

Voir clair dans la forêt des manuels scolaires et de leurs intentions pédagogiques, dans les discours sur les méthodes toujours plus nombreux et pourtant presque unanimes dans leurs variantes, n'est pas aisé.

Dans cet essai de classement des méthodes, Thierry Opillard tente de ranger celles-ci sur deux axes : ● celui qui va de l'exclusion totale de l'oral de l'enseignement à la seule prise en compte des correspondances graphèmes/phonèmes ● celui du niveau de complexité de l'entrée dans l'écrit : de l'ensemble de la production écrite à des unités infralexicales (lesquelles ?), en passant par les textes, les phrases ou les mots.

Les méthodes les plus connues sont ensuite décrites selon ces deux critères.

Afin de caractériser plus finement chacune d'elles, il conviendrait de les examiner à l'aune de leur rapport avec l'enseignement de l'écriture, à l'aune de leur implication ou non dans une « société d'apprenants » (c'est à plusieurs qu'on apprend... ?), à l'aune du rapport de l'apprenant avec le maître, et à l'aune de leur prise en compte de ce qu'on sait de l'apprentissage.

ESSAI DE CLASSEMENT DES MÉTHODES

Thierry OPILLARD

INTRODUCTION

On mesure mal l'abîme d'ennui des répétitions vides de sens qu'était l'apprentissage de la lecture depuis l'Antiquité. Quelle était la méthode d'enseignement ? La première année était consacrée à l'apprentissage par cœur de l'alphabet, dans l'ordre, puis par la fin, en nommant les lettres par leur nom, sans leur donner de valeur phonétique. Puis, de manière systématique, on apprenait toutes les syllabes (existantes ou non), sans pouvoir passer

aux mots avant qu'elles soient toutes connues par cœur ; on pouvait y passer plus d'une année, et l'importance de cette étape a donné son nom à la méthode, la syllabique. Puis on passait aux mots, d'abord les mono-syllabiques (fréquents ou rares, peu important), puis aux bi-syllabiques, etc., la mémorisation de leur épellation totale étant exigée. Le tout durait plusieurs années : « *Platon parle de quatre ans pour apprendre à lire. À dix, douze ou treize ans, des enfants en sont encore à apprendre leurs lettres* ». ¹

1. Edmond Beaume, *La lecture, préalable à sa pédagogie*, AFL, 1985, épuisé. (voir en ligne sur le site AFL)

2. Voir les articles de Christiane Juaneda-Albarede dans les *AL* n°37 et 38 de mars et juin 1992.

3. Voir plus loin les méthodes décrites dans la « CASE C ».

4. Voir plus loin les méthodes décrites dans les « CASES A, B et D ».

5. Dictionnaire Le Robert brio

Avec l'extension de l'offre du début de généralisation de l'imprimerie et l'augmentation (potentielle) du nombre de lecteurs, quelques précurseurs commencèrent à réfléchir à la question au 18^{ème} siècle. Puis, le 19^{ème} siècle connaît une explosion de réflexion autour des méthodes de lecture et autour de la lecture ², en Europe comme en Amérique.

Plusieurs raisons concourent à vouloir réformer cette épellation et cette syllabation bimillénaires.

Celle qui semble préoccuper tout le monde, et qu'il faut porter au crédit de tous, est le raccourcissement du temps d'apprentissage.

Aux débuts de la massification de l'école, on s'aperçoit vite que le modèle préceptoral n'est plus tenable : juguler, contrôler, compenser l'ennui d'une masse d'élèves pendant tant d'années n'est pas possible. Le besoin d'étendre rapidement les valeurs républicaines en France et les valeurs bourgeoises de manière plus générale partout ailleurs, doublé d'une volonté de rationaliser l'investissement éducatif, a fait transférer le modèle militaire à l'enseignement : la pédagogie frontale se généralise sur le socle syllabique, fondé sur l'idée saussurienne indépassable que l'écrit est de la parole fixée sur un support, et que lire c'est retrouver cette parole. ³

D'autres éducateurs, nourris d'idées issues des débuts de la psychologie, de la sociologie ou d'idées politiques progressistes, étaient animés par la nécessité de prendre en compte l'intérêt et le fonctionnement de l'enfant. Ou encore, de prendre en compte la réelle nature et le réel fonctionnement de l'écrit. Et enfin, de prendre en compte de nouveaux regards sur l'apprentissage. ⁴

DÉMARCHE, MÉTHODE : DÉFINITIONS

Une démarche est « *une manière de progresser, un cheminement* ». ⁵

Cette définition indique qu'un chemin est pris, sans que celui-ci soit défini au préalable, qu'il existe une progression, donc une évolution positive. La démarche semble donc laisser une certaine incertitude quant à la manière de parcourir le chemin, une certaine latitude aux deux pôles que sont l'enseignant et l'élève. La démarche n'exclut pas de son déroulement l'activité systématique (au sens d'entraînement) ou systémique (au sens de mise en système).

