

Lecture 1

Diktat ministériel et querelles des méthodes... Querelles apparentes car toutes, au nom de l'expérience et de la raison, prônent d'aller du simple au complexe, des éléments au tout.

Jacques Berchadsky a relu Descartes et nous explique quelles fausses interprétations des préceptes cartésiens conduisent à substituer la méthode à la raison, à réduire toute connaissance et toute théorisation à la seule expérience, à inverser le processus par lequel le sens de la connaissance se construit. En matière de lecture, l'objet de la lecture n'est jamais lui-même défini hors de la méthode. « Au lieu que, nous dit Jacques Berchadsky, face à une réalité complexe, la raison de l'apprenant soit mobilisée pour élaborer sa propre démarche à partir des idées claires et distinctes qu'il aura pu se forger, on lui impose le résultat d'une démarche qui ne lui appartient pas (...) Au prétexte d'une simplicité qui serait adéquate à une raison immature, on présente des entités abstraites et dépourvues de toute signification. ».

Ce texte, comme celui de M. Kervran (p.015), s'inscrit dans la série consacrée au thème du 10^{ème} congrès de l'AFL, à savoir que l'apprentissage d'un comportement complexe n'est envisageable qu'en l'exerçant dès le début dans sa complexité.

Descartes et la méthode

En ces temps où la question de la méthode mobilise tant de discours divers pour savoir par quel chemin l'accès à la lecture serait le plus aisé, il ne semble pas sans intérêt de revenir au père de la méthode, René Descartes. Ce retour semble d'autant plus nécessaire que le rationalisme n'est pas toujours de mise dans le débat qu'a relancé le ministre par ses déclarations politiques tonitruantes. Et si le rationalisme est convoqué c'est plus pour faire argument d'autorité que pour solliciter ce fameux « *bon sens* » dont le Discours nous dit dès la première ligne « *qu'il est la chose du monde la mieux partagée* ». Revenir sur l'analyse de cette trop célèbre formule n'est pas inutile en un temps où les discours tenus sur la lecture et ses méthodes d'apprentissage nous font sérieusement douter de notre propre bon sens.

La démarche que j'ai choisie c'est de proposer une confrontation de textes entre le Discours de la méthode et des textes qui défendent la méthode dite « grapho-phonétique ». Le lecteur peut cheminer par lui-même dans ces textes, suivre les orientations de lecture critique que j'en propose, mais toujours exercer son pouvoir critique tant vis-à-vis de Descartes et des discours savants sur la méthode que de mes commentaires polémiques.

La Méthode au prix de la Raison

Revenons donc au Maître du doute, doute qui est au fondement même de la méthode, pour voir si l'on ne pourrait y trouver quelque aide pour penser avec sérénité ce que le concept de méthode peut signifier, même quand il s'agit de l'apprentissage de la lecture de nos jeunes âmes. Que cela soit l'occasion par ailleurs de battre en brèche les lieux communs et clichés qui ont caricaturé la pensée d'un des fondateurs du rationalisme moderne. En tout premier lieu il est urgent d'extirper cette représentation d'un rationalisme réducteur et simpliste que traduit la sottise expression : « *les français sont cartésiens* » ou encore l'assimilation du rationalisme cartésien aux froids intérêts d'une rentabilité pragmatique si ce n'est aux médiocres calculs de l'accumulation capitaliste¹. Ni esprit d'un peuple (*volksgeist*...), ni froid calcul arithmétique des intérêts, le cartésianisme est l'instauration (ou la restauration ?) de la souveraineté du pouvoir de la pensée de l'individu (« le sujet ») sur les choses. Loin de toute recherche du simple réduit au simplisme, le cartésianisme constitue une entreprise critique dont la démarche constitue le fil conducteur et le fondement de toute philosophie : il s'agit de penser et d'agir sur le réel dans sa complexité. Plus encore, parce qu'elle se constitue dans les contradictions naissantes de la société bourgeoise, la critique cartésienne universalise et radicalise la critique philosophique par le doute méthodique. En cela la pensée cartésienne garde la pertinence de toutes les pensées fortes qui se forgent dans des temps de bouleversements historiques. Là encore loin du discours dominant sur le cartésianisme, la critique de Descartes porte tout autant sur l'obscurantisme de la pensée scolastique du Moyen-Âge que sur toutes les formes de la domination idéologique qui tend à soumettre l'individu à un ordre imposé de l'extérieur (qu'il

soit religieux, laïque, athée, etc.). Ce dont il est question c'est de la critique radicale de tout dogmatisme :

« C'est pourquoi, sitôt que l'âge me permit de sortir de la sujétion de mes précepteurs, je quittai entièrement l'étude des lettres. Et me résolvant de ne chercher plus d'autre science que celle qui pourrait se trouver en moi-même, ou bien dans le grand livre du monde, j'employais le reste de ma jeunesse à voyager, à voir des cours et des armées, à fréquenter des gens de diverses humeurs et conditions, à recueillir diverses expériences, à m'éprouver moi-même dans les rencontres que la fortune me proposait et partout à faire telle réflexion sur les choses qui se présentaient, que j'en pusse tirer quelque profit. Car il me semblait que je pourrais rencontrer plus de vérité, dans les raisonnements que chacun fait touchant les affaires qui lui importent, et dont l'événement le doit punir bientôt après, s'il a mal jugé, que dans ceux que fait un homme de lettre dans son cabinet, touchant des spéculations qui ne produisent aucun effet, et qui ne lui sont d'autres conséquences, sinon que peut être il en tirera d'autant plus de vanité qu'elles seront plus éloignées du sens commun, à cause qu'il aura dû employer plus d'esprit et d'artifice à tâcher de les rendre vraisemblables. Et j'avais toujours un extrême désir d'apprendre à distinguer le vrai d'avec le faux, pour voir clair en mes actions, et marcher avec assurance en cette vie. »

La méthode a pour point de départ le travail critique de la raison. C'est pourquoi Méthode et Raison sont indissociables. Rappelons le principe de ce lien par l'énonciation complète du titre du Discours : « *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* ».

La méthode ne se réduit pas à n'être que l'instrument utilitaire de la raison. La méthode n'est rien d'autre que l'exercice même de la raison. Elle est la façon par laquelle la Raison peut accéder à l'intelligence (compréhension) de la complexité du réel, en débrouiller les différents éléments et accéder à une connaissance « claire et distincte », connaissance dont il est urgent et nécessaire de rappeler que la fin est « *de se rendre comme maître et possesseur de la nature* ». Cette proposition, tout autant galvaudée que la notion même de méthode, ne signifie pas pour Descartes une vaine confiance dans les progrès inéluctables et continus de la science. Ce que dit cette formule, à l'instar du poème d'Eluard « *La poésie doit avoir pour but la vérité pratique* », c'est que la dernière instance de la Raison et de son exercice méthodique c'est la vérité pratique :

*Car vous marchez sans but sans savoir que les hommes
Ont besoin d'être unis d'espérer de lutter
Pour expliquer le monde et pour le transformer* (Paul Eluard)

■ 1. N'est-ce pas le Crédit Agricole qui, il y a quelques années, menait campagne publicitaire en invoquant le rationalisme cartésien pour attirer le chaland-épargnant à engraisser ses caisses.

