

III^e P A R T I E

CRITERES METHODOLOGIQUES DE LA PEDAGOGIE SCIENTIFIQUE

" Médecine et pédagogie ont ceci de commun, qu'elles réclament de leurs praticiens à la fois science et art, et qu'elles ont toutes deux pour objet l'homme. La première, la plus ancienne, aujourd'hui la plus respectée, la mieux établie, a conquis cette situation au prix d'une lutte séculaire contre l'obscurantisme, les habitudes, la peur et les mythes (...). La seconde, parente pauvre, n'a pas encore conquis cette force et la sérénité qui en découle. "

J. WITTWER
Pour une révolution pédagogique
pp. 56-57

CHAPITRE VII

LE COURANT SCIENTIFIQUE : BINET ET LA SOCIÉTÉ QUI PORTE SON NOM

A ce stade de notre travail, il est naturel que nous nous interrogiions sur l'aptitude de l'Ecole à provoquer une mutation de la didactique de la lecture. Pour légitimes que soient les pronostics les plus sombres sur l'avenir d'une Ecole condamnée à errer au gré des modes et des passions, en l'absence d'une rigueur qui lui imposerait de justifier ses actions et de les concevoir comme efficacement organisées autour des finalités qu'elle se donne, ils n'en demeureraient pas moins hâtifs puisqu'ils risquent de négliger le courant dont BINET fut l'instigateur.

Ce n'est donc pas sur un mode résigné que nous envisageons l'avenir de la didactique de la lecture puisque notre analyse s'intègre à un ensemble d'actions qui concourent à la pédagogie scientifique et reviennent à lutter contre " l'obscurantisme, les habitudes, la peur et les mythes " (1). Aussi allons-nous, au cours de ce chapitre, décrire ce courant scientifique dans lequel nous nous situons.

° ° °
° ° °
°

(1) J. WITWER - op.cit. - p. 56

Dans la thèse qu'il a consacrée à ce sujet, M. AVANZINI rappelle que " si l'on considère le climat pédagogique dans lequel (BINET) a commencé ses travaux et tous les obstacles qu'il a rencontrés, il est justifié de louer l'efficacité de son action et les progrès qu'en si peu d'années il a permis à la pensée et à la pratique pédagogique d'accomplir " (1). Nous allons plus précisément centrer notre analyse sur la lecture et sa didactique et montrer, à travers l'histoire de la Société qu'il présida de 1902 à 1911, comment s'est développé, parallèlement à l'Ecole, le courant de la pédagogie scientifique.

° °
°

Du vivant de BINET, deux grandes recherches sur la lecture ont été conduites. La première concerne " les degrés de lecture " (2), la seconde l'âge de son apprentissage (3).

C'est en mars 1907 que VANEY publia une étude visant à établir une "échelle de lecture " à voix haute. " Nous avons pensé, écrivait-il, qu'il serait utile de mettre un peu de précision sous certains mots (4), et nous avons tenté d'établir les bases d'une appréciation objective du degré d'instruction en lecture " (5). Il ressort de l'analyse que l'échelle "comprend 4 degrés : la lecture syllabique, la lecture hésitante, la lecture courante, la lecture expressive " (6). S'il semble évident à VANEY " que ces degrés ne s'accusent pas toujours chez les écoliers avec netteté " (7), il n'en demeure pas moins que " les bases d'une classification " ont été jetées. L'intérêt de celle-ci est tel que BINET en souligne lui-même la portée à la suite du texte de VANEY. Il y voit

(1) Op. cit. - p. 225

(2) Cf. bulletin n° 37 - mars 1907

(3) Cf. bulletins n° 46 (avril 1908) - n° 47 (mai 1908) - n° 50 (octobre-décembre 1908) - n° 53 (mars 1909)

(4) Il s'agit des mots : lire, savoir lire, bien lire, mal lire, lire couramment.

(5) Bulletin n° 37 - p. 78

(6) Ibid. - p. 79

(7) Ibid. - p. 80

ce litige à l'ordre du jour de ses études " (1). Ainsi allons-nous la voir se pencher sur cette question en dépit du fait " qu'un Ministre de l'Instruction Publique - sans s'inquiéter, semble-t-il, de la leçon des faits d'expérience, l'a résolue -administrativement - d'un trait de plume par la circulaire de 1905 " (2). Rappelant qu'avant cette date "près d'un tiers des enfants de la maternelle entraient à l'école sachant lire à 6 ans " (3), VANEY prend pour critère de comparaison l'âge auquel ils ont obtenu le certificat d'études. Il compare deux groupes d'enfants entrés dans leur sixième année à l'école, " 58 ne sachant rien et 31 pouvant lire dans un livre ". Il conclut de son étude qu' " il semble qu'il n'y ait pas grand profit à savoir lire à 6 ans au lieu de 7 " (4) mais que " l'enfant qui attend jusqu'à 7 ans pour commencer l'apprentissage de la lecture et qui ne sait guère lire avant 8 ans, subit un retard marqué dans ses études " (5). Analysant les résultats d'une classe d'enfants de 5, 6 et 7 ans, il observe que " la vitesse d'acquisition est fonction de l'âge " et conclut que " de 6 à 7 ans la vitesse d'acquisition est une vitesse réduite, celle de 7 à 8 une vitesse accélérée " (6). En fait, ces recherches établissent " deux faits d'expérience " : " le peu de profit de savoir lire à 6 ans et le préjudice grave de ne pas savoir lire à 7 ans ". Mais elles soulignent également " l'organisation compliquée et tortueuse de l'école urbaine " . Au cours d'une étude conduite sur un échantillon d'élèves beaucoup plus important, VANEY établit que " les lettrés de 6 ans obtiennent leur diplôme à 12 ans, les lettrés de 7 ans à 12 ans 3 mois

(1) Ibid. - p. 99

(2) VANEY - Bulletin n° 50 - op.cit. - p. 11

(3) Ibid. - p. 13

(4) Ibid. - p. 17

(5) Ibid. - p. 17

(6) Ibid. - p. 17

et les lettrés de 8 ans à 12 ans 9 mois " (1). Il constate que " l'avance d'un an s'est perdue en cours de route " (2) : c'est que " la question est liée (...) à celle de l'organisation même de l'école urbaine " qui " conduit l'élève de 6 ans jusqu'au certificat d'études ". Il observe que " c'est une machine montée, ajustée pour ce but " et qu' " elle manque de souplesse pour se prêter aux exigences individuelles " (3). Aussi, si VANEY conclut que " l'âge de 6 ans est celui qui convient le mieux pour apprendre à lire ", c'est sans doute essentiellement parce que l'Ecole est conçue pour apprendre à lire à cet âge-là. " C'est la règle à imposer à la masse " écrit-il non sans rappeler que " pour les cas individuels, il peut y avoir intérêt à commencer plus tôt ou plus tard ". Il conclut, non sans pessimisme, que " l'élève, matière d'oeuvre, qui ne se présente pas dans les conditions prévues pour un fonctionnement normal, court tous les risques d'une malfaçon. Tout compte fait, et c'est regrettable, son intérêt est de faire comme tout le monde, de suivre la colonne ! " (4).