Une démarche dans le cas de la lecture, assure donc une progression vers l'objectif poursuivi, le comportement de lecteur, vers l'utilisation de l'outil texte, la lecture, dans le milieu prévu à cet effet.

outil	automobile	texte
utilisation de l'outil	conduite	lecture
comportement	conducteur	lecteur
milieu	circulation	réseau de communication

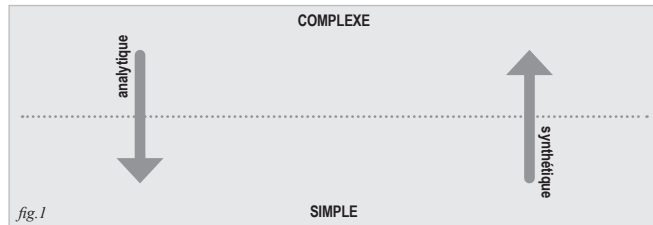
Plusieurs définitions ⁵ pour la méthode : « *ensemble de démarches raisonnées, suivies, pour parvenir à un but* », et plus particulièrement pour l'enseignement « *règles, principes, sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art, d'une technique* ».

La première donne l'idée que le but à obtenir est fixé à l'avance, que le chemin est tracé et que le tout est déterminé par la raison, c'est-à-dire par une réflexion préalable qui a établi rationnellement les étapes. La seconde est encore plus précise, elle fait état des lois, écrites, répertoriées qu'il faut suivre pour enseigner puis utiliser un art, avec tout ce que cela a d'ineffable, et une technique, avec tout ce que cela a de mécanique.

DÉMARCHE ANALYTIQUE, DÉMARCHE SYNTHÉTIQUE

Une première ligne de partage apparaît : c'est celle du mouvement de la démarche générale. Si cette démarche va du complexe vers les éléments de cette complexité, on dira que c'est une démarche analytique. Si cette démarche part d'éléments simples pour aller vers une complexité

constituée des éléments de départ, on dira que c'est une démarche synthétique.



Quels arguments légitiment le choix de l'une ou de l'autre démarche ?

Les partisans de la démarche synthétique (aller du simple vers le complexe) défendent l'idée d'une démarche particulièrement adaptée aux enfants : ils sont petits, présentons-leur des éléments simples, marions-les, agençons-les, cela fera quelque chose d'un peu moins simple et au final on aboutira à la complexité qu'ils sont trop petits pour aborder d'emblée.

Les partisans de la démarche analytique (aller du complexe au simple) arguent du fait que c'est la démarche que pratique l'humain pour aborder les situations qu'il rencontre, qui sont généralement complexes, et ce depuis sa naissance (les rapports sociaux, les rencontres d'autres sociétés, la communication, l'utilisation d'outils, etc.).

Les recherches en *gestalt* psychologie (psychologie de la forme) semblaient avoir donné un avantage théorique décisif aux tenants de la seconde démarche : elles montrent en effet que la somme des parties n'est jamais égale au tout ; c'est d'emblée sur du complexe que le cerveau construit de la signification, projette des formes pour faire sens ; l'élément simple de la complexité ne facilite pas la création d'images mentales sensées ; l'élément simple entre souvent dans la composition de diverses complexités (ex : la lettre entre dans la composition de différents graphèmes, la syllabe dans différents mots, les mots dans différentes phrases) comme les atomes en physique, les molécules en biologie et l'écrou de 10 en mécanique.

Les tenants de la première démarche opèrent un glissement sémantique : simple = facile, donc complexe = difficile.

La *gestalt* montre le contraire : le simple est difficile, car présenté hors contexte et souvent dépourvu en lui-même de sens, le complexe est facile, car familier, créateur d'images mentales et de sens, et ce dès le début de la vie du petit humain.

La réalité du fonctionnement mental est certainement plus complexe que le binaire analytique/synthétique. Le cerveau peut percevoir d'emblée un ou des éléments simples dans une complexité ; la découverte et l'isolement des éléments simples amène à une nouvelle perception du tout, enrichie, qui amène le cerveau à une dynamique entre ces deux pôles. Il n'en demeure pas moins que le pilotage des activités humaine se fait « par le haut », par la projection de sens, la création de scénarii de compréhension qui prennent l'ensemble des données et essaient de les accorder au sémantique auquel on peut s'attendre.

