p. 636

(3) Ibid. - p. 636 (" While 51% of the poor readers' substitution errors seriously perverted the meaning of the passage, no substitution made by the superior group was of that type ").

(4) Ibid. - p. 636. Soulignons que ces études supposent la définition du concept de compréhension, ce qui, même aux U.S.A., ne va pas sans difficultés.

(5) Mme GOLINKOFF se réfère à une affirmation de M. GOODMAN suivant laquelle " les classes de rattrapage en lecture sont remplies de jeunes... qui peuvent oraliser des mots en ne comprenant qu'un peu de ce qu'ils lisent " (1975 - p. 491). Il s'agit d'une affirmation non prouvée par des données expérimentales. (" Remedial reading classes are filled with youngsters... who can sound out words but get little meaning from their reading ").

prouvent que les lecteurs qui comprennent mal peuvent avoir des aptitudes inadéquates au décodage " et que " d'une façon plus intéressante, le type des erreurs de décodage faites par les lecteurs qui comprennent mal peut différer de celles que font les lecteurs qui comprennent bien " (1).

Si ces remarques portent sur le mauvais lecteur et non sur le dyslexique, il n'en demeure pas moins que, a fortiori, ce dernier présentera au moins les erreurs du lecteur qui comprend mal si l'on ne rejette pas l'idée d'un continuum du normal au pathologique. La négation de ce continuum descriptif serait peu féconde sur le plan méthodologique puisqu'elle conduirait à une dichotomisation normal / pathologique où tous les cas rencontrés à l'Ecole pourraient être assimilés au normal. Il serait alors cohérent, dans cette hypothèse, de nier le pathologique, c'est-à-dire la dyslexie. Mais il faudrait alors bien mentionner qu'on s'interdit ce concept pour des raisons méthodologiques. Dans cette éventualité, il serait normal qu'il n'entre plus dans un tel cadre théorique.

Partant des données recueillies en 1974 pour une expérimentation sur "la compréhension en lecture silencieuse" (2), nous avons réalisé une analyse factorielle des correspondances qui fait ressortir une continuité depuis le lecteur scolairement d'âge normal pour le CM1 jusqu'au lecteur dyslexique, en passant par le lecteur ayant effectué un ou plusieurs redoublements au cours de sa scolarité antérieure (3). Nous écrivions alors, compte tenu du fait que l'expérience ne portait pas sur l'aptitude au décodage : " le lecteur bon élève qui n'a pas redoublé se caractérise par une supériorité dans l'aptitude à manipuler les unités lexicales de la phrase. (...). A l'opposé, le dyslexique, qui connaît une situation d'échec scolaire, ne se caractérise pas par une infériorité

(1) Ibid. - p. 637. " The evidence suggests that poor comprehenders may possess inadequate decoding skills " ; " perhaps more interestingly, the character of poor comprehenders' decoding errors may differ from the type that good comprehenders make ".

(2) Je. GUION - La compréhension en lecture silencieuse.

(3) J. GUION et J. RAMPIN - Recherche des Ateliers Lyonnais de Pédagogie - p. 18

de la faculté d'interpréter des faits, mais plutôt par une inaptitude à la manipulation des mots et, fait qui le distingue du redoublant, certes mauvais lecteur mais non considéré comme dyslexique, par une infériorité dans la structuration de l'espace " (1).

Sans vouloir trancher dans ce débat, ces remarques ont surtout pour objet d'attester que la recherche est ouverte sur un sujet relativement récent puisque les premiers résultats que nous avons pu y apporter datent de 1937 (2). S'il y a erreur dans les affirmations des auteurs français que nous avons cités au début de ce chapitre, c'est essentiellement d'ordonner les faits à leurs a priori. L'exemple est particulièrement probant chez MM. BAUDELLOT et ESTABLET pour lesquels le concept de dyslexie est incompatible avec leur analyse politique du système scolaire français (3).

Autour du concept de dyslexie, nous avons relevé de nombreuses erreurs exprimées sur un mode péremptoire, qui ont l'inconvénient de laisser croire que la recherche est close dans ce domaine, ou de déplacer hâtivement le champ d'analyse du concept. Ainsi M. LOBROT affirme-t-il " l'incapacité des dyslexiques à analyser le donné sonore " et en conclut-il que ce " n'est pas une incapacité mécanique mais psychologique " (4). Certes, il faudrait s'entendre sur l'opposition mécanique / psychologique et en tester la fécondité pour la recherche. Mais nous opposerons d'abord

(1) Ibid. - p. 18

(2) Travaux de G. FAIRBANKS - " The relation between eye-movements and voice in the oral reading of good and poor silent readers " - Psychological Monographs - 1937 - 48 - n° 215 - pp. 78-107

(3) Op. cit. - pp. 225-229. Dans cet ouvrage, nous rencontrons de nombreux traits formels de non-ATS. " La dyslexie n'existe pas en dehors de l'école. On n'entre pas dyslexique à l'école, on le devient au cours préparatoire ". Cela est évident puisque la dyslexie est un trouble de la lecture, que l'Ecole est l'institution française chargée de son enseignement et qu'elle le fait au cours préparatoire. Il s'agit d'un style de palliation qui masque, en fait, l'absence de données sur la genèse de la dyslexie. Mlle DE MAISTRE a apporté une réponse à ce problème sous forme d'une synthèse " des capacités de l'enfant en grande section maternelle ou à l'entrée du cours préparatoire " (thèse de 3e cycle - Lyon - 1978).

(4) M. LOBROT - Troubles de la langue écrite et remèdes - p. 115

à l'affirmation de M. LOBROT une observation de Mlle DE MAISTRE. Dans la batterie d'épreuves réalisée pour sa thèse, la variable n° 8 consistait en une symbolisation des phonèmes qui testait les " possibilités d'apprentissage de la symbolisation d'un phonème par un signe visuel " (1). Cette épreuve " particulièrement bien réussie " (2) " a intéressé les enfants qui (...) l'ont bien volontiers acceptée comme un jeu, ceci même dans le cas où la symbolisation s'est avérée difficile " (3). Mlle DE MAISTRE note que " cette épreuve ne semble pas être en parallèle avec le niveau mental de l'enfant ; elle est la mieux réussie, même chez les enfants échouant aux autres épreuves. Si l'épreuve est difficile ou impossible, elle révèle souvent une inaptitude sélective due à des troubles de discrimination auditive ou à des difficultés importantes de symbolisation " (4). Etant donné qu'il s'agit d'une épreuve réussie par la quasi totalité des enfants de grande section de maternelle et que c'est la seule épreuve pour laquelle Mlle DE MAISTRE enregistre d'aussi bons résultats, au point d'y trouver une justification pour sa méthode d'apprentissage de la lecture (5), nous pouvons considérer l'affirmation de M. LOBROT comme insuffisamment élaborée. En effet, ne s'agirait-il pas plutôt du travail de la mémoire à court terme qui fait défaut chez le dyslexique et qui explique l'une des conclusions rapportées par Mme NAIDOO, qui confirme par ailleurs l'observation de Mlle DE MAISTRE (6),

(1) M. DE MAISTRE - Etude expérimentale des capacités de l'enfant en grande section maternelle ou à l'entrée du cours préparatoire - p. 106

(2) Dix phonèmes devaient être reconnus. Les résultats sont les suivants :

- enquête préalable - 69% de réussite après un essai ;
(235 cas) - 22% de réussite au deuxième essai.
- population expérimentale, après 3 essais :
(210 cas) - 10 bonnes réponses sur 10 : 92,38%
- 9 " " " " : 2,38%
- 8 " " " " : 3,80%
(total : 98,56%)

(3) Ibid. - p. 108

(4) Ibid. - p. 108

(5) Ibid. - p. 108

(6) S. NAIDOO - Specific Dyslexia - p. 114 . Cf. également p. 113 :
" auditory discrimination : no differences were found between dyslexics and controls ".

rejoignant peut-être, sous une autre formulation, l'observation de M. LOBROT : " on observe qu'une incapacité à répéter une succession peut sous-tendre le retard en lecture et en orthographe " (1).

Nous venons d'observer une fois de plus que le concept de dyslexie a été ramené aux besoins de l'argumentation. Au lieu d'une " étude lente, patiente, minutieuse des faits " (2), n'avons-nous pas ce que BINET aurait appelé une " théorie littéraire ", c'est-à-dire une théorie qui oublie que " observer et expérimenter, expérimenter et observer, ce n'est pas seulement une bonne méthode, c'est la seule méthode qui peut nous faire obtenir une parcelle de vérité, dans le domaine moral aussi bien que dans le domaine physique " (3).