Si nous nous sommes attardé sur les débuts de la Société A. BINET, c'est que les deux sujets d'études et les conclusions auxquelles elles ont donné lieu méritent l'attention. Si la première est la préfiguration des tests de niveau scolaire et de leur rôle dans le projet d'une pédagogie individualisée, la seconde atteste la fécondité d'une réflexion qui s'ordonne, non pas à des " théories littéraires ", mais à " l'étude lente, patiente et minutieuse des faits " (5). Conduisant une recherche sur l'âge de la lecture, VANEY en vient à exprimer l'antagonisme irréductible entre les contraintes institutionnelles et les besoins individuels. Pour résignée que soit sa conclusion sur les possibilités d'expression de ces derniers, il n'en demeure pas moins que sa détermination de l'âge optimal de la lecture ne prend pas le caractère d'une norme et garde par là une singulière actualité.

(1) Bulletin n° 53 - op. cit. - p. 89

(2) Ibid. - p. 89

(3) Ibid. - p. 91

(4) Ibid. - p. 91

(5) A. BINET et V. HENRI - op. cit. - p. 1

Aussi conviendrait-il que ces textes soient relus et médités par ceux-mêmes qui tranchent péremptoirement dans ce domaine et qui découvriraient que les conclusions de VANEY sont toujours d'actualité : si l'apprentissage précoce est actuellement rejeté en France, c'est essentiellement parce qu'il est incompatible avec la structure scolaire dans laquelle on se propose de l'intégrer. La lecture du texte de VANEY conduit à penser que, 80 ans plus tard, la possibilité de l'apprentissage précoce de la lecture en France suppose une réorganisation institutionnelle préalable. Ces réflexions attestent à notre avis la pertinence et la permanence d'une méthode d'investigation dont BINET fut le pionnier. Nous comprenons mieux, à la lumière de ces remarques, à quel point certaines considérations de pseudo-théoriciens de son époque lui parurent un " incurable verbiage " et combien il sut réaliser ce au nom de quoi il condamnait la pédagogie de son temps.

° °
°

Nous retrouvons son apport et ses principes tout au long de l'histoire de la Société que sa mort laissa aux mains du Dr SIMON, en 1912, après un bref intérim de BUISSON. Il est frappant de constater à quel point les sujets qui nous préoccupent à l'heure actuelle furent débattus avant la seconde guerre mondiale, et comment la méthode pour les aborder est toujours la même : " l'étude lente, patiente et minutieuse des faits " au cours d'observations ou d'expérimentations.

Si certains soulignent actuellement à juste titre la qualité des travaux de JAVAL, il faut mentionner que ceux-ci étaient connus des membres de la Société. En 1913, le Dr SIMON rappelle certaines conclusions de " Physiologie de la lecture et de l'écriture " (1) dans un article traitant de la rapidité de ces facultés (2).

(1) Bulletin n° 88 - mai 1913 - p. 206. Th. SIMON intitule par erreur le livre de JAVAL " Psychologie de la lecture et de l'écriture " au lieu de " Physiologie de la lecture et de l'écriture ".

(2) " De la rapidité de la lecture et de l'écriture " - Bulletin n° 88 - pp. 206-208

Nous avons dit que BINET avait proposé, dès 1907, de procéder à une comparaison des méthodes de lecture en y intégrant la méthode globale du Dr DECROLY (1). En 1913, BELOT rapporte une expérience de lecture globale effectuée sur une fillette de 4 ans, très intelligente, douée d'une très bonne mémoire " (2), analogue à celle effectuée par CLAPAREDE sur sa fille de 2 ans ½. Les remarques de BELOT sont intéressantes : " l'enfant apprit alors rapidement (d'une façon globale) une centaine de mots, puis les progrès ralentirent et s'arrêtèrent. Il fallut introduire une autre méthode et quelques règles de lecture " (3). Si BELOT, en dépit de cette observation très restrictive, propose tout de même de " renouveler des expériences de ce genre " (4), c'est que la Société BINET est dans l'ensemble très favorable à cette méthode. Cela n'empêche pas le bulletin de publier la recension d'un livre anglais où une expérience très ponctuelle visant à déterminer " avec quelle méthode l'enfant se rend le plus vite maître des symboles écrits " (5) donne des résultats " en faveur de la méthode phonétique, sauf dans une classe d'un niveau intellectuel inférieur ". Suivant l'auteur, " C.W. VALENTINE conclut qu'il serait peut-être bon de combiner les deux méthodes, mais il lui paraît que la méthode globale seule, peut être plus avantageuse, employée avec des enfants d'une intelligence médiocre, ou par des maîtres peu brillants " (6). Cette conclusion est évidemment très contestée, avec une certaine justesse d'ailleurs (7) et l'auteur de la recension trouve " fâcheux que dans ces expériences collectives de pédagogie, on perde souvent de vue l'adaptation psychologique de l'enfant ". C'est dire que la Société A. BINET n'est pas à l'abri des présupposés théoriques et idéologiques qui orientent son action et en déterminent le cours. Mais, et c'est là que résident

(1) Cf. supra - p. 225 note 3

(2) " Une expérience de lecture globale " - Bulletin n° 89 - p. 249

(3) Ibid. - p. 250

(4) Ibid. - p. 251

(5) Bulletin n° 90 - p. 277

(6) Ibid. - p. 277

(7) Ibid. - p. 277

justement son caractère scientifique et sa haute probité intellectuelle, un long article très favorable à " la méthode de lecture globale " (1) publié en 1928 n'empêche pas Mme BOREL-MAISONNY d'y commencer cinq ans plus tard la publication de ses premiers travaux (2). C'est la même ouverture d'esprit, la même tolérance n'excluant pas les choix personnels à condition qu'ils soient subordonnés à la méthode scientifique, qui avaient fait se côtoyer dans le même bulletin un article sur la méthode LAGARDELLE, " directe et phonétique " (3) et la recension énergiquement hostile aux critiques adressées à la méthode globale (4).