Ensuite, il conviendrait de s'interroger sur la persistance et la prégnance des démarches synthétiques⁶, et cela dans tous les domaines d'apprentissage, sport, musique, lire/écrire, etc. Est-ce un manque de confiance dans l'apprenant dont on pense qu'il ne saurait pas mener à bien la démarche analytique ? Est-ce un manque de confiance ou de connaissances techniques de l'enseignant qui craint ne pas savoir accompagner cet abord et ce décryptage de la complexité ? Est-ce encore une volonté, plus ou moins consciente, de garder le contrôle, le pouvoir, de vouloir piloter et encadrer ? Est-ce la croyance qu'un tel pilotage construit des savoirs plus solides qui se substitueraient de ce fait de manière durable aux anciennes perceptions, aux anciennes représentations (Les épistémologues ont montré qu'il n'en est rien...) ?

La simple raison ou la simple volonté raisonnable de chercher à démêler la question ne suffisent pas à faire avancer une problématique qu'on ne peut, alors, s'empêcher de placer au niveau d'une analyse politique.

La démarche synthétique procède peut-être au départ d'une volonté de « bien faire » d'experts qui pensent pouvoir faire économiser le temps qu'eux-mêmes ont mis pour découvrir et maîtriser le système complexe dans ses éléments et ses règles. C'est oublier les dimensions sociale et fonctionnelle de

6. Dans les institutions qui se sont emparées des divers enseignements, pas dans les apprentissages eux-mêmes.

l'utilisation des outils par lesquels se construisent l'expertise et l'expérience. C'est oublier le nécessaire statut que doit avoir celui qui apprend pour se sentir légitimé à apprendre. Ces acquisitions ne peuvent se faire par un apprentissage hors contexte ; un outil n'est pas porteur en lui-même des règles de son utilisation et de l'expérience qui conduit à sa maîtrise : cela nécessite du temps, et semble oublié depuis l'accélération provoquée par l'avènement de la société industrielle. Ou alors, est-il machiavélique de penser que c'est l'avènement de la société industrielle qui généralise l'utilisation technique d'outils sans la maîtrise du pourquoi, où, quand et comment les utiliser ?

RECOURS OU PAS AU CODE ORAL

On peut observer une deuxième ligne de partage : c'est celle du recours ou pas à l'extérieur du système complexe, du détour par un système qui n'est pas celui qu'on veut apprendre ; ici détour par l'oral pour apprendre l'écrit et la pensée spécifique qu'il déploie. Le système écrit, conçu pour l'œil, nécessite-t-il le recours à la médiation d'un autre sens (ouïe, toucher, kinesthésie, voire odorat...) ?



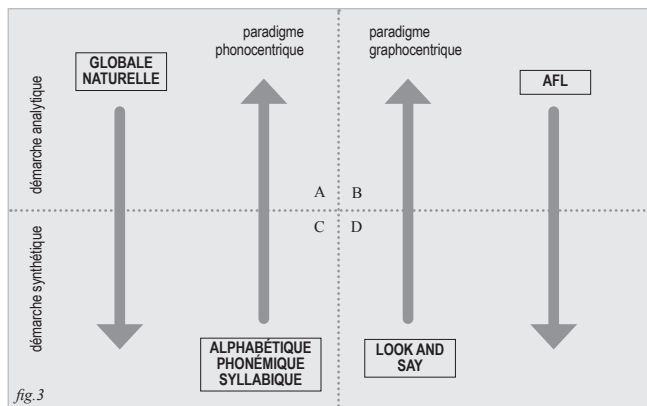
Le paradigme exogène (paradigme phonocentriste) concerne massivement le recours à la médiation phonologique dans les civilisations à écriture alphabétique.

Le paradigme endogène (paradigme graphocentriste) trouve les solutions et ressources à l'intérieur du système écrit lui-même pour résoudre les problèmes qu'il pose pour l'accès au sens.

On pourrait encore dire voie directe/voie indirecte⁷, voie directe parce que directement dans l'écrit, voie indirecte parce que passant par le biais d'une autre voie.

CROISEMENT

On croise ensuite les lignes de partage et on obtient :



Ce tableau classe les démarches (les méthodes) en fonction de leurs déclarations d'intention. Il ne décrit ni ne préjuge en rien des pratiques effectives dans les classes, des emprunts que les enseignants font plus ou moins consciemment aux diverses approches.

La taille des cases n'est pas proportionnelle à la fréquence des pratiques, la démarche dominante est bien celle située dans la case C. Une représentation anamorphique⁸ de notre tableau surdimensionnerait cette case au point d'éclipser les autres, presque à faire croire qu'elles n'existent pas ou qu'elles ne sont pas légitimes.⁹

La figure 3 établit un cadre qui classe quatre grands types de démarches et il convient de l'affiner pour entrer plus précisément dans le détail des descriptions des méthodes.

On gardera en mémoire la figure 3 comme un calque qui structure la figure 4.

On dispose sur l'axe vertical les différents niveaux de complexité qui vont de l'ensemble de la production écrite aux éléments les plus simples ; ils vont déterminer les niveaux d'entrée des méthodes dans l'écrit.