A la suite de M. LOBROT, critiqué sur ce point par Mlle DE MAISTRE (4), M. FOUCAMBERT écrit que " la dyslexie n'existe pas dans les civilisations où, l'écriture étant idéographique, on ne se propose pas d'apprendre des correspondances entre des phonèmes et des graphèmes "(5). Mlle DE MAISTRE écrit, dans le Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON : " nous nous permettons de mettre en doute l'expérience de M. FOUCAMBERT qui ne fait que se référer à Michel LOBROT " (6). Nous avons également corrigé l'information de M. FOUCAMBERT dans cette même revue, en citant l'exemple du Japon où il est exact que " le taux de dyslexie

- (1) S. NAIDOO - op. cit. - p. 114. " There is evidence to suggest that a sequencing disability may underlie the reading and spelling retardation ". Cf. également pp. 108-109.
- (2) A. BINET - Bulletin de la Société Libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant - n° 14 - p. 346
- (3) Ibid. - p. 346. Ces phrases sont citées en exergue de la présentation de M. HUSSON, alors Président de la Société A. BINET et Th. SIMON, dans le numéro 509 - " Exigences et difficultés de la recherche en pédagogie " - IV 1969.
- (4) M. DE MAISTRE - Recension de l'ouvrage de M. LOBROT - Troubles de la langue écrite et remèdes - in Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON - n° 529 - VI 1972 - p. 338
- (5) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 76
- (6) M. DE MAISTRE - " A propos de la lecture " - in Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON - n° 555 - p. 89

est très faible (moins de 1%). Mais il semble bien que les critères de diagnostic diffèrent de ceux utilisés en France. L'apprentissage de la lecture commence très tôt, dès l'âge de 4 ans, il est entièrement basé sur la phonétique : tout se passe comme si les enfants apprenaient sur une orthographe simplifiée, strictement phonétique et syllabique. Les idéogrammes (ou kanji) ne sont introduits que très progressivement suivant une planification rigoureuse " (1). En ce qui concerne le chinois, il est volontiers présenté comme strictement idéographique (2). L'étude de Mme LIU révèle à des occidentaux peu familiers avec cette langue que neuf sur dix des caractères chinois sont construits sur le principe de caractères composés, semi-phonologiques, semi-morphologiques, et qu'ils indiquent à la fois son et sens (3). D'autre part, affirmer " que des enfants chinois puissent apprendre sans trop de difficulté, et sans l'aide du déchiffrage, une quantité énorme d'idéogrammes, de

-
- (1) J. GUION - Intervention au cours d'une table ronde à propos de " la méthode BOREL-MAISONNY " - Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON - n° 555 - p. 73. A travers une étude comparative récente de la technique de closure et de la compréhension, des résultats supérieurs en lecture furent enregistrés pour les enfants japonais (52%) (enfants anglophones : 46% ; enfants suédois : 44 %). En fait, les résultats ne sont pas comparables, les groupes n'étant pas échantillonnés suivant des critères communs aux différents pays participant à la recherche. Ainsi le groupe japonais comprend 73% de filles contre 43% au groupe des U.S.A. ; l'âge médian est 10;8 pour le Japon contre 10 pour le Canada, 10;1 pour les U.S.A., 10;5 pour la Suède. Les auteurs de cette recherche expriment d'ailleurs les limites de cette étude comparative (H.U. GRUNDIN et al. " Cloze Procedure and Comprehension : An exploratory Study Across Three Languages " - pp. 48-61).
- (2) M. LOBROT - op. cit. - pp. 124-125
- (3) S.S.F. LIU - " Decoding and Comprehension in Reading Chinese " - pp. 145-146. La quatrième étape du développement du système d'écriture chinoise (avant les développements récents, postérieurs à 1949) est ainsi décrite : " a new kind of compound character was obtained which consisted of a phonetic (...), a part indicating sound, and a signific, a part suggesting the meaning. In this way, by combining already existing graphs in pairs, one of which functioned as phonetic and the other as signific, new signs could be devised practically without limit. Hundreds and thousands of such half-ideographic, half-phonetic compounds were created. The result was that nine-tenth of all Chinese characters are constructed according to this principle " (p. 146).

l'ordre de plusieurs milliers " (1), ne semble plus exact (2). M. LEONG, évoquant le programme gouvernemental chinois sur la réforme du langage, précise que le troisième point de celle-ci prévoit " l'introduction de l'alphabet phonétique latin en coexistence avec les idéogrammes pour réduire l'analphabétisme " (3), ce qui tend à prouver que M. LOBROT a été optimiste sur les difficultés rencontrées par les écoliers chinois. Actuellement, l'enseignement de la lecture en Chine est au départ phonétique, utilisant " l'écriture alphabétique pinyin utilisant les caractères latins. Le pinyin est utilisé pour faciliter l'apprentissage des idéogrammes et accélérer la vulgarisation du putonghua " (4).

Les erreurs que nous venons de signaler à propos des dyslexiques et des langues à caractère idéographique sont d'autant plus regrettables qu'elles masquent la nécessité de recherches sur les mécanismes d'apprentissage de la lecture, mécanismes qui peuvent être parfois plus facilement étudiés sur des langues comme le japonais ou le chinois du fait de leur structure. L'état des observations et des expérimentations

-
- (1) M. LOBROT - op. cit. - p. 124. Dans une étude publiée en 1956, M. GRAY écrit pourtant que " cette méthode, rendue nécessaire par la nature des caractères et par l'existence d'un système tonal, était critiquée par les Chinois eux-mêmes comme étant lente, difficile, aride. Au début de ce siècle, de nombreuses conférences et expériences aboutirent à diverses innovations, dont la plus importante fut l'emploi de symboles phonétiques pour aider l'élève à apprendre les caractères " (L'enseignement de la lecture et de l'écriture - p. 53). Seize ans avant la publication du livre de M. LOBROT, M. GRAY écrivait : " dans les livres destinés aux classes élémentaires, les caractères sont désormais accompagnés des symboles phonétiques correspondants. (...) On commence par enseigner à l'élève les symboles phonétiques, un à un, comme dans la méthode phonétique " (p. 54).
- (2) Cf. note ci-dessus. Nous devons signaler la rareté des informations sur la Chine et ses problèmes de didactique de la lecture. La plupart des études que nous possédons, à l'exception de celle de M. GRAY (op. cit.) déjà ancienne, sont récentes. C'est le cas de l'étude de C.K. LEONG " Hong Kong " ou de celle de T. SAKAMOTO et K. MAKITA " Japan ", toutes deux publiées en 1973 in J. DOWNING - Comparative Reading. Celle que nous citons de S.S.F. LIU date de 1978 (op. cit.).
- (3) C.K. LEONG - " Hong Kong " - op. cit. - p. 399 : " the introduction of a latinized phonetic alphabet coexisting with the written character to reduce illiteracy ".
- (4) S.S.F. LIU - " Decoding and comprehension in Reading Chinese " - p. 151. "... the pinyin alphabetic writing, using Roman phonetization. Pinyin is used to facilitate the learning of characters and to speed Putonghua popularization ". Mme LIU précise : " For purposes of national unity and need for communication, Putonghua (...) has been declared

actuelles fait ressortir une grande divergence, mentionnant tantôt que lecture silencieuse et lecture orale ne correspondent pas aux mêmes structures corticales (1), tantôt que la phase morphologique de lecture silencieuse requiert une phase phonétique préalable de traitement (2). Dans ce contexte, des propos erronés ont pour résultat d'inhiber la recherche et procèdent donc d'une non-ATS. Plus que de simples erreurs, ils hypothèquent le potentiel créatif d'investigation de la démarche scientifique.

Il est bien d'autres erreurs, plus banales, et qui s'apparentent à une méconnaissance du sujet traité. Le problème de l'antériorité d'une idée, par exemple, a donné lieu à une réplique sévère de M. LOBROT (3) lorsque celui-ci a lu en quatrième de couverture d'un ouvrage publié en 1976 que " c'est la première fois qu'un auteur traite de ces questions (questions sur la nature de la lecture et de son apprentissage) fondamentales pour l'apprentissage de la lecture et apporte des réponses qui définissent une nouvelle pédagogie. En effet, jusqu'à présent, on a voulu ignorer que l'écriture est le langage de l'oeil... " (4). C'est ce même auteur qui affirme qu' " il n'existe dans l'arsenal pédagogique aucun

the common language in the PRC, embodying the pronunciation of the general Peking dialect, the grammar of Northern Chinese dialects, and the vocabulary of modern colloquial Chinese literature " (p. 150).

