

Apprentissage de la lecture : la méthode, quelle importance ?

Daniel Lauret

► **To cite this version:**

Daniel Lauret. Apprentissage de la lecture : la méthode, quelle importance?. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 1994, pp.197-211. hal-02403800

HAL Id: hal-02403800

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02403800>

Submitted on 11 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : LA MÉTHODE, QUELLE IMPORTANCE ?

Daniel LAURET
I.U.F.M. de La Réunion

Et si je n'avais pas été motivée personnellement par un livre particulier, élu par moi comme l'unique chose désirable ? Et si j'avais été à l'école des heures durant, au milieu d'une trentaine d'enfants pour qui, pas plus que moi, l'urgence de lire tel livre n'aurait donné sens à la leçon de lecture, urgence comprise et utilisée par Mademoiselle qui avait à lutter contre mes résistances, ma fatigue, qui savait soutenir mon courage et négocier mes moments de démission ; c'est elle cette "urgence motivante" qui - en même temps que la méthode, et surtout la relation interpersonnelle de l'élève et de l'institutrice confiantes l'une dans l'autre - c'est cela tout ensemble qui était efficace. Alphabétiser quelqu'un. Quand ? Comment ? Pour quoi en faire ?

F. DOLTO, 1985

Quand les objectifs se font méthode, l'apprentissage se fait dressage et le sujet, fort heureusement, s'en échappe, le plus souvent par la violence, l'indifférence ou un tranquille dévoiement.

P. MEIRIEU, 1987

Introduction

Lorsque les enseignants-stagiaires interpellent des formateurs sur la question de la lecture, c'est le plus souvent pour les interroger, sans trop y croire, sur la méthode qui marcherait enfin auprès des élèves en difficulté. La

lecture va mal, c'est donc que "la méthode" va mal : tel est en tout cas le présupposé de cette attente en formation.

La remise en cause des approches pédagogiques inefficaces est indispensable et ce n'est pas elle qu'il s'agit de contester. Ce qui nous paraît plus discutabile c'est que la question de la lecture soit l'objet d'une double réduction : elle se résume massivement, dans la demande de formation, à une question de "méthode" ; question elle-même fermée puisque l'interrogation porte en définitive sur la façon d'établir plus efficacement le rapport sons / lettres par le truchement d'une seule vieille et même méthode qui n'en finit pas de renaître de ses cendres : la méthode synthétique.

Cet article voudrait montrer que la polarisation sur la question de la méthode, parce qu'elle déplace le centre de gravité du "complexe lecture", fausse les données d'un problème qu'elle rend de ce fait insoluble.

"Méthode" ? Les appellations contrôlées.

Dans le domaine des méthodes le foisonnement des appellations est trompeur. La "forêt des méthodes" cache en fait deux méthodes qui s'opposent de façon symétrique : la **méthode globale** ou **analytique** (codifiée par Ovide DECROLY au début du siècle) d'une part ; la **méthode synthétique** également appelée **méthode syllabique** d'autre part. Comme nous aurons l'occasion de le souligner plus loin, la méthode globale n'est quasiment pas pratiquée dans les classes. La description proposée dans le tableau suivant s'appuie sur le seul ouvrage de description que nous ayons trouvé : *Comment enseigner la lecture par la méthode globale* ; Guide pratique pour les maîtres de 1ère année, L. GILMANT, E. MATHOT, N. REISSE, Ed. Wesmael-Charlier, 1956

MÉTHODE SYLLABIQUE ou SYNTHÉTIQUE

LA MÉTHODE GLOBALE ou ANALYTIQUE

- Elle est moléculaire, va du simple (ou considéré comme tel selon une logique de l'adulte) au complexe, de la lettre ou du "son" à la syllabe puis au mot pour arriver à la phrase.

- Ce sont les méthodes les plus anciennes. Elles ont 2000 ans.

- Théorie psychologique sous-jacente : l'associationnisme. Les savoirs se constituent par la mémorisation successive de petites sensations se regroupant en unités de plus en plus complexes.

- C'est une approche confortable pour le maître. La progression est facile à programmer sur l'année.

- Elle permet d'accéder rapidement aux automatismes du déchiffrement.