Raison et individualité agissante

C'est pourquoi le Discours de la méthode ne commence pas en sa première partie par énoncer la méthode mais s'ouvre sur un récit autobiographique. En effet la méthode en tant que mise en exercice de la raison est indissociable des hommes qui en font usage. Le récit autobiographique a ici une fonction théorique incontestable. La matérialité de la raison et son caractère d'universalité est inscrite dans l'individualité humaine (le sujet), par conséquent c'est dans l'expérience individuelle même des hommes que se fondent la construction et le développement de cette rationalité. Le point de vue autobiographique rappelle à quel point l'accès à la connaissance pour Descartes est affaire de mobilisation individuelle. Si cette conception n'échappe pas à un certain individualisme, il n'en reste pas moins qu'il s'agit surtout d'affirmer que l'acte de penser est en la puissance et au pouvoir de chaque individu, et plus encore que cet acte pour être authentique ne peut être délégué à personne ; le récit autobiographique met en évidence l'inséparabilité de la construction de la pensée avec l'expérience personnelle et intime que chacun doit faire. La méthode ne peut être l'objet d'une leçon extérieure à l'exercice par lequel chaque individu assume rationnellement sa réalité : *« Ainsi mon dessein n'est pas d'enseigner ici la méthode que chacun doit suivre pour bien conduire sa raison, mais seulement de faire voir en quelle sorte j'ai tâché de conduire la mienne »*, il s'agit bien de proposer une expérience qui peut et doit être soumise à la critique rationnelle de chacun, car *« ceux qui se mêlent de donner des préceptes, se doivent estimer plus habiles que ceux à qui ils les donnent »*.

Ce dont il s'agit pour Descartes c'est de tenter de faire partager une expérience qui n'aura de sens que si chacun se l'approprie par son expérience propre. C'est par ce partage que se reconnaît l'universalité de la Raison et non dans l'abstraction des discours livresques, eussent-ils les apparences du discours scientifique :

« Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée : car chacun pense en être si bien pourvu que ceux même qui sont les plus difficiles à contenter en toute autre chose, n'ont point coutume d'en désirer plus qu'ils n'en ont. En quoi il n'est pas vraisemblable que tous se trompent ; mais plutôt cela témoigne que la puissance de bien juger, et de distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes ; et ainsi que la diversité de nos opinions ne vient

pas de ce que les uns sont plus raisonnables que les autres, mais seulement que nous conduisons nos pensées par diverses voies, et ne considérons pas les mêmes choses. Car ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien. Les plus grandes âmes sont capables des plus grands vices, aussi bien que des plus grandes vertus ; et ceux qui ne marchent que fort lentement peuvent avancer beaucoup davantage, s'ils suivent toujours le droit chemin, que ne font ceux qui courent, et qui s'en éloignent »

Dès lors l'universalité de la raison a pour corollaire l'usage qu'on en fait. Telle est l'exigence qui fonde la nécessité de la méthode. La méthode alors ne saurait se réduire ni à un pragmatisme utilitariste ni à une quelconque urgence ; elle ne constitue pas un simple outil technique à quoi elle est souvent réduite en particulier par l'institution scolaire. C'est d'ailleurs par une critique de cette institution que s'ouvre « le tableau » que Descartes fait de sa vie.

« J'ai été nourri aux lettres dès mon enfance, et parce qu'on me persuadait que, par leur moyen, on pouvait acquérir une connaissance claire et assurée de tout ce qui est utile à la vie, j'avais un extrême désir de les apprendre. Mais, sitôt que j'eus achevé tout ce cours d'études, au bout duquel on a coutume d'être reçu au rang des doctes, je changeai entièrement d'opinion. Car je me trouvais embarrassé de tant de doutes et d'erreurs, qu'il me semblait n'avoir fait autre profit, en tâchant de m'instruire, sinon que j'avais découvert de plus en plus mon ignorance. Et néanmoins j'étais en l'une des plus célèbres écoles de l'Europe, où je pensais qu'il devait y avoir de savants hommes, s'il y en avait en aucun endroit de la terre. J'y avais appris tout ce que les autres y apprenaient ; et même, ne m'étant pas contenté des sciences qu'on nous enseignait, j'avais parcouru tous les livres, traitant de celles qu'on estime les plus curieuses et les plus rares ». (Discours, 1^{ère} partie)

« Et ainsi je pensai que les sciences des livres, au moins celles dont les raisons ne sont que probables, et qui n'ont aucunes démonstration s'étant composées et grossies peu à peu des opinions de plusieurs diverses personnes, ne sont point si approchantes de la vérité que les simples raisonnements que peut faire naturellement un homme de bon sens touchant les choses qui se présentent. Et ainsi encore je pensai que, pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs qui étaient souvent contraires les uns aux autres, et qui, ni les uns ni les autres, ne nous conseillaient peut-être pas toujours le meilleur, il est presque impossible que nos jugements soient si purs, ni si solides qu'ils auraient été, si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance, et que nous n'eussions jamais été conduits que par elle ». (Discours 2^{ème} partie)

En résumé, c'est par la découverte de l'usage méthodique de la raison que les individus peuvent accéder à la rationalité du monde ; cette découverte est un acte que chaque individu doit produire par lui-même.