- (1) Application à la lecture des observations de S. SASANUMA et O. FUJIMURA - " Selective impairment of Phonetic and Non-phonetic Transcription of Words in Japanese Aphasic Patients : Kana vs Kanji in Visual Recognition and Writing " - Cortex - 7 - 1971 - pp. 1-18 ; des mêmes auteurs : " An Analysis of Writing Errors in Japanese Aphasic Patients : Kanji vs Kana Words " - Cortex - 8 - 1972 - pp. 265-282
- (2) D. ERICKSON, I.G. MATTINGLY et M.T. TURVEY - " Phonetic Activity in Reading : an experiment with Kanji " - Journal of Acoustical Society of America - 52 - 1972
- (3) M. LOBROT - Recension du livre de M. FOUCAMBERT, La manière d'être lecteur - Revue française de pédagogie - n° 39 - p. 61
- (4) J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - 4e de couverture.

moyen d'intervenir pour aider un élève en lecture silencieuse, excepté celui qui consiste à le faire lire à haute voix ou à lui faire " réviser des sons " " (1). Cette affirmation est fautive puisqu'il existe un matériel de lecture silencieuse publié chez Nathan en 1968 et un second publié en 1974 chez S.R.A., ce dernier étant construit sur une définition opérationnelle de la compréhension (2). Mentionnons également les tests de lecture silencieuse élaborés au sein de la Société A. BINET et Th. SIMON entre les deux guerres et les "Quarante exercices de lecture silencieuse aux degrés moyen et supérieur primaire" publiés par M. DEVAUD en 1937.

Pour illustrer le trait conceptuel de non-ATS portant sur l'utilisation erronée d'un concept, nous pourrions citer de nombreux autres exemples. Ainsi, Mme CHARMEUX écrit que " lire ne permet jamais de retrouver la langue que l'on parle " (3) et estime " légitime de dire que le passage à l'écrit s'accompagne de l'accès à un système linguistique différent, à une véritable langue étrangère " (4). Ces propos, peut-être plus excessifs qu'erronés, se retrouvent avec des variantes chez d'autres auteurs. Ainsi, M. BIEMEL affirme-t-il que " les écritures alphabétiques établissent une relation approximative entre les sons et les lettres " (5) et que " l'histoire des transcriptions du français avant Robert ESTIENNE est en contradiction avec la thèse de M. MARTINET et les savants sont d'accord que notre alphabet n'a été praticable que parce qu'il se réfère approximativement à la langue orale " (6). Pour M. FOUCAMBERT, le système de correspondances entre l'oral et l'écrit est un " système qui ne permettra

(1) Ibid. - p. 14

(2) Coin Lecture - S.R.A. - 1974, 1975. Ce matériel est présenté sous forme de fiches de lecture silencieuse (quatre boîtes du CE1 au CM2). Pour l'explicitation du concept de compréhension sous-jacent à ce matériel, cf. Je. GUITON - La compréhension en lecture silencieuse.

(3) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 54

(4) Ibid. - p. 54

(5) R. BIEMEL - op. cit. - p. 10

(6) Ibid. - p. 17

jamais, au niveau de connaissances de l'enfant jusqu'à 13-14 ans, de prévoir avec certitude la forme orale d'un mot écrit et encore moins la forme écrite d'un mot oral " (1). Cet ensemble de remarques où le juste côtoie le faux, nous semble procéder d'un louable souci de légitimer l'écrit par rapport à l'oral et de ne pas le maintenir dans la stricte dépendance de ce dernier. Aussi bien que celle de M. THIMONNIER (2), de Mme CATACH (3), de M. GAK (4), notre analyse de l'orthographe rend compte, en synchronie, d'une double tendance du système écrit du français (5). D'une part, il représente l'oral, et plus exactement les unités de seconde articulation par un double jeu paradigmatique et syntagmatique ; d'autre part, il représente des unités plus floues, moins bien définies, de valeur sémantique et de nature morphologique que nous pouvons dire de première articulation, et qui fonctionnent elles aussi, suivant un double jeu paradigmatique et syntagmatique. Mais alors que la représentation de l'oral est systématique, aussi rigoureuse que possible puisque dans la plupart des situations fonctionnelles l'écrit permet de retrouver l'oral, la représentation du sens n'est pas systématique et semble ordonnée à une fonction de différenciation (6). Il n'est donc pas possible de dire que l'écrit est une " véritable langue étrangère ", quand bien même le niveau de langue représenté à l'écrit, surtout à l'école, est le niveau soutenu. Il n'est donc pas non plus possible de dire que la relation oral / écrit est approximative : qu'elle ne soit pas une relation causale simple, mécanique, n'implique pas pour autant son approximation. S'abriter derrière l'autorité " des savants " qui ne sont pas cités, ne modifie pas la valeur de l'argument. Le lecteur maîtrisant les règles de déchiffrement du français peut retrouver la forme orale de tous les mots écrits qu'il rencontre dans un texte courant, à l'exception des

(1) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 88

(2) R. THIMONNIER - Le système graphique du français - Code orthographique du français.

(3) N. CATACH - " Lecture, orthographe et idéographie " - in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - pp. 31-48

(4) V.G. GAK - L'orthographe du français.

(5) J. et J. GUION - Enseigner l'orthographe - pp. 24-31

(6) Ibid. - pp. 24-31



cas rares de mots en " gn → /gn/ " (du type diagnostic) et du mot gageure (1).

Il est vrai que, sur les questions de linguistique, des erreurs peuvent émailler les textes consacrés à la lecture. M. PRIOURET, par exemple, écrit que " les consonnes n'ont pas de réalité linguistique puisqu'elles ne peuvent être perçues auditivement indépendamment d'une voyelle qui leur donne leur sonorité " (2), ce qui est inexact comme peuvent en témoigner les méthodes d'apprentissage de la lecture où l'enfant est amené à identifier les phonèmes, en particulier, les méthodes de rééducation orthophonique comme celles de Mme BOREL-MAISONNY ou de Mlle DE MAISTRE. M. THIMONNIER, peu familiarisé avec les concepts de la linguistique quantitative, comme nous avons eu l'occasion de le montrer à propos de l'orthographe (3), écrit qu' " un vocabulaire de base, riche de quelque 10 000 mots classés par fréquence, recouvre à peu près 90% de n'importe quel texte " (4). Il précise que " si les 10 000 mots les plus usuels forment la substance de 90% des textes les plus étendus, c'est qu'on y inclut tout simplement les outils grammaticaux qui recouvrent à eux seuls 60% des cas " (5). Il cite à l'appui de ses affirmations M. PERROT. Or, les chiffres cités par ce dernier ne sont pas ceux que donne M. THIMONNIER. M. PERROT écrit : " les mille mots les plus employés

- (1) " Gageure " est un exemple typique de télescopage entre les deux grandes tendances de l'orthographe française. Normalement composé du radical -gag- (de " gager ") et du suffixe -ure, ce mot doit prendre un " e " diacritique pour que le " g " corresponde à / **ʒ** /. Le diacritique ajouté au u (e+u) sont alors assimilés et interprétés comme " eu ", ce qui explique les deux prononciations concurrentes du mot. L'évolution va dans le sens de l'effet BUBEN (cf. J. GUION - L'institution orthographe - p. 21) et entraîne la prononciation /**gæzœr**/ plutôt que la graphie " gajure ", satisfaisante du point de vue grapho-phonétique, non conforme au principe morpho-sémantique de l'orthographe.
- (2) J. PRIOURET - Le problème de la lecture - p. 17
- (3) Cf. J. GUION - L'institution orthographe - pp. 102-103. Cf. également l'analyse quantitative de la règle des mots en transs- de M. THIMONNIER, in J. et J. GUION - Enseigner l'orthographe - p. 64
- (4) R. THIMONNIER - Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française - p. 51
- (5) Ibid. - p. 52

d'une langue fournissent environ 85% d'un texte quelconque de cette langue. (...) sont inclus comme mots dans ces statistiques les " mots outils " (...) (qui) représentent environ la moitié du nombre total des " mots " de n'importe quel texte " (1).

Si les erreurs portant sur les fréquences peuvent être considérées comme de peu d'importance bien que, à notre avis, elles signifient l'ignorance d'une notion que nous avons appelée par ailleurs " une de celles qui ont les plus importantes conséquences pour l'action pédagogique " (2), certaines erreurs sont à la limite de la mauvaise foi. M. GUEPIN affirme ainsi avoir " constat(é) que pour rééduquer les dyslexiques nous allons devoir remettre en honneur les méthodes que les instituteurs utilisèrent pour nous enseigner la lecture. Depuis lors, malgré les recherches, l'originalité n'est pas grande, et le nouveau a des couleurs d'ancien " (3). C'est oublier la remarque de M. DELOGNE qui notait, à propos du concept d'aptitude à la lecture, que " les indications les plus précises nous sont données par des spécialistes de la dyslexie " (4). C'est oublier, plus fondamentalement, que ce type d'erreur revient à nier une recherche qui, pour se développer dans le secteur médical et paramédical, c'est-à-dire en dehors de l'Institution scolaire française, n'en présente pas moins d'intérêt que les recherches conduites au sein de l'Ecole, dont nous voyons, à travers notre analyse, les insuffisances méthodologiques.