7. En cherchant des vocables pour décrire les deux paradigmes, les termes suivant semblaient convenir : exographique/endographique, exographique, exographique pour « recours à l'extérieur du système graphique » et endographique pour « à l'intérieur du système graphique ». Mais le terme « Exographix » désigne le module des « exercices sur le graphique » de la plate forme 1 d'Idéographix, logiciel « franchement endographique » les risques de confusions étaient trop grands...

8. Comme les cartes géographiques qui déforment la taille des continents pour les rendre proportionnels au poids de la population ou de l'économie.

9. Comme à l'époque de Galilée, où la croyance majoritaire au système géocentrique éclipait la possibilité du système héliocentrique. On connaît les raisons idéologiques (politiques et religieuses) qui maintenaient en l'état la croyance dominante.

L'axe horizontal ira de l'exclusion totale de l'oral à sa seule prise en compte pour accéder à l'écrit ; le positionnement sur cet axe indique le degré de référence, de dépendance au fonctionnement du système oral pour entrer dans l'écrit. Plus la méthode est positionnée à gauche, plus elle privilégie des solutions, s'appuie sur des indices, qu'elle pense être de l'ordre de l'oral. Plus elle est positionnée à droite, plus les solutions sont trouvées à l'intérieur et dans le fonctionnement de l'écrit lui-même.

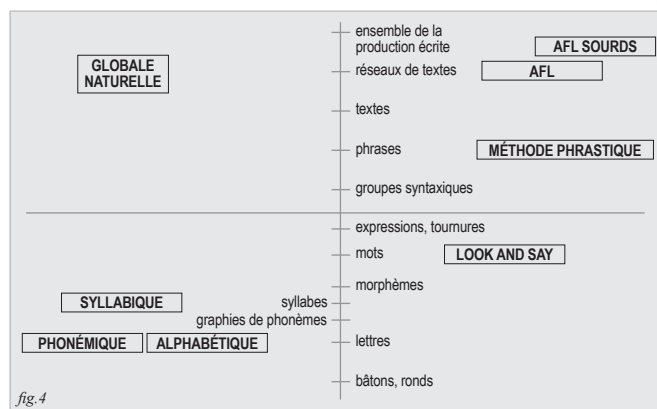


fig.4

LA CASE A ou voie indirecte analytique La méthode globale¹⁰ et la méthode naturelle

Nous présentons d'abord ici ce sur quoi elles se retrouvent, même si, dans leur essence, leur histoire, elles diffèrent :

Elles suivent la démarche analytique, prennent en compte le fait qu'un enfant est expert dans l'abord de la complexité en général, font l'hypothèse qu'il n'y a pas de raison que celle-ci ne s'applique pas à l'écrit.

Elles fonctionnent sur le postulat (entre autres) que l'accès à l'écrit passe par la découverte et l'utilisation des relations qui existent entre l'oral et l'écrit (par les graphèmes et les phonèmes) et que cette découverte permettra de lire les mots nouveaux rencontrés ; postulat que cette correspondance est une règle importante et incontournable de l'écrit (alors que c'est une règle de transcodage entre le code écrit et le code oral, mais pas une règle de l'écrit).

10. Lire *Une autre façon d'enseigner la lecture au XVIII^e siècle*, de Jean-Yves Sèradin, *Actes de Lecture* n°97, p.22, sur la « méthodes des mots entiers ». (ainsi que les articles de Christiane Juaneda-Albarede, cités note 2)

Le matériau de départ peut être constitué de textes ou de phrases. Ils peuvent être artificiellement fabriqués, provenir de la production du groupe (méthode naturelle) ou de la littérature jeunesse (méthode naturelle aussi probablement depuis que la littérature jeunesse prend la place qu'elle prend), mais au final, peu importe leur nature, l'objectif est d'accumuler un substrat écrit qui est mouliné pour arriver à la découverte des correspondances.

Dans la pratique, l'importance donnée à l'accès aux éléments du code écrit varie en fonction de la place que prennent la découverte et/ou l'enseignement de la correspondance grapho-phonologique.

Qu'est-ce qui différencie la méthode globale de la méthode naturelle ?

Pierre Parlebas, dans le n°95 des Actes de Lecture (p. 86), définissait les deux pôles de relations qu'entretiennent les joueurs des jeux sportifs : les réseaux strictement coopératifs et les réseaux strictement compétitifs. Les tenants de la méthode naturelle revendiquent d'injecter dans leurs classes (et sur ce point l'AFL est très proche) un maximum de coopération dans les situations d'apprentissage et d'en faire une condition pour que cet apprentissage puisse s'effectuer. Les descriptions des fondateurs de la méthode globale n'en parlent guère et cette méthode peut être exercée dans des classes relevant de réseaux relationnels compétitifs.