Toutefois, l'essentiel des préoccupations de la Société A. BINET, en ce qui concerne notre sujet, a été l'élaboration d'épreuves de lecture dont nous avons vu que la première date d'avant la mort de BINET. En 1913, VANEY publia une étude sur " le débit de la lecture aux divers âges " qui le conduisit à élaborer une " échelle de vitesse " (5). Constatant dès cette époque qu' " il faut donc 3 ans en réalité pour apprendre à lire " (6), il conclut que l'échelle du débit aux divers âges permet d'établir le niveau de vitesse d'un enfant, de calculer son gain annuel et d'appliquer cette technique à toute une classe. Il précise que " la vitesse de 100 mots à la minute est celle qu'il faudrait atteindre le plus rapidement possible. La vitesse de 150 mots est celle qu'il ne faudrait pas dépasser " (7). Deux ans plus

- (1) G. TORTEL - " La méthode de la lecture globale " - Bulletin n° 231-232
 (2) Cf. infra -
 (3) G. CLAIRE - " L'enseignement de la lecture par la méthode Lagardelle " - Bulletin n° 90 - juillet-août-septembre 1913 - pp. 268-271
 (4) Bulletin n° 90 - p. 277
 (5) Bulletin n° 87 - p. 168
 (6) Cf. le titre de l'article publié par Mme ROMIAN en 1975 : " Apprendre à lire en trois ans " - op. cit.
 (7) Op. cit. - p. 175

tard, il élaborera un test de lecture mentale. Outre les conclusions propres à l'établissement des barèmes, certaines de ses observations sont capitales et gardent une singulière actualité. VANEY observe par exemple que " à une lecture mécanique plus aisée, correspond une lecture plus intelligente ", ce qui le conduit à considérer comme prioritaire l'étude des mécanismes et le franchissement par les élèves du seuil de la lecture hésitante (1). Il observe également que " le rapprochement des copies de frères soumis à l'épreuve, nous a montré une aptitude de famille très nette " (2). N'est-ce pas là l'idée d'un facteur héréditaire dans l'aptitude à la lecture ? Aussi devons-nous regretter que cette idée n'ait pas été poussée plus avant, mais cela semblait impossible compte-tenu du fait que les expériences restaient ponctuelles, ordonnées à des objectifs de circonstance (3). Elles n'étaient pas organisées suivant un plan d'ensemble, sans doute faute d'une structure institutionnelle officielle comme celle qui permettra à BUYSE d'apporter une réponse magistrale aux problèmes de la didactique de l'orthographe d'usage (4). Toujours est-il que l'étude de VANEY retient l'attention à plus d'un titre. N'y a-t-il pas observé le fait que 5 des 8 plus mauvais lecteurs de l'expérience " sont atteints de troubles graves de la parole " (5), ce qui l'amène à conclure que son épreuve de lecture mentale " reproduit un moyen de discerner une aptitude, celle de la " langue bien pendue " " (6) ? Si la liaison entre parole et lecture est perçue et signalée, elle n'est pas pour autant encore clairement observée faute d'une expérimentation centrée sur ce propos. Il faudra attendre les travaux du courant orthophonique pour voir ce fait établi.

L'article de VANEY, à travers un problème de mesure du savoir, embrasse globalement tout un sujet. On ne peut pas lui

(1) V. VANEY - " Un test de lecture mentale " - Bulletin n° 106 - p. 164

(2) Ibid. - p. 166

(3) Cf. G. AVANZINI - A. BINET et la pédagogie scientifique - p. 32

(4) J. GUION - L'institution orthographe - pp. 105-106 et pp. 110-137

(5) Op. cit. - p. 167

(6) Ibid. - p. 167

reprocher de ne pas avoir tout explicité en dix pages, surtout compte tenu des techniques statistiques sommaires dont il disposait à l'époque. Nous pensons toutefois que la somme d'observations et de remarques accumulées dans un texte aussi bref provoque l'admiration. Nous avons dû, par notre analyse des traits de non-ATS, lire des textes beaucoup plus longs dont le contenu était fort mince, confirmant ainsi la remarque de BINET rappelée par M. AVANZINI : " on ne gagne pas beaucoup à feuilleter les ouvrages des auteurs qui travaillent en dehors de l'observation et de l'expérimentation " (1). La dernière page de VANEY exprime une recommandation qui, faute d'avoir été suivie, laisse toujours dans l'ombre le problème de l'adaptation des textes. Analysant les erreurs des élèves, VANEY conclut que " la reproduction écrite d'une lecture non expliquée est un exercice scolaire à recommander. Il rendrait aux maîtres le très grand service de leur montrer expérimentalement quelles sont vraiment les parties obscures d'un texte " (2). Ce n'est pourtant pas faute de données que ce problème reste encore dans l'ombre. En 1920, BELOT publia une étude intitulée " les écoliers comprennent-ils ? ". Il notait en conclusion : " si nous voulons que nos écoliers comprennent, ne dépassons que peu à peu leur vocabulaire " (3). Dans le même numéro, une lettre d'un enseignant rappelait que le vocabulaire utilisé dans les manuels scolaires n'est pas adapté aux possibilités linguistiques de la majorité des enfants.

La pertinence de tous ces travaux contraste avec le verbalisme des textes que nous avons analysés. Nous pouvons multiplier les exemples qui attestent que BINET a donné une impulsion irréversible à la pédagogie en réclamant pour elle un statut scientifique. La Société qui porte aujourd'hui son nom associé à celui du Dr SIMON, a grandement contribué à mettre les principes de la pédagogie scientifique en application. Ainsi s'est-elle largement consacrée à l'élaboration de tests qu'elle diffuse toujours avec un succès qui ne se dément pas.

(1) Op. cit. - p. 22

(2) Op. cit. - p. 168

(3) Bulletin n° 134-135 - pp. 123-124

A travers ceux-ci, elle a abordé, outre les problèmes de la lecture silencieuse, ceux de la compréhension en lecture (1). Dans ce domaine, le Dr SIMON connaissait parfaitement les tests américains. Il leur reprochait de privilégier la vitesse au point qu'il se demandait si, dans ces épreuves, " la supériorité n'appartient pas à qui sait deviner, et par conséquent ne lit pas, et non à qui s'efforce de comprendre véritablement " (2). Singulière remarque, qui n'est pas sans rappeler, sur un mode antithétique, la définition de la lecture donnée par M. GOODMAN (3).

