

L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire

Entre tradition et innovation

Eliane FIJALKOW

L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire

Entre tradition et innovation

Préface de Jacques Fijalkow

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Hargita u. 3
1026 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Bava, 37
10214 Torino
ITALIE

© L'Harmattan, 2003
ISBN : 2-7475-5119-9

Préface

Une longue histoire

Puisque à toute histoire il faut trouver un début, je prendrai pour point de départ de celle-ci une demande venue du terrain associatif. Elle m'a été adressée quand j'ai été nommé responsable du *French Reading Committee* de l'*International Reading Association*. Cette association, la plus importante au monde dans ce domaine, m'a demandé de faire le point pour ses adhérents, anglophones pour la plupart, sur la façon dont on enseigne à lire le français aux élèves, tant en langue première qu'en langue seconde. Jolie question, mais comment y répondre ? Compte tenu du délai très court dont je disposais, je n'ai pu que répercuter la question à quelques collègues qui, dans différents pays, me paraissaient susceptibles de disposer d'éléments de réponse, à commencer par les membres dudit comité, nord-américains pour la plupart. En dépit des louables efforts des uns et des autres, le résultat fut décevant : on ne savait pas grand-chose en vérité et ce que l'on savait était bien fragile, reposant plus sur des opinions ou des informations partielles que sur des faits solides. C'est cette insatisfaction initiale qui est à l'origine de ce livre. De cette demande à laquelle il avait été si mal répondu est né en effet le désir d'apporter un éclairage sérieux sur ce secteur du champ de la lecture laissé en friche par la recherche. Il a fallu longtemps pour parvenir aux éléments de réponse que fournit ce livre. Ceci demande explication, une explication que nous fournirons sous forme de narration. Une fois n'est pas coutume.

Après ce premier épisode, plutôt américain, le second se déroule dans le monde de la francophonie. En effet, une fois déterminé à constituer un savoir objectif et complet

sur la façon dont on enseigne à lire aux enfants, le temps est venu de réfléchir sur la façon de procéder pour réaliser cette recherche. Il fallait d'abord limiter le projet à ce que nous connaissions le moins mal – l'enseignement du français langue maternelle dans les pays francophones – et écarter ce qui relève d'un autre cadre – l'enseignement du français comme langue seconde –. Il fallait aussi s'en tenir aux pays de langue française dont le niveau de développement permettrait la réalisation d'un tel projet, à l'exclusion donc de pays où le français a un statut mineur ou qui ont d'autres priorités. Le champ ainsi défini s'est donc trouvé réduit à la Belgique, la Suisse romande, le Québec et la France. Il convenait ensuite de savoir comment recueillir les données. Reprenant alors à notre compte une méthode employée dans les sciences sociales, nous avons opté pour un questionnaire à faire remplir par les enseignants. Le questionnaire permet en effet de recueillir à la source des informations nombreuses, de manière relativement commode et économique. Un tel questionnaire n'existant pas sur ce thème, il fallait donc le construire, en commençant par en définir le contenu. Nous avons alors décidé de centrer le questionnaire sur les pratiques pédagogiques, évitant ainsi prudemment (lâchement ?) de nous engager sur le terrain miné des opinions sur leurs mérites comparés, occasion garantie de discussions interminables. Mais, pour décrire ces pratiques, encore fallait-il être en mesure de les identifier. Une double difficulté apparut alors : d'une part, il fallait faire l'inventaire des pratiques existantes dans l'ensemble des pays du champ de l'enquête et, d'autre part, avoir une connaissance directe de celles-ci, ce qui n'est pas le cas de la plupart des chercheurs en lecture. Il s'est donc avéré nécessaire pour préparer le questionnaire de mettre sur pied un groupe de travail comportant d'une part, des chercheurs provenant des divers pays constituant le champ de l'enquête et, d'autre part,

d'adjoindre à ceux-ci des personnes connaissant la lecture sur le terrain de l'école.