° °
°

Le premier trait conceptuel de non-ATS, qui porte sur l'utilisation erronée de concepts, nous conduit en fait au coeur du problème qui nous préoccupe. Nous en avons dégagé une ligne de force dont la signification semble être la négation même de la recherche. Ainsi, les erreurs sur la lecture des systèmes idéographiques apparaissent-elles

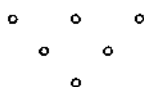
(1) J. PERROT - " Le lexique " - in Le langage - p. 297

(2) J. et J. GUION - Enseigner l'orthographe - p. 32

(3) J. GUEPIN - Les échecs en lecture vus à travers l'étude de livrets d'apprentissage de la lecture au cours préparatoire - p. 87. La critique s'adresse plus précisément aux méthodes de Mme BOREL-MAISONNY (pp. 77-79), de Mme BOURCIER (pp. 80-83) et de M. CHASSAGNY (pp. 84-86).

(4) R. DELOGNE - op. cit. - p. 10

comme l'utilisation d'un argument vraisemblable, qui n'a pas été vérifié. Les erreurs sur la dyslexie et le rejet même du concept peuvent être interprétées comme la négation d'un champ de recherche. Chaque fois que nous avons relevé une erreur, celle-ci n'était pas seulement corrigible par la proposition rectifiée correspondante. Les concepts étaient en jeu, et l'erreur était solidaire de l'idéologie de l'auteur, de ses a priori et de sa méthodologie. Il était donc légitime de retenir ce mécanisme d'erreur portant sur l'utilisation des concepts, comme un trait de non-ATS.



2. Les erreurs portant sur la méthode scientifique elle-même

Dans un article du Monde de l'Education, M. PROST notait que " comme beaucoup d'autres spécialistes de sciences de l'éducation, Daniel HAMELINE abuse de références. On pourrait, écrivait-il, tout de même parler de reproduction sans ajouter chaque fois, entre parenthèses (BOURDIEU et PASSERON, 1970) ou de chahut sans mentionner (TESTANIERE, 1967)... Pourquoi tenir autant aux signes extérieurs de la scientificité ? Un essai alerte s'en pourrait dispenser. Les lecteurs informés reconnaîtraient d'eux-mêmes les allusions, et ceux qui ne le sont pas donneraient leur adhésion plus librement... " (1). En 1914, dans son livre sur la lecture intelligente à l'Ecole primaire, DEVAUD manifestait le même souci à l'égard des instituteurs : " nous n'avons pas jugé bon d'encombrer les pages de ce volume de notes et de références d'articles et d'ouvrages que les instituteurs ne peuvent guère se procurer et n'ont pas le loisir de lire " (2). Cette légitime préoccupation peut présenter des risques : certes, de nombreux ouvrages de pédagogie ne comportent pas de bibliographie et leurs auteurs ne semblent pas vouloir recourir à ce que M. PROST appelle les " signes extérieurs de la scientificité ". C'est ainsi que

(1) A. PROST - Le monde de l'éducation - n° 38 - avril 1978

(2) E. DEVAUD - p. 2

procède M. CANAC dans son livre sur la lecture (1). De même, la plupart des ouvrages que nous citons sur la lecture ne possèdent pas d'index, ce qui les rend difficilement utilisables comme outils de travail. Nous avons relevé toutefois un certain nombre d'exemples où l'absence des " signes extérieurs de la scientificité " révèle une absence de scientificité : elle devient alors signe de non-ATS.

° °
°

Mme ROMIAN évoque, sans les énumérer et sans en donner les références, " les travaux les plus récents sur la perception en général et la lecture en particulier (qui) amènent à considérer la lecture, non pas comme la saisie d'une signification toute élaborée, mais comme une exploration tendant, à partir d'indices perçus comme significatifs, à construire littéralement la signification de ce qui est perçu " (2). Sur le même sujet, M. LOBROT mentionne sans citer ses sources " des études récentes (qui) montrent (...) que, conformément à ce qu'avait entrevu OSGOOD et ce qu'a démontré CHOMSKY, il ne s'agit pas d'une chaîne de MARKOV, mais d'un mécanisme beaucoup plus instantané. Le sujet qui lit les mots successifs d'une phrase ne fait aucune hypothèse sur le sens général de la phrase, mais se contente au contraire de garder en souvenir d'une manière grossière et non élaborée les mots et idées rencontrés ; il les met pour ainsi dire en réserve. Lorsqu'il atteint la fin de la phrase, il se produit en lui une espèce de cristallisation ou de restructuration subite de tout le matériel accumulé qui s'accompagne d'une élimination du matériel inutile " (3). Ces deux longs exemples empruntés à Mme ROMIAN et à M. LOBROT portent sur l'un des points les plus importants de notre connaissance du mécanisme de la lecture. Nullement exclusifs l'un de l'autre, ils se présentent tous deux comme des énoncés cer-

(1) Cf. J. PIAGET - Où va l'éducation : pas de bibliographie, quelques notes en bas de page. Cf. également H. CANAC - La lecture, éléments de pédagogie : pas de bibliographie.

(2) H. ROMIAN - " Apprendre à lire en trois ans " - op. cit. - p. 190

(3) M. LOBROT - Troubles de la langue écrite et remèdes - p. 93

tains, appuyés sur des découvertes récentes : or, celles-ci ne sont présentées que par allusion.

L'utilisation des références nous a parfois étonné, en particulier lorsque nous étions nous-même cité. Ainsi Mme CHARMEUX, étudiant l'orthographe en tant que phénomène linguistique, estime-t-elle devoir " distinguer avec soin une étude diachronique de l'orthographe (...) et une étude synchronique " (1). Elle pense que " c'est la confusion entre ces deux approches (...) qui (lui) semble responsable des énormes difficultés rencontrées dans ce domaine et la quasi impossibilité de tirer un parti pédagogique des descriptions récentes de l'orthographe, si excellentes soient-elles " (2). Elle nous cite alors parmi les " trois auteurs essentiels " (3). Or il se trouve que notre analyse de l'orthographe dans l'Institution orthographe n'est pas une analyse linguistique, cette dernière n'étant pas nécessaire à notre objet d'étude : une lecture de l'ouvrage aurait permis d'éviter cette erreur. Il se trouve que ce décentrage auquel nous avons alors procédé en étudiant l'institution orthographe nous permet de mettre en évidence, derrière le phénomène orthographe, une double institution, linguistique et socio-pédagogique. Cette approche s'est révélée féconde et a permis d'en " tirer un parti pédagogique " (4).

Voulant appuyer son argumentation sur des auteurs faisant autorité, Mme CHARMEUX cite " SMITH et DECHANT, Psychology in teaching reading, Kans. Univ. U.S.A., 1961 " (5). Si l'un des deux auteurs peut être identifié assez facilement, il n'en est pas de même de SMITH dont le nom très courant a beaucoup d'homonymes dans le monde de la lecture. Le détail serait sans gravité si l'un de ces SMITH n'était très célèbre en tant

(1) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 57

(2) Ibid. - p. 57

(3) Cl. BLANCHE BENVENISTE et A. CHERVEL - L'orthographe - Maspéro - Paris - 1969 ; R. THIMONNIER (cf. bibliographie) ; J. GUION (op. cit.). Il n'y a pas " trois auteurs " (ibid. - p. 57), mais quatre...

(4) Sur ce jugement de valeur de Mme CHARMEUX, cf. J. et J. GUION - Apprendre l'orthographe, O.R.T.H. 6e - 1977 ; Apprendre l'orthographe, O.R.T.H. 5e - 1978 ; Enseigner l'orthographe, O.R.T.H. 6e/5e - 1978 ; Test d'orthographe O.R.T.H. 6e - 1977 ; Test d'orthographe O.R.T.H. 5e - 1978.