Ainsi l'histoire de la Société A. BINET est-elle jalonnée d'observations du plus haut intérêt. VANEY, en 1913, constata que " la vitesse d'acquisition en lecture est en corrélation directe avec le développement de l'intelligence, tel qu'il nous est révélé par le procédé BINET-SIMON " (4). PELLET nota en 1929 que " les garçons apprennent plus vite à lire que leurs petites compagnes ", et crut pouvoir constater que " les maîtresses obtiennent dans les cours préparatoires des résultats meilleurs que les hommes ". Il soulignait " la valeur personnelle du maître " pour le succès de l'apprentissage (5). En conclusion, il rappelait que " pour apprendre rapidement à lire, il importe essentiellement que les élèves d'une section soient peu nombreux " et situe ce nombre à 25 (6).

Peut-être, plus que des faits somme toute disparates mais dont il ne faudrait pas pour cette raison sous-estimer la valeur, l'importance de la Société A. BINET et Th. SIMON vient-elle des principes mêmes qui l'animent depuis sa naissance. Prenant l'exemple d'un enfant de 7 ans 3 mois, le Dr SIMON montre en quelques lignes comment utiliser les tests (7) : ils permettent de localiser les lacunes et, connaissant

(1) " Tests de compréhension en lecture " - Bulletin n° 308-309 - février-mars 1935

(2) Ibid. - p. 62

(3) M. GOODMAN définit la lecture comme un jeu de devinette psycholinguistique.

(4) Bulletin n° 84 - p. 66

(5) Bulletin n° 237-238 - p. 91

(6) Ibid. - p. 92

(7) " Un exemple de l'utilité des tests " - Bulletin n° 320-321 - p. 95

celles-ci, d'organiser l'intervention individualisée parfaitement adaptée à l'enfant considéré(e). Le but que poursuit la Société A. BINET et Th. SIMON est bien d' " ajuster la pédagogie aux enfants qu'elle conduit " (1). Le Dr SIMON rappelle le rôle des tests au sein de ce projet et affirme avec vigueur que " seules (...) des méthodes scientifiques peuvent faire avancer les problèmes pratiques " (2).

° °
°

Au seuil de l'année scolaire 1937-1938, le Dr SIMON pense qu' " il est fatal que ces méthodes triomphent " (3). Il faut bien reconnaître que, en ce qui concerne la lecture et sa didactique, l'avenir va lui donner au moins partiellement raison. La Société a en effet vu naître le courant orthophonique. Elle a accueilli les premiers textes de Mme BOREL-MAISONNY bien avant que la célébrité ne rendît à celle-ci l'hommage qu'elle méritait. Nous avons relevé sa première intervention au cours d'une séance de travail avec projection le jeudi 30 mars 1933 (4) et, dans le même numéro, un article sur " les troubles de la parole " (avec radioscopie du voile du palais) (5). Deux articles paraissent en 1946 (6). Pendant l'année scolaire 1948-1949, c'est un premier texte consacré à la lecture (7). En 1956, le bulletin de la Société publie l'Atlas de la méthode de lecture de Mme BOREL-MAISONNY (8). Après deux publications du même auteur

(1) Th. SIMON - Bulletin n° 340-341 - p. 1

(2) Ibid. - p. 3

(3) Ibid. - p. 3

(4) Bulletin n° 284-285 - pp. 49-51

(5) Ibid. - pp. 52-68

(6) Cf. bibliographie - p. 310

(7) " Comment apprendre à lire " - Bulletin n° 386-387 - pp. 345-389

(8) Bulletin n° 427

consacrées l'une à l' " appréciation du niveau mental chez des enfants ayant des troubles du langage " (1), l'autre à un " test d'aptitudes pour enfants de 5 ans ½ à 10 ans " composé d'épreuves sensorielles et de leur expression symbolique, test réalisé en collaboration avec Mmes Denise SADEK et Annie HIRIARTBORDE (2), le bulletin Alfred BINET accueille les travaux de l'Association des rééducateurs de la parole et du langage oral et écrit (ARPLOE) dont le Dr SIMON avait annoncé la naissance dans le bulletin n° 431. Le bulletin de la Société ouvre ses colonnes à des chercheurs aujourd'hui célèbres dans le domaine qui nous intéresse : Mme SADEK-KHALIL (3), Mme GIROLAMI-BOULINIER (4), M. J. SIMON (5), Mme LEROY-BOUSSION (6), Mme GALIFRET-GRANJON (7), M. MASSARENTI (8), Mlle DE MAISTRE (9), tandis que Mme BOREL-MAISONNY continuait à y publier des textes (10). Devons-nous rappeler que M. DELOGNE estime, à propos du concept d'aptitude à la lecture, que " les indications les plus précises nous sont données par des spécialistes de la dyslexie " (11) et que Mme BECCARIA, rédactrice en chef de la revue pour enfants " Pomme d'Api ", écrit : " nous ne saurions dire (...) tout ce que, en ce domaine, notre journal doit aux travaux menés par Mme BOREL-MAISONNY et ses collaboratrices. L'orthophonie nous a beaucoup aidés, et continue de nous aider " (12). Ils attestent par là, outre l'importance du courant orthophonique, le rôle décisif des principes qui ont permis son émergence. C'est un succès pour la Société A. BINET d'avoir été l'organisme qui la favorisait.

(1) Bulletin n° 429

(2) Bulletins n° 431 et 433 (1956-1957)

(3) Bulletins n° 435 (1957), n° 440 (1958) et n° 441.

(4) Bulletins n° 436 (1957), n° 474 (1963), n° 486 (1965). Le dernier article est consacré à l'écriture.

(5) Bulletin n° 447-448 (1959)

(6) Bulletin n° 449 (1959)

(7) Bulletin n° 452 (1959)

(8) Bulletin n° 456 (1960)

(9) Bulletins n° 484 (1965), n° 490 (1966), n° 511 (1969), n° 564 (1978)

(10) Bulletins n° 450-451 (1959), n° 469 (1962), n° 555 (1977)

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

(12) M.J. BECCARIA - " La lisibilité dans un journal d'enfants : Pomme d'Api " - in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - p. 199

Ainsi la méthodologie scientifique revendiquée par BINET est-elle sous-jacente à tous les travaux réalisés au cours de son histoire par la Société qui porte son nom. Cet esprit scientifique se retrouve également dans certains ouvrages français actuels, dont certains se situent dans la ligne directe des travaux que nous venons d'évoquer. Ainsi en est-il de l'ouvrage de Mme BOREL-MAISONNY " Perception et éducation ", dans lequel elle note qu' " il n'est peut-être pas inutile d'examiner avec un esprit critique suffisant et les faits cliniques et les conséquences à en tirer sur le plan pédagogique " (1). Elle ne se propose qu' " un but modeste : clarifier des idées, préciser des mots " (2).