La première rédaction a été entreprise en France puisque c'est de France que venait l'initiative. Jean Hébrard à Paris et, avec moi à Toulouse, Yves Prêteur et Françoise Sublet, nous sommes donc mis à l'ouvrage. Très rapidement, au noyau français de départ se sont agrégés Nicole Van Grunderbeeck et Gilles Gagné de l'Université de Montréal, Jacques Weiss de l'IRDP de Neuchâtel et, plus tard, André Dehant et Christiane Lepot-Froment de l'Université catholique de Louvain. Pour construire un questionnaire unique avec des personnes travaillant dans des pays différents, et à défaut d'un internet encore balbutiant, des rencontres du groupe de travail étaient nécessaires. Ce projet n'étant pas subventionné par quelque organisme que ce soit, les réunions de travail ont eu lieu en marge de rencontres scientifiques auxquelles nous participions. Un groupe de base composé de Gilles Gagné, Nicole Van Grunderbeeck, Jacques Weiss et moi-même, et occasionnellement de tel ou tel autre membre du groupe initial, s'est donc retrouvé à Dublin, Namur, Paris, Salamanque. D'une rencontre à l'autre, le questionnaire s'étoffait, nourri des contributions des différents pays. Il fallait faire des choix, se mettre d'accord sur les formulations, celles-ci variant souvent d'un pays à l'autre. Profitant d'un séjour sabbatique en France, Nicole Van Grunderbeeck a effectué ce travail délicat.

Puis est venu le temps de la passation. Celui-ci a alors vu le noyau de base se fissurer suivant les appartenances nationales. Les Québécois et les Suisses ont en effet très vite trouvé les financements leur permettant de réaliser l'enquête, les premiers sur une large échelle, les seconds de manière plus modeste. À leur tour, les Belges, à défaut de financement spécifique, sont parvenus à faire faire l'enquête dans le cadre d'un travail d'étudiant. Les Français, initiateurs du projet mais handicapés par le poids de leur démographie, ne

parvenaient pas à trouver le budget permettant de couvrir le coût de l'enquête. Plusieurs années de patience furent nécessaires avant qu'une porte s'ouvre au ministère de l'Éducation nationale, celle de la DEP, grâce à la ténacité de Jean Vogler. Entre temps, la fissure s'était élargie et les décalages de calendrier des participants avaient produit des effets délétères : en effet, alors que les premiers à avoir obtenu les financements présentaient déjà leurs résultats, les derniers partis pataugeaient encore dans les problèmes pratiques de la passation. Le groupe de travail des pays francophones n'a pas survécu à cette chronologie étirée. La comparaison des résultats nationaux, évidemment prévue dans la phase préparatoire commune, et qui aurait demandé de nouveaux efforts de concertation, n'a pas eu lieu. Partenaires inspirés peut-être, mais à coup sûr trop lourds ou trop lents, nous avons dû nous contenter d'un exemplaire de rapports effectués par nos partenaires plus véloce. Les décalages entre pays francophones dans les possibilités de réalisation d'une telle enquête ont donc eu raison de sa dimension internationale. Chaque enquête a été faite, mais sans mise en commun. Fin du second épisode.

Le troisième épisode a eu lieu alors que nous en étions encore à chercher désespérément une source de financement française. À l'épisode francophone succède alors un épisode européen. Une hypothétique issue européenne est apparue en effet, à Toulouse, à l'issue d'une université européenne d'été dont l'organisation nous avait été confiée par les instances européennes chargées d'un programme de prévention et de lutte contre l'analphabétisme en Europe. Un groupe de chercheurs provenant de 12 États-membres réunis à cette occasion a accepté en effet, suite à notre proposition, de reprendre à son compte l'enquête, à partir du questionnaire établi par le groupe francophone, et de la réaliser dans chaque pays. Les responsables du programme européen ont déclaré être intéressés par cette initiative, mais, après avoir reçu les

propositions écrites faites quelques temps après par la collègue espagnole, Ana Teberosky, qui avait été chargée de coordonner ce projet, ont finalement décidé de ne pas lui donner de suite. Nouvelle déception dans un parcours qui n'en était pourtant pas avare. Bruxelles, pour expliquer la décision négative qui avait été prise, a fait état de l'existence, concomitante ou en gestation, d'autres programmes internationaux consacrés à la lecture, qu'il s'agisse de l'IEA (voir Elley, 1992) ou de l'OCDE (voir OCDE, 1995). Avatar de cet épisode, un des chercheurs réunis cet été-là à Toulouse, Michel Vamvoucas, a toutefois réussi à mener l'enquête à son terme en Grèce. Un rapport, rédigé en français, est en notre possession. Pas plus que la francophonie, l'Europe ne s'était donc avérée à même de nous permettre de mener à bien ce projet.

