



## B,A, BA : le retour

Jacques Fijalkow

► **To cite this version:**

Jacques Fijalkow. B,A, BA : le retour. Caractères, Association belge pour la lecture (ABLF). Section francophone, 2006, 15, pp.103-126. <hal-01160203>

**HAL Id: hal-01160203**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01160203>**

Submitted on 4 Jun 2015

**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.

## B, A, BA : LE RETOUR

### Aspects idéologiques

Jacques Fijalkow  
EURED-CREFI, Université de Toulouse-le Mirail<sup>1</sup>

#### Résumé

Ce texte examine les aspects idéologiques qui ont conduit Gilles de Robien à exiger le retour à une méthode synthétique d'enseignement de la lecture au CP. Après un historique rapide montrant que cette décision était en germe dans les débats sur la lecture des dernières décennies, il s'intéresse en particulier à l'opinion publique, aux relations entre parents et enseignants, et entre Education et Santé.

**Mots clés** : idéologie, méthodes de lecture, relations parents-enseignants, Education, Santé

#### Abstract

This paper is about ideological aspects which influenced the French Minister of Education to insist on coming back to synthetic methods of teaching in the first grade reading classes. An historical overview shows that it is not a surprising decision because it was prepared by many debates on reading during the last decades. The analysis is centered on public opinion, relations between teachers and relatives, medical and educational interests.

**Key words**: ideology, methods of reading, teachers and relatives, Education, Medicine

À la mi-décembre 2005, à la surprise générale, le ministre de l'Éducation nationale a posé la question de l'enseignement de la lecture en France dans les termes d'une alternative : globale ou syllabique. Sa décision d'interdire toute méthode dite " globale " et d'imposer une méthode syllabique a été très rapidement suivie de plusieurs gestes indiquant sa détermination à contrôler dans ce sens l'enseignement de la lecture et de réactions en retour (voir annexe). C'était le retour du b, a, ba. Comment en est-on venu là ? Telle est la question à laquelle nous nous efforcerons de répondre.

Le contexte

#### La nature du débat

Les questions relatives à la lecture ont ceci de particulier qu'elles sont à la fois, en simplifiant le tableau au maximum, des questions politiques, techniques, scientifiques, idéologiques et politiques. Ce sont des questions techniques dans la mesure où elles concernent professionnellement les pratiques des maîtres dans les classes. Mais ce sont aussi des questions scientifiques car, depuis plus d'un siècle, la lecture, son apprentissage et son enseignement, font l'objet de recherches très précises, notamment en psychologie et en sciences de l'éducation. Ce sont des questions idéologiques car les parents sont éminemment concernés par ces questions et, sans disposer du savoir technique des enseignants ou du savoir scientifique des chercheurs, ils échangent à ce sujet des idées qui sont le plus souvent des idées reçues. Écouter des maîtres, des chercheurs ou des parents parler de lecture montre à quel point ces trois univers et les types de discours qui y correspondent sont différents. Ce sont des questions politiques enfin, car dépendant de l'autorité politique, elles entrent dans le jeu politique dans lequel s'inscrit cette autorité. Nous nous en tiendrons ici à l'aspect idéologique car l'aspect technique a été traité dans de nombreux textes publiés en réponse au ministre, et que l'aspect politique demanderait un traitement spécifique (populisme, démagogie, souci d'éviter le glissement de l'électorat de droite vers l'extrême droite. ..).

Aucun professionnel ayant une véritable connaissance de la lecture à l'école n'aurait posé le problème en termes " méthode globale ou syllabique ". Il a fallu que ce soit le ministre de l'Éducation nationale qui le fasse, à la stupéfaction générale. Cette stupéfaction tient à au moins quatre raisons :

---

<sup>1</sup> Je remercie Michel Brossard, Eveline Charmeux, Philippe Meirieu qui ont bien voulu lire une version antérieure de ce texte.

- la première est relative au vocabulaire employé : en effet, ce vocabulaire n'avait plus cours à l'Éducation nationale depuis longtemps ; on le vérifierait aisément en consultant les textes publiés sur la lecture par le ministère ces dernières années.
- la seconde, plus fondamentale, tient au simplisme de la réflexion : tout professionnel de la lecture sait en effet que les pratiques de la lecture dans les écoles ne peuvent être pensées en termes binaires, mais que la réalité est plutôt celle d'une infinie pluralité ; l'enquête réalisée par notre équipe en témoigne éloquemment (Fijalkow, 2003).
- la troisième tient à la formidable régression dans les pratiques qui est exigée par le ministre ; présenter comme modèle un manuel de lecture (*Léo et Léa*) calqué sur le modèle du manuel archétypique que constitue la Méthode Boscher (1<sup>o</sup> édition, 1905) consiste en effet à renvoyer l'enseignement à un siècle en arrière.
- la quatrième est l'étonnement général à voir le ministre s'engager aussi vigoureusement dans une question qui, aux non-initiés, apparaît comme une question technique et non pas idéologique.

Du fait de son caractère vieillot, simpliste, régressif, idéologique, l'intervention de Gilles de Robien indique que la pensée dont elle relève n'est pas une pensée technique ou scientifique des services dont il a la charge, mais la pensée de parents pour qui le choix d'un manuel de lecture est un choix idéologique.

Ainsi, pour bien comprendre ce qui se passe depuis décembre 2005, il importe de comprendre au prime abord que la lecture dont parle le ministre n'est pas la lecture au sens où l'entendent les enseignants, les formateurs ou les chercheurs, mais bien l'idéologie de la lecture, c'est-à-dire les idées que l'on peut avoir à son sujet, indépendamment des faits pédagogiques ou scientifiques. Dans l'idéologie les faits ne comptent pas – à la différence des pratiques professionnelles ou de la recherche – ce qui compte c'est les idées. Le débat ainsi ouvert est donc un débat d'idées, un débat qui n'a rien à voir avec les faits, mais plutôt avec les valeurs et les intérêts de ceux qui défendent ces idées. Ainsi, par exemple, le fait que dans la réalité des classes aujourd'hui il n'y ait ni méthode globale ni méthode syllabique importe peu. Ce qui importe est de mobiliser une fraction de l'opinion contre l'autre. En d'autres termes, le champ de la lecture dans lequel nous place le discours du ministre est un champ de bataille idéologique. La lecture est transformée en objet politique. C'est dans ce champ, plutôt que dans le champ technique ou scientifique qui est le nôtre, que nous nous placerons donc pour analyser comment le retour au b, a, ba est devenu une question d'actualité.

### **Bref rappel historique**

Pour comprendre la situation créée par Gilles de Robien il faut dépasser la question des " méthodes de lecture " qui occupe le devant de la scène en 2006 pour situer cette question dans le contexte plus large de ce que les Anglo-saxons appellent " les guerres de la lecture " (" Reading Wars "). La prise de position du ministre n'est en effet ni un fait isolé, ni un fait nouveau. Sa prise de position constitue plutôt une crise délibérément décidée dans un champ qui fait problème de différentes façons et depuis plusieurs décennies au moins. Si l'on considère ainsi la lecture de façon plus large, on peut résumer en trois propositions ce qu'est l'opinion majoritaire en la matière :

- Les difficultés d'apprentissage de la lecture sont dues aux méthodes modernes, en l'occurrence " la méthode globale ". Ainsi le sondage CSA commandé par le ministère de l'Éducation nationale et rendu public le vendredi 20 janvier 2006 établit que l'abandon des méthodes d'apprentissage de la lecture dites " globale " ou " semi-globale " au bénéfice d'un enseignement de la lecture par syllabes est une bonne mesure pour 81% du "grand public" et 84% des parents d'élèves. Pour répondre à la question posée, les personnes sondées devaient déjà avoir entendu parler de la méthode globale et de la méthode syllabique. Ce sondage CSA a été réalisé sur un échantillon national représentatif de 1 011 personnes âgées de 15 ans et plus interrogées du 11

au 12 janvier 2006 et sur un échantillon de 856 parents d'élèves, interrogés par téléphone du 11 au 12 janvier 2006.

- Il y a une dégradation du niveau de maîtrise de la lecture en France, un développement de " l'illettrisme "
- Certains enfants ont un problème spécifique en matière de lecture qui demande une prise en charge de type médical : ils souffrent de " dyslexie ".

Les trois problèmes ainsi identifiés ont donné lieu depuis au moins les années soixante, que nous prendrons comme point de départ, à des batailles successives où l'on retrouve face à face les mêmes forces, et souvent les mêmes combattants. Nous nous contenterons ici d'évoquer quelques-uns de ces combats, ceux-ci ayant fait l'objet d'une analyse précédente (Fijalkow, 2000).