LA CASE D ou voie directe synthétique

À l'opposé de la case A, dans la démarche, cette fois synthétique, et dans le paradigme, graphocentriste, c'est la case du « **look-and-say** » appelée encore « **whole word** ».

On apprend les mots par cœur, photographiquement, on est capable, comme la dénomination de la démarche l'indique, de voir et de dire le mot, puis d'enfiler les mots connus d'une phrase pour construire son sens¹¹.

Les constituants de base de l'écrit sont les mots et on comprend la phrase en accumulant la suite des mots que l'on connaît. Puis, la compréhension du texte procède de l'accumulation, de la coagulation des unités linguistiques que sont les phrases.

11. On voit bien là l'inverse de la démarche de l'AFL où on dit que c'est la compréhension du message (sa lecture, opération intellectuelle spécifique de traitement de l'information visuelle) qui va pouvoir amener à la lecture oralisée, et elle seule.

Cette démarche, « remontante », évite le passage par la décomposition des mots en ses constituants censés représenter leur aspect sonore. C'est peut-être parce que le système de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes est encore plus complexe¹² qu'en français, que cette démarche a trouvé ses penseurs dans le monde anglo-saxon (USA, Australie, Royaume-Uni et Nouvelle-Zélande).

On peut dire que c'est une « voie directe synthétique ».

Cette démarche pose deux problèmes principaux :

1) Le démarrage évite difficilement une sorte de conditionnement qui, même sous des aspects ludiques, demande d'associer artificiellement à des formes écrites un sens et une forme orale, pour constituer un premier dictionnaire mental où l'enfant va puiser pour lire ses phrases. Ce conditionnement n'est pas la même chose que la fréquentation fonctionnelle de l'écrit et que le résultat du travail mené sur lui, qui aboutira aussi à la création d'un dictionnaire mental où sont stockés les mots.

12. Voir le texte de Robert J. Scholes *Anglais écrit, anglais parlé : arguments en faveur de langues distinctes* dans le n°95 des Actes de Lecture, p.49.

13. *Perspectives on Reading in New Zealand* de Tom Nicholson, Université d'Auckland (www.readingonline.org/international/inter_index.asp?HREF=abc/index.html)

2) Mais surtout, à quel moment les enfants rencontrent-ils de vrais textes, de vrais messages, qui possèdent les spécificités de l'écrit ? Comment passe-t-on du « voir et dire », en référence à l'oral donc, à « voir et comprendre » ce qui n'aura été agencé que parce que c'est cet agencement spécifique, suivant des règles qui ne sont pas celles de

l'oral, qui permet de véhiculer une pensée que l'oral n'autorise pas, de par sa fonction et son fonctionnement.

Autrement dit, l'accumulation dans le dictionnaire mental des quelques 600 mots qui constituent 80% de tout texte, voire des 5 000 mots qui en constituent 93%, ne garantit en rien que leur alignement va permettre d'entrer dans le tissage et l'épaisseur du texte, dans l'expression théorisée du monde qu'il constitue, même quand c'est un roman.

À examiner les recherches sur les pratiques dans ces pays¹³, il semble que la méthode « look and say » n'ait jamais été pratiquée dans son intégralité, mais n'ait finalement servi que de point de départ à des méthodes mixtes.

[À noter ici une particularité : la « méthode phrasique » : c'est une méthode voie directe synthétique (rangée ici dans notre tableau dans

la case B, qui part de phrases. Elle a rarement été pratiquée de façon intégrale et seulement en Grande-Bretagne ou aux États-Unis ; l'idée est de n'avoir recours à aucun oral pour dire l'écrit et vérifier seulement par les actes la compréhension de phrases dont on se donne les moyens de la compréhension sans en accumuler les mots préalablement. Voir l'article de Greg Brooks, Le destin des méthodes idéo-visuelles dans les pays anglo-saxons, A.L. n°90, juin 2005, p.23]

LA CASE C ou voie indirecte synthétique

On trouve dans cette case toute méthode qui part de et qui centre l'apprentissage (en le retardant plus ou moins sous un abord global comme le font les méthodes dites mixtes - ou en l'habillant plus ou moins de gestes, de couleurs et d'odeurs...) sur la maîtrise des correspondances entre l'oral et l'écrit, comme clé d'accès à la prononciation des mots écrits, puis écoute plus ou moins internalisée de cet oral pour comprendre l'écrit ainsi oralisé.¹⁴

■ **La méthode alphabétique.** Si on se réfère au sens littéral, c'est une méthode qui part de l'écrit, de l'alphabet et qui construit des syllabes avec ses lettres, puis les mots et les phrases, tout en passant par l'oralisation. On voit là la filiation directe avec la méthode en vigueur depuis l'Antiquité.