Du discours de la méthode au discours sur la méthode]————

Il n'est pas sans intérêt de confronter cette conception rationnelle de la méthode à celle que véhiculent certains discours pédagogiques et/ou didactiques tels que le propos tenu par Franck Ramus, dans un extrait d'un courriel figurant dans le dossier consultable sur le site Internet de l'Association *Éducation & Devenir*² :

« Si les enseignants revendiquent très fort leur liberté pédagogique, on peut dire qu'ils sont entendus, puisque les programmes leur laissent une liberté totale. Est-ce pour autant une bonne chose ? Je ne crois pas. On ne peut pas, au nom de la liberté pédagogique, laisser les enseignants faire n'importe quoi avec les enfants. Notamment, utiliser des méthodes dont il a été démontré empiriquement qu'elles sont en moyenne moins efficaces que d'autres. Ou bien réinventer la roue pendant plusieurs années. Car si « l'effet maître » signalé par Goigoux est bien réel (voire trivial, puisque les enseignants ne sont pas des robots), ce n'est pas une raison pour ignorer l'effet méthode qui lui aussi est bien réel (et en l'occurrence bien mieux quantifié que l'effet maître). À ce propos il est très fallacieux d'affirmer qu'il n'y a aucun impact négatif de la méthode « naturelle », et qu'on ne sait rien de l'efficacité comparée des méthodes en vigueur (une fois écartée la méthode idéovisuelle). Goigoux ne peut affirmer cela que parce qu'il se réfère uniquement à la littérature francophone (qui en contient deux), alors qu'il y a des dizaines d'études pertinentes dans la littérature scientifique internationale. Au risque de me répéter, la revue du National Reading Panel en a identifié 38 en 1998 qui remplissaient des critères méthodologiques rigoureux et qui livraient suffisamment de données chiffrées pour permettre une méta-analyse. Parmi leurs conclusions (que j'ai déjà citées), le NRP met en avant l'efficacité significativement plus grande des méthodes enseignant systématiquement les relations graphèmes-phonèmes par rapport à celles ne les enseignant pas ou pas de manière systématique (ce qui vise notamment la méthode naturelle) ainsi que l'efficacité plus grande des méthodes enseignant ces relations tôt (y compris en GSM) plutôt que tard (ce qui vise les méthodes à départ global). On ne peut donc pas dire qu'on ne sait pas. »

Certes il s'agit là, nous dira-t-on, d'un extrait d'article polémique à des fins de vulgarisation pour le grand public. Cela est d'autant plus intéressant que la Discours de la méthode n'est pas éloigné de cette double contrainte. Rappelons que Descartes écrit le Discours en français afin de le rendre accessible à un public qui dépasse le lectorat savant et cultivé de l'époque pour lequel la langue écrite était le latin.

L'argumentation de Frank Ramus se réclame de l'empirisme. Et en effet à tous les niveaux on y reconnaît la tradition empiriste pour laquelle l'expérience, la matérialité des faits, l'efficacité, l'utilitarisme fait fonction de raison.

Ainsi c'est au nom de l'intérêt de l'enfant que Frank Ramus construit son argumentaire sur la méthode : « *On ne peut pas, au nom de la liberté pédagogique, laisser les enseignants faire n'importe quoi avec les enfants* ». Cela signifie que l'Enfant par nature ne pense pas. Il n'est qu'une « *tabula rasa* » dans laquelle il convient de graver les empreintes de ce qui fera fonction d'organisateur de l'expérience. En quelque sorte il s'agit d'associer en lui les sensations simples qu'il reçoit de l'extérieur. C'est pourquoi la technicité méthodique devient prévalente, à l'instar de la psychologie behavioriste. Loin que la méthode soit la raison en acte, la méthode se substitue alors à toute rationalité, c'est la méthode qui fait œuvre de raison pour un être en friche. Il en résulte une conception des apprentissages par inculcation dans laquelle l'Enfant générique qui est pris pour référence s'inscrit dans une totale passivité.

À un deuxième niveau c'est à une conception non moins empiriste de la science que Frank Ramus fait appel pour justifier sa position méthodologique : « *Goigoux ne peut affirmer cela que parce qu'il se réfère uniquement à la littérature francophone (qui en contient deux), alors qu'il y a des dizaines d'études pertinentes dans la littérature scientifique internationale* ». Le nombre des études menées suffirait à démontrer la thèse défendue. De la même façon le modèle défendu se valide sur le seul critère statistique des résultats obtenus. Là encore c'est à une réduction empiriste des mathématiques que l'on assiste. Là où le cartésianisme espérait trouver dans les mathématiques l'universalité d'un langage qui puisse exprimer la Raison dans sa totale transparence, les mathématiques sont réduites à un simple moyen de validation. C'est ce qui privilégie chez les empiristes le calcul statistique qui renvoie à une connaissance probabilitaire fondée sur un mode de raisonnement par récurrence (ici la thèse est d'autant plus vraie qu'elle est validée par un nombre plus important d'études). Est vrai ce qui est statistiquement le plus probable.

Enfin l'empirisme de Frank Ramus se traduit dans les critères de validation de la Méthode. « *le NRP met en avant l'efficacité significativement plus grande des méthodes enseignant systématiquement les relations graphèmes-phonèmes par rapport à celles ne les*

■ 2. <http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#ramus2>

enseignant pas ou pas de manière systématique (ce qui vise notamment la méthode naturelle) ainsi que l'efficacité plus grande des méthodes enseignant ces relations tôt (y compris en GSM) plutôt que tard (ce qui vise les méthodes à départ global) ». Si l'efficacité et l'utilité ne peuvent être ignorées par la rationalité scientifique, la vérité réduite à ces seuls critères devient véritablement irrationnelle. C'est là la limite de toute conception empiriste. En substituant la méthode à la raison, l'empirisme réduit toute connaissance et toute théorisation à la seule expérience. En effet ce qui reste en suspens, c'est la définition même de l'objet sur lequel porte l'expérience. C'est alors la méthode seule qui se constitue dans et par l'expérience qui permet de définir l'objet sur lequel porte l'expérience, et cela sur le triple critère de la simplicité, de l'utilité et de l'efficacité. Ainsi en matière de lecture, l'objet de la lecture n'est jamais lui-même défini hors de la méthode. C'est pourquoi au critère de la simplicité répond l'expérience de l'association graphème/phonème ; en cela nous retrouvons le fondement même de la théorie de la connaissance empiriste qui réduit toute connaissance à l'association de perceptions. Au critère de l'efficacité correspond le décodage textuel. Au critère de l'utilité correspond une lecture réduite à la communication d'informations.

De ce point de vue l'article de Liliane Sprenger Charolles et de Pascale Colé, qui s'inscrit dans la continuité de l'approche de Frank Ramus offre toutes les caractéristiques de l'empirisme mis en œuvre dans la conception qui réduit la lecture à une simple question de méthode.

Les unités de base d'un système d'écriture alphabétique sont les graphèmes, qui correspondent aux phonèmes. Pour comprendre ce principe de transcription, l'enfant doit développer une capacité appelée « conscience phonémique » qui lui permet de concevoir les mots parlés comme une combinaison particulière de phonèmes. Mais le phonème, considéré comme l'unité minimale de la langue parlée qui permet de différencier - dans une langue donnée - deux mots (par exemple « bol » et « vol ») est une unité difficilement accessible à la conscience pour des raisons de co-articulation (le mot « calcul » est prononcé /ka/kül/ et non /k+a+l+k+ü+l/). On a donc supposé qu'un entraînement systématique de la conscience phonémique faciliterait l'apprentissage de la lecture puisqu'il permettrait à l'enfant de comprendre le principe de transcription alphabétique. L'impact d'un entraînement de la conscience phonémique sur cet apprentissage a été évalué à partir de l'examen de 52 études.[...]