Il en est de même des ouvrages de Mlle DE MAISTRE, et plus particulièrement de la thèse qu'elle soutint en 1978 (3). Dans tous ces travaux, la sagesse et la modestie apparaissent comme un des fondements de ce que nous avons appelé l'ATS. Loin du ton polémique que certains auteurs donnent à leurs livres, les observations sont là soigneusement vérifiées, argumentées, justifiées. Les conclusions y sont prudentes, comme il est de rigueur en science et comme d'autres auteurs savent le faire en dehors de la Société. Mme COHEN, par exemple, arrivant à la conclusion de son compte rendu d'expériences écrit : " au terme de ce chapitre, nous ne considérons pas, cela va de soi, avoir démontré que l'apprentissage de la lecture favorise le développement intellectuel des enfants. Notre expérience ne constitue qu'un premier pas dans cette voie, une sorte de reconnaissance préliminaire du problème ". Elle termine en écrivant : " nous souhaitons que de véritables études expérimentales soient entreprises dans des classes nombreuses et de tous les milieux sociaux " (4). Dans une réponse en guise de préface pour ce livre, M. MIALARET rappelle qu'il n'est pas toujours en accord avec les idées de Mme COHEN. S'adressant à elle, il écrit alors : " même si vos hypothèses et vos conclusions ne rejoignent pas toujours les miennes, de

(1) P. 5

(2) Ibid. - p. 5

(3) En cours de publication sous le titre Les capacités de l'enfant en grande section maternelle ou à l'entrée au cours préparatoire - J.-P. Delarge - 1979 - 192 p.

(4) Op. cit. - p. 207

quel droit peut-on refuser un travail honnête appuyé sur une pratique pédagogique authentique et dont les résultats, en bousculant nos idées, risquent de nous faire faire un progrès ? " (1). Prévoyant les passions que risque de déchaîner en France un ouvrage sur la lecture précoce, il cite opportunément le promoteur de la pédagogie scientifique en France et écrit : " il faudra leur rappeler la phrase d'Alfred BINET : " en pédagogie tout a été dit, rien n'a été prouvé ", et demander à tous, éducateurs, parents, administrateurs, hommes politiques, d'adopter devant ce problème une attitude objective, c'est-à-dire une attitude de soumission aux faits établis selon les procédures de la démarche scientifique " (2).

° °
°

Puisque, comme BINET, nous affirmons la primauté de la démarche scientifique pour la connaissance transmissible, il est logique que nous retrouvions les principes autour desquels nous avons construit notre analyse précisément chez ceux qui ont été le plus influencé par son oeuvre. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'a pas été publié au cours des dix dernières années de travaux de valeur en dehors de ce courant. La traduction de l'ouvrage de M. STAIGER en est un exemple, tout comme celle du livre de M. MALMQUIST. Certes, nous devons le premier à l'Association française pour la Lecture, mais ce sont deux orthophonistes, Mmes GIROLAMI-BOULINIER et MEMIN qui en assurèrent la traduction à l'époque où la première était présidente de cette association (3). Le second ouvrage a été traduit et adapté par M. INIZAN, qui en fut, lui aussi, président (4). De tels ouvrages attestent en fait que notre

(1) G. MIALARET - " Réponse en guise de préface " - in R. COHEN - op. cit. - p. 13

(2) Ibid. - p. 15

(3) R.C. STAIGER - L'enseignement de la lecture - 1976. C'est le second ouvrage publié en langue française à l'initiative de l'UNESCO, après le classique W. GRAY - L'enseignement de la lecture et de l'écriture, publié en 1956 et toujours d'actualité.

(4) E. MALMQUIST - Les difficultés d'apprendre à lire - 1973

préoccupation de scientificité trouve un écho en France même. Mais, plus profondément, ils nous semblent révéler que le courant de la pédagogie scientifique est un phénomène universel. Si son histoire française y souligne le rôle important de BINET, son extension révèle que des échanges sont possibles à un niveau international.

Les Etats-Unis sont sans doute le pays où la recherche sur la lecture est la plus active. Or, très peu de données en langue anglaise sont traduites et diffusées en France. En fait, notre pays n'est pas le seul où la recherche sur la lecture soit faiblement développée.

MM. HARRIS et MALMQUIST observent que, malgré " un accroissement récent de l'intérêt porté aux recherches sur la lecture, dans de nombreux pays, on a relativement peu publié en dehors des pays anglophones et scandinaves " (1). Ces auteurs signalent que " dans de nombreux pays, (ils n'ont) pu trouver de comptes rendus périodiques systématiques, ni de bibliographies annotées concernant les recherches sur la lecture " (2). Certains auteurs français comme Mme COHEN sont largement tributaires de la recherche américaine à laquelle ils ne se cachent pas de devoir l'essentiel de leurs données. Une grande part de notre documentation est d'origine américaine ou anglaise, car de trop nombreux textes français se ramènent à des non-ATS. Or, l'étendue de cette masse documentaire en langue anglaise suppose une structure qui puisse en assurer la diffusion et, en retour, permettre la diffusion en langue anglaise de données élaborées ou de résultats obtenus dans des pays non anglophones. Nous souscrivons à l'idée de MM. HARRIS et MALMQUIST suivant laquelle " un centre international d'information sur la recherche en matière de lecture pourrait accélérer les échanges d'informations ".

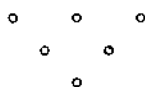
Toutefois, en ce qui concerne la France, nous avons vu que l'Institution scolaire se caractérise par son absence de structures de recherches dégagées des contraintes hiérarchiques - nous ne disons pas des contraintes administratives -. Aussi, ne nous semble-t-il pas possible qu'un éventuel centre sur la lecture voie le jour dans le cadre

(1) " La recherche dans le domaine de la lecture " - in R.C. STAIGER - L'enseignement de la lecture - p. 187

(2) Ibid. - p. 187

de l'Ecole : il serait immédiatement contrôlé par un corps professionnel dont la formation n'est pas centrée sur la recherche. Nous avons dit que l'Université, et plus précisément les U.E.R. de Sciences de l'Education nous semblaient mieux préparées à une semblable tâche, qui correspond à leur vocation.