- L'accent est mis sur le "code". Le problème de la communication (la compréhension, les réactions au message) passe au second plan. Les phrases qui servent de support à l'enseignement tournent à vide. Il s'agit souvent d'écrits scolaires spécialement aménagés pour la leçon et qui trahissent la variété et la complexité des écrits sociaux. Ils sont de ce fait peu motivants.

- Conception de la lecture sous-jacente : lire c'est d'abord déchiffrer, établir des correspondances sons / lettres, lire c'est lire à haute voix. L'accès au sens, la lecture courante serait la conséquence de l'accélération du déchiffrement.

- Elle va de l'ensemble à l'élément, de la phrase comme unité de sens pour aller vers la découverte des éléments qui la composent : la lettre ou le son.

- Mialaret (1975, p. 18) montre que cette démarche est codifiée dès le XVIII^e siècle.

- Théorie psychologique sous-jacente : la gestalt-théorie : la perception est un phénomène syncrétique. La perception, en l'occurrence celle de l'écrit par l'enfant, est d'abord globale.

- La progression n'est plus conçue comme le découpage et la répartition dans le temps d'un programme d'enseignement mais comme une succession d'étapes que les enfants devront franchir successivement.

- mémorisation

- comparaisons et premières découvertes formelles (ça s'écrit pareil, on entend la même chose, on n'entend pas la même chose)

- explicitation du système de correspondances phonie / graphie. La maîtrise de la combinatoire est le point d'aboutissement de la méthode.

- Le souci de communication reste constant. Lire c'est lire le sens. A cet égard, cette méthode est plus motivante.

- Conception de la lecture sous-jacente : lire c'est maîtriser un système de correspondance oral / écrit. Enseigner la lecture, c'est amener l'élève à découvrir et à s'approprier ce système.

Contrairement à une idée reçue, la méthode globale ne consiste pas à "faire apprendre à l'enfant des mots par coeur". Ce n'est pas une méthode où les élèves ne passent jamais à l'analyse (elle s'appelle aussi **méthode analytique**) mais une méthode où l'enseignant sait laisser à l'élève le temps d'accéder à l'analyse d'un matériau linguistique utilisé dans des activités de communications écrites.

Les **méthodes mixtes** ? Ce sont des méthodes synthétiques qui n'osent pas dire leur nom. "Le point de départ global", les comptines, les phrases produites par les élèves, les mots-clés servent d'alibi et ne sont que des prétextes à un travail rapidement centré sur la combinatoire.

La **méthode gestuelle**, inventée par Madame PAPE-CARPANTIER à la fin du XIX^{ème} siècle, reprise par Madame BOREL-MAISONNY consiste à faire associer un geste à un son. C'est la **méthode synthétique avec un complément gestuel**. Elle n'est pratiquement pas utilisée en dehors d'applications spécialisées (malentendants, orthophonie, rééducation).

La **méthode naturelle** inventée par Célestin FREINET est la **seule forme réellement pratiquée de méthode globale**. Elle s'appuie sur des productions d'élèves, productions socialisées, grâce au journal scolaire et à la correspondance.

Méthodes ? Les appellations non contrôlées.

Dans le langage courant la "méthode de lecture" désigne à la fois :

- un matériel commercialisé : manuel pour l'élève, cahiers d'exercices, étiquettes individuelles ; matériel d'exploitation collective (gravures, étiquettes géantes). L'ensemble étant généralement accompagné d'un livre guide à destination de l'enseignant;
- des démarches pédagogiques ("leçon type" décrite dans la "fiche" ou le cahier journal de l'enseignant) ;
- une théorie presque toujours implicite. En effet, cet ensemble concret, fonctionnel, "prêt à enseigner", cette pédagogie en kit, ne doit pas faire oublier la théorie présente dans tout support didactique.

Il y a toujours dans un comportement pédagogique une *théorie*, fût-elle élémentaire ou simpliste. L'*exercice* n'est jamais proposé gratuitement et sans intention. L'empirisme est une attitude cachant souvent des a priori ou des buts mal formulés. Une *théorie* aussi confuse soit-elle est donc inévitable.