(5) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 77

que chef de file de la tendance psycholinguistique et n'avait écrit plusieurs ouvrages dont le dernier, en particulier, connaît une très large diffusion dans les pays de langue anglaise (1). En fait, l'ouvrage cité par Mme CHARMEUX ne semble pas mentionné dans les bibliographies américaines actuelles sur la lecture, du moins si nous en jugeons à partir de notre propre documentation (2). Dans leur index d'auteurs, Mme GIBSON et M. LEVIN ne mentionnent pas moins de huit auteurs se nommant SMITH, sans qu'il soit possible de dire avec certitude si figure parmi eux celui cité par Mme CHARMEUX. S'agit-il de Carl B. SMITH qui s'est intéressé aux problèmes d'évaluation et d'individualisation de l'enseignement de la lecture ? S'agit-il de Nila Banton SMITH qui a travaillé sur les problèmes de compréhension en lecture et à qui l'International Reading Association a dédié une étude des tendances historiques de la didactique de la lecture et de l'écriture aux U.S.A. (3) ? Il ne s'agit pas de Helen K. SMITH qui s'est intéressée à la lecture critique, ni de Madorah E. SMITH qui, en 1926, 1935 et 1941 écrivit sur l'évolution linguistique des enfants (4). Sur les seuls problèmes liés à la vision et la lecture, il est possible de citer, outre Helen K. SMITH et Franck SMITH déjà nommés, William SMITH, Linda C. SMITH, Alan Craig SMITH et Donald E.P. SMITH (5). Nous n'aurions garde d'oublier Kenneth J. SMITH, mais nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité dans ce domaine : l'annuaire de l'Association internationale pour la lecture (I.R.A.) de 1978-1979 ne recense pas moins de 18 SMITH, occupant, à un titre ou à un autre, une fonction officielle au sein de cette association de plus de 60 000 membres (6). Pour amusantes que soient ces remarques, elles

(1) Frank SMITH, ancien journaliste, est actuellement " Professor of Education at the Ontario Institute for Studies in Education " - Reading - p. 2 de couverture

(2) Cf. bibliographie

(3) H.A. ROBINSON - Reading and Writing Instruction in the United States : Historical Trends - " In memory and in honor of Nila Banton SMITH the historian of the reading field " - p. vi

(4) Cf. J.V. IRWIN et M. MARGE - Principles of Childhood Language Disabilities - pp. 70, 98, 286

(5) S. WEINTRAUB - Vision-Visual Discrimination - pp. 17, 50, 64 et 76

(6) 41 186 individus et 22 862 institutions sont membres de cette association, dont 38 507 + 21 036 aux U.S.A. et 12 + 8 en France au 30 juin 1976 (IRA - International Reading Association 1975-1976 - Annual Report - p. 27)

n'en demeurent pas moins préoccupantes puisque, derrière une notation bibliographique incomplète qui ne mentionne ni le prénom des auteurs, ni la page d'où est extraite la citation, plane l'ambiguïté autour d'un nom en vogue dans le domaine de la lecture. Mme CHARMEUX aurait dû préciser qu'il s'agissait de Henry P. SMITH.

Procédant de semblable façon, M. FOUCAMBERT affirme que " aux Etats-Unis, MAC DADE a réussi à apprendre (avec des résultats très bons) à lire à des enfants normaux par une méthode complètement non orale, le sens des mots étant uniquement présenté par des dessins " (1). Il cite à l'appui de son affirmation un article de MAC DADE paru en 1950 sous le titre " Method in Non-Oral Reading ". Or il se trouve que le contenu du texte de M. MAC DADE ne correspond pas à l'affirmation de M. FOUCAMBERT. Le sens de l'article est donné par l'auteur lui-même : " c'est le but de cet article d'indiquer brièvement les trois phases importantes de la méthode non orale. Leur compréhension permet de préciser à quel point les méthodes employées sont en harmonie avec la théorie sur laquelle elle repose " (2). Après avoir rappelé en détail les trois principes de sa méthode, M. MAC DADE conclut par un paragraphe intitulé " résultats espérés " (3), sans fournir de résultats expérimentaux. Il écrit :

" De la méthode de lecture non orale qui intègre intelligemment les trois principes énumérés dans cet article - l'exclusion des symboles oraux parasites, l'apprentissage et la pratique simultanées de l'écriture et de la lecture comme deux phases d'une même activité langagière, et l'usage systématique du travail individuel (...) -, on peut attendre qu'elle forme des élèves qui auront un niveau exceptionnel en lecture et en composition écrite et qui trouveront plaisir et satisfaction dans

(1) J. FOUCAMBERT - " Apprentissage et enseignement de la lecture " - in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - p. 94

(2) J.E. Mc DADE - " Method in Non-Oral Beginning Reading " - Elementary Journal - p. 497 (" it is the purpose of this paper to indicate briefly three important phases of non-oral instruction, an understanding of which makes it easy to determine how far the methods employed are in harmony with the theory on which the work is properly based ").

(3) " expected results "

les deux " (1).

Il n'est donc pas normal de mentionner un article américain presque introuvable comme preuve de ce que l'on affirme, et de prêter à cet article des conclusions qui ne sont pas les siennes. Outre que c'est abuser le lecteur, c'est surtout laisser entendre qu'un fait scientifique a été établi. Ce manquement à l'honnêteté de rigueur dans la démarche scientifique est évidemment un trait de non-ATS (2).

En ce qui concerne ses allusions à la lecture dans les pays d'écriture idéographique, M. FOUCAMBERT se réfère nettement à M. LOBROT

- (1) Ibid. - p. 501. (" Non-oral reading instruction that intelligently incorporates the three principles of method here enumerated - the exclusion of competing oral symbols, the learning and the practicing together of writing and reading as two phases of a single functioning language, and the systematic use of individual work (...) - may be expected to turn out pupils who have unusually high attainment in reading and written composition and who find pleasure and satisfaction in both ")
- (2) Si M. FOUCAMBERT désirait étudier le problème de la lecture non orale, il aurait dû se référer à G. BUSWELL - Non-Oral Reading : A Study of its use in the Chicago Public Schools - Monographie des Presses de l'Université de Chicago - 1945. Le mouvement en faveur de la lecture non orale se situe dans les années 1920 et 1930 (renseignements communiqués par M. R.C. STAIGER, Directeur exécutif de l'Association internationale pour la lecture (I.R.A.) par lettre du 18 novembre 1977). M. FOUCAMBERT aurait pu mentionner l'étude récente de P. ROZIN et al. - " American Children with Reading Problems Can Easily Learn To Read English Represented by Chinese Characters " - in F. SMITH - Psycholinguistics and Reading. Toutefois, l'objectif de ces trois chercheurs dans cette étude n'est pas très clair, comme le constate M. SMITH en introduction. Cette expérience conduite sur 8 enfants seulement ne présente pas par ailleurs de rigueur méthodologique satisfaisante et la définition du plan expérimental est insuffisante (" The ROZIN, PORITSKY, and SOTSKY experiment showing the successful use of the syllabary with innercity school children suffers from some methodological weaknesses " - C.K. LEONG - " Learning to Read in English and Chinese " - p. 168). Nous avons toutefois vu cette expérience rapportée sans mention de ses faiblesses (S.S. LIU - op. cit. - p. 155).

qui ne cite aucune source en bibliographie (1). A la question " Peut-on apprendre à lire à des sourds ? ", M. FOUCAMBERT répond : " Evidemment. La méthode est idéovisuelle " (2). Mlle DE MAISTRE réplique que " si M. FOUCAMBERT avait appris à lire à des enfants sourds il aurait pu constater que la méthode est également phonétique et orale, c'est-à-dire que lorsqu'un enfant sourd a appris à émettre un phonème on lui montre la lettre qui le symbolise afin de stabiliser l'articulation et la différenciation des phonèmes voisins " (3). Dans un chapitre du livre de Mme COHEN, Mme METREAU décrit avec précision les principes et techniques de l'apprentissage précoce de l'enseignement de la lecture chez l'enfant déficient auditif (4). Cette description confirme les critiques de Mlle DE MAISTRE à l'encontre de M. FOUCAMBERT, ce qui atteste que cet auteur a cité un fait sans avoir préalablement rassemblé les sources nécessaires pour l'établir. Ce trait de non-ATS aboutit à proposer au lecteur des informations non vérifiées, fausses et basées sur de simples pressentiments. Chez ce même auteur, nous avons également noté que les attaques violentes contre l'orthophonie (5) ne sont pas accompagnées de la mention, en bibliographie, des principaux ouvrages sur l'apprentissage de la lecture écrits par les auteurs représentatifs de ce courant. Il est vrai que M. FOUCAMBERT prend la précaution de présenter sa bibliographie en écrivant qu' " il ne s'agit en aucune manière d'un point de la question mais d'informations très sélectives susceptibles d'aider une lecture créative... " (6), ce qui peut s'admettre sous réserve de donner au terme " créative " un sens adapté aux intentions de l'auteur et de ne pas situer l'ouvrage dans un espace scientifique.

o o
o

(1) J. FOUCAMBERT - " Apprentissage et enseignement de la lecture " - op. cit. - p. 85

(2) Ibid. - p. 94

(3) M. DE MAISTRE - " A propos de la lecture " - in Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON - n° 555 - p. 88

(4) J. METREAU - " L'éducation des enfants déficients auditifs " - in R. COHEN - L'apprentissage précoce de la lecture - pp. 110-118

(5) Cf. supra - pp. 141-144

(6) J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 124

Au fil de notre analyse, il apparaît que les contraintes de la méthode scientifique sont ignorées ou rejetées par certains auteurs qui ne prennent pas soin de citer leurs sources. Si de telles pratiques sont condamnables même en dehors d'une démarche scientifique, a fortiori elles le sont dans une ATS. Énonçant les quatre critères de validité du discours éducationnel, M. AVANZINI note comme deuxième point que " l'éthique exclut de recourir à des citations tronquées ou à des affirmations hâtives ou erronées " (1)

° ° °
° °
°

3. L'absence de justifications expérimentales

Une argumentation de type scientifique ne saurait envisager des démarches qui reposent sur des faits affirmés sans que leur réalité ait été dûment prouvée. Il est donc légitime de considérer ce procédé qui consiste à n'utiliser que des faits dont la preuve a été faite, comme caractéristique d'une ATS. A l'inverse, les affirmations non étayées par des données d'expérience apparaissent comme des traits de non-ATS. Nous en citerons seulement quelques-uns à titre d'exemples, pour éclairer leur fonctionnement.