Partis les derniers et demeurés seuls en course, nous avons donc procédé à la passation du questionnaire en France. La DEP a envoyé le questionnaire par poste aux enseignants, a reçu les réponses, en a fait la saisie et nous a adressé les fichiers informatiques correspondants. Les traitements statistiques convenus entre Eliane Fijalkow, représentant l'Université de Toulouse-le Mirail signataire de la convention avec la DEP, et Joseph Saint Pierre, représentant le Centre interuniversitaire de calcul de Toulouse sis à l'Université Paul Sabatier, ont été opérés dans cette dernière. Ces traitements effectués, nous avons rédigé deux rapports successifs qui ont été adressés à la DEP où de nouveaux responsables avaient pris leurs fonctions. Une convention distincte prévoyait une enquête de validation à réaliser sous forme d'observation directe dans les classes des répondants au questionnaire. Elle a été effectuée et a donné lieu à la rédaction d'un troisième rapport.

L'enquête ayant été menée à bien et les rapports remis au financeur, des circonstances inattendues ont alors permis d'en porter quelques résultats sur la place publique.

En effet, le ministère de l'Éducation a souhaité, en association avec notre université, mettre la lecture au centre d'une importante manifestation à La Villette. À cette occasion, *Le Monde* a publié un article rédigé à partir des rapports que nous avons adressés à la DEP. Quelques mois plus tard, le *Monde de l'Éducation* a à son tour publié de façon anonyme un article sur cette même base. L'AFL également nous a alors proposé de publier quelques résultats dans sa revue, *Les Actes de Lecture*. Il en a été de même pour la *Revue Française de Pédagogie*. Ces mêmes résultats ont alors été présentés à de nombreuses reprises à différents publics de chercheurs, de formateurs et d'enseignants. Compte tenu de l'intérêt manifesté à l'issue de ces articles de journaux et de recherche, de ces présentations orales, et des demandes de copie des rapports que la DEP recevait et nous répercutait, une publication plus complète et plus approfondie s'avérait nécessaire.

La DEP n'ayant pas publié les rapports, et à défaut d'une nouvelle subvention permettant de reprendre l'analyse des données, nous avons donc décidé, et c'est le dernier épisode de cette histoire, de revenir sur celles-ci avec nos propres forces. C'est donc avec les moyens ordinaires d'une équipe de recherche que nous avons remis en chantier l'analyse des données. Le mérite en revient à Éliane Fijalkow et Jacqy Albert. De nouvelles années se sont alors ajoutées aux années antérieures. On trouvera dans ce volume le texte final rédigé par Éliane Fijalkow.

Y a-t-il une morale à cette longue histoire ? Sans doute, mais nous laisserons au lecteur le soin de la tirer. En décidant de la raconter, contrairement aux usages les mieux établis qui préfèrent taire les conditions dans lesquelles s'effectue la recherche en éducation, nous avons voulu contribuer à une certaine désacralisation de celle-ci et, à l'encontre donc de la conception idéalisée qui ne voudrait voir en elle qu'une pure activité intellectuelle, montrer

qu'elle s'effectue toujours dans un contexte social. Ce contexte peut en entraver le cours. Il arrive aussi qu'il le facilite. C'est parfois une longue histoire.

Jacques Fijalkow

Chapitre 1

Une enquête : pourquoi ? comment ?

Au cours des dernières décennies, la lecture est devenue un champ de recherche scientifique en France. Ainsi peut-on trouver aujourd'hui, venant de toutes les sciences humaines et sociales, des recherches qui prennent la lecture comme objet, même si cet intérêt est encore d'importance variable d'une discipline à l'autre. De manière de plus en plus massive en effet les publications scientifiques sur la lecture ont su trouver un public, de sorte que la recherche en lecture a gagné une légitimité scientifique qu'elle n'avait pas il y a seulement vingt ou trente ans.