Georges VIGARELLO

La quasi-totalité des manuels commercialisés se réclament d'une approche mixte mais dans la pratique (cf. les observations rapportées ci-dessous) ils servent de support à un enseignement de type synthétique.

Moi, je n'utilise pas de "méthode".

Tout comme ils prétendent ne pas faire de théorie, de nombreux enseignants prétendent ne pas utiliser de "méthodes". Il faut entendre par là qu'ils n'utilisent pas de méthodes toutes faites, disponibles sur le marché de l'édition. C'est la plupart du temps la conscience d'un trop grand décalage entre les contenus offerts par les manuels et les références culturelles des élèves qui oblige ces enseignants, isolément, ou en équipe, à un effort de création originale pour produire des outils d'enseignement plus adaptés.

Toutefois, l'analyse des supports utilisés (D. LAURET, 1984), montre que la prise en compte d'un contexte culturel plus proche de l'élève ne remet pas en cause une approche traditionnelle de la lecture et de son enseignement, approche dont la visée semble toujours être la maîtrise de la combinatoire.

En novembre 1989, 26 Elèves-Maîtres de 1ère année (formation de 2 ans en École Normale après le concours d'entrée) reviennent d'un stage en tutelle de trois semaines (6 au 29 Novembre) chez des conseillers pédagogiques. L'apprentissage de la lecture au C.P. ? Les 4 réponses suivantes à un questionnaire de retour de stage résument la pratique moyenne.

- Apprentissage uniquement à partir d'un jeu de lecture afin de découvrir les consonnes et leur association avec des voyelles.../...

Dans un premier temps, l'enfant apprend à reconnaître des lettres, des mots. Puis il associe les lettres entre elles afin de former des syllabes voire de petits mots (maîtrise de la combinatoire).

B.C.

- Méthode mixte :

ex : à partir d'une histoire improvisée ou d'un dessin, l'institutrice essayait de faire découvrir le son à étudier. (ex "m" de "trois plumes").

Ensuite en procédant de la même façon, elle faisait extraire le mot dans lequel elle allait extraire la syllabe .../... on prenait le "mo" de moto, le "mi" de "mickey", il y avait dans la classe un tableau avec différents sons...

E. P

- C.P. Apprentissage de la lecture : découverte de sons, méthode mixte, fortement syllabique, en n'obligeant l'enfant à prononcer un mot que quand il l'a dans sa totalité pour essayer d'éviter le hachement des mots et des phrases. L'élève le plus en difficulté écrit les mots en séparant les syllabes.

Jeu de lecture syllabique.

Tendance à mettre en plus petit les "b" et les "e", les marques d'orthographe que l'on n'entend pas.../..., ce qui choque quand on voit un texte de loin, l'enfant visualisant les mots sans ces marques.

Écriture : apprentissage de lettre encore.

L. C.

- Au C.P., le français c'est l'apprentissage de la lecture.

La méthode est une méthode combinatoire. C'est l'étude des sons pour arriver à la lecture d'un mot. L'étude d'un son dure en général deux jours (4 heures), commence par l'expression orale libre avec un support : la diapositive. Puis les enfants imaginent une histoire que l'adulte écrit au tableau. On demande à l'enfant de reconnaître des mots, de lire ou de les chercher. Il cherche des mots où on entend le son étudié, entoure la lettre dans les mots.../...

Puis l'enfant lit dans le livre de Ratus. Ils lisent et répondent aux questions (vrai ou faux). Vérification de la compréhension du texte. Simultanément les autres enfants font des exercices sur le cahier de Ratus.

Il faut lire les consignes, les respecter, et avant, les avoir comprises.

S. D.

L'accent est mis sur le code, sur la correspondance graphies / phonies, sur l'analyse à partir d'un matériau plus ou moins négocié avec les élèves. L'analyse systématique pratiquée dès les premières semaines, se fait sur un matériel que l'enfant n'a pas eu le temps de s'approprier, "d'intérioriser", de se "représenter". A. INIZAN (1976, p. 180 et 181) dénonce la "pseudo-analyse" qui fait des méthodes commercialisées avec le label "mixtes", "des méthodes synthétiques qui n'osent pas dire leur nom".