° °
°

Le concept de dyslexie est l'occasion de nombreuses affirmations que leur auteur ne justifie pas au moyen de faits observés et comptabilisés. Ainsi, lorsque M. FOUCAMBERT écrit que " les dyslexies ne sont pas des troubles de la lecture, mais des troubles du déchiffrement " (2), que " la dysorthographe a la même origine que la dyslexie : le déchiffrement, qui n'est qu'une forme particulièrement bien implantée de dyspéda-

(1) G. AVANZINI - Introduction aux Sciences de l'éducation - p. 97

(2) J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 76

gogie " (1) ou que " la dyslexie apparaît lorsqu'on met l'enfant en situation de lire ou d'écrire des sons " et qu' " il n'y a pas de dyslexie dans la vision globale d'un mot " (2), Mlle DE MAISTRE répond-elle en s'appuyant sur son expérience quotidienne des dyslexiques : " Monsieur FOUCAMBERT a raison de dire qu'il n'y a pas de dyslexie dans la vision globale d'un mot, parce que, bien souvent, il n'y a pas de lecture du tout... ". Elle précise ensuite : " combien d'enfants avons-nous à rééduquer qui savent reconnaître par coeur un certain nombre de mots (toujours les mêmes...) ou qui récitent des pages entières du livre d'apprentissage de la lecture et restent incapables de rien lire d'autre, ni de retrouver les mêmes mots dans un contexte différent ! On se heurte ici précisément à une lecture idéo-visuelle avec impossibilité de déchiffrement de mots nouveaux " (3). Dans ce débat où s'affrontent deux positions irréductibles, il faut que les arguments apportés par les auteurs ne soient pas seulement verbaux, s'ils ne veulent pas courir le risque d'être considérés comme " mythiques " suivant l'expression de M. DE LANDSHEERE. Mlle DE MAISTRE évoque sa pratique quotidienne, ce que ne peut pas faire M. FOUCAMBERT en tant qu' Inspecteur Départemental de l'Education travaillant dans un Institut de recherche pédagogique. Dès lors, il devrait logiquement appuyer son argumentation sur des données qu'il a recueillies dans des conditions telles que l'expérience puisse être reproduite.

Au-delà de ce simple exemple, se pose une question fondamentale : comment se fait-il que des chercheurs au contact direct d'enfants, dans le cadre d'observations d'elles particulièrement favorables à une observation clinique, soient rejetés par certains des auteurs que nous citons. La somme de leurs observations constitue un savoir riche dont l'Ecole ne semble pas vouloir faire cas. Comment ne pas être étonné par l'ignorance qui attribue la dyslexie au fait d'écrire prématurément et conduit à affirmer que " les risques de provoquer la dyslexie, en demandant prématurément aux enfants d'écrire, sont assez grands " (4) sans preuves expé-

(1) Ibid. - p. 77

(2) J. FOUCAMBERT - " Apprentissage et enseignement de la lecture " - p. 93

(3) M. DE MAISTRE - " A propos de la lecture " - p. 88

(4) R. BIEMEL - Lire en maternelle - p. 14

rimentales ? Comment ne pas être étonné que la cause du même trouble soit attribuée à une disproportion entre les trois temps de " toute activité scolaire d'acquisition " (1) au point qu'un auteur " peut se demander si la cause essentielle de la dyslexie n'est pas là... " (2), alors qu'il aurait été plus simple d'éviter ce genre d'affirmation ou de l'appuyer sur des observations précises et des résultats expérimentaux vérifiables.

Ecrire que " la rééducation est, dans 90% des cas, inutile et même nuisible ", quand bien même l'auteur en est convaincu, est une erreur si l'affirmation ne s'appuie pas sur les résultats chiffrés d'une enquête (3). Ecrire que " Jean FOUCAMBERT montre que les transferts du déchiffrement sur la lecture sont presque tous négatifs " (4) n'est pas sérieux sous la plume du responsable éditorial de cet auteur, dans la mesure où la démonstration de M. FOUCAMBERT ne s'appuie pas sur des données expérimentales et repose, en ce qui concerne l'argumentation strictement linguistique, sur de nombreux traits de non-ATS, comme nous avons eu l'occasion de l'analyser.

L'un des arguments concerne l'échec scolaire et son retentissement chez les enfants issus de condition modeste. Evoquant l'apprentissage précoce de la lecture, Mme ROMIAN écrit que " la généralisation d'une telle hypothèse, dans l'état actuel des connaissances et de la formation des maîtres, conduirait tout droit, et sans aucun doute, à une féroce ségrégation " (5). Certes, il s'agit là d'une affirmation non vérifiable pour des raisons déontologiques qui interdisent à Mme ROMIAN de conduire l'expérimentation qui lui permettrait de justifier son propos. Il aurait été sans doute plus simple et plus exact d'écrire qu'il s'agissait d'un risque, non d'un phénomène inéluctable. C'est que la nuance ouvrait la porte à l'investigation, tandis que le jugement péremptoire, affirmatif

(1) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 83

(2) Ibid. - p. 84

(3) M. LOBROT - op. cit. - p. 181

(4) R. BIEMEL - op. cit. - p. 31

(5) H. ROMIAN - " Apprendre à lire en trois ans " - p. 181

et non prouvé, l'interdit puisque celui qui tenterait une expérience sur le sujet se verrait adresser le reproche de faire courir des risques à certains enfants. M. FOUCAMBERT utilise une affirmation d'un type voisin lorsqu'il écrit que " 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 " (1). Cette proposition n'est pas étayée par des résultats expérimentaux et son apparente logique n'implique pas qu'elle soit exacte. Mme CHARMEUX reprend une idée voisine et l'exprime tout en laissant planer une ambiguïté dans la mesure où elle ne dit pas explicitement qui est défavorisé. Elle écrit : " si l'apprentissage de la lecture se donne pour point de départ la lettre, le phonème (le son), la syllabe ou le mot, il oblige l'enfant à effectuer une véritable acrobatie pour retrouver l'élément correspondant ; ce qui, une fois de plus, favorise les uns aux dépens des autres " (2). Il est à noter qu'aucun résultat expérimental n'est utilisé par l'auteur à l'appui de son affirmation. Nous pouvons adresser la même critique à M. VISTORKY lorsqu'il écrit que " ce sont ces élèves, dont le nombre est d'autant plus important que le recrutement de l'école est plus modeste socialement, qui forment la troupe nombreuse des dyslexiques " (3), en remarquant toutefois que cet auteur utilise le terme dyslexique dans une acception large puisqu'il désigne ainsi tous les mauvais lecteurs.

Nous avons nous-même subordonné l'orthographe à la lecture, mais il n'en demeure pas moins qu'il reste à prouver expérimentalement que " favoriser la lecture mentale est aujourd'hui - plus encore qu'autrefois - la finalité majeure de notre orthographe " (4). Mme CHARMEUX pense pouvoir " formuler l'hypothèse qu'aujourd'hui (l'orthographe) fonctionne de manière presque purement idéographique " (5), alors que Mme CATACH rappelle fort justement que " notre écriture n'est pas idéo-

(1) J. FOUCAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 47

(2) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 57

(3) P. MEZEIX et A. VISTORKY - Apprendre à lire - p. 141

(4) R. THIMONNIER - Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française - p. 24

(5) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 66

graphique, (qu') elle est fondamentalement alphabétique " (1).