S'il n'est pas dans notre intention de débattre ici de ce problème, encore moins d'adopter une attitude prospective, nous voulons simplement suggérer que la présence de nombreux traits de non-ATS dans les textes sur la lecture publiés au cours des dix dernières années, ne condamne pas à un pessimisme généralisé : une attitude scientifique est possible dans ce domaine. Toute l'histoire de la Société A. BINET et Th. SIMON le prouve, de nombreux chercheurs étrangers nous le rappellent à travers les centaines d'articles qui paraissent chaque année sur la lecture dans le monde. Aussi sommes-nous convaincu que la volonté d'une méthodologie scientifique dont nous devons l'expression première et irréversible à BINET est-elle fondée, et peut-elle se justifier par ses résultats déjà obtenus ou à venir.



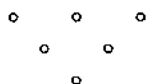
Nous avons retrouvé le fil conducteur de la recherche scientifique que l'éclatement de la querelle des méthodes nous avait laissé entrevoir. Ce mouvement né en France avec BINET au début du siècle, entretenu par la Société qui porte son nom, vit éclore le courant orthophonique français. Il trouve son épanouissement dans une structure universitaire au potentiel encore neuf. Pour négative qu'ait semblé la description du concept de non-ATS pendant la phase centrale de notre analyse, le fil conducteur que nous avons ainsi pu mettre en évidence est signifiant puisqu'il atteste la permanence d'une attitude de soumission aux faits scientifiquement établis, et la pérennité d'une sagesse qui enseigne que " toute vraie transformation est subordonnée à la compréhension " (1).

(1) G. AVANZINI - Introduction aux Sciences de l'Education - p. 127

CHAPITRE VIII

UN OUTIL METHODOLOGIQUE : LE CONCEPT D'ATS

L'Ecole française n'est actuellement pas apte à rechercher une didactique scientifique de la lecture, puisque l'essentiel des recherches s'est déroulé marginalement à ses structures. Le courant orthophonique, qu'elle aurait pu intégrer sans pour autant le soustraire à l'autorité scientifique du corps médical, se voit actuellement copié par une fonction qui ne provient pas d'une instance extérieure à elle : celle des rééducateurs psycho-pédagogiques. Or, une lecture attentive des Bulletins publiés par la Société A. BINET et Th. SIMON atteste que depuis bientôt un siècle les conditions sont réunies pour que l'Ecole devienne le lieu d'une didactique scientifique de la lecture. La multitude des recherches effectuées de par le monde conduit à penser que le contexte est favorable. Peut-être manque-t-il à l'Ecole un concept méthodologique fondamental pour entreprendre une démarche scientifique ? C'est à la définition de ce concept que nous allons maintenant nous attacher.



Pour mieux définir le concept qui est opposé au concept de non-ATS et qui caractérise l'argumentation de type scientifique, il convient de cerner les traits formels et conceptuels d'ATS et de préciser, au sein de ces derniers, ceux qui relèvent des concepts d'une part, de leur utilisation d'autre part. Il est licite de chercher à concevoir l'inverse du concept de non-ATS qui correspond au concept d'ATS : il suffit théoriquement alors d'opposer chaque trait d'ATS

au trait correspondant de non-ATS, ce qui, au niveau des principes, est une démarche simple. En réalité, nous verrons que des difficultés surgissent, dues au fait que l'ATS n'est pas monolithique. A un trait de non-ATS peuvent correspondre divers traits, également légitimes s'ils ne dénaturent pas la démarche scientifique. C'est ce que nous allons examiner.

Il est à noter que cette objection se pose essentiellement pour les traits formels, mais non pour les traits conceptuels. En ce qui concerne ces derniers, il est facile de définir un ensemble de traits conceptuels d'ATS que nous pouvons successivement décrire en traits intrinsèques et en traits extrinsèques. Nous pourrions les énumérer schématiquement étant entendu qu'ils s'opposent aux traits correspondants de non-ATS :

1. Traits liés au concept même :

- . concepts définis explicitement (tous les concepts doivent l'être) ;
- . définitions par compréhension : elles sont opérationnelles ;
- . le contenu des concepts, évidemment conventionnel, est cohérent avec les intentions du chercheur et les connaissances antérieures dans le domaine considéré ;
- . les limites du concept sont nettement définies, sans ambiguïtés.

D'une façon plus générale, il faut souligner le double caractère, conventionnel et intentionnel, du concept. Il est un outil intellectuel que le chercheur élabore à des fins précises. Pour permettre la phase expérimentale de vérification des hypothèses, sa définition doit permettre la collecte de données, c'est-à-dire qu'à la définition par compréhension doit pouvoir correspondre une définition par extension, dans laquelle l'extension est alors matérialisée par un ensemble partiel d'observations. De même le concept doit-il être univoque et irréductible, de façon que chaque concept porte un nom et un seul et soit, d'autre part, cohérent avec le niveau d'analyse choisi, étant entendu que, à ce niveau, le concept ne peut plus être affiné sans perdre de ce fait sa valeur opérationnelle.

2. Traits liés à l'utilisation du concept :

- . affirmations solidement fondées ;
- . application de la méthode expérimentale ;
- . présence des justifications expérimentales, qu'elles aient été établies par l'auteur ou par un tiers ;
- . rigueur de raisonnement.

Au cours de l'analyse des traits de non-ATS, nous avons été amené à préciser certains traits. Ainsi, en ce qui concerne la méthode expérimentale, la présence de références exactes et précises et d'une bibliographie correspondant à tous les domaines abordés par le chercheur sont autant de traits d'ATS.

L'ensemble de ces traits n'est pas original et les ouvrages spécialisés les rappellent (1). Par contre, une élaboration des traits formels d'ATS se révèle beaucoup plus difficile, surtout si nous cherchons à l'obtenir par opposition aux traits de non-ATS. Ainsi, si le style péremptoire est un trait de non-ATS relativement facile à identifier, d'autant qu'il peut s'accompagner de traits conceptuels qui en rendent alors l'identification plus évidente, l'opposé du style péremptoire n'est guère définissable, et il n'est pas certain, s'il s'agit, par exemple, d'un style hésitant, qu'il s'agisse bien d'une ATS. Aussi devons-nous renoncer à une méthode qui, bien qu'ayant permis de définir des traits conceptuels de non-ATS, se révèle mal adaptée à ce nouveau projet.

