

❶ Les recherches sur les démarches d'apprentissage de la lecture et la voie directe

« Faire le petit peu qu'on peut... pour changer les choses »

« Être quelqu'un qui contribue un petit peu à donner des instruments de libération... Moi, je vois les choses comme ça, alors que les gens qui vous parlent de liberté, liberté, liberté, ce sont des personnages de théâtre qui disent marchons, marchons et qui restent sur place »

Si le monde social m'est supportable, c'est parce que je peux m'indigner. **Bourdieu**, *la sociologie est un sport de combat*

À la rentrée scolaire 2004, *Le Monde* publiait les résultats d'une étude du ministère de l'éducation faisant apparaître, qu'à la fin du CM2, environ 15% des élèves sont en difficulté ou en grande difficulté dans les domaines de la compréhension écrite et orale, (proportion qui dépasse 1/3 en zone prioritaire) et que seulement 10% maîtrisent la « compréhension fine ».

Dans le même temps une croisade pour le retour aux « méthodes traditionnelles » (mais qui a remarqué qu'elles avaient effectivement disparu... ?) menée de front par le ministre de l'époque et tout ce que le pays compte de conservateurs est relayée généreusement par tous les médias. On retrouve ainsi, dans des émissions télévisées « grand public » et « grande écoute » du début de soirée, aussi bien l'irréductible breton résistant à l'envahisseur globalisant, que la comédienne passée des splendeurs du Café de la Gare à la misère du Café du Commerce qui nous expliquent doctement que si les enfants ne « savent plus lire », c'est à cause de la « Globale » et qu'il faut revenir à « la Syllabique », la vraie. Le discours pourrait faire sourire si cette « people voice » ne nourrissait pas la « vox populi ».

Par ailleurs, d'autres voix nous disent plus sérieusement que ces résultats ne sont pas nouveaux, qu'ils ne témoignent donc pas d'une baisse de niveau souvent évoquée, que le mythique Certificat d'Étude n'était attribué qu'à 50% des enfants d'une tranche d'âge et que l'impression d'échec de l'école en matière de maîtrise de la langue est due à une demande sociale bien plus forte aujourd'hui et que cet échec en est donc ainsi rendu plus visible.

Reste à interroger ce que recouvre ce vocable « sociale ». S'agit-il, pour faire court, d'une demande censée répondre à des besoins nouveaux de formation dans un monde en mutation, autrement dit, s'agit-il une nouvelle fois, d'adapter et de subordonner la formation des classes productives aux besoins de l'économie, ou bien s'agit-il d'une demande censée répondre aux besoins d'outils dont les classes dominées doivent se munir pour mieux comprendre le monde et agir pour le transformer ?

Cette campagne médiatique a donc trouvé son « bouc émissaire » (cet animal chargé de tous les péchés, de toutes les tares et de toutes les impuissances dont le sacrifice apaise la colère des dieux et l'agressivité des hommes) dans ce que tout le monde ou presque désigne comme « la méthode globale » que J. Fijalkow nomme, lui, un « *Objet Médiatique Non Identifié* ». En effet, sous l'épithète se cachent des pratiques qui n'ont surtout pas à voir avec celles de son promoteur Decroly car bien souvent elle désigne par un curieux raccourci des méthodes fondées sur l'apprentissage du système de correspondance grapho-phonologique après une plus ou moins brève approche d'un petit corpus de mots appris « globalement ». Sous d'autres cieux, il suffit simplement de ne pas utiliser de manuel pour hériter de l'infamant qualificatif, et dans des milieux qu'on pourrait croire plus informés, on « confond » méthode « globale » (dont il fut dit qu'elle est comme l'Arlésienne : tout le monde en parle mais personne ne l'a jamais vue) et pédagogie de la voie directe quand on ne considère pas cette dernière comme un avatar de la première.

La communauté « scientifique », plus prudente en apparence quant à la terminologie, réussira le tour de force de trouver un consensus dans une conférence ne réunissant que des chercheurs déjà d'accord entre eux sur l'essentiel. Leur principale conclusion sera la condamnation sans appel de l'approche idéo-visuelle.