A noter, dans les réponses des stagiaires, l'absence de la littérature enfantine. Celle-ci n'est jamais évoquée. Elle n'est jamais "associée" à "apprentissage de la lecture". Son absence laisse au manuel et à la "méthode" toute la place.

Enseignement ou apprentissage

Méthode globale ou méthode synthétique, il s'agit de deux façons, certes très différentes d'arriver au même point : la maîtrise d'un système de correspondance sons/lettres. La méthode globale ne remet pas vraiment en cause la conception de la lecture qui sous-tend les méthodes traditionnelles (J. FOUCAMBERT, 1977, p. 43). L'exemple de "déchiffrement" cité ci-dessous (DOC. 1) montre que le "questionnement" reste focalisé sur les unités de deuxième articulation.

On sait aujourd'hui que l'acte de lire, dans sa dimension physiologique,

psycholinguistique et cognitive ne se résume pas à la simple mise en fonctionnement d'un système de correspondance oral / écrit. Lire c'est construire le sens dans une interaction avec le texte.

Toutefois la méthode globale, par l'accent qu'elle met notamment sur l'activité de l'élève, par l'existence d'un projet de communication (la correspondance, le journal scolaire dans les classes Freinet) est plus proche de la démarche d'apprentissage. De ce point de vue l'activité proposée dans les années 1950 annonce les pratiques de "questionnement de textes" telles qu'elles commencent à se généraliser (DOC. 2). Dans le deuxième exemple le questionnement est plus ambitieux et plus global. Il prend davantage en compte la dimension textuelle, para-textuelle (la remarque à propos du titre) et contextuelle (la remarque sur un album qui traite du même sujet).

DOCUMENT 1

UN EXERCICE DE DÉCHIFFREMENT

Mi-Janvier. 9 heures du matin. Les enfants entrent en classe, prennent place, se préparent au travail.

Sans effort, spontanément, tout naturellement, voilà que commence un entretien familial. Un petit à la mine éveillée raconte avec force gestes la dernière séance du cours de gymnastique : il a grimpé au cadre ! Quel exploit ! Un autre est tout fier d'être allé la veille à la Louvière et d'en avoir rapporté un avion qui roule, qui grimpe, qui bondit et qui pique du nez... Un troisième ...

A notre tour cette fois. Le prestige du maître est tel que les yeux brillent et que le calme renaît immédiatement. Notre histoire, nous ne la racontons pas, nous l'écrivons sous les regards attentifs des enfants.

<i>Un coup de vent</i>
<i>Mon chapeau se soulève.</i>
<i>Je le retiens.</i>
<i>Un nouveau coup de vent</i>
<i>plus fort que le premier.</i>
<i>Il emporte mon chapeau qui roule, roule</i>
<i>sur les voies du tram.</i>
<i>Le tram arrive.</i>
<i>Le tram passe.</i>
<i>Mon chapeau est écrasé.</i>

Nous proposons de déchiffrer d'abord les cinq premières lignes. Nos élèves qui se livrent à ce travail depuis la rentrée de janvier savent ce que nous attendons d'eux. Dix doigts se lèvent.

Tour à tour chacun des enfants vient sur l'estrade faire part de ses remarques, de ses constatations. Tous les enfants de la classe passent au tableau noir, car tous ont quelque chose à dire.

Les petits mots sont lus sans hésitation : "*un, de, mon, se, se, le, que*"

Et puis les remarques se multiplient :

"**COU**p", c'est comme dans "**COUCOU**" (la baguette cherche "coucou" dans les bandes apposées au mur).

"**RE**tiens, c'est comme dans "**RE**ssemble".

"**NOU**veau", ça commence comme "**NOU**s".

"**NouvEAU**", c'est comme dans "cad**EAU**".

"**PLU**s" commence comme "**PLU**me".

Pendant un quart d'heure, vingt minutes, nous n'intervenons pas, nous acceptons toutes les remarques, les remarques utiles comme les autres. Notre rôle se borne à désigner les élèves, à leur faire montrer la phrase de référence et à leur faire souligner les mots ou les parties de mots qui sont identifiés.