Il n'y a guère que les nostalgiques d'un supposé âge d'or qui prônent ce type de méthode. Leur lobby a même influencé un ministre de l'Éducation nationale passé qui a laissé produire les textes que l'on connaît relativement à la lecture et son apprentissage, montrant ainsi l'ignorance du dit ministre en matière de pédagogie et d'éducation, et la fidélité à sa famille politique.¹⁵

■ **La méthode syllabique.** Qu'est-ce qu'une méthode syllabique si on s'en réfère au sens littéral du mot ? C'est une méthode qui a

14. Malgré l'immense appareillage médiatico-politico-universitaire-scientifico-pédagogique, cette alphabétisation ne produit que ce pour quoi elle est conçue et la lecture n'est pas au rendez-vous. C'est l'analyse en interne du système de production des non-lecteurs à laquelle il faut procéder et non invectiver ou diaboliser les tentatives hyper marginales d'essais de pédagogies différentes. C'est même l'analyse fine des processus par lesquels des alphabétisés deviennent malgré tout lecteurs (1 à 2 sur 10 suivant la DEP) qui renseignera sur ce qu'ils ont fait, n'ont pas fait, ont refusé ou contourné, qui éclairera grandement la question.

15. Valéry Giscard d'Estaing : « L'intelligence permet de prévoir et de prévenir la révolte des exclus dont mai 1968 est l'exemple le plus fameux. Elle impose une politique d'assistance et de rééducation qui seule peut arracher les exclus à l'angoisse ou à la révolte en leur faisant trouver le bonheur dans l'acceptation de l'inéluctable. » Jules Ferry qui évoque la menace d'une multiplication d'écoles du peuple indépendantes « ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans où l'on enseignera des principes diamétralement opposés [à ceux des écoles confessionnelles] inspirés peut-être d'un idéal socialiste et communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871 ».

comme point de départ la syllabe, c'est-à-dire un élément de l'oral. Elle s'appuie sur le fait, comme l'a montré Emilia Ferreiro, que c'est la plus petite unité de l'oral naturellement perçue et ce de façon universelle, dès l'âge de trois ans. C'est donc une méthode qui part de l'oral et essaie de retrouver dans l'écrit sa traduction graphique, au demeurant non immédiatement visible.

Cette méthode entrant par les syllabes permettrait de les additionner pour lire les mots et inversement de les décomposer pour aller vers les correspondances grapho-phonologiques.

Une telle méthode n'est plus pratiquée en Europe et dans le monde anglo-saxon. Le vocable « syllabique », enraciné depuis l'enseignement de l'Antiquité, est improprement employé pour désigner dans les conversations courantes l'ensemble des « méthodes synthétique indirectes ».

Cependant, il faut noter que, sous l'impulsion des travaux d'Emilia Ferreiro, pour qui « l'hypothèse syllabique » est le pivot de sa thèse psycholinguistique, la syllabe a une place de choix dans les pratiques des maîtres sud-américains.

■ **La méthode phonémique, phonique (phonics aux USA).** Depuis les travaux de Ferdinand de Saussure, les travaux des chercheurs en linguistique et psycholinguistique irriguent la sphère enseignante, dans les mondes anglophone et francophone. Ils sont à l'origine de méthodes qui partent de l'oral qui peut, après un certain apprentissage et l'acceptation d'une certaine approximation, être décomposé en phonèmes. Et l'écrit, considéré comme codage de cet oral, transcrit les phonèmes en graphèmes. L'oralisation de ces graphèmes redonne l'oral de départ et permet, à son écoute, de comprendre.

C'est de cette conception que relève la quasi totalité des méthodes pratiquées dans les classes.

■ **La méthode mixte (ou méthode à départ global).** Nous pensons à l'AFL que cette appellation dissimule les méthodes synthétiques, actuellement à dominante phonologique, à départ global. Les tenants de la méthode alphabétique disent que ce sont des méthodes globales dissimulées sous ce vocable et les brandissent comme des épouvantails, les repoussent comme autant de « sous-marins des pédagogistes post-soixante-huitards ».

Les pratiques de terrain montrent massivement que, quel que soit le départ global, la pratique d'enseignement des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes « envahit » l'emploi du temps au point d'en faire des méthodes phonémiques qui s'ignorent.

■ **La méthode intégrative.** C'est la version française du « **whole language** » anglo-saxon comme on peut le voir décrit dans le site de l'IRA (International Reading Association¹⁶).

Une volonté de consensus compile ce que d'aucuns croient incontournable (l'identification et la production des mots passant par l'enseignement des « phonics », c'est-à-dire les correspondances phonèmes-graphèmes¹⁷) et ce que tout un chacun ne peut plus contourner (la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation). La dimension compréhension et production de phrases, avec l'importance reconnue maintenant de la spécificité de la syntaxe phrasique écrite, n'est pas mentionnée.¹⁸

Cette méthode place les enfants dans une contradiction qu'ils peuvent difficilement lever : regarder l'écrit comme un objet spécifique pour entrer dans sa compréhension et sa production et le regarder comme une transcription de l'oral, donc comme un objet non spécifique, pour identifier et produire les mots.