Dans la période qui précède et suit mai 1968, l'enseignement de la lecture émerge comme problème dans le cadre de la réflexion menée par des mouvements pédagogiques sur l'échec scolaire, le GFEN particulièrement. La dénonciation des taux de redoublement, tout au long de l'école primaire et surtout au CP met en évidence les caractéristiques sociologiques des élèves en échec à l'école en général et dans l'apprentissage de la lecture en particulier. Combinant dénonciation et propositions innovantes, à l'INRP et dans les mouvements pédagogiques, les travaux relatifs à la lecture convergent pour critiquer les pratiques courantes d'enseignement de la lecture basées sur le décodage (CRESAS, groupes animés par Hélène Romian ou par Jean Foucambert). On pourrait à ce propos parler de " bataille du sens " (bataille *pour* le sens) dans la mesure où des innovateurs comme Éveline Charmeux et Jean Foucambert contesteront l'un et l'autre les pratiques dominantes du moment qui font reposer l'enseignement de la lecture sur l'apprentissage de la combinatoire.

Bien des observateurs de la lecture parleront alors de " Foucambert-et-Charmeux ", bien que leurs approches soient fort différentes, tout comme ils parleront de " Goodman-et-Smith " en ce qui concerne les anglophones, alors que ces deux derniers sont aussi différents entre eux que le sont les précédents. À cette double assimilation inexacte, ils en ajouteront une troisième, supposant en effet que les conceptions des francophones procèdent de celles des anglophones. Il s'agit-là, et le fait est intéressant pour notre propos, d'une triple réduction idéologique. Il suffirait pour s'en convaincre de lire les écrits des uns et des autres plutôt que de rapporter ce qui en est dit ou d'en parler avec eux comme nous avons pu le faire des deux côtés de l'Atlantique. Mais l'idéologie fonctionne par simplification et sans souci de vérification.

Parmi les terrains sur lesquels la bataille se livre alors, les modèles de lecture opposent ceux qui préfèrent le modèle *top/down* (de haut en bas : du sens au code) au modèle *bottom/up* (de bas en haut : du décodage à la compréhension). Une trêve interviendra quand des modèles intégratifs seront proposés. Un autre terrain de bataille est celui du rôle à conférer à l'anticipation dans la lecture : alors que les uns y voient le moyen d'échapper au règne sans partage de la combinatoire, d'autres refuseront de lui faire place en début de scolarité, de peur que la lecture ne devienne " un jeu de devinettes " chez les enfants. En fait, ces batailles à fleuret moucheté ne sont autres que celles qui, avec l'engagement d'un ministre, refont brutalement surface aujourd'hui. La principale différence est que, dans les années soixante et dix, la bataille était une bataille du sens alors que la bataille d'aujourd'hui est une bataille du code. Entendons par là que l'offensive était menée par les innovateurs en faveur du sens alors qu'elle est menée aujourd'hui par les traditionalistes en faveur du code. Les camps sont les mêmes, nombre de protagonistes sont les mêmes, mais les rôles d'attaquant et de défenseur sont inversés. Le climat idéologique n'est plus le même.

Un second terrain de bataille est celui de l'illettrisme (Chartier et Hébrard, 2000 ; Lahire, 1999). La question de l'illettrisme, elle aussi née dans un contexte associatif, puis officialisée par la gauche (Rapport Mauroy), sera ensuite récupérée par le courant conservateur qui, sous une rhétorique de progrès, s'en servira sournoisement pour faire peser le soupçon d'une responsabilité des difficultés de lecture mises en lumière sur les courants innovateurs supposés tout-puissants dans l'école. Cette idée, malveillante et fautive, fera son chemin. La politique décidée par Gilles de Robien en résulte. L'outrance dans l'expression, le catastrophisme de chiffres démesurément enflés, conduiront à des polémiques sur les termes employés pour qualifier les publics concernés aussi bien que sur l'ampleur véritable du phénomène. À nouveau, on reconnaît aisément d'un côté et de l'autre du champ de bataille de l'illettrisme la majeure partie des combattants de la bataille code / sens d'hier et d'aujourd'hui.

La dyslexie enfin constitue un troisième terrain d'affrontements. Cette hypothèse, qui explique par des raisons organiques une fraction des difficultés d'apprentissage de la lecture, soutenue depuis plus d'un siècle par les milieux médicaux, vigoureusement contestée dans les années soixante par les courants progressistes, réapparaît dans les années quatre vingt dix et, en dépit d'une opposition qui peine à se faire entendre, débouche sur une circulaire ministérielle qui l'officialise, en dépit de la médiocrité de ses fondements scientifiques (Fijalkow, 2002).

La question des méthodes de lecture n'est donc qu'un des terrains sur lesquels, dans le cas de la lecture, les camps progressiste et traditionaliste s'affrontent de longue date.

## Les forces en présence

### L'opinion publique

La stupéfaction éprouvée à écouter le discours du ministre est de le voir adopter le discours des parents en faisant état de pratiques parfaitement imaginaires des maîtres, discours complété au départ il est vrai par d'abondantes annexes référant à des chercheurs jugés proches de sa position. Dans ce discours la lecture apparaît fondamentalement comme une question d'opinion, une opinion qui serait massivement validée par les travaux de chercheurs. Quand le ministre prend ainsi le parti de tenir le discours des parents, il s'adresse de fait à l'opinion publique.

La première réaction de la population face à un tel discours est l'indifférence ou l'étonnement. Pour la plupart des gens en effet, cette question est trop technique et ne suscite pas le désir de comprendre les différences entre les " méthodes " évoquées. Le non-spécialiste s'étonne de voir cette question susciter condamnations sans appel et ordres comminatoires. Ce n'est que quand on parvient à dépasser la surface pour appréhender le fond que l'on peut comprendre que cette question d'apparence technique oppose en fait, dans ce champ comme dans d'autres, des traditionalistes et des novateurs. L'indifférence ou l'étonnement éprouvés ne sont donc finalement que l'expression de l'incompréhension par le plus grand nombre des enjeux de ce combat. Présenter la réalité sous un angle purement technique, en faisant appel à des faits fallacieux, est en fait une des ruses dont s'habille le discours idéologique.

Une autre ruse consiste à recourir à une autorité qui ne supporte pas de discussion. Ici l'autorité invoquée est celle de la science. Compléter des jugements à l'emporte-pièce sur des pratiques pédagogiques parfaitement imaginaires par des références à des travaux scientifiques est un moyen de donner une légitimité à ces jugements. La science appelée à la rescousse de la politique ne sera cependant pas au rendez-vous. En effet, plusieurs des chercheurs utilisés pour apporter leur caution au ministre démentiront par la suite les implications pédagogiques tirées de travaux qui sont en fait étrangers au champ de la pédagogie de la lecture.

Le fait que le public ait peu le désir de s'intéresser à une question qui lui paraît essentiellement technique, n'empêche pas que, d'une manière ou d'une autre, à un moment ou à un autre, chacun ait eu connaissance de son existence. On entre ici dans cette partie de la pensée commune qui est celle des idées reçues. Cette opinion est faite d'idées qui se transmettent de génération en génération. En faisant procéder à un sondage qui met en évidence l'opinion publique en la matière, le ministre tente de

montrer que la position qu'il a adoptée est celle du plus grand nombre – qu'il agit donc de façon démocratique – et que ce fait est un fait objectif – que son action repose donc sur des bases scientifiques. À ceci on pourrait objecter toutefois que, en matière de lecture comme en d'autres, la question est moins de savoir si la population est ou non d'accord avec une mesure politique mais si cette mesure correspond véritablement à son intérêt. Ajoutons qu'interroger par sondage la population sur une question que manifestement elle ne connaît pas est une démarche qui n'est démocratique qu'en apparence, mais qui en vérité est de nature populiste.

Notons que ce discours suscitera alors une double contestation : outre les chercheurs cités par le ministre qui rejeteront les inférences pédagogiques faites à partir de leurs travaux, les enseignants, par le biais de leurs syndicats et associations, feront connaître que ce que dit le ministre des pratiques en usage ne correspond pas à la réalité. La légitimité scientifique se déroband et les faits étant niés, les bases sur lesquelles s'appuie le ministre se déroband. Son discours apparaît dès lors dans sa nudité comme le seul discours de l'opinion publique, un discours purement idéologique.

Si le discours du ministre s'appuie sur l'opinion publique et se préoccupe prioritairement de convaincre celle-ci du bien-fondé de la nouvelle guerre qu'il a déclarée aux forces de progrès sur ce terrain, une partie de l'opinion joue pourtant un rôle privilégié dans le nouvel affrontement décidé par le ministre, les parents.

### **Les parents et les enseignants**

Le poids que représentent les parents auprès du ministère apparaît dans l'avant-dernier paragraphe de la circulaire du 3 janvier 2006

Les parents doivent faire confiance aux maîtres dans l'exercice de leur mission : il faut cependant qu'ils soient informés du projet pédagogique qui conduira leur enfant à l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. Je recommande que tous soient régulièrement tenus au courant de la progression suivie et conseillés sur la nature du soutien qu'ils pourraient utilement apporter.

Circulaire du 3 janvier 2006

Ce paragraphe instaure en effet un droit de regard sur les pratiques des maîtres et constitue un contrôle de fait sur leur activité. C'est, nous semble-t-il, une première dans l'histoire de la lecture en France. Il est étonnant que la rédaction de ce passage n'ait pas davantage attiré l'attention des observateurs, et il serait encore plus étonnant qu'il demeure lettre morte.