Nous acceptons **V**ent qui commence comme **V**ache et comme **V**ais ;

preMIer dans lequel on retrouve un morceau de **M**ichel ;

reTIens qui est comme **peTI**t

PREmier rapproché de **proPRE** ;

VEnt qui ressemble à **VE**rte.

A ce moment, nous prenons la direction du jeu. Nous organisons le déchiffrement. De nombreuses remarques ont été faites sur tous les mots inconnus, mais aucun d'entre eux n'a été déchiffré.

Nous intervenons activement cette fois : "

"Qui va lire la première phrase ?"

.../...

L. GILMANT, E. MATHOT, N. REISSE, 1956,

Comment enseigner la lecture par la méthode globale p.47 à 49

DOCUMENT 2

.../...

Premier texte de lecture de l'année de C.P., proposé aux enfants le 8 Novembre 1977 :

Jean de la lune
Avez vous vu Jean de la lune, là-haut dans le ciel ?
Pelotonné dans sa boule argentée, il vous fait signe amicalement. Il attend que vous lui rendiez une visite que tout le monde ici a oubliée, et que je vais vous conter.
Jean de la Lune s'ennuyait.
Il était seul.
Nuit après nuit, il regardait de là-haut les gens qui dansaient sur la Terre, au clair de Lune.
Et il pensait :
- "Ah ! si je pouvais une fois, rien qu'une fois, m'amuser un peu avec eux !"
Mais ...

Chaque enfant possède un texte. Celui-ci est également écrit sur le tableau. Les enfants visiblement heureux, sont persuadés qu'ils vont réussir à lire seuls une histoire, pour le moins le début d'une histoire.

La maîtresse suggère qu'on souligne au crayon de bois tous les mots connus. Il y en a évidemment peu : les déterminants : *la, le, une, de*, et pour certains, des mots comme *dans, je, il*. Première constatation, ces mots là, pourtant, nombreux dans le texte, ne nous permettent pas d'en comprendre le sens.

Stéphane T. - En haut, je crois que c'est l'titre.

Dorothée - Si on savait lire on saurait peut-être de quoi elle parle notre histoire.

François - On l'voit aussi dans l'histoire deux fois.

Stéphane C. - Y a une grande lettre là et là qu'on connaît pas.

La maîtresse réécrit le titre sans les majuscules.

Jean Pierre - Ca, Jean, c'est le début de mon nom.

Joie générale

Sandrine - Alors ça fait Jean de la ...

Stéphane B - Jean de la Fontaine.

François - Ah non ! Y a pas le "f" de François.

Gilles - On voit "une" dans le mot.

M. - Jean de la ... une.

Frédéric - Il y a // devant, je crois que c'est Jean de la Lune.

Isabelle - On a déjà raconté, au coin des livres, une histoire de lune...

Céline - Neigelune

Johan - Oui, c'est là maîtresse

La maîtresse écrit alors sur un coin du tableau Jean de la Lune et Neigelune l'un sous l'autre pour permettre les correspondances terme à terme.../...

C. RINGOT, 1980

Si méthode globale et méthode synthétique sont fondées sur des conceptions de la lecture dont les limites ont été aujourd'hui clairement repérées, elles s'opposent sur des démarches qui mettent l'accent sur l'enseignement ou l'apprentissage.

ENSEIGNEMENT (cf. créole "amontéré")

- Démarche dont le maître est l'acteur principal.

- Moyens mis en oeuvre, supports utilisés : les méthodes.

- L'enseignant pense que "le don du code" est possible. Une fois en possession du B-A : BA, l'enfant n'aura plus qu'à combiner les unités en unités plus complexes pour arriver au sens.

- L'enseignant pense pouvoir programmer la découverte. Le maître (en fait l'auteur du manuel) prévoit, a priori, hors contexte, un ensemble de phrases et d'exercices susceptibles d'amener "méthodiquement" et à peu près dans le même temps, tous les enfants à la découverte du code (méthodes dites mixtes).

- Les phrases à partir desquelles se feront la découverte du savoir-lire sont fournies par la vie de la classe. Le maître contrôle les différentes étapes, les passages obligés de la découverte du code.

APPRENTISSAGE (cf. créole : "apran")

- Démarche centrée sur l'enfant. C'est l'enfant qui apprend.