Cette synthèse avait 4 objectifs principaux :

1. Évaluer si un enseignement systématique des correspondances grapho-phonémiques est celui qui aide le plus efficacement les enfants à apprendre à lire.

2. Évaluer si les différences sont significatives quelle que soit la nature des autres méthodes auxquelles ont été exposés les enfants du groupe contrôle : entre autres, les méthodes de type « mixte », qui enseignent le décodage, mais de façon non systématique, et les méthodes « whole word » ou « whole language ». Dans la méthode « whole word », les enfants apprennent d'abord quelques mots par cœur ; c'est seulement après cette étape (en général, pas avant la fin de la 1^{ère} année du primaire), que débute l'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques.

3. À la différence de cette méthode, dans l'approche « whole language » cet apprentissage n'est pas différé, il est simplement réalisé en fonction des besoins des enfants.

4. Évaluer si ce type d'enseignement a un effet non seulement sur les capacités de décodage mais également sur la compréhension de texte.

Enfin, évaluer si cet enseignement est plus efficace dans certaines circonstances, entre autres :

- en fonction de son moment d'introduction : très précoce (en 1^{ère} année du primaire, voire en grande section de maternelle) ou plus tardif (à partir de la 2^{nde} année du primaire) ;

- en fonction des habiletés des enfants : ce type de méthode est-il aussi efficace pour des enfants n'ayant pas été repérés comme étant à risque pour l'apprentissage de la lecture que pour ceux supposés à risque pour cet apprentissage pour des raisons linguistiques ou sociologiques, entre autres ?

Les 38 études prises en compte dans cette synthèse ont permis d'évaluer l'effet moyen d'un enseignement systématique des correspondances grapho-phonologiques sur les performances des enfants en lecture et en écriture de mots ainsi qu'en compréhension de textes, comparativement aux autres méthodes. Comme l'indique la figure 1a, un enseignement systématique des correspondances grapho-phonologiques en 1^{ère} année du primaire, voire dès la grande section de maternelle (sur la figure, les résultats des deux années sont confondus) aide efficacement les élèves. En revanche, lorsque cette méthode est introduite plus tardivement (à partir de la 2^{nde} année du primaire), son impact est plus faible. Ce dernier résultat peut toutefois être biaisé par le fait que la très grande majorité des études comportant un enseignement tardif des correspondances grapho-phonologiques (78%) a porté sur des enfants en difficultés.

Les capacités de décodage (conduisant à l'identification des mots écrits) ont donc été évaluées par une épreuve de lecture silencieuse. Un dessin sous lequel était écrit un mot était présenté aux enfants qui devaient décider si ce mot correspondait bien à celui représenté par l'image. Cette épreuve comportait des « mots tordus », par exemple, le mot « boire » sous le dessin d'une « poire ». La compréhension écrite a été évaluée par un test dans lequel l'enfant devait choisir, parmi 4 images, celle qui correspondait à un petit texte écrit. Par exemple, le texte « *il est temps de se lever pour aller à l'école* » était accompagné de 4 images : l'une avec une maman montrant l'heure à sa fille qui était dans son lit, sur une autre figuraient deux enfants sur le chemin de l'école, les deux dernières images présentaient respectivement une maman lavant sa petite fille et deux enfants en train de se laver.

Il ressort tout d'abord de cette étude que les capacités de décodage et de compréhension écrite en 2^{ème} année du primaire sont largement expliquées par la méthode d'enseignement et les pratiques pédagogiques, le pouvoir explicatif de ces variables étant plus important que celui des

facteurs socio-culturels, qui ne seraient donc pas les principaux déterminants de la réussite en lecture. Les autres facteurs associés à la réussite en lecture sont principalement la langue parlée à la maison et les compétences linguistiques des enfants. Ces deux facteurs n'ont cependant pas la même incidence sur les différentes mesures des capacités de lecture. Ainsi, les enfants qui ne parlent pas le français à la maison comprennent moins bien ce qu'ils lisent, alors que leurs capacités de décodage sont similaires à celles des enfants dont la langue maternelle est le français. De même, les compétences linguistiques (vocabulaire, capacités syntaxiques) interviennent dans la réussite au test de compréhension alors qu'elles n'influencent pas de manière significative les capacités de décodage. Toutefois, les problèmes de compréhension écrite relevés dans ces deux cas ne sont probablement pas spécifiques à la lecture.

Empirisme et rationalisme]——

On trouve dans cette page tous les éléments de l'empirisme sur lequel se fondent les conceptions qui réduisent la lecture à une simple question de méthode et plus généralement toute question de connaissance rationnelle à une simple question de méthode.

Le point de départ de la connaissance est toujours l'association d'éléments simples dont la vérité s'impose par la simplicité de leur nature sans que soit défini ce dont ils sont les éléments. Ici graphèmes et phonèmes seraient les éléments simples et de base de la langue écrite et parlée, sans que la nature de la langue ne soit définie.

La validité de la méthode se mesure alors par un double calcul statistique qui a pour fonction, d'une part de dénombrer les études et les expériences menées comme critère de vérité et d'établir des mesures comparatives pour fonder l'efficacité des méthodes. En effet l'efficacité est le seul paramètre pris en compte, sans que pour autant la notion d'efficacité soit elle-même soumise à un travail critique de la raison. Cela conduit au troisième terme de cet empirisme : l'utilité. Je laisse au lecteur le soin d'apprécier à partir des exemples d'évaluations évoqués le sens qui est donné à ce que lire veut dire³. Il s'agit bien, en tout état de cause, de ramener la lecture à la captation d'une information immédiate qui elle-même n'a de sens que dans l'efficacité du message qu'elle prétend retransmettre (brièveté, rapidité).