On peut alors se demander sur quelles évaluations ces « scientifiques » se fondent pour justifier ce jugement péremptoire et pourquoi leur discours se résume en une injonction et des prescriptions pour faire comme avant, mais en mieux.

Car on peut quand même penser qu'il est légitime de mettre en regard les pratiques recommandées et annoncées et les résultats aux évaluations. On sait en effet que les manuels dont l'approche pédagogique est fondée sur le principe de

l'enseignement du système de correspondance grapho-phonologique sont en usage dans plus de 80% des CP. On ignore comment se répartissent réellement les pratiques pédagogiques dans les moins de 20% restants mais il est probable qu'on peut y trouver, en forte proportion, une approche phonologique soit à partir d'albums de littérature jeunesse, soit à partir de textes produits dans des classes en référence à une certaine conception de « la méthode naturelle » du mouvement Freinet. Par ailleurs, à l'évidence, les recommandations et programmes successifs, la formation tant initiale que continue et les pressions hiérarchiques n'ont pas favorisé le développement de la pédagogie de la voie directe.

On ne peut pas ne pas s'interroger sur un jugement sans procès instruit qui proscrie la pédagogie de la voie directe (alors que par ailleurs, dans les programmes, il est dit que les élèves « *doivent l'utiliser de manière privilégiée* » mais simplement pour la reconnaissance automatique des mots). On ne peut pas non plus ne pas inscrire le discours particulier sur l'apprentissage de la lecture dans le discours quasi réactionnaire sur la pédagogie en général avec ces fortes paroles « *les élèves ne savent plus rien, il faut revenir aux bonnes vieilles méthodes* ». Il est vrai aussi que dans l'air du temps, il est de bon ton dans le discours politique dominant de qualifier, par un curieux détournement rhétorique, d'archaïsmes toutes analyses et toutes actions entreprises par ceux qui ne se résignent pas à penser que les choses sont immuables. Autrement dit, la modernité, c'est comme le faisait dire Visconti dans *Le Guépard* : « *Il faut bien que quelque chose change pour que tout reste comme avant* ».

Or justement, ce sont toujours ces méthodes qui sont en vigueur, fondées sur la seule maîtrise du système de correspondance grapho-phonologique. Elles sont simplement parées de nouveau oripeaux, mais ne changent rien quant à leur fonction d'alphabétisation (la rencontre avec la littérature sera médiatisée par la lecture à haute voix du seul enseignant). Autrement dit, elles n'ont d'autre objectif, malgré un discours purement idéologique qui feint de partir en lutte contre l'illettrisme, de maintenir ce qui s'est toujours fait, c'est-à-dire de doter les élèves d'un instrument rudimentaire de traitement de l'écrit qui les exclut des réseaux de communication écrite et qui ne leur permet pas de s'approprier cet instrument de pensée.

Ces bonnes vieilles méthodes (qu'elles soient analytiques, synthétiques...) qui ont fait la preuve de leur efficacité à ne pas permettre aux élèves des classes dominées d'apprendre véritablement à lire ont en commun leur inscription dans la tradition saussurienne, c'est-à-dire qu'elles sont fondées sur l'affirmation que l'écrit n'est qu'un système de notation de l'oral et qu'il suffit donc d'oraliser les mots en utilisant une combinatoire à plusieurs niveaux (phonèmes, syllabes, mots) pour comprendre un message écrit.

Elles sont aussi fondées sur la conviction que l'apprentissage est un acte individuel, que le savoir se transmet et qu'il faut partir méthodiquement des unités les plus simples pour accéder au complexe, c'est-à-dire du code au message.

Des générations entières doivent encore se souvenir de ces principes pédagogiques mis en œuvre au siècle dernier pour l'apprentissage des langues étrangères. On apprenait préalablement tous les phonèmes d'une langue, puis quelques pages de vocabulaire thématique et les règles grammaticales fondamentales vues hors contexte qu'on accompagnait d'une liste de verbes irréguliers. On sait que personne n'arrivait au bilinguisme escompté. Simplement, dans le meilleur des cas, certains pouvaient se débrouiller en cas de nécessité.

