

METHODE NATURELLE

ou

METHODE SCOLASTIQUE ANALYTIQUE

De jeunes camarades me demandent assez souvent conseil sur la façon dont ils doivent concevoir, au début de la scolarité, l'apprentissage de la lecture. Manque de matériel, hostilité du milieu, inhabileté, manque de préparation, crainte d'un échec font hésiter le débutant devant ce que nous pourrions appeler une entreprise totalitaire et l'incitent à mélanger, à doser, un peu de globalisme avec la persistance du manuel de lecture qui construit méthodiquement les sons, les syllabes, les mots et les phrases. Et mon dernier article, dans lequel je recommande justement de ne pas s'engager tête baissée dans la nouveauté, pourrait les inciter à cette... nouvelle politique.

Et pourtant, là, pour l'apprentissage de la lecture, je me pose une grave question, à laquelle l'expérience des camarades nous permettra de répondre objectivement : l'amalgame analytique - méthode naturelle, vivante et à prédominance globale, est-il souhaitable ? Ou ne vaudrait-il pas mieux peut-être nous en tenir à l'une ou l'autre de ces formes pures d'apprentissage ?

C'est, certes, l'observation de nos enfants au travail qui nous a fait nous poser la question. Pourtant, essayons de raisonner le processus d'acquisition de la lecture selon l'une et l'autre des deux méthodes.

J'ai, personnellement, été surpris par la presque impossibilité d'employer les principes analytiques avec des enfants qui n'avaient, parfois jusqu'à un âge avancé, appris que par la méthode globale. J'essayais bien d'attirer leur attention sur les vertus du p i pi ; j'alignais au tableau les sons commençant par p que j'alliais successivement avec o, u, e... C'était, à mon avis, d'une simplicité enfantine. Et pourtant, ces enfants que j'appellerais globaux, ne mordaient absolument rien à ce stratagème, ou s'ils semblaient parfois y mordre, c'était par un processus indépendant de la lecture. Devant un texte, malgré mon insistance, ces enfants ne parvenaient pas à chercher la lecture du mot en partant des lettres et des syllabes. Ils regardaient les mots ; leurs yeux balayaient toute la ligne, et même la ligne suivante pour essayer de retrouver une phonologie et un sens. Exactement comme l'enfant qui voit arriver dans la maison un groupe de parents à moitié inconnus. Il ne cherche point à se souvenir qu'on lui a dit : « Ton oncle Eugène, c'est celui qui a les dents en avant et le nez aplati ». Ce n'est point par ces signes analytiques qu'il compte les reconnaître. Mais son regard va de l'un à l'autre, des nouveaux venus aux gestes des

parents qui les accueillent et d'un regard, d'un geste, il conclut avec sûreté que c'est là l'oncle Eugène.

Je crois donc que ce processus essentiellement global est le processus normal d'apprentissage de toutes choses y compris de la lecture.

La scolastique nous a enseigné un autre procédé ; c'est le système du nez écrasé et des dents en avant. Disons tout de suite qu'il nous vient sans doute de la nécessité où se sont trouvés les professeurs d'autrefois d'enseigner des langues mortes qu'on ne pouvait donc apprendre par la méthode naturelle, et qu'on reconstruisait ainsi, comme l'archéologue essaye d'agencer les ossements pour ressusciter une image approximative de l'homme retrouvé.

Il est même probable que, dans certains cas — qui seraient à définir très soigneusement — ce procédé peut paraître plus efficace.

Mais nous mettrons tout de suite en garde contre le défaut majeur, et qui n'a pas seulement une portée technique, mais engage dangereusement toute la formation, le comportement et l'éducation des individus.

L'enfant a été habitué à monter et démontrer le mécanisme de l'auto. Il y sera peut-être habile, mais il ne saura pas conduire l'auto. Il s'est entraîné à étudier et à connaître les notes d'un chant, mais il en oublie la mélodie. Il sait, en partant des p-i, pi, et des br-an, bran, reconstruire et lire tous les mots du vocabulaire. Et son savoir fera illusion. Mais que signifient les mots qu'il prononce, quelles sont leur fonction et leur sens dans la phrase ? Ça, c'est une autre affaire ; on ne le lui a pas appris ; il s'est entraîné à remonter l'auto et non à la conduire. L'enfant saura traduire en sons justes les mots de son manuel, mais il ne les comprendra pas.

Or, cette tournure éducative est excessivement dangereuse, pédagogiquement et humainement parlant. Elle est peut-être bien — nous pourrions même dire certainement — à l'origine de cette sorte de fétichisme de nos générations actuelles pour le texte imprimé.

Regardez l'adulte lire le journal. Il recompose péniblement les mots, il anonne les syllabes, mais pour comprendre le texte il est obligé de se le répéter et parfois d'essayer de le vivre. La plupart du temps, il ne le sentira pas, il ne le vivra pas. Le divorce est né entre l'écrivain et la pensée, et c'est ce divorce terrible qui marque nos générations. Divorce qui fait ses ravages dans tous les domaines d'ailleurs : peinture, musique et même gymnastique. Le visiteur d'un salon regarde les couleurs qui ont servi à peindre un tableau ; il oublie de sentir l'atmosphère et de comprendre le langage de l'artiste.