LA CASE B ou voie directe analytique

La case de l'AFL (et de tous ceux qui voudraient bien s'y positionner) est aux antipodes de la case C, puisque, dans la démarche générale et dans les paradigmes phonocentriste/graphocentriste, c'est l'opposé.

L'observation du tableau pourrait la faire dénommer « voie directe analytique ». Nous lui préférons actuellement, dans l'état du développement de ses pratiques et des apports théoriques qui l'irriguent, « apprentissage linguistique de l'écrit », pour bien mettre en évidence sa parenté avec l'apprentissage des langues, et des langages de manière générale.

16. www.reading.org

17. L'AFL croit incontournables l'identification des mots dans la lecture et la production des mots dans l'écriture, mais pas par ces moyens.

18. C'est Roland Goigoux qui porte ce vocable et son contenu. Voir par exemple : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>

■ L'apprentissage s'appuie sur plusieurs axes forts :

- ♦ *la capacité de l'humain* à prendre en compte la complexité, à projeter sur elle du sens : c'est l'apport de la gestalt théorie ;
- ♦ *la capacité humaine* à créer des scénarii probables pour anticiper les situations mouvantes et sur la capacité à les modifier au fur et à mesure de l'évolution des informations qui arrivent : c'est l'apport des théories d'Alain Berthoz que nous citons souvent dans nos colonnes ;
- ♦ *la capacité du lecteur* à traiter de larges empan de lecture qui comprennent de l'écrit dégradé de part et d'autre de la zone fovéale.

■ L'enseignement s'appuie sur :

- ♦ *l'entrée dans l'écrit* par sa complexité ;
- ♦ *la rencontre* systématique et organisée d'une grande diversité d'écrits que nécessite un groupe en projet d'apprentissage (ce qui aboutit à une forte acculturation, qui ne peut pas être le résultat d'un bain d'écrit, dont on finit par sécher) ;
- ♦ *l'étude rigoureuse* de textes dont on élucide les problèmes sémantiques en groupe pour se pencher ensuite sur le code qui les régit (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) et le réinvestir dans des productions ;
- ♦ *un entraînement systématique*, rigoureux et quotidien à la maîtrise des règles de l'écrit et du comportement de lecteur.

LA PLACE DE L'ORAL DANS LA DÉMARCHE AFL

Si l'AFL pose comme préalable incontournable que l'écrit est un langage pour l'œil et qu'on ne doit pas passer par l'oreille pour dire et comprendre l'écrit, pour autant, l'oral a sa place. L'oral est la langue première avec laquelle les échanges du groupe qui apprend vont pouvoir se faire. Parler de l'écrit et non parler l'écrit. Et les écrits fabriqués pour être parlés (discours, théâtre) ne sont pas oralisés, ils sont interprétés, c'est-à-dire compris et travaillés dans le sens d'une restitution orale théâtralisée.

De même que l'enfant alphabétisé, tout occupé qu'il est à son alphabétisation, ne va pas pouvoir s'empêcher de dé-

velopper des stratégies de lecture, va exercer ses stratégies d'abord du complexe (si peu celui-ci soit-il dans ces méthodes), l'enfant lecturisé ne va pas pouvoir s'empêcher de découvrir que la langue écrite qu'on l'encourage à utiliser de manière orthographique dans son apprentissage, est une langue alphabétique et qu'il y a des relations entre les éléments de l'écrit (mots, lettres, graphèmes) et l'oral. Comme tout le reste, cela demande à être parlé, clarifié, théorisé : l'enfant peut comprendre que l'apprentissage de la lecture est l'apprentissage de l'utilisation d'un **outil**. Et que **la connaissance ou les savoir-faire relatifs aux éléments** de l'outil, de la langue (qu'ils soient grammaticaux, orthographiques, ou graphophonologiques) ne construisent pas l'utilisation de cet outil. Autrement dit, le meilleur moniteur d'auto-école n'est le super professeur qui enseigne à la fois la maîtrise du code de la route, de la mécanique, de l'aérodynamique mais celui qui sait permettre la prise en main de l'outil complexe qu'est la voiture dans la situation complexe qu'est la circulation.

Autrement dit encore, l'AFL part du postulat qu'il faut faire directement, avec un arsenal d'aide et d'étayage, ce qu'on cherche à faire au final, pour apprendre à le faire : c'est la voie directe, on est direct dedans, on l'utilise direct, comme on peut (mais aidé rapidement et massivement à y chercher, y trouver, y utiliser les indices, les éléments), de mieux en mieux, de plus en plus finement et profondément. C'est tendre de plus en plus vers l'isomorphisme entre le comportement de l'apprenant et le comportement expert, idée admise si généralement dans les autres apprentissages qu'on se demande pourquoi c'est si difficile pour l'écrit.

