

La guerre des méthodes est finie (Libération du 2 septembre...)

RolandGOIGOUX

Près de 750 000 enfants de 6 ans entrent aujourd'hui pour la première fois à l'école élémentaire pour y apprendre à lire. Faut d'une communication claire et précise de la part de l'Education nationale, les parents d'élèves redoutent souvent d'être les victimes des querelles entre les partisans de méthodes concurrentes: la globale, la syllabique et la mixte. La rentrée scolaire doit être l'occasion de leur expliquer que ces trois méthodes ont quasi disparu des classes et que la réalité pédagogique est très différente des caricatures véhiculées par ceux qui veulent faire croire que l'école primaire a failli à ses missions.

On trouve aujourd'hui moins de 10 % d'instituteurs qui utilisent des méthodes syllabique, globale ou mixte. Rappelons que cette dernière, majoritaire dans les années 60, n'était qu'une simple juxtaposition des deux précédentes (une brève phase de mémorisation de mots suivie d'une longue étude syllabique) ; elle a quasiment disparu sous cette forme et c'est une erreur de conserver le nom de «mixte» pour désigner tout ce qui n'est ni syllabique ni global.

L'immense majorité des 35 000 instituteurs chargés de l'apprentissage initial de la lecture utilisent d'autres méthodes, forgées progressivement dans les pays francophones au cours des trente dernières années. Ces nouvelles méthodes, qui sont cohérentes avec les principaux résultats des recherches scientifiques récentes, prennent appui sur des albums de littérature de jeunesse ou, le plus souvent, sur des manuels que les éditeurs diffusent sous des noms de marque : Abracadalire, Crocolivre, Gafi, Ribambelle, etc. Si elles ont fait la preuve de leur efficacité, elles présentent cependant un défaut majeur, celui de n'avoir pas de nom, pas même un qualificatif qui permettrait de les regrouper et de les distinguer des trois précédentes.

Pour palier ce manque, nous proposons de qualifier ces méthodes d'«intégratives», parce qu'elles visent à développer simultanément, et en interaction, toutes les compétences requises pour lire et écrire. Les méthodes intégratives se distinguent donc à la fois des méthodes syllabique et mixte, qui se consacrent exclusivement au déchiffrement des mots ($B + A = BA$) et de la méthode globale qui retarde ou rend aléatoire l'étude des relations entre lettres et sons (voire l'interdit pour les méthodes idéovisuelles des années 80 dorénavant prohibées par les programmes scolaires).

Si les méthodes intégratives ont progressivement supplanté les approches syllabique et mixte, c'est parce que celles-ci délaissaient des pans entiers de l'apprentissage : les activités d'écriture y étaient rares, l'étude de phrases complexes et de textes cohérents renvoyée au cours élémentaire, et l'accès à la littérature de jeunesse réservée aux meilleurs lecteurs, ceux qui avaient terminé leurs exercices avant les

autres. Bref, elles reposaient sur une conception étapiste de l'enseignement de la lecture : les élèves devaient apprendre à identifier les mots écrits avant d'être mis face à des problèmes de compréhension de textes, maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite, apprendre à lire avant d'apprendre à écrire, etc.

Depuis une vingtaine d'années, les recherches scientifiques permettent d'attester au contraire que les progrès réalisés dans un domaine favorisent les autres apprentissages. C'est pourquoi les programmes scolaires recommandent de développer dès l'école maternelle les compétences qui sous-tendent la compréhension, sans attendre que les processus d'identification des mots soient installés. Ils invitent aussi les maîtres du cours préparatoire à poursuivre cet enseignement en s'ajustant au développement intellectuel et affectif des élèves plutôt qu'à leur savoir-déchiffrer. La lecture à haute voix réalisée par l'enseignant permet en effet l'accès à des récits culturellement et linguistiquement riches, qui dépassent les capacités de lecture autonome des élèves. On sait que ce travail, s'il est régulier et systématique, participe activement à l'accroissement du vocabulaire des élèves et à leur familiarisation avec la langue écrite, si différente du langage oral de certains d'entre eux : la qualité de la compréhension ultérieure des textes en dépend.

S'il est indispensable, bien entendu, d'apprendre aux jeunes élèves à déchiffrer, il est aujourd'hui acquis que ce savoir-faire est insuffisant. Les méthodes de lecture ont dû évoluer parce que les exigences de la scolarité primaire se sont accrues et qu'on ne se contente plus, comme il y a trente ans, de former une minorité de bons lecteurs, seuls capables de suivre une scolarité longue. Les résultats des évaluations nationales et internationales montrent que l'école française y réussit relativement bien.