L'ensemble de cette conception s'articule au principe de la simplicité et d'un prétendu cheminement expérimental qui irait « *tout naturellement* » du simple au complexe. Cela nous

ramène à l'énonciation cartésienne de la méthode. En effet le rationalisme ne méconnaît pas la fonction du simple. Mais l'enjeu est non pas d'en faire un principe *a priori* mais bien d'en définir la fonction dans la construction méthodique de la pensée. C'est pourquoi l'ordre même des règles est essentiel pour accéder à son intelligence. Rappelons en la succession :

- 1) *La règle de l'évidence*
- 2) *La règle de l'analyse*
- 3) *La règle de la synthèse*
- 4) *La règle du dénombrement*

« *Le premier [précepte] était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je ne la connusse évidemment être telle : c'est-à-dire, d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention; et de ne comprendre rien de plus en mes jugements, que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute.* »

Comme on le voit le simple n'est pas le premier principe de la méthode. Ce que cette première règle met en œuvre c'est la nécessaire distinction entre le vrai et le simple. Le critère de la vérité ne dépend pas de la simplicité de la « chose » mais de l'évidence par laquelle elle s'impose à la raison. Fondée sur le modèle mathématique, c'est bien le principe de vérité axiomatique que Descartes prend ici explicitement pour référence. Dans les axiomes, ce n'est pas le caractère de simplicité qui garantit la vérité mais bien, comme le dit Descartes, la clarté et la distinction du principe énoncé. Ainsi l'axiome d'Euclide : « *par un point extérieur à une droite passe une parallèle et une seule* » qui définit l'espace à trois dimensions dans laquelle s'inscrit la géométrie classique n'est pas simple. De la même façon n'est pas simple le principe qui définit la langue comme un système de signes de double articulation (signifié/signifiant - référent).

Par cette première règle, le concept d'évidence énonce l'exigence critique, exigence critique qui est l'acte premier par lequel la raison définit l'objet de la connaissance. Le

■ 3. Voir plus haut l'extrait de l'article de L. Sprenger Charolles et de P. Colé : « Un dessin sous lequel était écrit un mot était présenté aux enfants qui devaient décider si ce mot correspondait bien à celui représenté par l'image. Cette épreuve comportait des « mots tordus », par exemple, le mot « boire » sous le dessin d'une « poire » ; La compréhension écrite a été évaluée par un test dans lequel l'enfant devait choisir, parmi 4 images, celle qui correspondait à un petit texte écrit. Par exemple, le texte « il est temps de se lever pour aller à l'école » était accompagné de 4 images : l'une avec une maman montrant l'heure à sa fille qui était dans son lit, sur une autre figuraient deux enfants sur le chemin de l'école, les deux dernières images présentaient respectivement une maman lavant sa petite fille et deux enfants en train de se laver. » Remarquons l'usage du mot « TEXTE » !!!

concept d'évidence, à l'opposé de toute conception empiriste, se fonde sur le principe que l'objet de la connaissance n'est jamais donné immédiatement dans l'expérience mais qu'il est toujours déjà construit. Quand Euclide énonce le postulat sur les droites parallèles il ne s'agit pas de généraliser les données perceptives de l'expérience sensible mais bien de construire rationnellement le concept d'espace. Le critère de cette évidence première est, nous dit Descartes, la « clarté » et la « distinction ». La clarté est ce par quoi une idée se présente à la pensée sous la forme d'un objet de pensée, le concept, délié de toute confusion avec le divers de l'expérience sensible ; la clarté est donc immédiatement liée à l'évidence du concept par lequel elle s'énonce. La distinction est inséparable de la clarté dans la mesure où il s'agit bien d'énoncer chaque idée dans sa différence à toute autre. Cette règle exclut les connaissances probables des fondations rationnelles de la méthode. Cela nous rappelle le caractère radical du doute cartésien. À la différence du doute sceptique de l'empirisme, il s'agit de réputer comme faux tout ce qui peut être objet de doute. C'est ainsi que l'on doit parvenir à l'évidence de ce qui s'impose à soi comme vrai. On le voit, cette première règle de la méthode est, au total, opposée à la notion de méthode telle qu'elle est véhiculée par F. Ramus, L. Sprenger Charolles et P. Colé : « *le NRP (National Reading Panel) met en avant l'efficacité significativement plus grande des méthodes enseignant systématiquement les relations graphèmes-phonèmes* » (F. Ramus).

« *Évaluer si un enseignement systématique des correspondances grapho-phonémiques est celui qui aide le plus efficacement les enfants à apprendre à lire.* » (L. Sprenger Charolles et P. Colé)

Il ne s'agit là que de résultats probables. Or, comme nous venons de le voir, ce n'est pas le nombre d'études menées qui peut produire cette évidence à partir de laquelle un savoir assuré pourrait être construit. Bien au contraire, n'y eut-il qu'une étude dissonante qui puisse mettre en doute l'accord généralisé et cela suffit à remettre en chantier le travail de la raison. Descartes sait comment la voix de Galilée, après celle de Copernic, fut étouffée au nom de la prétendue science scolastique dont la principale préoccupation était la vérité probable. Aucune vérité scientifique ne saurait s'imposer de façon dogmatique, ce dogme fut-il probabilitaire. Aucune vérité scientifique ne peut être le fait d'une autorité supérieure. Toute vérité scientifique s'impose soit

par son évidence rationnelle, soit par une démonstration accessible à la raison, raison dont, rappelons le, chacun est suffisamment pourvu à condition qu'il en fasse bon usage.

Si le nombre d'études menées ne saurait valider la thèse avancée par F. Ramus ou L. Sprenger Charolles et P. Colé, reste à savoir la pertinence de la méthode proposée qui consiste en l'association des éléments simples que constitue le couple graphèmes/phonèmes : « *Les unités de base d'un système d'écriture alphabétique sont les graphèmes, qui correspondent aux phonèmes. Pour comprendre ce principe de transcription, l'enfant doit développer une capacité appelée « conscience phonémique » qui lui permet de concevoir les mots parlés comme une combinaison particulière de phonèmes.* » (Sprenger Charolles/Colé)

Que graphèmes et phonèmes soient les unités de base respectives du système de la langue écrite et de la langue orale est incontestable, pour autant leur association en terme de relation bijective relève-t-elle de l'évidence ? Cette association d'unités de base montre bien à quel point la prétendue simplicité est éloignée de la clarté et de la distinction que Descartes définit comme les attributs de l'évidence. En effet si l'on se rapporte au champ de la linguistique⁴ dans lequel se sont élaborés ces concepts, les phonèmes se définissent comme unités de son discrètes (ou distinctives) non significatives et articulatoires entre elles (unité de deuxième articulation selon A. Martinet 1967). C'est ainsi que Ferdinand de Saussure peut écrire dans le Cours de Linguistique Générale au chapitre II : Le phonème dans la chaîne parlée : « *La science des sons ne devient précieuse que lorsque deux ou plusieurs éléments se trouvent impliqués dans un rapport de dépendance interne. [...] Dans la recherche du principe phonologique, la science travaille donc à contresens en marquant sa prédilection pour des sons isolés. [...] À côté de la phonologie des espèces, il y a donc place pour une science qui prend pour point de départ les groupes binaires et les consécutives de phonèmes, et c'est tout autre chose* »⁵.