Mais il y a là — et c'est là-dessus que je veux insister — deux voies qui ne sont pas même parallèles, qui divergent : l'une va vers la lecture mécanique ; l'autre part exclusive-

ment de la compréhension globale et de la vie ; la première enseigne les pièces du mécanisme ; la deuxième permet de conduire l'auto. Ce n'est qu'à l'adolescence peut-être qu'une conjonction des deux méthodes serait possible. Mais le mal est déjà fait.

Voici donc le problème qui nous est posé :

— Si vous enseignez la lecture par la méthode analytique, vos enfants sauront plus vite traduire verbalement les signes écrits ; ils seront capables de lire sans se tromper des dizaines, puis des centaines de mots, puis tous les mots du langage. Ils en apprendront plus tard le sens, vous diront les Inspecteurs. En attendant, il est incontestable que cette forme d'acquisition fait illusion par sa méthode et sa rapidité relatives. Nous en avons dit les dangers.

— Si vous vous engagez dans la voie de la méthode naturelle à prédominance globale, vous ne saurez jamais dire où en est votre enfant. Si l'Inspecteur lui présente un mot isolé du contexte vivant, il se peut fort bien qu'il soit incapable de le déchiffrer. Et l'Inspecteur — ni les parents d'ailleurs — n'auront pas le temps de vérifier si l'enfant est capable d'autre part de comprendre presque à la perfection un texte d'une page. Exactement comme s'il y avait un contrôleur du langage parlé et qu'on veuille savoir où en est le bébé de trois ans de son apprentissage.

Là, les résultats ne viennent que plus tard ; mais ils viennent d'une façon massive et définitive. Un beau jour, l'enfant sait lire.

— Des combinaisons des deux méthodes sont-elles possibles et souhaitables ? Telle est la question que je pose aux maternelles et qui pourrait bien faire le sujet d'une enquête dont nous publierons plus tard les résultats. Y a-t-il avantage, pour des enfants enseignés selon la méthode naturelle, à combiner le globalisme avec l'analyse ? A reconnaître les mots par l'agencement des voyelles, des consonnes et des syllabes ? A essayer de les aider pour accélérer l'apprentissage, en combinant la vie des mots et des phrases, et, à la base, le b-a, ba ? Dans quelle mesure même les exercices de reconnaissance et de reconstitution de mots et de phrases dont nos brochures recommandent la pratique ne sont-ils pas des passe-temps, des bouches-trous que nous qualifions d'éducatifs, mais dont la portée est plus qu'aléatoire ? Ne serait-ils pas préférable de s'orienter vers l'intensification des travaux d'expression globale d'écriture et de lecture dont nous avons montré la valeur, mais qui n'occupent malgré tout qu'une infime partie de la matinée, comme si nous laissions parler le bébé pendant une heure à son réveil pour le faire taire ensuite ?

Quels seraient alors les moyens à employer ?

D'autre part, cependant, n'existe-t-il pas des enfants qui ont l'esprit plus particulièrement analytique, et d'autres qui sont plus enclins au

globalisme ? Pour les uns et pour les autres, n'y a-t-il pas intérêt à combiner alors analyse et globalisme ? Dans quelle mesure ?

J'ai tenu, dans ce premier article, à poser diverses questions, à susciter des observations, en invitant les maternelles à examiner les problèmes, tous les problèmes, avec un esprit critique total, sans aucun a priori. Etudiez vos enfants. Faites des essais d'analyse et de globalisme. Essayez de passer de l'un à l'autre. Voyez surtout dans ce passage l'importance de l'imprimerie à l'Ecole et de la vie. Nous parviendrons ainsi, ensemble, à améliorer sans cesse nos techniques de travail. — C. F.

L'apprentissage de la lecture par la méthode globale

Les I.O. de 1923 disaient, en parlant de cet apprentissage de la lecture :

« Nous ne préconisons aucune méthode. Entre la méthode d'appellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix ; des expériences se poursuivent qui décideront... »

Toutefois, les procédés qui nous paraissent devoir l'emporter sont ceux qui amènent l'enfant à s'intéresser à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapport apparent. »

Le programme pour la section préparatoire portait alors :

Lecture : premiers exercices.

Les I.O. de 1938 constataient que « dans la deuxième année du cours supérieur et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas **cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui seule permet une lecture courante et intelligente.** »

Le programme de 1945 est net :

« Exercices qui doivent conduire progressivement l'enfant à la lecture courante et **porter sur des mots et des phrases simples que l'enfant peut comprendre aisément et lire avec naturel.** »

Il semble, d'après ces précisions, que le choix remis à plus tard par les I.O. de 1923 s'oriente vers l'utilisation exclusive de la méthode globale puisque les exercices doivent **porter sur des mots et des phrases** alors que la méthode syllabique a pour point de départ les lettres et les syllabes.

Du même coup sont condamnés les syllabaires d'autant plus que l'enfant ne peut comprendre aisément et lire avec naturel des histoires de cerfueil voisinant avec un fauteuil tandis que le chevreuil semble prêt à manger du cerfueil ou que Toto, Titi, Nini, Nana, Lulu ou Riri avalent pilules et tisanes (comme les élèves, d'ailleurs), pendant que l'âne mange une carotte à côté d'un orme ou qu'Irma orne une urne (?!?!).