La crise déclenchée en 2005 laisse penser que des groupes de parents traditionnalistes, très proches du ministre, ont su capter son attention, influencer sur ses prises de position et sont très vraisemblablement à l'origine de cette crise. Si ces parents sont devenus les acteurs majeurs de cette crise c'est parce que, aux yeux du politique, ils sont des porte-parole de l'opinion publique, et représentent à ses yeux un potentiel électoral particulièrement important. De quel poids électoral pèsent en effet, par rapport à celui des parents, des enseignants, formateurs et chercheurs de toute façon connus pour " mal voter " ?

Quand, par ailleurs, on se demande à quoi sont dues les difficultés d'apprentissage de la lecture, différentes réponses apparaissent, mais dans les conversations entre parents ce sont généralement les maîtres et " les méthodes " qui sont mis en cause. Or s'attaquer publiquement aux maîtres n'est ni facile ni politiquement correct. Pour les parents, si " Johnny a des difficultés à apprendre à lire " c'est à cause de la méthode de lecture de son maître. Pour certains parents, on peut même penser que, derrière les méthodes c'est le maître qui est visé, voire une certaine conception de l'école. La méthode sert alors de cache-sexe ou de cache-misère au maître et à

une l'école que l'on n'aime pas. Les psychanalystes parleraient sans doute ici de "déplacement".

De façon générale, dans bien des combats relatifs à l'école en général et à la lecture en particulier, les parents apparaissent comme les acteurs principaux. Il peut être difficile à accepter par des professionnels que des non-professionnels jouent le rôle principal et soient les plus écoutés, mais c'est la conclusion à laquelle conduit pourtant l'observation. Rappelons à ce propos, et en s'en tenant aux dernières années, que ce pouvoir des parents s'est manifesté à deux reprises précédemment :

- Ce sont eux dont les inquiétudes relatives à la nourriture servie dans les cantines ont joué un rôle de déclencheur dans la crise de "la vache folle" (Fraïssé, 2006)
- Ce sont eux qui, organisés en associations d'enfants "dyslexiques", ont réussi à faire produire aux ministères de la Santé et de l'Éducation une circulaire officialisant l'existence de ce que l'on peut considérer comme un mythe médical tenace, "la dyslexie", et à faire instaurer les interventions qui en ont découlé.

Qu'est-ce qui explique cette émergence politique accrue des parents comme acteurs dans les questions scolaires ? Vraisemblablement le développement de la scolarisation, l'importance accrue de la réussite scolaire pour l'avenir des enfants, le nombre plus grand de parents atteignant un niveau de scolarité leur permettant de se poser en interlocuteurs des enseignants. Pour comprendre le coup de canon qu'a constitué la position prise par Gilles de Robien, il faut se rendre compte que jamais les parents n'ont été aussi soucieux qu'aujourd'hui de la scolarité de leur enfant et que les parents qui ont su se faire entendre, opposants systématiques à tout changement à l'école, expriment sous une forme caricaturale, un malaise qui est général.

Dans le cas précis qui nous intéresse, la méthode de lecture est de longue date un terrain privilégié sur lequel s'affrontent parents et enseignants. La crise en question n'est qu'un des terrains de la guerre que mènent les parents traditionalistes contre les innovations pédagogiques. C'est le dernier combat en date, et peut-être le plus spectaculaire, d'une guerre dont un épisode plus ancien a été celui des maths modernes.

Les parents dont il s'agit ne sont pas ceux qui sont organisés en fédérations, mais des personnes qui, grâce à Internet, se sont constituées en réseaux de nature essentiellement informatique. Il existe plusieurs sites qui les réunissent (par exemple, [soseducation.com](http://soseducation.com), [lire-ecrire.org](http://lire-ecrire.org)). Ce mode d'existence basé sur l'écrit laisse penser qu'il s'agit de parents de niveau scolaire plutôt élevé et non pas de parents de milieu populaire : ce ne sont pas ceux dont les enfants présentent le plus de risques de difficultés d'apprentissage, mais ceux qui exigent une école immuable.

Ces parents, de niveau scolaire plutôt élevé et bien suivis par des parents de classe moyenne, sont précisément ceux avec lesquels les enseignants ont le plus de difficultés à discuter car contestant systématiquement leurs pratiques pour peu que celles-ci s'éloignent de celles qu'ils ont connues en tant qu'élèves et auxquelles ils attribuent leur réussite scolaire et professionnelle. Pour ces parents, l'école est, comme la vie, un lieu de compétition, une compétition qui oppose leurs enfants aux autres enfants. Ils sont hostiles aux changements pédagogiques pour trois raisons :

- La première raison concerne la réussite de leur enfant. Dans l'école conçue comme un lieu de compétition, il importe avant tout que leur enfant soit gagnant. Face à ce qui est nouveau à l'école, ils se sentent démunis. Ils ont

peur de ne pas pouvoir transmettre à leurs enfants le capital culturel dont ils disposent et donc de ne pas pouvoir les faire accéder à la position sociale qui est la leur. “ Je ne sais pas comment le faire travailler à la maison ” exprime très bien ce malaise. La conscience aiguë qu'ils ont de l'importance de la scolarité pour l'avenir de leur enfant nourrit l'inquiétude que suscite la nouveauté et exacerbe la colère née d'un sentiment d'impuissance. Plus que tout autres, ils ressentent l'extraordinaire croissance de l'importance qu'a prise au cours des dernières décennies la scolarité pour l'avenir des jeunes.

- La seconde raison concerne la réussite des enfants des autres. Certains parents en effet semblent craindre également que les changements introduits à l'école ne produisent un effet égalisateur, dont ils savent bien qu'il est recherché par les maîtres, et permettent alors aux autres enfants de réussir aussi bien que les leurs, ce qui diminuerait les chances de leurs enfants de gagner dans la compétition scolaire. Difficile à énoncer, et donc à prouver, ce sentiment est vraisemblable chez les plus radicaux.
- La troisième raison est relative aux changements pédagogiques. Tout changement pédagogique est vécu comme un danger potentiel. L'adoption d'une attitude pédagogiquement conservatrice résulte de l'attitude sociologiquement conservatrice de départ : ne rien changer à l'école pour que les héritiers “ légitimes ” disposent seuls de ce qui leur revient, pour pouvoir continuer à aider ses enfants à être les vainqueurs dans la compétition scolaire ; ne rien changer à l'école pour que les enfants des autres ne réussissent pas aussi bien que les siens. Dans la bouche de ces parents, l'expression “ méthode globale ” condense toute leur détestation sociale devant tout changement qui, pensent-ils, risque de conduire leurs enfants à perdre le capital culturel dont ils disposent dans la famille et dans une école inchangée.

Il faut reconnaître que la relation enseignants-parents est un des aspects les plus difficiles de la réalité scolaire française aujourd'hui. Dans la plupart des écoles en effet, les inquiétudes qu'expriment les parents face aux changements pédagogiques se heurtent à un refus des maîtres. Dans ce conflit dont le théâtre est souvent le parvis de l'école, il est clair que les orientations de Gilles de Robien constituent avant tout une victoire des parents sur les maîtres. Les parents, conduits par une minorité agissante d'entre eux, viennent de gagner une bataille, dans une guerre de la lecture qui s'est rallumée dans les années soixante et dix, et dont on peut penser que, si elle constitue un terrain emblématique de la guerre que livrent les parents aux maîtres, elle ne restera pas longtemps un fait isolé.

L'expérience montre pourtant qu'une attitude coopérative des enseignants avec les parents peut désamorcer les craintes de ces derniers, au moins celles des moins radicaux. Quand le dialogue n'est pas possible, que la crispation nourrit l'inquiétude, l'inquiétude peut se transformer en lobby, le lobby atteindre le cabinet du ministre et la loi prendre le parti des parents. C'est ce qui vient de se produire. Pour désarmer les parents que les changements inquiètent, vaut-il mieux demeurer dans le face à face et courir le risque des retours en arrière ou développer davantage le dialogue ? De la solution qui sera choisie dépend sans doute en partie la paix scolaire dans les années à venir.

Dans un contexte conflictuel dans lequel les maîtres ont sans doute minimisé le pouvoir des parents, on peut se demander dans quelle mesure les inquiétudes de ces derniers sont fondées, c'est-à-dire dans quelle mesure l'enseignement de la lecture a changé. L'inquiétude des parents repose sur une



représentation de ce qui se passe dans les classes. De ce point de vue, et le terme de “ méthode globale ” en est l’expression, l’idée largement répandue est que l’enseignement de la lecture est totalement différent de celui qu’ont connu enfants les parents actuels et que cet enseignement met en œuvre les idées proposées par les innovateurs des années soixante et dix. De ce point de vue, environ un demi-siècle plus tard, la réaction actuelle du ministre apparaît comme la volonté de mettre fin à des pratiques innovantes dont on suppose qu’elles ont envahi les écoles. Qu’en est-il vraiment ? Que peut-on dire aujourd’hui des pratiques effectives de la lecture dans les classes ?