Ainsi les phonèmes à l'intérieur de la linguistique, font l'objet d'une connaissance (science ?) spécifique : la phonologie. Par ailleurs ainsi que le montre F. de Saussure, on ne saurait construire une science phonologique sur la seule base des entités phoniques simples que sont les phonèmes. Nous n'irons pas plus loin sur cette question car là n'est pas l'enjeu du propos. Ce qui importe ici, c'est de mesurer que le simple ne correspond pas nécessairement à la clarté

et à la distinction sur lesquelles se fonde la construction d'une science et qui constituent le premier précepte de la méthode rationnelle fondée par Descartes.

De la même façon l'association entre phonème et graphème ne saurait constituer un objet de connaissance évident par soi-même : « *La langue et l'écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet* »⁶.

Le fait même que l'écriture alphabétique soit le mode de représentation d'un système phonologique est lui-même fort discutable.

*« Il existe des différences bien plus importantes entre la langue écrite et la langue parlée que celle qui résulte de l'homophonie et de l'homographie. Aucun système d'écriture ne représente toutes les variations significatives de ton et d'accent que présentent les énoncés de la langue parlée ; et les conventions de ponctuation, l'emploi par exemple d'un point d'interrogation ou d'exclamation au lieu du point simple pour distinguer les types de phrases, celui des italiques pour marquer l'emphase constituent tout au plus des moyens indirects et imparfaits pour combler cette lacune. En outre, dans les situations types de la langue écrite, il n'y a pas de communication directe entre l'auteur et le lecteur ; il est donc nécessaire d'exprimer par des mots ce qui peut être communiqué par les gestes et les expressions visuelles qui accompagnent nos paroles. Ces différences séparent invariablement la langue parlée et la langue écrite, font que la seconde ne peut-être considérée comme simple transposition de la parole en autre moyen d'expression. [...] La langue écrite et la langue parlée peuvent évoluer à des allures différentes, pour finir par diverger dans leur vocabulaire et dans leur grammaire. [...] Le rapport entre langue écrite et langue parlée n'est donc pas simple, et il varie sensiblement d'une langue à l'autre. »*⁷

Ainsi derrière l'apparente simplicité des notions avancées pour justifier la méthode, nous voyons se tisser un réseau de difficultés qui sont à l'opposé de l'évidence revendiquée par le rationalisme. L'obscurité de la notion de « conscience phonémique » témoigne de cette confusion. Et ce n'est pas la mise entre guillemets dont use les auteurs de l'article qui apporte les nécessaires éclaircissements pour un article de vulgarisation. Que le phonème en tant que concept désignant une entité de base du système linguistique soit un objet de la conscience cela est pensable, mais cela ne dit pas ce que signifie la notion de conscience phonémique sauf

peut-être à désigner un trouble psychique de dissociation, puisque par nature la conscience s'exprime non dans des unités sonores mais dans des unités de sens. Il conviendrait ici de faire un long détour par les recherches menées par Vygotski ; travaux, qui après un subit engouement, semblent retombés dans l'oubli de nos savants chercheurs.

La méthode grapho-phonétique associée à la combinatoire se donne toutes les apparences d'une démarche rationnelle en prétendant avancer pas à pas des éléments simples pour s'acheminer vers le complexe. En fait ce dont il s'agit, faute d'avoir défini de façon claire et distincte l'objet sur lequel elle porte, c'est d'une véritable confusion entre le moment de l'analyse et le moment de la synthèse sur lesquelles portent les règles 2 et 3.

« Le second [précepte], de diviser chacune des difficultés que j'examinerai, en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. »

Si l'analyse consiste bien à réduire le complexe en ses différents éléments, en tout état de cause il ne s'agit jamais ni de réduire le complexe à une simplification, ni a fortiori de prendre pour point de départ le simple pour aller vers le complexe. En effet si l'on suit Descartes, à l'inverse de la conception empiriste, le simple n'est jamais donné (ni par les sens, ni dans les perceptions), le simple est toujours le produit d'une construction rationnelle. Rappelons-nous que Descartes pense la méthode au moment de la révolution galiléenne pour laquelle le mouvement n'est pas affaire de qualité visible mais bien de quantités abstraites. Il s'agit donc de produire les concepts qui permettront de penser non la qualité du mouvement mais sa quantité (vitesse, temps, accélération,...). La déconstruction en éléments simples se fonde sur l'identification de la complexité de l'objet. Si nous appliquons la règle de l'analyse au système de la langue orale nous aurons bien affaire à des monèmes (A. Martinet) unité de sons articulées à des unités de sens) et enfin des phonèmes. Par contre, si nous l'appliquons au système de la langue écrite nous trouverons des

■ 4. Notons au passage que F. RAMUS comme L. SPRENGER CHAROLLES et P. COLÉ sont spécialistes de ce champ extrêmement trouble des « sciences » dites « cognitives » dont le moins qu'on puisse dire c'est que l'interdisciplinarité à laquelle elles prétendent n'aide guère à savoir de quel objet elles s'occupent. En tout état de cause F. RAMUS comme L. SPRENGER CHAROLLES et P. COLÉ se revendiquent plus de la psychologie que de la linguistique même si il s'attribue le titre de psycholinguistes. ■ 5. F. Saussure : Cours de linguistique générale. Payot 1972. p.78 ; sur cette question on pourra aussi se reporter aux pages 98 et 164. ■ 6. Ibid. p.46 ■ 7. John LYONS : Linguistique générale. Larousse 1970 pp.33-34

mots eux-mêmes décomposables en lettres (graphèmes ?) tout comme, si nous appliquons cette règle au postulat d'Euclide, nous trouverons la droite et le point.

C'est sur cette base qu'intervient la règle de la synthèse : « *Le troisième [précepte], de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusques à la connaissance des plus composés ; et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres.* »

Il s'agit ici de découvrir les lois par lesquelles les éléments s'articulent entre eux dans des compositions de plus en plus diverses et complexes. C'est parce que l'on est capable de distinguer de façon claire le point et la ligne, c'est parce qu'on possède l'évidence du postulat d'Euclide que désormais l'ensemble des théorèmes de la géométrie euclidienne sont accessibles à toute raison. De la même façon, c'est tout à la fois de l'intelligence du système articulatoire de la langue orale et de l'évidence de sa fonction significative que se constitue la connaissance des lois qui la régissent. C'est non moins de l'intelligence du système articulatoire spécifique à la langue écrite et de l'évidence de ses fonctions significatives propres, comme le montre J. Lyons, que l'on accède aux lois de composition de l'écrit.

En opposant analyse et synthèse, la prétendue méthode grapho-phonétique sépare radicalement l'activité d'analyse et l'activité de synthèse ; à l'enseignant le soin de pratiquer l'analyse, à l'élève de s'essayer à pratiquer la synthèse d'élément désormais dépourvus de toute signification.