- L'apprentissage est défini comme un phénomène complexe, difficile à circonscrire dans le temps : il s'enracine bien avant 6 ans et n'est jamais vraiment terminé. Il sollicite toute la personne (dimension affective, sociale, culturelle).

- L'enfant est le moteur de l'apprentissage. S'il est "motivé" (s'il a de vrais raisons de lire) l'enfant est capable de s'approprier et de dominer le système de communication écrite dans lequel il est engagé de façon authentique. Il apprend à lire et à écrire comme il a appris à parler.

- Le maître crée, les conditions scolaires de l'apprentissage. Il met en place des situations de communication écrites (lecture / écriture : situations fonctionnelles, travail sur la littérature enfantine). Il propose des aides, des moments de réflexion sur l'apprentissage.

- Le savoir-lire est une activité complexe de construction du sens qui mobilise d'emblée des compétences très diverses (prise d'indices, émission : d'hypothèses, vérification) difficiles à hiérarchiser et à travailler séparément. L'enfant passe à sa manière du stade de non lecteur au stade de lecteur.

L'opposition enseignement / apprentissage permet de mieux comprendre la résistance des enseignants aux approches pédagogiques innovantes. Prisonniers d'une conception traditionnelle de la lecture et de l'apprentissage (confondue avec l'enseignement, avec le don d'un savoir morcelable en unités méthodiquement transmissibles) représentation héritée de notre passé scolaire, nous recevons avec une certaine incrédulité les comptes-rendus d'expérimentation qui ne vont pas dans le sens des schémas de l'école traditionnelle. Ces travaux sont interprétés comme des cas limites : enseignants aventureux ou fonctionnant dans des milieux protégés (aide de spécialistes dans un cadre expérimental ; élèves de bon niveau intellectuel et/ou de milieu social favorisé).

Enseigner la lecture sans manuel ? E. CHARMEUX (1979), C. RINGOT (article cité ci-dessus) montrent "comment il est possible de mettre en oeuvre, avec des enfants de 6 ans, sans signe distinctif particulier, une démarche d'éveil à l'objet "langue écrite", et donc un apprentissage de la lecture sans manuel". Cette perspective "déroute" plus l'enseignant habitué à faire déchiffrer et oraliser, que l'élève (J. JOLIBERT, 1984, p. 40 et ss.). Je voudrais encore citer deux publications récentes offrant aux enseignants les moyens de pratiquer dans leurs classes, la lecture comme une découverte, comme "une démarche appropriative et non comme une démarche transmissive et conditionnante" : *Apprendre aux enfants à questionner un texte au cycle des apprentissages* H. BOUTET et autres, 1991 ; *La lecture : chercher du sens dans l'écrit, Cycles des apprentissages premiers et fondamentaux*, G. GAUZENTE et autres, 1992

L'école n'est pas faite pour qu'il soit facile aux élèves d'apprendre mais pour qu'il soit commode aux maîtres d'enseigner.

L. TOLSTOI

En définitive, au delà de la lecture et des supports didactiques l'enseignant est invité à "passer d'un lieu où l'on enseigne à un lieu où l'on apprend". Cette mutation est coûteuse et prend l'enseignant au dépourvu : il s'agit d'une véritable révolution copernicienne (J. FOUCAMBERT, 1976). C'est peut-être ce qui explique que dans la pratique, la méthode globale, susceptible de fragiliser la "machine enseignement", n'ait jamais été vraiment pratiquée.

Ré-interroger le cadre général de l'apprentissage.

Les raisons évoquées ci-dessus expliquent en partie pourquoi les enseignants ne se laissent pas facilement convaincre des limites de l'approche syllabique : "On a bien appris à lire avec cette méthode-là !".

Nous oublions jusqu'à la genèse de nos propres connaissances et, ne nous souvenant plus que nous les avons construites, nous croyons pouvoir les transmettre.