S’il est vrai que des choses ont changé à l’école, rien ne permet de dire qu’elles l’ont été autant que le supposent ceux que le changement inquiète. En vérité, la situation semble telle que pour les uns le verre peut apparaître à moitié vide (les novateurs), tandis que pour les autres il apparaît à moitié plein (les traditionalistes). En effet, si la didactique de la lecture a sans doute en partie changé, ce dont on pourrait juger en comparant les manuels d’hier et d’aujourd’hui, elle n’a pas changé du tout au tout.

Dans la seule recherche de grande ampleur consacrée en France aux pratiques de lecture au CP (Fijalkow, 2003), on voit que, en 1990, 71% des enseignants déclaraient que leurs élèves disposaient d’un manuel (Fijalkow, 2003). À cette même question, dans une réplique faite en 1997 par le ministère, 73,6% répondent par l’affirmative (Thaurel-Richard, 1999). L’usage des manuels apparaît donc massif, contrairement à ce que préconisent souvent les innovateurs, ce qui pourrait rassurer ceux que leur absence supposée inquiète.

De plus, l’observation montre que les manuels d’aujourd’hui, comme ceux d’hier, reposent presque tous sur une structure phonologique et suivent une sage progression conçue suivant ce seul critère. Il est vrai toutefois que, au-delà de ce privilège constant accordé à la phonologie, les textes des manuels se sont enrichis avec les années, et comme les enfants apprennent toujours beaucoup plus que ce qu’on veut leur enseigner, ils en tirent davantage d’informations que celles relatives à la seule progression phonologique prévue à leur intention. Les uns s’en féliciteront, les autres le déploreront.

Ainsi donc, et suivant ces deux critères, les changements objectivement observables ne constituent en rien une révolution mais indiquent tout au plus une certaine évolution. Qu’en est-il si, au-delà de ces critères, on considère maintenant l’ensemble des pratiques ? L’analyse statistique des données de notre enquête met en évidence 4 groupes d’enseignants de CP :

- un groupe 1 très traditionnel et très radical (27%),
- un groupe 2 novateur mais très prudent (20%),
- un groupe 3 mixte où les pratiques les plus classiques sont juxtaposées à des pratiques plus innovantes (46%),
- un groupe 4 composé surtout de non-réponses (7%)

Contrairement donc aux craintes des parents, non seulement les novateurs sont peu nombreux, mais leur engagement est très prudent. Les enseignants changent certes, mais très progressivement et sans prendre de risques majeurs. Soulignons le fait que le groupe 1 et le groupe 2 diffèrent dans leurs choix didactiques mais aussi dans la détermination qu’ils expriment : autant le groupe 1 paraît sûr de lui, et sa détermination annonce en quelque sorte celle du ministre qui se fera leur interprète, autant le groupe 2 paraît ne s’engager qu’avec modération dans les pratiques innovantes qui le caractérisent. Les va-t-en-guerre ne sont pas ceux que l’on aurait pu supposer.

Notons que ces résultats sont le fruit d’une enquête effectuée par contrat avec le ministère et qui, répliquée 7 ans plus tard, a apporté des réponses très proches, ce qui permet de penser qu’ils gardent toute leur actualité. Une nouvelle réplique permettrait aisément de le vérifier.

Si les maîtres n’ont donc pas bouleversé leur didactique de la lecture au point que celle-ci puisse être accusée des difficultés que connaissent certains enfants, le retour à une méthode syllabique pourrait-il résoudre le problème de ceux-ci ? On peut tenter de répondre à cette question à partir de deux types de données comparatives, résultats d’hier comparés à ceux d’aujourd’hui, et résultats d’aujourd’hui comparés entre eux.

Pour ce qui est des résultats d’hier comparés à ceux d’aujourd’hui, tout le monde étant d’accord pour dire qu’hier les méthodes étaient syllabiques et qu’elles ne le sont pas exclusivement aujourd’hui, la réponse ne fait pas de doute : dans les années

soixante, un enfant sur trois redoublait le CP à cause de la lecture et un sur deux une classe du primaire, alors que les pourcentages d'enfants en difficulté aujourd'hui sont de l'ordre de 10%. C'est d'ailleurs à partir de la critique de ces échecs en lecture par les mouvements pédagogiques que la question de la lecture est revenue sur le devant de la scène dans les années soixante et dix. Faut-il alors en revenir à la situation antérieure ? Ce serait faire une politique de gribouille.

Pour ce qui est d'aujourd'hui, les comparaisons entre pratiques de lecture sont difficiles à réaliser et donnent des résultats difficiles à interpréter et non pas une réponse en blanc et noir comme les aiment les décideurs politiques. Il n'y a pas de réponse simple à ce type de question, ne serait-ce que du fait de la difficulté à cerner quelque chose que l'on pourrait appeler " méthode de lecture ". Les travaux effectués dans le monde francophone sont rares. Les travaux anglais et américains sont très discutés. Il faudrait avoir l'honnêteté de le reconnaître. Ajoutons toutefois que, de toute façon, aucune recherche digne de ce nom, dans le monde francophone ou anglophone, n'a été effectuée qui montrerait la supériorité d'une méthode syllabique. Cette voie apparaît donc comme conduisant non seulement à une impasse mais, pis encore, à une régression.

## **Éducation et Santé**

Si les parents et les enseignants s'affrontent sur la question de la lecture, ce conflit, qui occupe le devant de la scène, ne doit cependant pas en cacher un autre : celui qui oppose les forces de l'Éducation à celles de la Santé. Ce dernier est permanent depuis que l'école publique existe, l'élève en constitue l'enjeu et la question récurrente est de savoir comment répartir les compétences le concernant. À chaque guerre de la lecture, les deux camps se retrouvent face à face, plus ou moins nombreux toutefois selon que le problème du moment apparaît plus ou moins légitime à l'un ou l'autre camp. Ainsi, rappelons-le, depuis plus d'un siècle : une fraction des mauvais lecteurs, baptisés " dyslexiques ", sont revendiqués par le monde médical ; dans cette même logique, l'émergence de " l'illettrisme " a suscité l'appétit de certains orthophonistes ; dans le retour du b, a, ba enfin, on verra à nouveau des professionnels de la santé se présenter comme experts en matière d'enseignement de la lecture. Il importe donc de tenter d'identifier les deux camps et leurs positions théoriques.

## **Les innovateurs et les formateurs**

Les innovateurs, le plus souvent issus de l'Éducation nationale – professeurs d'École normale ou d'IUFM, inspecteurs, chercheurs en éducation – sont ceux dont les initiatives mettent le feu aux poudres. Les formateurs, collègues des innovateurs, diffusent les idées nouvelles dans l'Éducation nationale. Au-delà de la lecture, l'histoire montre que l'existence des institutions qui abritent les uns et les autres sont souvent mises en question dans les périodes de crise comme celle que nous traversons. Les Écoles normales ont été supprimées sous Vichy, les IUFM sont périodiquement menacés, un ministre des universités – Alice Saunié Séité – a d'un trait de plume supprimé la linguistique et les sciences de l'éducation dans les universités.

Remarquons en préalable que le grand organisme que constitue en France le ministère de l'Éducation nationale ne dispose pas de service chargé de l'innovation, c'est-à-dire d'une structure inscrite dans son organigramme, dotée d'un budget, d'un

personnel stable, et de l'autorité institutionnelle découlant de l'ensemble. Un tel service, chargé de concevoir des innovations et d'en évaluer les effets, permettrait sans doute d'éviter bien des conflits résultant du vide institutionnel relatif aujourd'hui à l'innovation. L'INRP a pu remplir un temps cette fonction, puis des services mis sur pied par un ministre précédent, mais qui n'ont eu qu'une existence éphémère. De cette lacune institutionnelle résulte le fait qu'à ce jour toute innovation dans les pratiques pédagogiques, quelle qu'en soit la source, peut être jugée irrecevable par tel ou tel responsable.

Dans ce contexte, la crise déclenchée par Gilles de Robien apparaît en partie comme un règlement de comptes entre les innovateurs qui, dans les années soixante et dix, ont proposé des voies nouvelles à l'enseignement de la lecture, et les traditionalistes qui, ayant rongé leur frein pendant de longues années, estiment venu maintenant le moment de la revanche, l'heure de la Restauration ou, en termes plus scolaires, le moment de sonner la fin de la récréation. La position prise par Gilles de Robien résulte, de ce point de vue, de l'opposition d'un courant de recherche aux propositions des innovateurs.

### **Les chercheurs**

Il serait naïf de croire que les chercheurs abordent les questions de lecture de façon neutre et objective, en se basant sur les seuls travaux scientifiques. Non pas que ceux-ci ne comptent pas, mais en leur état actuel ils ne permettent pas de dire grand chose. En vérité, un simple coup d'œil sur quelques parcours individuels permet de voir que les positions prises par les uns et les autres dans la crise déclenchée par Gilles de Robien sont presque toujours dans la continuité des positions prises lors de crises précédentes. Les rares exceptions à cette règle générale s'expliquent aisément par des choix stratégiques individuels ou, plus rarement, par d'authentiques évolutions personnelles. Cette continuité montre que les prises de positions des chercheurs, tout comme celles des autres acteurs, procèdent avant tout de parti pris idéologiques, dût-ce l'image d'Épinal du chercheur en être écornée. L'invocation des " résultats des recherches " – en l'état actuel des connaissances où celles-ci apportent plus de questions que de réponses – ne sert donc souvent qu'à couvrir d'un voile vertueux des préférences idéologiques initiales.