Pour Descartes, c'est bien parce que ces deux moments de la méthode sont indissociables de la raison qui les met en œuvre que la quatrième règle dite du dénombrement est nécessaire :

« *Et le dernier [précepte], de faire partout des dénombrements si entiers, et des revues si générales, que je fusse assuré de ne rien omettre.* »

Cette règle qui se distingue de la synthèse nous ramène à la première étape, celle du principe de l'évidence de la vérité, mais désormais grâce à la méthode, la règle de l'évidence peut s'appliquer à des constructions de plus en plus complexes et de plus en plus éloignées des principes premiers. Mais pour autant il ne s'agit pas d'un passage du simple au complexe. Au contraire c'est parce que les éléments simples sont le produit conscient de la déconstruction du complexe

que la conscience peut en garder la mémoire en les réinscrivant dans diverses figures du complexe. « *Puis ayant pris garde que, pour les connaître, j'aurai quelquefois besoin de considérer chacune [des proportions] en particulier, et quelquefois seulement de les retenir, ou de les comprendre plusieurs ensemble, je pensais que, pour les considérer mieux en particulier, je les devais supposer en des lignes, à cause que je ne trouvais rien de plus simple, ni que je pusse plus distinctement représenter à mon imagination et à mes sens.* »

Méthode, langage et conscience

On ne peut pas ici ignorer le rapport qui s'établit entre la méthode et la structure du langage écrit. Si pour Descartes langage et rationalité sont indissociables, la spécificité de la langue écrite est précisément d'être en totale adéquation avec la méthode elle-même : « *Mais j'ai eu, depuis ce temps là, d'autres raisons qui m'ont fait penser que je devais véritablement continuer d'écrire toutes les choses que je jugerais de quelque importance, à mesure que j'en découvrirais la vérité, et y apporter le même soin que si je voulais le faire imprimer : tant afin d'avoir d'autant plus d'occasions de les bien examiner, comme sans doute on regarde toujours de plus près à ce qu'on croit devoir être vu par plusieurs, qu'à ce qu'on fait que pour soi-même, et souvent les choses qui m'ont semblé vraies lorsque j'ai commencé à les concevoir, m'ont paru fausses quand je les ai voulu mettre sur le papier...* » (Discours, Sixième partie).

Ainsi se constitue un travail continu qui met en rapport le tout et les parties, le simple et le complexe, l'abstrait et le concret travail dans lequel la raison de chacun s'exerce à penser par elle-même tout en se confrontant aux autres. L'empirisme au nom de la primauté de l'expérience et de la simplicité qu'il revendique ne cesse de créer de la confusion au nom d'une méthode qui n'énonce jamais ses principes. En effet en se donnant pour point de départ méthodologique l'apprentissage « *les unités de base* », ce qui est radicalement occulté c'est le processus rationnel de déconstruction par lequel ces unités de base ont été isolées. Il en résulte qu'au nom de la simplicité ce qui est mis en avant ce sont des abstractions, d'autant plus abstraites qu'elles sont isolées du processus qui les a produites. Comme le montre Descartes dans l'exposition des étapes successives de la méthode, si les moments de l'analyse et de la synthèse sont des moments abstraits, ce sont des abstractions rationnelles dans la

mesure où elles s'inscrivent dans la totalité de la méthode. Par contre détachées de la règle première de l'évidence et de la règle du dénombrement par laquelle le tout fait retour à l'évidence, il ne reste plus qu'un ensemble d'éléments irrationnels.

« Et je ne fus pas beaucoup en peine de chercher par quelles [choses] il était besoin de commencer : car je savais déjà que c'était par les plus simples et les plus aisées à connaître ; et considérant qu'entre tous ceux qui ont ci-devant recherché la vérité dans les sciences, il n'y a eu que les seuls mathématiciens qui ont pu trouver quelques démonstrations, c'est-à-dire quelques raisons certaines et évidentes, je ne doutais point que ce ne fût par les mêmes qu'ils ont examinées ; bien que je n'en espérasse aucune autre utilité, sinon qu'elles accoutumeraient mon esprit à se repaître de vérités, et ne se contenter point de fausses raisons. Mais je n'eus pas dessein, pour cela, de tâcher d'apprendre toutes ces sciences particulières, [...] et voyant qu'encore que leurs objets soient différents, elles ne laissent pas de s'accorder toutes, en ce qu'elles n'y considèrent autre chose que les divers rapports ou proportions qui s'y trouvent, je pensai qu'il valait mieux que j'examinasse seulement ces proportions en général, et sans les supposer que dans les sujets qui serviraient à m'en rendre la connaissance plus aisée ; même aussi sans les y astreindre aucunement, afin de les pouvoir d'autant mieux appliquer après à tous les autres auxquels elles conviendraient. Puis ayant pris garde que, pour les connaître, j'aurais quelquefois besoin de les considérer chacune en particulier, et quelquefois seulement de les retenir, ou de les comprendre plusieurs ensemble, je pensai que, pour les considérer mieux en particulier, je les devais supposer en des lignes, à cause que je ne trouvais rien de plus simple, ni que je pusse plus distinctement représenter à mon imagination et à mes sens ; mais que, pour les retenir, ou les comprendre plusieurs ensemble, il fallait que je les expliquasse par quelques chiffres, les plus courts qu'il serait possible, et que, par ce moyen, j'emprunterais tout le meilleur de l'analyse géométrique et de l'algèbre, et corrigerais tous les défauts de l'une par l'autre.

Comme, en effet, j'ose dire que l'exacte observation de ce peu de préceptes que j'avais choisis, me donna telle facilité à démêler toutes les questions auxquelles ces deux sciences s'étendent, qu'en deux ou trois mois que j'employai à les examiner, ayant commencé par les plus simples et plus générales, et chaque vérité que, je trouvais étant une règle qui me servait après à en trouver d'autres, non seulement je vins à bout de plusieurs que j'avais jugées autrefois très difficiles, mais il me sembla aussi, vers la fin, que je pouvais déterminer, en celles même que j'ignorais, par quels moyens, et jusques où, il était possible de les résoudre. En quoi je ne vous paraîtrai peut-être pas être fort vain, si vous considérez que, n'y ayant qu'une vérité de chaque chose, quiconque la trouve en sait autant qu'on en peut savoir ; et que, par exemple, un enfant instruit en l'arithmétique, ayant fait une addition suivant ses règles, se peut assurer d'avoir trouvé, touchant la somme qu'il examinait, tout ce que l'esprit humain saurait trouver. Car enfin la méthode qui enseigne à suivre le vrai ordre, et à dénombrer exactement toutes les circonstances de ce qu'on cherche, contient tout ce qui donne de la certitude aux règles d'arithmétique.