Dans ces conditions, il faut, plus que jamais, ne pas renoncer à « *jeter des grains de sable dans le jeu bien huilé des complicités résignées* » comme le disait Bourdieu car nos raisons d'agir sont encore plus impérieuses. Depuis 30 ans, nous n'avons pas combattu la doxa par le dogme. Nos recherches-actions successives ont permis de mieux articuler théorie et pratiques et donc de clarifier nos références, de faire évoluer nos actions et de continuer notre réflexion sur les conditions de leur mise en œuvre.

Face à la doxa du phonocentrisme occidental, nous avons toujours défendu l'idée que l'écrit n'est pas un simple signifiant visuel d'un signifiant oral, même si dans les langues à écriture alphabétique, contrairement aux langues à écriture idéographique, il peut coder à la fois du son et du sens. Dans la perspective d'un modèle interactif piloté par le sémantique, le traitement du graphique n'est pas le même selon qu'on cherche à établir des correspondances, par ailleurs assez aléatoires, entre deux codes ou selon qu'on cherche à accéder directement au sens en développant d'autres stratégies.

Parce qu'il se développe dans l'espace, l'écrit est organisé par un code graphique à deux dimensions qui laisse le message toujours accessible. Cette permanence du message permet les explorations diverses des différentes structures (macro, méso et micro) combinées (chapitres, paragraphes, phrases, groupes de mots, monèmes...).

Autrement dit, c'est sur cette combinatoire, identifiable graphiquement, marquée par l'organisation spatiale, la ponctuation, des mots « grammaticaux », des suffixes... que portent essentiellement nos activités réflexives sur la langue écrite. C'est à partir de ce corpus que seront menées des activités de tri, de classement, de catégorisation pour arriver à des généralisations de type conceptuel sur le fonctionnement de l'écrit. Autrement dit, on est là dans le passage du message au code.

D'autre part, pour ce qui concerne les rapports oral/écrit, nous nous référons aussi à Vygotski, notamment sur l'idée que le langage écrit, instrument psychique, se développe à partir du langage oral en s'en différenciant et qu'il prend la forme spécifique qui correspond à sa fonction, qu'il est « *l'algèbre du langage* » et que sa maîtrise permet de réorganiser les connaissances antérieures qu'on avait sur l'oral, enfin qu'il est à l'opposé polaire du langage oral par ses caractéristiques « *volontaire et conscient* ».

Aussi, les textes proposés pour les leçons de lecture sont-ils des textes écrits (c'est-à-dire qu'ils témoignent d'un véritable travail d'écriture). À cette notion de textualité, nous ajoutons celle d'intertextualité : la mise en réseau de textes suivant différents critères. La BCD joue alors son rôle d'observatoire des écrits. Tout ceci concourt à donner à chaque élève un véritable statut de lecteur dès le début de son apprentissage, c'est-à-dire à le considérer comme un destinataire d'écrit et de faire en sorte qu'il le soit. Bien évidemment, et essentiellement, tous les écrits sociaux en circulation dans la classe, dans l'école et le quartier... participent à l'instauration de ce statut.

Avec les autres mouvements pédagogiques se réclamant de la pédagogie nouvelle nous avons toujours défendu l'idée que l'apprentissage est un acte social, « c'est à plusieurs qu'on apprend à... tout seul » et qu'on apprend en faisant (apprendre par le travail et non par le « ludique ») grâce

à l'hétérogénéité. C'est donc toute une organisation de classe et d'école qui est mise en place pour adapter les modalités de travail (grands groupes, petits groupes, travail individuel) aux types d'activités (synthèses, mobilisation de connaissances, prises de notes, recherches, entraînements...). Là encore, la référence est vygotkienne: apprentissage par imitation et collaboration, zone de développement prochain, passage de l'interpsychique à l'intrapsychique.