(P. MEIRIEU, 1987, p. 53)

Ceux qui ont réussi avaient peut-être les moyens de compenser les effets pervers de certaines formes d'enseignement. Cela semble être le cas de F. DOLTO (cf. texte cité plus haut). Son *projet* de lire le livre "Les Babouches d'Aboukassem", fonctionne comme une "urgence motivante". Il donne du sens à ses efforts et lui permet de surmonter l'ennui et le découragement liés à la méthode :

"Les babouches d'Aboukassem ! Titre prestigieux, non ? .../... C'est le titre de ce livre à la belle reliure rouge qui est associé pour moi à des heures d'espoir et de larmes mêlées."

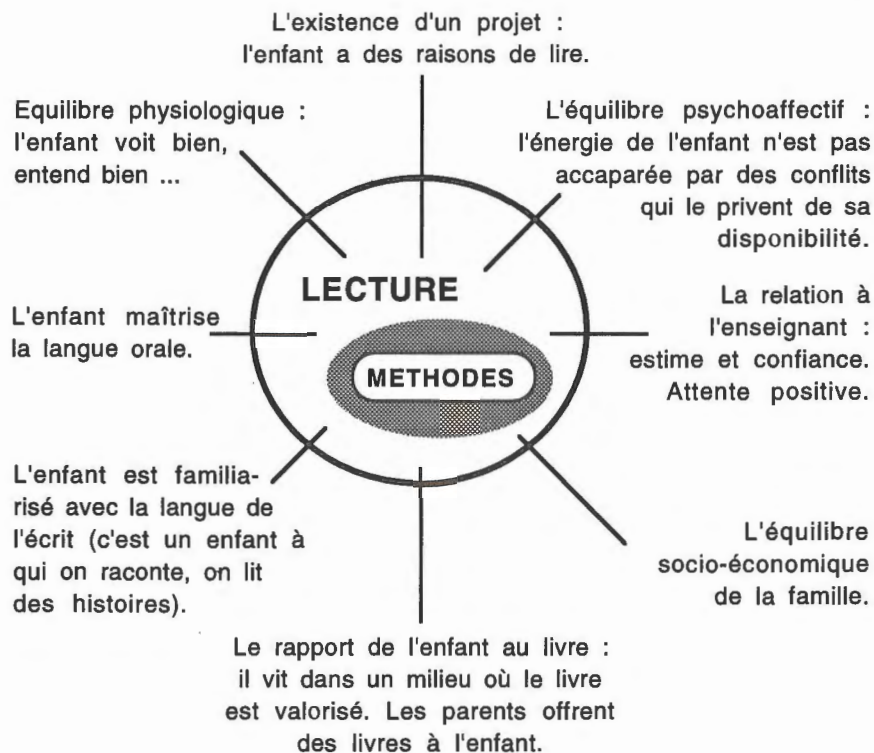
On peut comprendre aussi la tentation, de s'attribuer le succès d'un apprentissage largement dépendant de l'environnement de l'élève :

Le travail scolaire des enfants qui ont acquis chez eux l'amour de la lecture est grandement facilité et ce sont eux qui, en grande majorité, deviendront de bons lecteurs. Le système éducatif se sert d'eux pour démontrer que ses méthodes d'apprentissage de la lecture sont excellentes.../...

(B. BETTELHEIM, 1983, p. 19).

Reste que ceux qui admettent les limites du B-A : BA en raison de son caractère mécanique continuent à lui accorder une efficacité pour le travail auprès des élèves en difficulté. C'est, dans ce domaine que l'impasse d'une réduction de la lecture à la question de la méthode nous paraît pourtant le plus facile à repérer.

La lecture est une compétence complexe, "multidimensionnelle" (selon le mot de A. JACQUARD) dont la maîtrise relève de facteurs diversifiés. La méthode utilisée ne saurait supporter seule la responsabilité de la réussite ou de l'échec de l'élève. C'est l'enfant qui apprend à lire par des voies que son histoire personnelle, génétique, psychoaffective et sociale ne permettent pas toujours d'explicitier. Le schéma suivant voudrait montrer la place relative de la méthode dans le "complexe" lecture.



Si l'enfant est en échec (P. MEIRIEU, 1987, p. 65 /66), avant de chercher la méthode miracle, il est urgent d'interroger les "points d'ancrage cognitifs", l'histoire psychoaffective du sujet, les déterminants socioculturels, c'est à dire les conditions de l'apprentissage. Il est urgent de restaurer le cadre global de l'apprentissage.