° °
°

Il est un phénomène qui nous semble lié à l'absence de justifications expérimentales que nous venons de mentionner. Dès lors qu'un auteur ne s'impose pas la discipline de toujours confronter ses affirmations à la réalité, il peut être amené à oublier les contraintes des faits et confondre ainsi réalité et fiction pédagogique. Ainsi, M. FOU-CAMBERT oppose-t-il " deux pratiques dont l'une, nouvelle, nécessite deux à trois heures de préparation quotidienne " (2). Lorsqu'il décrit celle-ci nous découvrons le tableau suivant : " il n'y a guère que la moquette que les enfants ne puissent poser... : si l'on ne peut repeindre les murs, des fresques et des dessins les transforment, des lampes pendent du plafond pour un éclairage bas, des lampadaires sont fabriqués, des vieux meubles, des planches, des estrades sont rassemblés, utilisés tel quels, transformés ou détruits pour reconstruire autre chose : étagères, bacs à albums, fosses de lecture, etc. On ajoute des chaises, des tables, de très nombreux coussins, des poufs... " (3). De la même façon, M. TORESSE estime qu' " en découpant les manuels de " morceaux choisis " (...), on constitue, après quelques après-midis de travail, un fichier de plus de mille textes (environ 5000 fiches), c'est-à-dire une documentation de qualité qui rénove l'enseignement de la lecture dans les classes " (4). Cette pédagogie du bricolage requiert des

(1) N. CATACH - " Lecture, orthographe et idéographie " - in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - p. 48

(2) J. FOU-CAMBERT - La manière d'être lecteur - p. 109

(3) Ibid. - p. 112

(4) B. TORESSE - op. cit. - p. 136. L'affirmation suivant laquelle il s'agit d'une " documentation de qualité " est discutable. Les fiches ainsi réalisées auront tous les défauts des textes contenus dans un manuel, puisqu'elles n'ont subi aucun traitement technique interne (adaptation à un niveau de lecture, construction du texte en fonction de règles hiérarchisées pour l'apprentissage, etc.). Leur seul avantage est de modifier le support des textes.

praticiens exceptionnellement disponibles et, plutôt que de préconiser de telles solutions, il serait préférable de vérifier que la diffusion de semblables idées est possible. Les rêves de ces " pédagogues artistes ", suivant l'expression célèbre de BUYSE, ne sont que le stade ultime de cette tendance qui consiste à ne pas vérifier chacune de ses affirmations. Ils ne présenteraient en soi aucun danger si leurs auteurs n'étaient des hommes de hiérarchie qui disposent d'un pouvoir sur les praticiens.

° ° °
° °
°

4. Les erreurs et incohérences de raisonnement

Le dernier trait de non-ATS que nous relèverons correspond aux erreurs et incohérences de raisonnement : il n'appartient évidemment pas à la démarche scientifique. Plus que partout ailleurs, l'erreur ou l'incohérence de raisonnement est à redouter dans la démarche scientifique qui se propose de donner une certaine perennité au raisonnement puisqu'elle l'estime permanent, reproductible et transmissible. Bien qu'a priori nous aurions pu supposer les ouvrages sur la lecture indemnes de ce trait, il nous a été possible d'en relever plusieurs.

° °
°

Certaines incohérences semblent résulter d'une réflexion insuffisante. Ainsi pouvons-nous lire : " nous sommes persuadés qu'à tous les niveaux de la scolarité, de l'école primaire à l'Université, ce sont les applications de ces postulats qui renouvellent, actuellement, toute la pédagogie de notre système éducatif. N'est-ce pas la preuve que ces principes expriment les besoins intellectuels, affectifs et sociaux essentiels de l'enfant et de l'adolescent d'aujourd'hui ? " (1). Cette remarque atteste la difficulté d'établir une preuve et la part qu'y prend

(1) B. TORESSE - op. cit. - p. 34

l'autopersuasion, l'excluant de ce fait du champ de l'argumentation scientifique.

M. FOUCAMBERT note qu' " acquérir une forme nouvelle, c'est acquérir en même temps toutes les relations qu'elle entretient avec les autres formes ; on comprend alors, écrit-il, la pauvreté, la fragilité et la nocivité d'une mise en relation prioritaire avec la forme orale, qui va à l'encontre de la lecture même " (1). Il y a là incohérence dans la mesure où la forme écrite d'un mot nouveau doit être, suivant la remarque de M. FOUCAMBERT, mise en relation avec les autres formes. Or, il semble assez logique que des relations s'établissent prioritairement entre la forme écrite et la forme orale, puisque la forme orale est connue de l'enfant. Cela n'exclut pas, bien entendu, d'autres types de relations avec les formes graphiques voisines, par exemple, mais ces dernières ne peuvent guère s'établir que si les autres formes graphiques sont connues. D'autre part, notre écriture étant " fondamentalement alphabétique " suivant l'expression de Mme CATACH, il existe des relations entre les composants de la forme graphique du mot et les unités de seconde articulation, les phonèmes. Pourquoi alors parler de " pauvreté ", de " fragilité ", de " nocivité " quand l'auteur lui-même a écrit qu' " acquérir une forme nouvelle, c'est acquérir en même temps toutes les relations qu'elle entretient avec les autres formes " ? Il aurait dû préciser que les formes orales étaient proscrites des phénomènes d'acquisition, mais c'était alors " (priver) l'enfant de l'usage de ses possibilités auditives et motrices pour accéder à la lecture " (2), extrémité dont l'accuse Mlle DE MAISTRE (3).

Ailleurs, M. FOUCAMBERT écrit qu' " en oralisant des signes graphiques, on peut atteindre une forme orale signifiante et donc comprendre les signes graphiques ; les reconnaître, écrit-il, c'est tout autre

(1) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 85

(2) M. DE MAISTRE - " A propos de la lecture " - p. 87

(3) Ibid. - pp. 87-89. La critique de Mlle DE MAISTRE est très sévère à l'encontre de M. FOUCAMBERT. Elle s'appuie sur des arguments relatifs à l'apprentissage de la lecture chez des enfants déficients visuels, auditifs, I.M.C. .

chose qui relève de la mémoire visuelle " (1). Il y a ici incohérence si nous admettons, ce qui semble raisonnable, que pour oraliser les signes graphiques il a fallu les reconnaître... Dès lors, nous ne voyons plus très bien en quoi " les reconnaître c'est tout autre chose qui relève de la mémoire visuelle ". Il est probable que l'incohérence résulte d'un manque de précision dans les concepts utilisés, et que cet auteur veut opposer la compréhension résultant de l'oralisation nécessaire en début d'apprentissage et la compréhension ne nécessitant pas l'oralisation lorsque l'apprentissage, dans un schéma classique de progression, est déjà bien avancé. Si tel est le cas, il n'y a pas incohérence, mais il aurait fallu modifier la phrase initiale. Dans cette hypothèse, le problème de la reconnaissance des mots en lecture silencieuse demeure toujours posé et nous ne possédons sur ce point que des modèles théoriques que la recherche expérimentale se doit de confirmer ou de modifier (2).

Adversaire de la phonologie et de ses implications pédagogiques qu'il considère comme une mode (3), de la pédagogie traditionnelle et des méthodes phonologiques qui, pense-t-il, produisent de " faux dyslexiques " (4), M. BIEMEL estime qu' " en attendant qu'une didactique voie le jour à partir de la théorie (qu'il a) esquissée, le SABLIER est sans doute la méthode la plus valable actuellement à la disposition des enseignants du C.P. " (5). Cette position est d'autant plus illogique que cet auteur avait écrit quelques pages auparavant, à propos justement des principes de cette méthode : " voici la grande découverte ! Nous revenons 2000 ans en arrière. Partir de la lettre, associer des lettres, construire à partir de la lettre tout le système graphique français " (6).

(1) J. FOUCAMBERT - op. cit. - p. 19

(2) Cf. par exemple le modèle de M. GOUGH (op. cit. - supra p. 126 et pp. 173-174) et les différents modèles présentés in E. GIBSON et H. LEVIN - The Psychology of Reading - pp. 438-482.

(3) R. BIEMEL - op. cit. - p. 22

(4) Ibid. - p. 28

(5) Ibid. - p. 24

(6) Ibid. - p. 18. L'incohérence disparaît si nous mentionnons que cet auteur occupe des responsabilités éditoriales dans une maison d'édition associée à celle qui diffuse le SABLIER en France, et qui a entrepris l'édition des travaux de M. FOUCAMBERT.

Dans un tableau fort détaillé, Mme CHARMEUX établit un parallèle et une comparaison entre la " langue de l'oral " et la " langue de l'écrit " (1). Dans l'ensemble, les deux " langues " sont présentées en parallèle, sauf en ce qui concerne les activités ayant trait au récepteur (2). En fait, la méthode d'analyse de l'auteur n'est pas uniforme dans le tableau et nous notons un dysparallélisme, particulièrement pour les lignes 2 et 3 du tableau. Dans la ligne consacrée à l'activité du récepteur, nous lisons, pour la " langue de l'oral " :

- " - Efforts d'attention auditive,
- Activité de mémorisation immédiate,
- Activité de synthèse. "

Rien ne s'oppose au fait que les mêmes rubriques figurent pour la " langue de l'écrit ", à condition de remplacer " auditive " par " visuelle ".