Ces préférences de départ dépendent étroitement de l'importance de l'engagement réel de chaque chercheur dans le champ éducatif, tel qu'on peut le mesurer par ses thèmes précis de recherche, sa participation à l'élaboration d'outils destinés à l'enseignement (manuels, outils d'évaluation...), ses actions avec des partenaires de l'éducation, sa signature de tel ou tel texte collectif concernant les questions d'éducation.

Au-delà des personnes, il est possible de distinguer deux courants principaux – comme toujours quand la question relève de l'idéologie. Les différences entre eux sont très fortes. Sans vouloir reprendre ici l'analyse épistémologique que nous en avons faite ailleurs de façon plus détaillée (Fijalkow, 2000), nous énoncerons quelques différences pour tenter d'éclairer un aspect souvent obscur des débats relatifs à la lecture. Ce détour épistémologique est nécessaire pour dépasser ce qui pourrait être réduit à des querelles de personnes alors qu'il s'agit, à l'inverse, de divergences de fond incarnées par des personnes.

Un premier courant regroupe les chercheurs qui se situent dans le prolongement de la tradition de recherche née en médecine et qui, passée par la psychologie expérimentale, se poursuit aujourd'hui sous le terme de " psychologie cognitive ".

C'est la donnée historique de base, indispensable à la compréhension. Pour ces chercheurs, signataires du texte " Lecture : le point de vue de scientifique ", la recherche en lecture ne peut se comprendre que sur un certain modèle de la science, une certaine conception de l'objet d'étude, une certaine démarche de recherche, une certaine conception de l'explication, un certain rapport à l'éducation.

Pour eux, la seule connaissance recevable est " scientifique " (voir le titre du texte évoqué ci-dessus), la médecine est la pratique de référence (elle figure explicitement dans ce texte, même s'il est plus " in " de parler de " neurosciences "), et la biologie est la discipline modèle. On reconnaît là la conception de la science que, depuis Auguste Comte, on caractérise comme positiviste. Dans le concert des sciences humaines, elle ne domine qu'en psychologie. On peut parler également de " scientisme ".

Dans ce courant, l'objet de la recherche est conçu de façon strictement mécanique : pour comprendre ce que c'est que savoir-lire, on considère le lecteur comme une machine à lire, un automate lisant. L'apprentissage de la lecture n'est autre alors que le montage des mécanismes de cette machine. Quant aux difficultés d'apprentissage de la lecture, elles résultent de déficiences de la machine à lire, dont il appartient au spécialiste de faire le diagnostic et d'effectuer la réparation. Cette métaphore est parfaitement explicite dans les innombrables écrits produits par ce courant de recherche. Nous nous bornons à en faire une présentation synthétique. On reconnaît dans cette perspective mécaniciste celle suivant laquelle fonctionne la médecine aujourd'hui – suite à la victoire historique du mécanisme sur le vitalisme (Canguilhem, 1965) – avec les limites de celle-ci dès lors que d'autres aspects que ceux analysés entrent en jeu, d'où la médecine psychosomatique.

Pour cette psychologie cognitive, la démarche expérimentale est la seule possible et l'explication ultime des faits étudiés en lecture ne saurait se trouver ailleurs que dans le substrat biologique qui constitue le fondement unique de l'activité de lecture. Le cerveau apparaît dès lors comme le lieu exclusif d'étude de la lecture, comme l'attestent références ministérielles, appels aux chercheurs en médecine, et autres colloques. La recherche est dès lors une recherche de laboratoire, dont les seules questions légitimes sont celles qui naissent et meurent dans le vase clos de l'université : inspirées par d'autres disciplines et limitées par les contraintes de la méthode, sans prise en compte des réalités du terrain, elles peuvent conduire à l'artificialisme : l'objet d'étude se trouve alors légitimé par son existence dans une autre discipline et par la facilité qu'il y a à l'étudier expérimentalement et nullement par l'intérêt qu'il présente socialement.

Il est clair qu'un enseignement reposant sur le décodage, et l'apprentissage purement mécanique des correspondances grapho-phonétiques qu'il suppose, ne saurait trouver meilleure terre d'accueil qu'un tel contexte épistémologique. De fait, les recherches effectuées au cours des deux dernières décennies portent massivement sur la question de la conscience phonologique, substrat psychologique au plan cognitif de ce qu'est le décodage au plan didactique. Ainsi, le texte signé par les auteurs de ce courant pourrait-il tout aussi bien s'intituler, moins aristocratiquement, " Plaidoyer pour le décodage ". De ce choix mécaniciste résulte aussi que les travaux portant sur l'enseignement – matériel pédagogique, organisation de la classe, rôle du maître, des pairs, des parents, interactions avec l'apprenant – ne trouvent pas de place dans un cadre de recherche tout entier centré sur un *homo cognitivus* abstrait – sans milieu social ni genre – aux prises avec la langue.

La question se pose alors des limites, en ce qui concerne les choix didactiques relatifs à la lecture, de travaux qui ignorent délibérément la plupart des variables qui

constituent le quotidien que des acteurs et des chercheurs œuvrant dans ce champ et qu'ils considèrent comme fondamentales.

Un deuxième courant rassemble les chercheurs qui se reconnaissent dans un point de vue que, par opposition au courant mécaniciste précédent, nous appellerons "humaniste", mais que l'on nomme le plus souvent "constructiviste" ou "socio-constructiviste", dans la filiation d'auteurs comme Piaget, Wallon, Ferreiro, Bruner, Vygotsky en psychologie, et Decroly, Freinet en pédagogie. Tous ces auteurs se retrouvent dans l'importance qu'ils accordent à l'activité. Les chercheurs du deuxième courant sont les signataires du premier texte à avoir exprimé une opposition aux orientations de Gilles de Robien ("Sauvons la lecture"). À la conception qui fait de l'homme une machine, ces chercheurs opposent une conception qui fait de l'homme un être spécifique, irréductible à une mécanique, si perfectionnée soit-elle. Pour eux, la lecture est une activité créative débordant de toute part la perspective qui la réduit à un automatisme. Les conceptions qui animent ce courant diffèrent en tout point de celles du courant cognitiviste, d'où la vigueur des controverses qui les opposent aux précédents. La question de fond est en effet : l'homme est-il réductible à une machine ? Le lecteur est-il un automate ?

Pour les socio-constructivistes, la connaissance ne se résume pas en la seule connaissance scientifique. À côté de la connaissance scientifique – au demeurant bien peu avancée dans le domaine de la lecture, il faut avoir le courage de le dire et de le redire – il existe une connaissance non pas déclarative mais procédurale, c'est-à-dire consistant en savoir-faire qui se transmettent socialement ou s'acquièrent dans l'expérience. C'est cette connaissance qui permet aux maîtres de faire en sorte qu'en France 90% des enfants sortent de l'école en sachant lire. Que serait ce pourcentage si les maîtres devaient enseigner la lecture à partir des seuls savoirs dûment estampillés "scientifiques" ? On ose à peine l'imaginer. La modestie est, gardons-nous de l'oublier, une vertu scientifique.

Dans cette seconde perspective, l'acte de lire, objet de la recherche, est une activité complexe, à la fois profondément subjective et traversée de part et part par la vie sociale. C'est un acte de culture et non pas seulement de nature. Le lieu le plus fécond à explorer est alors moins le cerveau que la salle de classe. L'apprentissage de la lecture est une activité plurielle qui concerne tous les aspects du langage et non pas les seuls aspects phonologiques, ni même ces aspects-là prioritairement. Si les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes en constituent une partie essentielle, celle-ci n'est en effet que la partie émergée de l'iceberg. De plus, si la lecture est un acte de langage, elle n'est pas seulement un acte de langage. Tous les débats qui limitent la réflexion sur la lecture à une réflexion sur le langage sont réducteurs car la lecture est tout d'abord un acte social et affectif. L'apprentissage de la lecture procède en effet en premier du désir de lire, pour rêver ou pour savoir. Au départ de l'apprentissage de la lecture, il y a un sujet voulant apprendre. Apprendre à lire n'est pas un acte solitaire, mais un acte qui s'effectue obligatoirement dans un cadre social, avec d'autres. Une psychologie de l'apprentissage sans sujet et sans contexte social, une psychologie qui réduit l'apprentissage de la lecture à ses aspects langagiers et cognitifs est une psychologie réductrice. La plupart des difficultés d'apprentissage enfin ne procèdent pas d'une déficience cognitive ou biologique, mais d'une peur ou d'un refus d'apprendre dont l'explication est à chercher dans le contexte social, familial et/ou scolaire (Boimare, 1999).