.../... nous autres enseignants, ne cessons de croire, dans notre pratique professionnelle, aux vertus du recommencement par "les bases", de la progression rigoureuse et linéaire, de la répétition inlassable, en cas d'échec, des mêmes opérations.

Nous touchons là, certainement, au noyau le plus dur des représentations dominantes de l'apprentissage.../...

P. MEIRIEU montre clairement que soutenir un élève, ce n'est pas lui proposer toujours plus de la même chose en renforçant des techniques qui ont déjà échoué. C'est au contraire proposer un étayage qui lui permette d'être disponible, de trouver de l'intérêt et du sens à l'effort nécessité par l'apprentissage. Paradoxalement donc, le soutien en lecture, consisterait à tourner le dos à la méthode et à se préoccuper d'abord de la relation de l'enfant à l'écrit et de son projet en lecture.

CONCLUSION

La voile n'est pas le navire. Pourquoi cette difficulté à redonner sa complexité à un phénomène doublement réduit à la méthode, et à une méthode traditionnelle qui a la vie dure ?

Redonner à la lecture la complexité qui est la sienne oblige à repenser l'action du maître et le rôle de l'école. Maître à enseigner ? Gestionnaire d'une situation d'apprentissage ? La question de la lecture et des démarches confronte le maître à une véritable crise d'identité.

... on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme ont dit.

Cette patience d'atelier, on ne la trouve point dans nos classes, peut-être parce que le maître s'admire lui-même parlant ; peut-être parce que toute sa carrière dépend de ce talent qu'il montre à parler longtemps tout seul .../...

Cependant il y a de bons livres ; et si les enfants lisaient tour à tour au lieu d'écouter, toute leçon serait en même temps une leçon de lecture ; et l'on sait que la lecture est ce qu'il y a de plus difficile, et la condition de toute culture, si humble qu'on la suppose. Mais les pédagogues veillent ; il leur faut la leçon éloquente, émouvante, vivante.

ALAIN, 1932, XXXVI et XXXVII

BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN**, *Propos sur l'éducation*, 1932, PUF,
- BETTELHEIM B.**, 1983, *La lecture et l'enfant*, R. Laffont
- BOUTET** et autres, 1991 ; *Apprendre aux enfants à questionner un texte au cycle des apprentissages*, CDDP du Val d'Oise
- CHARMEUX E.**, 1979, *Apprendre à lire sans manuel au CP, Lecture et écriture et éveil au milieu de vie*, Repères, INRP, N°56, p. 15 à 29 .
- DOLTO F.**, 1985, *La cause des enfants*, 2ème partie, *Un être de langage*, Chap.1 *L'initiation*, L. de Poche, p.214 / 227
- FOUCAMBERT**, 1976, *Apprentissage et enseignement de la lecture*, in *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, RETZ,
- FOUCAMBERT J.**, 1977, *L'écrit : un langage pour l'oeil*, INRP
- GAUZENTE G.** et autres, 1992, *La lecture : chercher du sens dans l'écrit*, *Cycles des apprentissages premiers et fondamentaux*, CDDP de la Marne
- INIZAN A.**, 1976, *27 phrases pour apprendre à lire*
- L. GILMANT** , **E. MATHOT** , **N. REISSE**, 1956, *Comment enseigner la lecture par la méthode globale ; Guide pratique pour les maîtres de 1ère année*, Ed. Wesmael-Charlier
- JOLIBERT J.**, 1984, *Former des enfants lecteurs*, Groupe Lecture d'Ecouen, Hachette.
- LAURET D.**, 1984, *Pratiques d'enseignement de la lecture à la Réunion : qu'est-ce qu'un enseignement "adapté" ? Actes de lecture*, N°6 et 7, AFL, Juin / Juillet.
- MEIRIEU P.**, 1987, *Apprendre... oui, mais comment ?* Ed. ESF
- MIALARET G.**, 1975, *L'apprentissage de la lecture*, PUF
- RINGOT C.**, 1980, *Cohérence pédagogique et apprentissage de la lecture*, *Le Français Aujourd'hui*, Juin 1980

Daniel LAURET
I.U.F.M. de La Réunion