À l'entrée au collège aujourd'hui, les deux tiers des élèves, ceux qui décrocheront le baccalauréat huit ans plus tard, sont d'excellents lecteurs qui accèdent à une compréhension fine des textes, sachant lire l'implicite entre les lignes ; c'est un progrès significatif, même s'il reste insuffisant, que l'on doit à la rénovation de l'enseignement de la lecture, de la maternelle au cm 2.

Les méthodes intégratives constituent un vaste ensemble regroupant de nombreuses variantes selon les dosages qu'opèrent les instituteurs entre les différentes composantes de l'apprentissage. Les pratiques pédagogiques, comme toutes les pratiques sociales historiquement situées, sont le fruit de métissages, et les enseignants, bricoleurs éclectiques, n'hésitent pas à emprunter aux différentes méthodes ce qui leur semble le plus pertinent, sans grand souci de filiation théorique. C'est pourquoi leurs pratiques réelles ne peuvent et ne doivent pas être confondues avec les manuels qu'ils déclarent utiliser. L'efficacité de leur enseignement dépend plus des multiples choix microscopiques qu'ils

opèrent quotidiennement en classe et de l'attention qu'ils portent aux élèves que de la sélection de ce manuel !

On trouve d'un côté les maîtres qui privilégient l'apprentissage des correspondances entre lettres et sons, sans négliger cependant le développement des autres compétences (on parle alors d'approches phoniques) et, de l'autre, ceux qui valorisent la mise en oeuvre simultanée de multiples opérations intellectuelles (approches interactives). Pour identifier les mots écrits par exemple, ces enseignants incitent leurs élèves à combiner des procédures de déchiffrage et des procédures de reconnaissance visuelle (mots ou parties de mots très familiers), tout en prenant appui sur le contexte dans lequel le mot est inséré.

L'activité de lecture requiert une pluralité de savoir-faire, de connaissances et d'habiletés intellectuelles : son apprentissage implique donc qu'elles soient toutes enseignées et exercées en classe afin de lutter contre l'échec précoce et cumulatif des élèves qui sont les moins sollicités et les moins instruits hors de l'école. Le système scolaire ne peut accepter de sous-traiter aux familles une part de l'enseignement qui lui incombe s'il veut assurer le rôle compensatoire des inégalités sociales assigné par la loi.

Ceux qui réclament aujourd'hui le retour des méthodes syllabiques, avec des arguments idéologiques touchant au sens de l'effort et à la nécessaire austérité des apprentissages, n'ont souvent affaire qu'à des élèves issus de milieux sociaux favorisés : ils veulent réduire l'enseignement de la lecture au seul déchiffrage car ils savent que les familles de ces élèves peuvent transmettre elles-mêmes toutes les autres connaissances.

Si certains parents de milieux populaires se joignent parfois à eux, c'est pour de tout autres raisons : ils ont du mal à comprendre les méthodes utilisées avec leurs enfants et ne savent pas comment aider ceux-ci efficacement.

Dans les deux cas, un effort accru de communication entre l'école et la famille est indispensable. Il doit s'accompagner d'un discours clair et honnête sur les erreurs ou les outrances qui ont parfois accompagné la mise au point des méthodes intégratives. Par exemple, lorsque la valorisation d'activités de découverte d'ouvrages de littérature de jeunesse - par ailleurs passionnantes et indispensables - s'accompagnait d'une diminution excessive des exercices visant l'acquisition et l'automatisation du déchiffrage. L'augmentation significative du recours aux orthophonistes était l'un des révélateurs de cette insuffisance.

La guerre des méthodes a fait long feu. Certes, des réglages et des améliorations restent nécessaires (notamment dans la formation initiale des maîtres), mais il est incontestable que les principaux équilibres ont été trouvés. Les maîtres s'accordent sur les grandes orientations, les

recherches scientifiques confortent leurs savoirs d'expérience et permettent de nouveaux progrès, les directives ministérielles sont plus précises que par le passé et les manuels scolaires d'une qualité croissante.

Il est donc urgent de consacrer les efforts et l'intelligence de tous à la résolution des problèmes qui demeurent sans réponse : comment mieux prendre en charge les 4 % d'élèves en grande difficulté qui, selon les données ministérielles d'octobre 2004, terminent leur scolarité primaire sans savoir lire ? Comment améliorer les performances de ceux (12 %) dont les compétences en lecture sont insuffisantes à la sortie de l'école élémentaire pour leur permettre d'envisager des études secondaires avec confiance ?

De toute évidence, le cours préparatoire ne détient qu'une partie des solutions. Il n'est qu'une étape dans un apprentissage long et complexe qui implique tous les autres segments de la scolarité, en amont et en aval.

Roland Goigoux, professeur des universités à Clermont-Ferrand et directeur d'un laboratoire de recherche sur l'enseignement.