Mais ce qui me contentait le plus de cette méthode était que, par elle, j'étais assuré d'user en tout de ma raison, sinon parfaitement, au moins le mieux

qui fût en mon pouvoir; outre que je sentais, en la pratiquant, que mon esprit s'accoutumait peu à peu à concevoir plus nettement et plus distinctement ses objets, et que, ne l'ayant point assujettie à aucune matière particulière, je me promettais de l'appliquer aussi utilement aux difficultés des autres sciences, que j'avais fait à celles de l'algèbre ».

On le voit la question de la méthode engage une conception générale de la rationalité. Ainsi pour Descartes la raison constitue une totalité. La raison elle-même, en tant qu'activité par laquelle les hommes s'approprient le réel, ne se décompose pas en éléments simples et en éléments complexes. Ce que l'on sait d'une chose de façon rationnelle est la totalité du savoir actuel que l'on peut avoir de cette chose que l'on soit enfant ou que l'on soit adulte.

Nous sommes là à l'opposé de la conception qui prévaut dans le discours que tiennent F. Ramus, L. Sprenger Charolles et P. Colé. En fait, en isolant la méthode de la rationalité qui la fonde, on renverse les processus par lesquels le sens de la connaissance se construit. Au lieu que, face à une réalité complexe, la raison de l'apprenant soit mobilisée pour élaborer sa propre démarche méthodique à partir des idées claires et distinctes qu'il aura pu se forger, on lui impose le résultat d'une démarche qui ne lui appartient pas. Au prétexte d'une simplicité qui serait adéquate à une raison immature, on présente des entités abstraites et dépourvues de toute signification. Et selon le principe de la construction du complexe à partir de l'association d'éléments simples, on amalgame des structures de nature différentes (l'oral et l'écrit). Ainsi l'empirisme se réduit-il à une conception pédagogique de l'inculcation dont la seule garantie est la raison adulte du maître et la soumission aveugle de l'enfant-élève. Mais une telle conception bute sur les principes mêmes sur lesquels elle se fonde. Si l'on analyse avec attention l'argumentation développée par L. Sprenger Charolles et P. Colé on voit les difficultés auxquelles elles se confrontent en voulant réduire la lecture à la seule question empirique de la méthode associative de la combinatoire.

« Il ressort tout d'abord de cette étude que les capacités de décodage et de compréhension écrite en 2^{ème} année du primaire sont largement expliquées par la méthode d'enseignement et les pratiques pédagogiques, le pouvoir explicatif de ces variables étant plus important que celui des facteurs socio-culturels, qui ne seraient donc pas les principaux déterminants de la réussite en lecture. Les autres facteurs associés à la réussite en lecture sont principalement la langue parlée à la maison et

les compétences linguistiques des enfants. Ces deux facteurs n'ont cependant pas la même incidence sur les différentes mesures des capacités de lecture. Ainsi, les enfants qui ne parlent pas le français à la maison comprennent moins bien ce qu'ils lisent, alors que leurs capacités de décodage sont similaires à celles des enfants dont la langue maternelle est le français. »

L'apprentissage de la lecture étant réduit à la méthode d'enseignement, il en découle la séparation arbitraire de la capacité de décodage et de la capacité de compréhension. Et si l'on affirme de façon dogmatique que les variables « méthode d'enseignement et pratiques pédagogiques » dominent sur les facteurs socio-culturels, on reconnaît par ailleurs que la plus ou moins grande maîtrise du sens de la langue joue un rôle important dans la compréhension. Et sans l'énoncer de façon explicite, ce qui est reconnu, c'est que la méthode enseignée peut conduire au paradoxe de décoder l'écrit sans le comprendre !

Philosophie science et idéologie

On comprend alors pourquoi les méthodes de lecture donnent lieu à un débat aussi acharné et virulent. Les questions que ce débat engage, derrière ses apparences techniques, sont de nature philosophique et donc politique. C'est probablement à ce lieu que se rencontrent les limites de la méthode de Descartes dont on connaît la prudence politique malgré les courageux engagements par lesquels son œuvre a marqué l'histoire de la théorie de la connaissance. C'est vers Spinoza qu'il faudra chercher l'analyse philosophique des enjeux politiques que la question de la méthode engage à travers les rapports contradictoires du simple et du complexe, de la partie et du tout, de l'abstrait et du concret.

Ce sont en effet des enjeux de pouvoirs et de domination qui ici sont en cause. Ainsi on ne peut ignorer que derrière ces revendications à l'empirisme méthodologique, ce qui est en cause c'est le rapport maître/élève, dominant/dominé, savant/ignorant. Le maître, dominant, savant est celui qui possède les raisons, il sait que c'est en partant du simple que l'on arrive au complexe, car lui seul est en capacité d'analyser le rapport entre le simple et le complexe dont il a dépassé l'antagonisme. Dès lors il ne reste plus qu'à l'exécutant à s'exécuter dans la méthode qui lui est

imposée car c'est la bonne méthode. À travers cette mobilisation technicienne sur les méthodes et leur pertinence, il faut entendre la double revendication à la légitimation universitaire du savoir scientifique et la reconnaissance de l'autorité incontestée et incontestable du discours du technicien du savoir.

En guise de conclusion, la lecture philosophique que nous proposons ici du concept de méthode, quelles qu'en soient les limites, est une invitation à s'emparer du pouvoir critique de la raison en refusant de s'en laisser compter, fusse par le discours positiviste de la Science dite humaine. En ces temps où aucune sphère de la vie sociale (sphère économique, sphère sociale, sphère politique) n'échappe à des contradictions antagonistes, il est totalement étonnant de voir des agents de la vie sociale s'en mettre à l'écart et prétendre donner leçon sur tous les aspects de la vie sociale du haut d'une chaire qui voudrait échapper aux turbulences de l'ordre social vacillant. Que l'école ne réponde plus aux besoins sociaux d'éducation, et les psychologues cognitivistes font leçon sur les méthodes adéquates, que les villes ouvrières s'écroulent sous le poids de la sous-prolétarianisation et les différents secteurs de la sociologie offrent toute la gamme des réponses, que la loi du profit maximum de l'accumulation capitaliste précipite la majorité de l'humanité dans la misère et les économistes, d'un côté, décryptent les rouages de la nécessaire concurrence mondiale, de l'autre la géopolitique explique comment des populations sont soumises aux massacres. Que ces travaux soient d'un incontestable apport ne doit pas faire oublier que toute science est elle-même traversée par l'idéologie des positions sociales de ceux qui les produisent. Leur validité ne se mesure alors qu'au travail de la raison critique dont chacun peut faire usage.

Jacques BERCHADSKY ■■■