Pour ce second courant, la méthode de recherche, loin de se limiter à l'expérimentation, fait appel selon les besoins à toutes les formes inventées par la

recherche en sciences humaines et sociales (analyse de corpus, entretien, observation, questionnaire...). Elle part de questions que se pose l'école et non pas de celles que suscite la vie interne de l'université. Rappelons aussi que, quels que soient les mérites de la méthode expérimentale, elle n'est pas " la " méthode scientifique mais une des méthodes de recherche : la linguistique, à laquelle la psychologie cognitive accorde à juste titre un grand crédit, est une discipline tout entière basée sur l'analyse réflexive et qui ne doit rien à l'expérimentation. La recherche en lecture avec des données et des questionnements de terrain sont aussi scientifiques que les expériences de laboratoire répondant à des problématiques purement académiques.

En résumé, pour en revenir au débat sur le décodage redevenu d'actualité, on pourrait dire avec le psychologue américain William Teale : " To decode or not to decode, that is not the problem ".

Il est donc clair que la recherche ne parle pas d'une seule voix. Il n'y a pas, comme une représentation simpliste voudrait le laisser croire, d'un côté la recherche fondamentale et, de l'autre, des praticiens qui devraient attendre que les chercheurs leur communiquent leurs résultats pour qu'ils les mettent en pratique. Il existe en fait deux courants de recherche, tout aussi légitimes l'un que l'autre : un courant inscrit dans une tradition médicale et un courant inscrit dans une tradition éducative, ce dernier moins focalisé sur le sujet individuel et plus ouvert aux apports et aux méthodes des sciences sociales qu'au seul modèle des sciences de la nature. Ces deux courants, contrairement à la vision angélique de la vie universitaire que présente l'idéologie dominante, ne débattent pas sereinement mais se combattent vigoureusement dans le champ clos de l'université dans une lutte sans merci. Ses champs de bataille sont, par exemple, les jurys de thèse, la publication dans les revues, les invitations aux colloques, les recrutements, les promotions, les budgets de recherche. Des batailles analogues, dont l'analyse relève de la sociologie des sciences, se livrent dans tous les secteurs de la recherche (voir par exemple Birnbaum, 2006). À l'université, les luttes de savoir sont des luttes de pouvoir car le savoir est en partie conditionné par les moyens permettant de le construire.

Dans ce cas qui nous intéresse, en France, le camp cognitiviste, adossé au modèle mécaniciste dominant dans la recherche internationale en psychologie cognitive – à l'exception notable de la principale association internationale de lecture, l'*International Reading Association*, dont les positions sont celles du courant socio-constructiviste – est largement majoritaire dans toutes les structures universitaires, en nombre et en influence. Cette position dominante, qui tend à devenir hégémonique, explique la place qu'il occupe auprès des décideurs et dans les médias et conduit à faire considérer comme pensée unique une modalité de penser historiquement datée et épistémologiquement identifiée. La relative modération qu'il se plaît à afficher depuis peu et son récent pluralisme quand il est question de lecture (le code n'est pas tout) tient à la conscience qu'il a que son discours est moins bien reçu par les acteurs de l'éducation que celui du courant socio-constructiviste, et à son souci de ne pas se couper totalement de ce qui lui apparaît comme une terre de mission, la lecture à l'école.

Remarquons encore, à l'encontre d'une autre erreur possible, qu'aucun courant n'a en tant que tel de couleur politique. Les chercheurs, en tant que chercheurs, n'appartiennent pas ou ne sont pas proches de tel ou tel groupe politique. Par contre, tel ou tel groupe politique peut trouver avantage à faire appel à tel ou tel courant de recherche dont les travaux sont susceptibles de légitimer ses orientations. Un tel choix résulte alors évidemment de positions politiques. Un observateur attentif peut donc voir que si les chercheurs appelés auprès du ministère varient dans le temps, la source de ces variations est de nature politique et non pas scientifique. Ainsi, au Texas, dans la période récente, les pouvoirs publics ont d'abord pris des mesures pour favoriser le " *Whole Language* " puis ont changé totalement leur position et opté pour " *Phonics* ",

ces deux courants correspondant dans l'ordre à ceux que nous avons qualifiés plus haut d' " humaniste " et de " mécaniciste " .

Il demeure toutefois que les chercheurs peuvent jouer deux rôles distincts auprès des politiques. Le plus souvent, comme nous venons de l'exprimer, ils jouent un rôle de légitimation. Contrairement en effet à une idée assez répandue, le ministère n'attend pas les résultats des travaux des chercheurs pour choisir telle ou telle orientation. C'est plutôt à l'inverse qu'il faut concevoir le rôle des chercheurs dans le processus de décision : ils ne sont pas appelés pour décider d'une décision mais pour légitimer une décision qui a déjà été prise et à laquelle leur position va apporter une caution scientifique. Leur intervention a donc lieu le plus souvent non pas en amont mais en aval des décisions. Mais les chercheurs peuvent aussi jouer un rôle de réflexion critique. Dans ce cas, ils s'efforcent de mobiliser l'opinion ou les organisations existantes afin de prendre le contre-pied des orientations prises par le pouvoir.

Quel rôle ont joué les chercheurs en lecture dans les décisions qui ont été prises récemment ? Certains ont accepté de jouer le rôle de validation qui leur était demandé, d'autres ont pris une position critique, les uns et les autres, il faut le souligner, en conformité avec leurs positions habituelles. D'autres enfin ont préféré se retrancher dans leur tour de silence, conformément aussi à la position classique, mais très discutable, qui veut que le chercheur ne se mêle pas des questions qui agitent la Cité. Il ne fait pas de doute que tous souhaitent la résolution des problèmes qui se posent en lecture, mais les voies qu'ils empruntent ne sont pas les mêmes.

### **Les orthophonistes**

Les orthophonistes qui, en France – mais pas en Suisse romande ou au Québec – sont formés dans les facultés de médecine, interviennent surtout quand les problèmes sont posés en termes de " dyslexie ". Ils sont organisés en deux associations d'orientation et d'importance très différente, mais aussi en groupes particulièrement actifs.

La première, la FNO, qui est aussi la plus puissante, est remarquablement organisée, disposant de journaux, organisant des colloques, produisant des outils pédagogiques. Interlocuteur reconnu des pouvoirs publics, elle privilégie l'orientation mécaniciste qui est celle de la médecine actuelle et, en prolongement, travaille étroitement avec les seuls chercheurs du courant de la psychologie cognitive dans une perspective très phonocentriste (voir son catalogue). La FNO a fait savoir au début de la crise déclenché par Gilles de Robien qu'elle ne se préoccupe que de dyslexie, entendue stricto sensu.

Le champ de compétence reconnu des orthophonistes étant celui des difficultés d'apprentissage, il est intéressant de constater que certains d'entre eux, hors associations, jugent opportun depuis quelques années d'intervenir aussi en amont de ce champ, en condamnant certaines " méthodes " et en produisant un manuel de lecture destiné au CP, ce qui n'aurait d'intérêt qu'anecdotique si le ministre de l'Éducation nationale ne manquait pas une occasion de vanter les mérites dudit manuel. L'éditeur, Belin, est celui de l'immortelle Méthode Boscher. La publication des activités de ces francs-tireurs sur un site UMP laisse penser toutefois que leur audience auprès du cabinet du ministre et des médias est à mettre en relation avec des sympathies ou appartenances partisans.

La seconde association d'orthogénismes, la FOF, orientée vers la psychologie clinique et donc vers une approche très relationnelle des problèmes de lecture, paraît beaucoup moins puissante, organisée, reconnue. Le débat sur les " méthodes de lecture " n'est pas le sien.

Signalons enfin que du fait que, comme à l'université, il est dangereux d'adopter une position en contradiction avec celles affichées publiquement par les représentants reconnus de la profession, certains orthophonistes préfèrent condamner à titre individuel et de façon discrète les orientations affichées le plus souvent par telle association ou tel groupe de collègues en matière de " dyslexie " ou de " méthodes de lecture " .

## **L'Observatoire national de la lecture (ONL) et l'Inspection générale de l'Éducation nationale**

Créé il y a quelques années, l'ONL officialise en quelque sorte la reconnaissance récente de la place des chercheurs comme acteurs à part entière dans le champ de la lecture.

En vérité, cet observatoire observe peu : ses travaux empiriques sont rares. Sa fonction est moins d'observer que de conseiller. On pourrait le considérer comme une structure voisine du Conseil économique et social s'il était plus représentatif des différentes catégories d'acteurs et disposait d'une plus grande autonomie dans ses orientations. En vérité, depuis sa création, sa composition est le reflet des orientations politiques officielles en matière de lecture. On y retrouve donc de façon massive des chercheurs appartenant au seul courant de la psychologie cognitive ou à tout le moins ne manifestant pas de réserve publique vis-à-vis de celle-ci. On n'y trouve donc pas de chercheur proche du terrain de l'éducation et représentant le courant socio-construtiviste.