Des diverses disciplines actives dans le nouveau champ ainsi défriché la psycholinguistique est sans doute celle qui a connu les développements les plus spectaculaires. Articulée à la linguistique, qui aborde la lecture sous l'angle de l'objet langue – la langue écrite, ses unités, ses règles, ses rapports avec la langue parlée, ses spécificités par rapport à celle-ci –, elle examine le sujet lecteur. Elle s'intéresse donc à l'enfant confronté à l'acquisition de la langue écrite, au moment de l'entrée dans l'écrit ou, plus tard, quand il s'efforce de la maîtriser. Elle s'intéresse aussi aux difficultés d'apprentissage, aux mauvais lecteurs. Elle s'intéresse enfin à ce que fait le lecteur expert quand il lit, du fait que la lecture constitue un acte particulier, l'acte de lire. Les mêmes distinctions valent pour l'écriture.

Si l'on s'interroge pourtant sur l'enseignement, c'est-à-dire sur les situations institutionnelles mises en place spécifiquement pour permettre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, force est de constater que les informations sont rares. Aux États-Unis, où il existe un fort courant de recherches scientifiques en éducation, une enquête à grande

échelle a été réalisée sur les pratiques des maîtres (Austin et Morrison, 1963) qui a fait l'objet d'une répllication tout récemment (Baumann, Hoffman, Duffy-Hester et Moon Roe, 2000). En Suisse romande, les travaux pionniers de Cardinet et Weiss ont ouvert la voie (Cardinet et Weiss, 1976). En France, il n'existe pas, à notre connaissance, d'investigation empirique de ce type, mais des travaux, issus de la DEP (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999) ou de l'IREDU (par exemple, Duru-Bellat et Leroy-Audoine, 1990 ; Le Bastard et Suchaut, 2000), plus orientés vers l'évaluation, dans une perspective d'efficacité pédagogique, que vers les pratiques, leurs fondements et leur évolution. Se rapproche toutefois de notre préoccupation une investigation comparant les pratiques en France et en Grande Bretagne (Gilly, 1993) et une étude sur l'école maternelle (Grossman, 1996). En dépit donc de l'existence de recherches de plus en plus nombreuses et diversifiées dans le champ de la lecture, il est difficile à ce jour de savoir comment les maîtres procèdent en France pour aider les enfants à apprendre à lire et écrire. Ce n'est pas que les écrits concernant l'enseignement n'existent pas. Bien au contraire, ils foisonnent.

En effet, si l'on s'intéresse à l'enseignement, on rencontre trois types de discours. Le premier type est de nature institutionnelle. L'institution scolaire produit ainsi classiquement un discours prescriptif qui, sous forme de programmes et d'instructions, indique ce qu'il convient d'enseigner à un moment donné, et un discours évaluatif qui indique ce qui a été effectivement appris. L'institution se situe donc en amont et en aval de l'acte pédagogique, mais l'acte pédagogique lui-même n'est pas objet de discours institutionnel.

Il est par contre au centre d'un second type de discours, mais sous une forme réflexive et non pas empirique. Il s'agit de l'importante littérature pédagogique consacrée à analyser ce qu'il est convenu d'appeler « les méthodes de

lecture » (cf. par exemple, Mialaret, 1979). Reposant généralement sur une large expérience de terrain de leur auteur, ces ouvrages, fort utiles aux formateurs, présentent toutefois la difficulté de ne pas reposer sur la base empirique objective que les récents développements de la recherche rendent aujourd'hui nécessaire.

Le troisième type de discours n'est ni institutionnel ni réflexif, mais relève du débat public. Le débat pédagogique est en effet omniprésent sur la place publique. Il consiste à savoir si telle ou telle façon de procéder est préférable à telle ou telle autre. Cette préoccupation, constante dans la cité, chez les parents et chez les maîtres, mais aussi dans les médias, est en vérité un discours politique dans la mesure où il oppose des forces contradictoires qui, pour certaines, sont favorables au statu quo, alors que d'autres préconisent des changements, qui vont alors dans des sens rigoureusement opposés.

Pour qui s'intéresse à l'enseignement de la lecture-écriture, et face à ces divers discours, la difficulté est donc que la question y est posée de manière réflexive voire normative. Ainsi l'observateur, soit ne dispose pas de données empiriques, soit se trouve confronté tantôt aux normes édictées par l'institution, quand il s'agit de savoir quoi et quand enseigner, et tantôt à des normes politiques contradictoires, quand il s'agit de savoir comment enseigner. Est-il possible d'échapper à ces discours réflexif ou normatif quand il est question d'enseignement ? C'est le pari que nous avons fait. Ce livre se propose donc de produire un discours qui présente l'enseignement de la lecture-écriture en évitant, autant que faire se peut, les discours réflexif ou normatif habituels pour s'en tenir à un discours descriptif empiriquement fondé.