Aux premiers traits formels de non-ATS (style péremptoire, style de palliation, style emphatique) correspond un seul trait d'ATS : le style déclaratif qui fait économie d'adjectifs et d'adverbes, et préfère, chaque fois que cela est possible, les phrases courtes aux phrases longues. L'emploi des pronoms n'y fait pas ambiguïté pour

(1) Cf., parmi les plus importants, les ouvrages de G. AVANZINI - Alfred BINET et la pédagogie scientifique ; les textes de BINET ; le livre de R. BUYSE - L'expérimentation en pédagogie ; celui de Th. SIMON - Pédagogie expérimentale ; de G. DE LANDSHEERE - Introduction à la recherche en éducation ; de J. SIMON - La pédagogie expérimentale ; de G. MIALARET - Nouvelle pédagogie scientifique. Consulter également le n°3/4 de juillet-décembre 1968 de la revue Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle - Recherche scientifique et pratique pédagogique, ainsi que le Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON - Exigences et difficultés de la recherche en pédagogie - n° 509 .

le lecteur qui peut toujours, sans équivoque possible, identifier l'agent de l'action. De même, dans les phrases à structure passive, le syntagme agentif est exprimé, toujours pour les mêmes raisons. Du point de vue formel, l'ATS ne comprend pas de marqueurs d'imprécision, et le vocabulaire correspond toujours strictement aux besoins de la description ou de l'argumentation, sans recherche d'effets.

Cet ensemble de règles ne décrit que très partiellement la forme que peut prendre l'ATS. Si nous nous référons au cours de rédaction médicale de M. FARFOR et le transposons à la rédaction pédagogique, comme BUYSE adapta les textes de Claude BERNARD à la pédagogie (1), nous y voyons l'auteur faire fondamentalement une dissociation très nette entre rédaction médicale (pédagogique) et rédaction littéraire. La première " contraint à une rigoureuse économie de mots et de phrases. Mots et phrases doivent être au service de faits nouveaux que l'on se propose de faire connaître. La pensée doit être constamment concise, précise et objective, afin que le texte soit simple mais dense " (2). En tant que Directeur de Rédaction du British Medical Journal, M. LOCK souligne qu'il plaide " pour une structure standard quand il s'agit d'articles rendant compte de travaux scientifiques originaux, mais qu'il en va tout autrement en ce qui concerne des réflexions portant sur la philosophie médicale (éducationnelle), l'éthique, etc., et que dans ce cas il ne convient pas d'imposer à l'auteur une camisole de force " (3).

S'il nous avait fallu dresser la liste des comptes rendus de recherche pédagogique français consacrés à la lecture et à son apprentissage de 1968 à 1978 et ne conserver que les textes conformes aux règles édictées par M. FARFOR à partir de l'usage international dans ce domaine, nous n'en aurions pas trouvé . Les articles

(1) Cf. R. BUYSE - L'expérimentation en pédagogie ; A. BONBOIR - " Une pédagogie intemporelle ? " - in L'oeuvre pédagogique de Raymond BUYSE - pp. 45-61

(2) A.P. SARRAZIN - Préface au cours de J. FARFOR - " Enseigner la rédaction médicale " - Cahiers médicaux - T2 - n° 10 - 8 nov. 1976 - p. 631

(3) S. LOCK - " Introduction " - Ibid. - p. 631

que nous avons rédigés durant cette période ne répondent que très imparfaitement aux règles de ce que M. LOCK appelle une camisole de force et dont la fonction est explicitée par une image de M. FARFOR. Comparant la forme du texte à la vitre d'un aquarium, celui-ci écrit : " la rédaction est à la recherche ce que la vitre est à l'aquarium, c'est-à-dire à la fois d'importance vitale et d'importance secondaire. Ce qui importe dans un aquarium ce sont les poissons mais, sans la vitre, que deviendraient-ils ? En regardant un aquarium personne ne songe à la vitre, sauf quand elle est de mauvaise qualité, déformant ou obscurcissant ce qu'elle est censée présenter " (1). Les contraintes formelles étant subordonnées aux impératifs de la communication internationale, les règles d'écriture sont d'autant plus contraignantes qu'elles se veulent fonctionnelles. Un compte rendu se rédige alors suivant une structure rigide appelée IMRAD, des premières lettres de chaque mot clé : introduction, matériel et méthodes, résultats, discussions (2). Il est bien entendu précédé d'un titre et d'un résumé. En douze chapitres, M. FARFOR explicite en détails les contraintes de cette structure (3).

Notre propos n'est pas toutefois de limiter notre définition du concept d'ATS aux seuls comptes rendus de recherche. Si nous souhaitons qu'à l'avenir les leçons de rédaction de M. FARFOR soient entendues, et qu'en matière de didactique les règles de la rédaction médicale soient adoptées pour la rédaction pédagogique, nous ne voudrions pas que l'identification d'une ATS fût réservée aux seuls comptes rendus de recherche. Les textes sur la lecture que nous avons dépouillés pour notre analyse n'en étaient pas et ils ne pouvaient prétendre à la structure IMRAD préconisée par les rédacteurs médicaux. Il n'en aurait pas moins été préférable que leur forme fût celle de l'ATS puisque nous posons que la connaissance communicable ne peut guère l'être efficacement qu'au moyen d'ATS.

(1) J. FARFOR - " Enseigner la rédaction médicale " - op. cit. - T2 - n° 12 - 22 nov. 1976 - p. 783

(2) Ibid. - p. 784

(3) Cf. bibliographie

Les exemples, fort heureusement, ne manquent pas et attestent que, si la forme prise par le texte n'est pas toujours scientifiquement fonctionnelle au sens des travaux de M. FARFOR, un échange d'informations scientifiques en langue française est possible sur la lecture et sa didactique. Nous ne privilégierons pas une forme de communication scientifique plutôt qu'une autre. Parmi celles que retient M. FARFOR comme caractéristiques de la rédaction médicale, nous retiendrons les formes suivantes de rédaction pédagogique :

1. La description pédagogique consiste à établir la liste des paramètres définissant avec le maximum de précision le sujet (qu'il s'agisse d'un individu, d'une situation, d'un matériel didactique, etc.).

2. L'observation pédagogique consiste à établir la liste des paramètres d'une situation dont on cherche à décrire objectivement l'évolution, à en expliciter les raisons ou à faire ressortir les incertitudes du chercheur. L'observation ne comporte pas d'expérimentations, et les tests pratiqués sont alors des tests connus. Il ne s'agit pas d'établir un fait nouveau, mais de dégager, dans une situation apparemment complexe, les lignes de force autour desquelles s'ordonnent les phénomènes observés.

3. L'analyse ~~compréhensive~~ ^{pédagogique} est brève. Comprise entre deux et trois pages dactylographiées, elle se limite à la description d'un fait, sa discussion et ses conclusions. Quelques références y figurent, strictement limitées à une bonne compréhension du texte.

4. Le compte rendu d'un travail de recherche est rédigé suivant la structure IMRAD.

5. La revue générale de la littérature " offre un tour d'horizon de l'état actuel des connaissances dans un domaine de la (pédagogie) " (1).