Ce caractère maison est apparu dans la publication conjointe en janvier 2006 d'un rapport co-signé avec l'Inspection générale. Le fait, que l'on peut institutionnellement juger "contre-nature" qu'un observatoire à vocation scientifique soit associé à un organe à vocation prescriptive témoigne de l'hégémonie actuelle du courant cognitiviste dans les sphères dirigeantes, sa façon de penser la lecture tendant à se confondre avec la pensée tout court.

Le rôle qu'a pu jouer l'ONL dans la préparation des décisions prises récemment par Gilles de Robien est manifeste. L'ONL a été le lieu d'où ces orientations ont été testées. La lecture du rapport "Apprendre à lire" (1998) est parfaitement explicite à cet endroit. Largement diffusé lors de sa sortie, mais n'ayant pas suscité beaucoup de réactions (voir toutefois Fijalkow, 1999), on peut le considérer comme la matrice des décisions actuelles. Ainsi par exemple de la liberté pédagogique dans le choix des "méthodes". On lit ainsi dans cet ouvrage que

"En cette matière, l'Observatoire n'appellera pas à la liberté pédagogique de l'enseignant. Cette liberté est souvent illusoire puisqu'elle peut masquer l'attachement à un système de formation, à l'autorité d'un inspecteur, au confort d'une routine. L'Observatoire peut et doit dire clairement de quel côté il estime que se situe, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, la vérité scientifique (vérité provisoire, nous l'avons rappelé dans les premières pages de ce rapport) (1998, p.86)."

On lit quelques pages plus loin

À l'heure actuelle, nous pouvons affirmer que la conception de l'enseignement de la lecture la plus appropriée à ce que nous savons de l'apprentissage de la lecture est celle qui insiste sur la découverte, de manière précoce, du principe alphabétique" (1988, pp.91-92).

De la découverte du principe alphabétique à la mise en œuvre d'une méthode syllabique, il n'y avait qu'un pas. Il vient d'être franchi. Pousser des cris d'orfraie quand ce que l'on a voulu se produit ne peut tromper que les naïfs. Et qu'apportent tant de tardives repentances quand le mal est fait ?

L'ONL est un organe officiel, et à ce titre prestigieux. Perçu comme une sorte d'Académie française de la lecture, ses prises de position apparaissent dès lors comme la voix de la Science. Il est en fait la voix de son maître. Un fait notable montre



la distance entre les membres de l'ONL et le courant représenté par " Sauvons la lecture " : aucun membre de l'ONL ne figure parmi les 3500 signataires d'un texte pourtant volontairement rédigé en des termes suffisamment généraux pour ne contredire en rien les positions de l'un ou l'autre des deux courants distingués ci-dessus. La position du courtisan n'est pas celle de l'intellectuel critique.

En bref, la thèse que nous soutenons est qu'il existe un courant de recherche, positiviste et mécaniciste, qui, prenant modèle sur la biologie en tant que science et sur la médecine en tant que pratique, a envahi de façon massive les universités puis les sphères décisionnelles de l'Éducation nationale. C'est de ce même courant qu'émanent les rapports de l'INSERM relatifs aux psychothérapies et aux troubles de la conduite infantile, qui ont suscité maints débats parallèles à celui qui nous occupe ici. L'offensive dont la lecture fait l'objet n'est donc qu'un cas particulier dans un combat qui, sur d'autres fronts – psychothérapies, prévention de la délinquance – tentent de faire reculer l'Éducation des lieux qui lui sont réservés pour y implanter des structures et des pratiques relevant de la Santé. Les milieux de l'éducation ont su dans le passé limiter les prétentions de la Santé à intervenir dans le champ qui étaient les leurs jusqu'ici. Il semble que, dans le contexte idéologique actuel, leur vigilance ait été mise en défaut et que les formes " nouvelles " que revêt l'approche mécaniciste dans le cas de la lecture les ait abusées.

### **Les syndicats et les mouvements pédagogiques**

Dans la crise ouverte par Gilles de Robien, les syndicats se sont vigoureusement engagés, à la différence de ce qu'avait été leur position lors des débats sur l'illettrisme et la dyslexie – qu'ils avaient sans doute perçus comme des débats entre spécialistes dépassant les compétences des enseignants, alors que, si l'on en croit les réflexions précédentes, il s'agissait en vérité de débats idéologiques revêtus d'habits apparemment scientifiques pour écarter précisément les principaux intéressés. La Science est un des masques dont se pare l'idéologie. Il est heureux que, dans le débat sur les " méthodes de lecture " la lucidité ait triomphé.

Les mouvements pédagogiques par contre sont très impliqués dans ces questions, mais dans le contexte actuel, semblent avoir des difficultés à se faire entendre.

### **Les éditeurs pédagogiques**

L'importance des éditeurs pédagogiques dans le champ de la lecture est capitale, puisque, dans la plupart des cas, les enseignants utilisent le matériel fabriqué par eux. S'ils ne semblent pas constituer en France un acteur aussi important dans les orientations politiques qu'aux États-Unis, leur rôle n'est cependant pas négligeable.

Les éditeurs se situent entre l'État – les programmes – et le Marché – les enseignants. D'une part, ils suivent les directives de l'État et, de l'autre, fabriquent des outils susceptibles de leur ouvrir le marché le plus large. À première vue, il s'agit donc d'un travail purement technique. En vérité, comme le prescripteur, l'État, est rarement très explicite dans la rédaction des textes qu'il produit, et le marché ne suit pas nécessairement l'État les yeux fermés – chaque enseignant étant l'auteur de sa pédagogie à partir de sources multiples –, il existe une large marge de manœuvre pour les éditeurs. C'est pourquoi le catalogue d'un éditeur comporte toujours des outils allant du manuel le plus traditionnel au matériel le plus avant-gardiste. Tout bon

commerçant sait en effet qu'il faut savoir sortir de sous le comptoir une marchandise différente suivant le client.

Si les éditeurs ne semblent pas être des protagonistes dans les batailles qui se livrent, ce n'est pourtant pas une règle absolue. Ils ne sont en effet pas aussi neutres en la matière qu'ils ne veulent bien le dire, car les batailles ne doivent pas empêcher les affaires. Ainsi, un texte du syndicat les réunissant, et publié par *le Monde* il y a quelques années, protestait-il contre l'abus de photocopies dans les écoles. Si on considère que ceux qui abusaient ainsi de la photocopieuse étaient des pédagogues novateurs, une telle intervention peut donc être classée comme favorable au camp des traditionalistes. De plus, au premier degré, c'est un acte commercial : " Achetez les manuels que nous fabriquons " ; mais, au second degré, quand on sait que les manuels reposent pour la plupart sur des conceptions phonologistes, il s'agit aussi d'une intervention dans le débat sur les méthodes de lecture. À la même période environ, un rapport de l'IGEN sur la lecture critiquait l'usage de livres de jeunesse et recommandait de faire usage de manuels.

Plus récemment, en janvier 2006, un autre communiqué de presse a affirmé la neutralité des éditeurs dans ce débat, ceux-ci disant se contenter de suivre les indications du ministère. Peut-être peut-on lire ce communiqué comme le souci de dire aux enseignants que les éditeurs ne sont pas contre eux avec le ministre, expression d'une neutralité difficile, entre le prescripteur et le marché.

### **Les médias**

Les médias reflètent de manière majoritaire l'opinion commune. La façon partielle dont *le Monde* présente les débats relatifs à la lecture en témoigne. *Libération* semble mieux comprendre la nature idéologique de ces débats et plus disposé à faire entendre la voix des uns et des autres. La place réservée au récent débat sur les sites pédagogiques laisse penser toutefois que ceux-ci sont en train de devenir le lieu où, compte tenu des lacunes de la presse traditionnelle, il va trouver place.

Des films comme *Avoir et être*, tout à la gloire de l'école d'hier, ont aussi joué un rôle dans la préparation de l'opinion aux efforts de restauration auxquels on assiste aujourd'hui. Les comptes rendus qui en ont été faits, presque toujours laudatifs, annonçaient et préparaient les orientations politiques récentes.

### **Les politiques**

Les interventions des élus en matière de lecture sont un fait nouveau. Ce fut le cas de Jacques Chirac dans une intervention télévisée où fut évoquée la question de l'illettrisme et " la méthode globale ", suite à sa rencontre avec un universitaire fortement médiatisé.

De telles prises de position ont eu lieu aussi aux États-Unis lors de campagnes électorales, de la part tant des Démocrates que des Républicains, ainsi qu'en Angleterre. Indiquons alors, sans entrer dans les détails – nous nous proposons de consacrer un développement spécifique à ces questions – que les prises de position de tous, quel que soit leur camp, se font en faveur des approches phonocentrées et ne correspondent donc pas à un clivage droite / gauche

Notons alors ce fait nouveau dans l'Histoire : avec ces discours, la lecture a fait une entrée officielle dans le discours politique. Il deviendra de plus en plus difficile de faire

croire à des destinataires bien intentionnés mais mal informés que le discours que l'on tient est purement scientifique et nullement idéologique, au bénéfice de la vérité.