Dans cette perspective, et dans un travail qui se veut préliminaire, nous avons décidé de mettre au second plan ce que pensent les enseignants et de mettre l'accent sur ce qu'ils

font. Nous nous intéresserons donc plus aux pratiques pédagogiques des maîtres qu'à la façon dont ils les justifient, non pas que cette dimension nous paraisse mineure, mais parce qu'il nous a semblé préférable, en l'état actuel de l'information disponible et vu la charge émotionnelle attachée à cette question, de commencer par procéder à une description des pratiques, à un inventaire pouvant servir éventuellement de socle à l'étude ultérieure d'autres dimensions.

C'est pourquoi, allant à l'encontre du discours politique, nous avons adopté le langage scientifique, c'est-à-dire décidé de traiter le problème en termes de variables plutôt qu'en termes de valeurs. Le questionnaire utilisé présente donc l'enseignement de la lecture-écriture sous forme de questions et, pour chacune d'elles, propose plusieurs modalités, en demandant même, chaque fois que possible, de les quantifier sur une échelle ordinale.

En procédant ainsi nous avons voulu demeurer au plus près de l'idéal d'objectivité dont nous avons fait le choix. Il reste toutefois que, à trop vouloir éviter la peste du subjectivisme, on court le risque de contracter le choléra du positivisme. Trop de travaux de sciences humaines et sociales montrent en effet que de la positivité au positivisme, le pas est vite franchi. Dans le cas présent, le positivisme consisterait à ne présenter au lecteur que des pourcentages de réponses aux questions posées et à lui laisser le choix de donner sens à celles-ci. Au lieu de la description objective promise, le lecteur ne disposerait alors que d'un catalogue quantifié.

Pour éviter ce travers, il fallait donc réintroduire chemin faisant la problématique écartée au départ (voir l'historique de cette recherche dans la préface). La problématique qui sera notre fil d'Ariane dans cette analyse présente donc les pratiques pédagogiques dans un cadre temporel. Il est en effet des pratiques bien établies en matière

d'enseignement de la lecture-écriture dans le cadre scolaire. La question que nous nous poserons alors tout au long de cet ouvrage est de savoir dans quelle mesure ces pratiques bien établies demeurent ou ont disparu de la vie scolaire, comme l'espèrent les uns et comme le craignent les autres. Nous retrouverons donc ici le débat qui a cours dans la cité, mais nous le retrouverons armés des données objectives fournies par l'enquête et non pas à partir d'*a priori*. Bien entendu, s'agissant de pratiques et non d'évaluation de pratiques, la question de savoir si telle ou telle d'entre elles est plus efficace que telle autre, sous un critère ou sous un autre, demeure hors du champ de l'enquête présentée ici. Celle-ci borne son ambition à tenter de définir dans quelle mesure l'enseignement de la lecture est proche ou éloigné des modèles classiques hérités de la tradition.

Plus précisément, nous considérerons, de façon certes simplificatrice, mais qui nous a semblé acceptable dans un travail préliminaire, que le champ des pratiques en pédagogie de la lecture est un objet de luttes entre deux types de pratiques, des pratiques héritées du passé et des pratiques innovantes. En dépit des connotations qui leur sont attachées, nous avons alors décidé d'utiliser les expressions consacrées par l'usage de « pratique traditionnelle », en limitant son emploi à celui, étymologique, de « pratique issue de la tradition », et de « pratique innovante » pour désigner toute pratique qui s'oppose à la précédente. Il faut donc entendre par « traditionnelle » toute pratique considérée comme telle par ceux qui proposent à sa place une autre pratique visant les mêmes fins, pratique qu'ils qualifient dès lors d'« innovante ». Ajoutons que la dimension sur laquelle nous nous situons n'est pas celle du court terme mais de courants de pensée qui s'étendent sur le long terme.

Cette façon de procéder est simplificatrice car elle est binaire et ne tient donc pas compte de l'existence de plusieurs degrés entre ce qui est présenté en deux degrés seulement. En