Un « tout petit monde » de chercheurs reconnus par l'institution, labellisés scientifiques, médiatisés, produisent un discours excluant la pédagogie de la voie directe et un discours très injonctif sur la nécessité de l'enseignement préalable du système de correspondance grapho-phonologique. La prescription est si forte qu'elle témoigne de certitudes et on pourrait se demander avec naïveté ce que peuvent bien avoir encore à trouver ces chercheurs. Pour autant, les mauvais résultats, les difficultés, les échecs, les exclusions apparaissent à chaque évaluation. Rituellement, on recommandera de confier les CP aux maîtres « chevronnés » à qui on conseillera fortement d'utiliser un « bon manuel ». Pour les élèves, les tentatives de réponses sont toujours données suivant des modalités individuelles : prise en charge réseau d'aide à l'interne, voire médicalisation à l'externe (orthophonie...).

Or, il n'y a point de raison à s'étonner de ces mauvaises performances, quand on sait que l'école sélectionne principalement sur ce qu'elle n'enseigne pas.

C'est dire aussi qu'il n'y a ni fatalisme ni triomphalisme, et que chercheurs aussi, nous continuerons à faire le « *petit peu qu'on peut... pour changer les choses* ».

Ainsi, nous avons à réfléchir aux actions qui instaureraient plus réellement un statut de lecteur pour chaque élève, à expérimenter, à inventer, à améliorer des modalités de travail, d'organisation de classes et d'école, pour que les difficultés rencontrées par certains élèves, à certains moments de leur scolarisation, soient prises en charge par la communauté scolaire.

On devrait être alors du côté de la promotion collective...

Gilles MONDÉMÉ ■■■■

De nombreux textes ont été publiés dans les Actes de Lecture au sujet de la voie directe et de l'apprentissage en lecture. Ceux qui ont été retenus aujourd'hui pour ce dossier sont les suivants :

■ **Yvonne CHENOUF, Apprendre à lire avec des livres, A.L. n°63.** « Lire c'est vraiment simple, quand c'est l'affaire de tous » est à la fois le titre d'un ouvrage et un slogan cher à l'AFL. On sait, par ailleurs, le rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture... mais comment les associer dans ce partenariat indispensable et comment peuvent-ils eux-mêmes aider leurs enfants ?

■ **Jean FOUCAMBERT, Du message au code, A.L. n°64.** Quand on fait l'hypothèse que la rencontre de l'écrit constitue un apprentissage linguistique, le principe essentiel qui doit guider toute aide à l'apprentissage est que ce que l'apprenti comprend du message lui permettra d'aller voir comment il fonctionne.

■ **Serge KOULBERG, Pourquoi changer, changer pour quoi ?, A.L. n°68.** En formation d'adultes comme ailleurs, la rareté des écrits ou la réduction de leur présence à la seule utilisation pédagogique interdisent tout réel apprentissage linguistique.

■ **Jacques FIJALKOW, Apprendre à lire et à écrire à l'école, est-ce bien politiquement correct ?, A.L. n°74.** Un plaidoyer pour la littérature de jeunesse comme support de l'apprentissage de la lecture

■ **Jean FOUCAMBERT, Analphabètes de tous les pays qui ne vous unirez jamais, A.L. n°76.** L'alphabétisation n'est pas la réponse au formidable besoin éducatif des pays en voie de développement et l'éducation dont ces pays ont le plus urgent besoin n'implique pas un système scolaire sur le modèle que nous connaissons.

■ **Yvonne CHENOUF, Lire une œuvre en classe : nature et enjeux des séquences de lecture, A.L. n°82.** Alors que les programmes encouragent les enseignants à mettre la littérature au programme de leur classe, des exemples pour que les albums ne deviennent pas ces nouveaux manuels dont les œuvres seront réduites à des réserves d'activités mécaniques.

■ **Jean Foucambert, Recherche en lecture, le spectre de la globale, A.L. n°80.** ■ **Yvonne CHENOUF & Jean FOUCAMBERT, Principe alphabétique et lecture, A.L. n°86.** Les résultats des recherches de l'INRP / AFL infirment les recommandations officielles ou de la Conférence du consensus de décembre 2003 d'avoir recours à la seule correspondance grapho-phonétique en matière d'enseignement de la lecture... Explications.

■ Voir aussi **Thierry Opillard, De l'[ipopotam] à l'être social**, page 22 de ce présent numéro.