### **Conclusion**

L'examen de la crise ouverte par Gilles de Robien constitue une nouvelle bataille de ce que les anglophones appellent " les guerres de la lecture ". Nous avons tenté, après en avoir évoqué les épisodes antérieurs depuis une quarantaine d'années, de montrer que, derrière le débat purement technique – professionnel ou scientifique –, il existe une situation conflictuelle entre parents et enseignants, et entre les milieux de l'Éducation et de la Santé, qui permet de mieux comprendre ce que sont les enjeux sous-jacents. Nul doute que de prochains épisodes apparaîtront sous peu. Si ce texte, quelles que soient ses limites, permet d'en mieux appréhender quelques-uns des fondements, il aura rempli sa fonction.

### **Bibliographie**

BOIMARE S. " L'enfant et la peur d'apprendre ", Paris, Dunod., 1999.

CANGUILHEM G. " La connaissance de la vie ", Paris, Vrin, 1965.

CHARTIER A.-M. et HEBRARD J. " Discours sur la lecture ", Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, Fayard, 2000.

FIJALKOW (E.), « L'enseignement de la lecture-écriture au Cours préparatoire, entre tradition et innovation », Paris, L'Harmattan, 2003.

FIJALKOW J. Un coup pour rien, *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 1999, 1, 137-155.

FIJALKOW J. " La lecture dans les médias ou la grande peur des bien-lisants ", In Johsua *et al.*, " Où va l'école française ? ", Toulouse, SEDRAP-UNIVERSITÉ, 2000.

FIJALKOW J. Dyslexie : le retour, *Voies livres*, Mars 2002.

FRAÏSSÉ C., " Les représentations de la vache folle ", Paris, Ed. Zagros, 2006.

LAHIRE B. " L'invention de l'illettrisme ", Paris, La Découverte, 1999.

Observatoire national de la lecture, " *Apprendre à lire* ", 1998, Paris, Odile Jacob.

THAUREL-RICHARD M., L'enseignement de la lecture au CP et au CE1, *Les dossiers, DPD*, Ministère de l'Éducation nationale, 1999, 106.

### **Textes cités parus dans la presse**

D'autres méthodes que le b.a.-ba, *Le Monde*, 11 mars 2006

Lecture : le point de vue de scientifiques, *Le Monde de l'Education*, 2006, Mars, 16.

Birnbaum J. 1914-1918 Guerre de tranchées entre historiens, *Le Monde*, 11 mars 2006

Sauvons la lecture [<http://www.lapetition.com/sign1.cfm?numero=1058>]

## Annexe

### Une volonté politique affirmée

Parmi les mesures mises en œuvre par le ministre, on peut noter les suivantes :

- Convocation des éditeurs pédagogiques afin de leur demander de mettre leurs produits en harmonie avec les orientations du ministre.
- Convocation d'un responsable de l'Association des maires de France.

Il s'agit ici d'un sur-contrôle du choix des manuels puisque ceux-ci étant achetés par les mairies, demander aux maires d'acheter certains et/ou de ne pas en acheter d'autres revient à contrôler leur choix, non pas cette fois à la production, mais à l'achat. Cette mesure complète donc la précédente.

- Conférence de presse du ministre, suivie de la publication d'une circulaire relative à l'enseignement de la lecture le 3 janvier 2006.

Les observateurs attentifs remarqueront cependant – remarque qui sera confirmée tout au long du premier trimestre de l'année 2006 – l'existence d'un écart certain entre les propos du ministre et les textes programmatiques publiés par le ministère. Qu'on l'attribue à la différence entre le discours politique et le discours technique, aux divergences possibles entre le Cabinet et le rédacteur (ministère ou IGEN) ou encore qu'on y voit une manifestation d'amateurisme importe peu en vérité. En effet, dans un État de droit comme la France, seuls les textes importent, et ces textes sont allés dans le sens d'un assouplissement croissant par rapport aux intentions énoncées qui, elles, sont demeurées intangibles. Le fait intéressant pour notre propos est toutefois qu'il y a là un troisième moyen, juridique, indiquant la volonté du ministre de contrôler l'enseignement de la lecture. Procéder à une réécriture des programmes de 2002 revient en fait à mettre la loi en conformité avec les décisions du ministre, décisions qui, rétrospectivement, apparaissent donc comme marquées du sceau de l'autoritarisme.

- Sur le plan juridique encore, cette circulaire sera suivie d'un arrêté qui, présenté le 6 mars 2006 au Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), ne sera pas examiné, les représentants des syndicats et des parents ayant refusé de l'examiner.
- Des modifications de cet arrêté seront aussitôt élaborées par le ministère et une séance du CSE convoquée pour le 14 mars, mais les mêmes représentants refuseront à nouveau de siéger.
- Le CES du 22 mars émettra un avis défavorable à l'arrêté présenté par le ministère, mais celui-ci décidera de passer outre et de le mettre en œuvre dès la rentrée prochaine.

La voie juridique apparaît donc à la fois décalée dans le temps par rapport aux décisions énoncées et difficile à suivre du fait de la concertation avec les personnels qu'elle comporte.

- Décision de reporter les formations sur la lecture assurées par des chercheurs et destinées aux futurs IEN. À cette mesure de portée nationale on peut joindre les initiatives régionales de recteurs zélés, tel celui de Montpellier demandant aux IEN de Languedoc-Roussillon de ne plus autoriser l'usage de certains manuels ou celui de Clermont-Ferrand refusant la production d'un DVD issu d'une conférence à l'IUFM effectuée localement par deux chercheurs. Ces initiatives ayant provoqué une levée de boucliers seront suivies de démentis confus. Elles indiquent toutefois un état d'esprit : la volonté de contrôler les idées en interdisant celles qui risqueraient de ne pas être conformes à la doxa officielle.

- Commande d'un sondage sur la question des méthodes de lecture auprès du public en général et des parents en particulier. Ce sondage établit que, de manière massive, les Français en général et les parents en particulier sont opposés à " la méthode globale ". Là où un micro-trottoir eut suffi, le ministère a préféré le rouleau compresseur. La pression se situe ici au plan de l'opinion : faire état d'un large consensus vise à légitimer démocratiquement l'action entreprise.
- Organisation par la DESCO le 9 mars à Paris d'un séminaire national destiné aux directeurs d'IUFM, IEN, responsables de la formation du premier degré, avec exposés théoriques de plusieurs chercheurs.

Cette mesure indique une volonté de contrôle des cadres : ceux de l'Éducation nationale, notamment les IEN, ayant manifesté nationalement et localement de fortes réticences à accepter les décisions du ministre, l'organisation d'un séminaire national apparaît comme une manifestation d'intimidation. Il semble toutefois qu'elle ait fait long feu, si l'on considère en effet la façon dont les chercheurs y ont réagi. Parmi ceux qui avaient été convoqués dans le but de leur faire légitimer scientifiquement les décisions énoncées en décembre, certains ont préféré s'abstenir ; quant à ceux qui ont choisi être présents, la plupart ont tenu des discours défavorables à la position du ministre ; d'autres enfin, connus pour leur opposition à la politique de la lecture du ministre et donc non invités à cette rencontre, ont tenu en parallèle une conférence de presse aux côtés des syndicats et des

associations. Ce séminaire qui, à l'origine, devait permettre de légitimer ses positions et de mettre au pas l'Éducation nationale, semble donc avoir eu l'effet contraire de celui qui était attendu.

### **Des réactions publiques**

Les positions prises par le ministre et les mesures qui les ont suivies en vue de les mettre en œuvre si elles indiquent une forte détermination, ont suscité des réactions d'opposition des syndicats, associations, et chercheurs. Elles ont pris, elles aussi diverses formes, dont nous citerons quelques-unes, sans prétendre être exhaustif :

- Publication fin décembre 2005 d'un texte signé par un groupe de professeurs d'université et d'IUFM (" Sauvons la lecture ") ; texte publié par *le Monde* quelques jours plus tard. Placé sur Internet afin de permettre à tous ceux qui le désirent de s'y associer, il avait recueilli au mois de mars 3500 signatures environ, souvent accompagnées de commentaires.
- Pétition lancée au même moment sur Internet par les syndicats d'enseignants, les mouvements pédagogiques et quelques chercheurs (" Assez de polémiques, des réponses sérieuses ").
- Réaction respectueuse mais négative du syndicat IEN-UNSA sous la plume de son secrétaire, Patrick Roumagnac
- Publication de textes émanant de mouvements pédagogiques
- Conférences publiques à Clermont-Ferrand, Toulouse, Montpellier, avec la participation de professeurs d'université et d'IUFM
- Publication d'un autre texte (" Lecture : le point de vue de scientifiques "), par d'autres universitaires, la plupart non-signataires des deux premiers textes ; texte repris par *le Monde de l'éducation*
- Publication par des enseignants de CP d'un texte qui interpelle le ministre dans *le Monde* (" D'autres méthodes que le b.a.-ba ")
- Publication de textes émanant de professeurs d'université et d'IUFM présentant des positions diverses ; ces textes, placés sur des sites tels que *le Café pédagogique* ou *Éducation et devenir*, présentent un débat qui peine à trouver sa place dans les médias traditionnels.