Si l'alphabétisé « entend » dans sa tête, c'est une subvocalisation, oralisation intériorisée. Si le lecteur « entend » dans sa tête ce qui est écrit, outre que cela peut être une scorie d'un apprentissage oraliste, ce ne peut être que le résultat a posteriori d'une lecture, d'une compréhension. Ce que le lecteur produit le plus souvent, plutôt qu'une chaîne sonore intériorisée¹⁹, ce sont des images mentales analogues à un film quand il s'agit d'un texte narratif, et d'images mentales d'une nature autre que visuelle quand le texte manipule des idées, des concepts abstraits.

19. La preuve en est que la lecture peut être deux à trois fois plus rapide que le débit maximum possible de la parole (±10 000 mots/heures)

LA DÉMARCHE AFL ET LES SOURDS

La spécificité des sourds est de ne pas pouvoir apprendre à parler, à utiliser la langue orale puisqu'ils ne peuvent l'entendre. Quand le milieu dans lequel ils évoluent leur offre cette possibilité vitale, leur langue – leur oral – est la langue des signes.

Au Congrès de Milan en 1880, la nocivité de la langue des signes fut décrétée par les éducateurs pour sourds (Les enseignants sourds ne votèrent pas...), ce qui amena rapidement à son interdiction dans les institutions qui regroupaient les sourds. On a alors vainement cherché à apprendre à lire aux sourds en passant par leur « démutisation », inhumaine aberration logique et intellectuelle.

La langue des signes n'est bien sûr jamais morte et on assiste depuis une trentaine d'année à une progressive reprise de son enseignement et à sa reconnaissance officielle.

Elle est donc la langue première des sourds, la langue de travail qui va leur permettre d'échanger, de réfléchir sur l'écrit afin de mettre à jour ses éléments (purements visuels) et d'en percevoir les règles de combinatoire. C'est pour cette raison que dans la figure 4, l'apprentissage linguistique de l'écrit à la manière de l'AFL, pratiqué avec des sourds se situe complètement à droite dans le tableau : l'oral, par définition, par essence, est exclu.

CONCLUSION

À moins d'un miraculeux renversement de situation qui ferait des « méthodes syllabiques » des méthodes d'apprentissage de la lecture, et non plus d'alphabétisation, il se trouvera toujours quelqu'un pour faire état de leur incapacité à faire apprendre à lire et pour le dire. Les débats sur les méthodes sont loin d'être clos.

Thierry OPILLARD ■■■

Le danger pour l'humanité, c'est un trop grand contrôle de l'État. C'est cela qui détruit la liberté des hommes. Donnez-moi un exemple d'un pays qui aurait souffert d'un excès de capitalisme !

Milton FRIEDMAN (économiste américain ayant testé son ultra libéralisme dans le Chili de Pinochet)

Vient de paraître...

**AUX PETITS
ENFANTS
LES GRANDS
LIVRES**

Après 1968, la littérature de jeunesse connaît un élan créatif notamment dans le domaine de l'album. Au même moment, les bébés reconnus comme des personnes, dignes d'avoir leurs bouquins, cette époque, dans les écoles, naissent les premières **Bibliothèques Centres Documentaires**. Le droit pour tous les enfants d'avoir accès à des livres, avec de vrais auteurs, de grands livres, d'authentiques lectures.

À l'AFL, une équipe d'enseignants du primaire a souhaité rendre hommage aux œuvres qui se sont imposées comme telles au cours des trente ans. De CAEN à MONTPELLIER, d'AUXERRE à MARSEILLE, de NICE à NORD-SEK, ils ont mutualisé leurs expériences dans un bel ouvrage en leur honneur. Ils ont retenu dix auteurs, dix histoires et imaginé des parcours afin de dessiner le réseau de livres tissé autour de cette sélection, de ce répertoire classique et création en train de se faire. Car, faut-il le rappeler, les livres s'appellent et se répondent et le lecteur est bien celui qui sait lire entre les textes. Pas de nostalgie mais la mise en perspective d'œuvres pivots dans notre époque charnière qui ne renonce pas à revendiquer ses exigences culturelles et démocratiques.

Ce livre s'adresse à tous ceux (bibliothécaires, animateurs, parents et enseignants) désireux de chercher de nouveaux itinéraires dans l'immense carte de la littérature de jeunesse afin, par cette expérience partagée dès l'enfance, d'aider chacun à rencontrer déjà l'écrit pour le pouvoir et le plaisir qu'il donne d'agir et de penser le monde.

22€. Pour davantage de renseignements...
01 48 11 02 30 ou www.lecture.org