Or, Mme CHARMEUX, modifiant son espace d'analyse, écrit :

- " - Formulation d'hypothèses à partir d'indices prélevés,
- Construction de la signification par validation de ces hypothèses. "

Rien d'étonnant alors que cet auteur observe " des différences profondes dans le fonctionnement des langues " de l'oral et de l'écrit (3). Il y a erreur de raisonnement du fait de la modification de l'espace de référence, et les différences introduites dans le tableau résultent a priori de la modification de méthode, non de différences entre les objets étudiés. Si de telles différences existaient, il faudrait, pour les mettre en évidence, tenir l'espace de référence constant. Faute de quoi une distorsion est introduite dans les résultats, et ceux-ci doivent être rejetés dans le cadre d'une ATS.

° °
°

Ainsi avons-nous noté à plusieurs reprises des erreurs ou incohérences de raisonnement caractéristiques de non-ATS. Nous relevons

(1) E. CHARMEUX - op. cit. - p. 55

(2) Il s'agit essentiellement des lignes 2 et 3 du tableau, mais également, dans une moindre mesure, de la ligne 4.

(3) Ibid. - p. 54

derrière toutes ces manifestations un même besoin de convaincre et de prouver : plutôt que de chercher à établir des faits, en les argumentant solidement, les auteurs que nous citons semblent pressés d'avoir raison, de triompher de méthodes adverses ou de pratiques qui, pour des raisons parfois obscures, leur inspirent répulsion. Tout cela se situe en dehors du champ de la recherche scientifique et nous devons reconnaître que de tels ouvrages sont d'un faible secours pour qui désire mieux comprendre et améliorer la didactique de la lecture.

. ° ° °
 ° °
 °

La grille que nous avons progressivement définie pour décrire les traits conceptuels de non-ATS s'est vue divisée en deux parties suivant qu'il s'agissait des concepts proprement dits ou de l'utilisation qui en était faite. Venant après une définition des traits formels de non-ATS, les deux volets de cette nouvelle analyse referment notre étude du concept de non-ATS. La définition que nous en avons donnée n'est sans doute pas exhaustive, tel n'était pas notre propos. Toutefois, nous pensons en avoir défini les traits fondamentaux de façon à tracer les grandes lignes d'un concept qui doit permettre d'appréhender la pratique didactique et, plus précisément, les textes qui lui sont consacrés.

En traçant les lignes de force de cette notion, nous avons été amené à utiliser des exemples que nous avons volontairement et délibérément choisis dans le corpus formé par les textes consacrés à la lecture et à son apprentissage de 1968 à 1978. A la lecture des références des passages analysés, il apparaît que certains auteurs sont très souvent mentionnés pour illustrer les traits de non-ATS que nous définissons : il s'agit essentiellement des auteurs les plus diffusés et les plus connus dans le monde pédagogique. Qu'il s'agisse des textes de M. FOUCAMBERT ou de Mme CHARMEUX, du fascicule de M. BIEMEL ou du livre collectif publié sous la direction de Mme JOLIBERT et de M. GLOTON, du livre de M. TORESSE ou de ceux de M. LOBROT, de l'ouvrage de MM. BAUDELLOT et ESTABLET, de celui de Mme LENTIN ou même du mémoire de M. GUEPIN ou de la brochure de M. PRIOURET, tous présentent la caractéristique d'offrir des traits de non-ATS. Mais ils ne sont pas les

seuls, comme en témoigne la liste de nos références, et tout se passe comme si la lecture et son apprentissage donnaient lieu à des descriptions qui ne veulent pas être scientifiques ou qui ne parviennent pas à l'être. Ce n'est pas que de telles descriptions n'existent pas : citons les travaux de M. INIZAN, le livre de Mme COHEN, les ouvrages classiques de M. LOBROT, l'ensemble des travaux des courants universitaire et orthophonique français qui se situent dans l'espace scientifique, comme si cette méthodologie était la seule possible. Parmi ceux-ci, mentionnons, par exemple, les travaux de l'U.E.R. des Sciences de l'Éducation de CAEN conduits sous la direction de M. MIALARET, ceux de Mme LEROY-BOUSSION, de Mme GALIFREY-GRANJON, de Mme BOREL-MAISONNY, de Mlle DE MAISTRE ou de Mme GIROLAMI-BOULINIER. Il est nécessaire de mentionner les nombreux travaux universitaires étrangers, plus particulièrement anglais, canadiens et américains parce qu'ils nous sont accessibles et qu'ils témoignent de la vigueur de la recherche dans un domaine où l'Université française manque de moyens. Il est nécessaire également de mentionner les récents travaux belges et suisses parmi lesquels ceux de M. DELOGNE et ceux de MM. CARDINET et WEISS qui nous ont, par comparaison, directement été utiles pour la détermination du concept de non-ATS. Ce très rapide survol des auteurs que nous avons étudiés est très incomplet, comme en témoigne la bibliographie pourtant limitée aux ouvrages que nous avons utilisés pour ce travail. Il en ressort que les traits de non-ATS apparaissent essentiellement chez les auteurs membres du système scolaire français, la plupart d'entre eux occupant des postes de responsabilité dans la hiérarchie de l'Institution. Ce phénomène est intéressant puisqu'il semble signifier, sous réserve d'une étude spécifique, que la méthodologie scientifique n'est pas dans la vocation du système scolaire français. Certes, cette observation ne fait que reprendre ce que BINET notait déjà au début du siècle (1), et devrait nous conduire au pessimisme : en près d'un siècle l'évolution de l'École

(1) Cf. G. AVANZINI - Alfred BINET et la pédagogie scientifique - Chapitre II - pp. 29-38

française ne l'a pas conduite vers une méthodologie scientifique.

Reprenant l'expression de BINET, qu'il écrivit en 1893, nous sommes contraint de condamner les textes sur la lecture et son apprentissage publiés au sein de l'Ecole " pour délit d'incurable verbiage ". Nous partageons l'analyse de M. AVANZINI suivant laquelle les progrès de l'Ecole sont finalement subordonnés aux progrès de la didactique. Et s' "il est bon de placer d'emblée la recherche au niveau de l'enseignement élémentaire, car c'est là que se situe d'abord, l'essentiel du problème spécifiquement scolaire " (1), il convient " de valoriser la recherche expérimentale, si complexes et délicates que soient les procédures auxquelles (l'Ecole) aurait à recourir en ce domaine " (2). Nous partageons également son scepticisme sur la capacité de celle-ci à se donner les moyens qui lui permettraient d'accéder à une méthodologie adaptée aux ambitions qu'elle proclame. L'apprentissage de la lecture, problème fondamental qu'elle doit résoudre, comme le souligne l'analyse que nous avons conduite au début de ce travail, ne fait pas l'objet d'ATS au sein de l'Ecole, si nous nous référons aux fonctions mêmes des auteurs qui y consacrent leurs efforts. Plusieurs d'entre eux occupent des fonctions importantes au sein de l'organisme officiel de recherche pédagogique, l'INRP, soit à la tête d'un service de recherche comme M. FOUCAMBERT (3), soit au sein des équipes expérimentales du plan de rénovation du français à l'école élémentaire, comme Mmes ROMIAN et CHARMEUX (4) . Aussi sommes-nous conduit à considérer, que, en France, il n'est guère que l'Université qui soit en mesure de conduire des travaux méthodologiquement fondés, au sein des UER de Sciences de l'Education. S'il n'est pas encore prouvé que cette solution constitue

(1) G. AVANZINI - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire - p. 282

(2) Ibid. - p. 281

(3) " Responsable au Service de la Recherche de l'INRDP des études sur l'organisation pédagogique de l'école élémentaire " en 1976 (La manière d'être lecteur - 4e de couverture).

(4) Mme ROMIAN, en 1975. : " chef de travaux à l'INRDP, responsable de l'Unité de recherche français premier degré " (Le pouvoir de lire - p. 10). Mme CHARMEUX, en 1974 : " Professeur à l'E.N. d'Instituteurs de Toulouse, Responsable des groupes de travail académique et national " Apprentissage de la lecture/écriture " " (Le français aujourd'hui - supplément au n° 26 - Document - fiche n°3 - p. 1).

un réel progrès et s'il doit falloir attendre pour pouvoir juger en fonction des travaux accomplis, elle demeure une ultime solution. On comprend que le président de l'Association française pour la lecture se désole " que la lecture, son enseignement, la recherche la concernant à tous les niveaux soient le thème le plus déshérité de la vie française " (1).

o o o o o

Cf. TABLEAU RECAPITULATIF
DES TRAITES DE NON-ATS
ANNEXE 1 - P. 257

(1) F. TERS - " Renouvellements " - AFL , bulletin de l'Association française pour la lecture - n° 16/17 - mai 1978 - p. 1