6. L'éditorial peut prendre un ton plus personnel et une ATS n'y est pas forcément de rigueur puisque " des spéculations ou des prévisions de tendances futures sont permises et même attendues " (2). Les

(1) Op. cit. - T2 - n° 10 - 8 nov. 1976 - p. 635. Nous avons remplacé " médecine " par " pédagogie " dans le texte.

(2) Ibid. - p. 635

choix philosophiques, les critiques à l'égard de telle ou telle école de pensée y trouvent normalement leur place.

7. La recension d'un livre revêt également une très grande importance dans la communication scientifique. Elle doit, d'une part, assurer un résumé exact du contenu mais, également, comporter une intervention personnelle de l'auteur de la recension, qui n'est pas sans rappeler le ton de l'éditorial.

8. L'article de vulgarisation n'est plus à proprement parler une ATS, mais la réécriture d'une ATS à destination d'un public de non spécialistes. Les références bibliographiques sont réduites au strict minimum, étant entendu qu'il s'agit d'ouvrages accessibles pour le lecteur présumé. La simplification ne doit pas introduire d'erreurs, et c'est là sans doute la plus grande difficulté de ce type de rédaction.

9. Nous avons laissé de côté les monographies, thèses et livres d'enseignement dans la mesure où les règles qui les régissent doivent être adaptées au projet précis de chaque ouvrage. D'une façon générale, nous pouvons écrire que l'ATS y est de rigueur dès lors qu'il ne s'agit pas d'une approche philosophique, mais que l'ATS dépend directement de la science dominante pour le projet. Une étude sociologique n'adoptera pas la même méthodologie qu'une étude de psychopédagogie expérimentale, pas plus qu'une étude historique ou linguistique.

Cette même diversité se retrouve dans les comptes rendus de recherche, où l'ATS sera évidemment adaptée à la science ou aux sciences dominantes dans l'étude. La rigueur possible en médecine est souhaitable en pédagogie, mais elle doit laisser une grande liberté pour adapter la forme à la méthodologie de la science considérée. Toutefois, il ne faudrait pas exagérer la portée de cet argument et en tirer parti pour rejeter les contraintes formelles dans la communication scientifique. Une étude historique, par exemple, peut très bien s'accommoder de la structure IMRAD et voir se succéder, après titre et résumé, une introduction, une présentation du matériel étudié (type de documents, lieu de consultation) et de la méthode utilisée (analyse qualitative du texte, étude statistique de registres d'inscription, par exemple). Viendraient ensuite naturellement les résultats enregistrés et leur discussion.

Cette typologie des contraintes formelles, que nous venons de présenter très succinctement en parallèle à la typologie décrite par M. FARFOR, présente un avantage indéniable qui dépasse, à notre avis, le problème de la communication scientifique, et intéresse l'Ecole. Habitué jusqu'alors à la dissertation pédagogique, exercice littéraire caractéristique, les futurs enseignants pourraient être formés à la rédaction pédagogique, au sens où nous l'avons définie à partir des travaux de M. FARFOR. Il a fallu les observations rigoureuses, patientes, de M. INIZAN sur l'ALPECLE pour que nous prenions conscience que le taux d' "activité laborieuse personnelle de l'écopier en contact visuel avec la langue écrite " (1) est très inférieur à ce que nous pensions, qu'il variait dans des proportions considérables d'une classe à l'autre et, dans une même classe, d'un enfant à l'autre. Ces " observations qu'on ne peut désormais ignorer " (2), attestent que les techniques médicales de rédaction d'examen écrit, d'observation à l'hôpital et de fait clinique peuvent être transposées avec profit à la pratique pédagogique. Au-delà de l'exercice formel, il y aurait l'exercice d'apprentissage de la communication au moyen de l'écrit, ce qui signifierait que l'apprentissage de la didactique de la lecture pourrait commencer, pour un nouvel enseignant, par l'apprentissage des contraintes imposées au scripteur par les besoins et les demandes présumées du lecteur. Dans cette hypothèse, apprendre à observer, apprendre à rédiger ses observations, apprendre à les situer par rapport aux travaux antérieurement réalisés, ce pourrait être un objectif de préparation des enseignants à la didactique de la lecture, mais également, d'une façon plus générale, aux nécessités de la communication (3) et à tout leur métier. Mais il est vrai, comme le notait M. RUTTMAN, que peu de temps est consacré à la préparation des maîtres, à l'enseignement de la lecture et à la psychologie de

(1) A. INIZAN - Révolution dans l'apprentissage de la lecture - pp. 85-129

(2) Y. PARENT - Recension du livre de M. INIZAN - Revue française de pédagogie - n° 44 - p. 117

(3) " Alors que le travail en équipe est partout à l'honneur, les communications entre les enseignants demeurent superficielles ou illusaires " - A. INIZAN - op. cit. - p. 219

l'apprentissage (1). A vingt ans de distance, Mme COHEN partage cette opinion, en observant que " la situation est équivalente, d'ailleurs, dans bien des pays... " (2). Elle signale que dans le domaine de la lecture et de sa didactique, la formation des maîtres est " en général, il faut bien le reconnaître, peu importante ou peu efficace. Souvent, c'est sur le terrain que les maîtres débutants acquièrent l'expérience, combien difficile, d'apprendre à lire à des enfants " (3).

° ° °
° °
°

" Quand, en (pédagogie), on vient fonder ses opinions sur le tact (pédagogique), sur l'inspiration ou sur une intuition plus ou moins vague des choses, on est en dehors de la science et on donne l'exemple de cette (pédagogie) de fantaisie qui peut offrir les plus grands périls en livrant (l'éducation) et (l'avenir) des (enfants) aux lubies d'un ignorant inspiré " (4). Les concepts de non-ATS et d'ATS ont donc pour objet de contraindre à la rigueur, de repousser l'indéterminé suivant l'expression de Claude BERNARD.

L'effort nosologique que nous avons accompli trouve sa justification dans le fait que nous pouvons maintenant répertorier les traits par lesquels l'argumentation est non scientifique. De même, nous avons défini le concept d'ATS, et tracé le cadre hors duquel l'observation, le classement et la communication des faits n'est pas possible sans des altérations qui en interdisent la vérification et la reproduction.

(1) M. RUTHMAN rapporte une observation déjà ancienne de Roger GAL - (" France " - in J. DOWNING - Comparative Reading - p. 337)

(2) R. COHEN - L'apprentissage précoce de la lecture - p. 210

(3) Ibid. - p. 209

(4) Claude BERNARD - Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.