

La France, malade de ses pédagogies ?

24 janvier 2003

Ce document a été rédigé par des personnes spécialisées dans l'aide aux jeunes en difficulté d'apprentissage.

L'augmentation de certains types de difficultés jusqu'alors peu fréquents chez les élèves est à l'origine de cette tentative de synthèse des effets produits par les nouvelles pédagogies apparues en France dans les années 50.

Ce document s'adresse, en premier lieu, aux parents et à toute personne impliquée dans des activités de formation ou d'éducation.

Il ouvre des perspectives nouvelles sur les moyens de remédier aux difficultés actuelles rencontrées par une grande partie des enfants.

La France, malade de ses pédagogies ?

Les pédagogies fonctionnelles.....	1
Les méthodes classiques d'apprentissage de la lecture.....	1
Le « savoir-lire » ou l'illusion de la lecture ?.....	2
Le « savoir-écrire » ou l'illusion de l'écriture ?	4
Le « savoir-penser » ou l'illusion de la pensée autonome ?.....	5
Les pédagogies fonctionnelles, l'illettrisme et les modes cognitifs.....	7
Le « savoir-être » ou l'illusion de l'être ?	8
Le mythe du « niveau qui monte ».....	9
De faibles capacités de réflexion ?	10
Le recul de la raison et ses conséquences	11
Le retour urgent de la réflexion et de la parole	12
Lettre à l'adresse de ceux qui doutent.....	13
Lettre aux enseignants des écoles primaires et des collèges	13
Lettre aux parents d'élèves	14
L'école de demain : développer les dons et les aptitudes de tous les enfants.....	15
Informations complémentaires.....	15

« La tentation est grande quand on détient la force, le savoir de se passer d'interroger l'enfant, l'élève, le subordonné sur le « sens » qu'il a le pouvoir de donner dans telle ou telle situation. Il en résulte que le droit au sens n'est pas respecté. Il est « oublié ». L'enfant, l'élève, le subordonné ne réfléchissent plus sur leur soi... ; ils se conforment à ce qu'on leur prescrit en régressant au stade d'une « simple capacité » à acquérir des réflexes conditionnels. La robotisation a précédé de beaucoup l'invention des machines et des ordinateurs. On a dressé l'homme à n'être plus qu'un lieu d'acquisitions de gestes mécaniques. Par une très curieuse inversion, on a même été jusqu'à croire qu'il fallait d'abord faire acquérir à l'élève des mécanismes avant de lui permettre d'accéder à leur sens... Ceux qui, sous la pression de l'exigence, perdaient de vue la réflexion à soi, leur « se » sentir, et finissaient par n'être plus que des exécutions de consignes, en devenaient les définitives victimes. C'est pourquoi tout éducateur, formateur ou enseignant doit veiller sans cesse à protéger la flamme du droit à « se » sentir soi-même, car cette flamme est fragile, sans cesse menacée par la force des choses, des êtres... De là, l'exigence de promouvoir le développement de la réflexion. Puisqu'elle est le moyen d'accéder au sens, il est nécessaire de chercher comment ce moyen peut s'affirmer, se diversifier, se spécifier, se généraliser.»
(Critique de la raison pédagogique, A. de la Garanderie, p. 240, 1997)

Peu de personnes ont conscience de l'importante révolution pédagogique qui s'est produite dans le système scolaire français ces 50 dernières années. Dans de nombreuses classes, les enfants apprennent très différemment de leurs grands-parents. De nouvelles pédagogies sont apparues à tous les niveaux, de la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, l'échec scolaire et l'illettrisme sont en pleine inflation. On l'explique habituellement par les problèmes de société, la démission des parents ou les inaptitudes de certains enfants.

Sans renier l'influence de ces facteurs, voyons si les pédagogies actuelles peuvent aussi avoir un lien avec l'augmentation de l'illettrisme et de l'échec scolaire, comme on l'entend si souvent dire.

Les pédagogies fonctionnelles

Pour simplifier, nous appellerons les pédagogies actuelles « fonctionnelles » car elles sont principalement orientées vers l'acquisition de nouvelles « fonctionnalités », qui sont limitées mais soi-disant mieux adaptées aux exigences de la vie moderne.

Dans cette optique, les premiers apprentissages du « lire, écrire, compter » ont été remodelés et sont devenus les nouveaux « savoir-lire », « savoir-écrire » et « savoir-compter ».

Pour définir le contenu du « savoir-lire », les promoteurs de ces pédagogies se sont placés dans une approche fonctionnelle de la lecture. Ils ont décidé qu'un « bon lecteur » devait pouvoir lire rapidement grâce à une lecture globale et silencieuse, afin de pouvoir extraire en quelques instants les informations qu'il recherchait. Ils ont déclaré que celui qui lisait un texte linéairement était un « non-lecteur ».

Ils ont ainsi porté leurs recherches sur les moyens de développer spontanément cette nouvelle forme de lecture chez l'enfant dès le plus jeune âge. Ils lui évitaient ainsi l'étude du code alphabétique et de la structure grammaticale des phrases qui, selon eux, pouvaient même constituer une gêne pour l'acquisition des nouvelles techniques de lectures qu'ils souhaitaient mettre en place.

C'est ainsi qu'ont été développées la méthode globale, puis la méthode semi-globale d'apprentissage de la lecture. Ces méthodes ont progressivement intégré la lecture silencieuse et rapide, puis la lecture par hypothèses. Elles ont véritablement révolutionné la lecture, comme nous allons le voir.

Pour le « savoir-écrire », les pédagogues ont mis au point une grammaire dite fonctionnelle, dans le but d'enseigner la production d'écrits « fonctionnels », adaptés à la nouvelle manière de lire.

Pour le « savoir-compter », ils ont supprimé les démonstrations et ont fait des mathématiques un ensemble de règles à apprendre par cœur et à savoir appliquer.

Bien que ces transformations aient été progressives et ne touchent pas encore la totalité des classes, nous avons maintenant suffisamment de recul et d'expériences pour évaluer l'effet de ces pédagogies et voir si elles ont permis d'atteindre les objectifs qu'elles s'étaient fixés.

Les méthodes classiques d'apprentissage de la lecture

Avant l'apparition des méthodes globales, tous les enfants apprenaient à lire de la même façon, par des méthodes alphabétiques qui faisaient étudier le code alphabétique avant d'aborder la lecture des mots et des phrases.

Après avoir appris la forme et la sonorité des lettres de l'alphabet, puis des syllabes, les enfants étaient invités à déchiffrer des mots isolés puis, dans la même leçon, de courtes phrases. En fin de CP, ils

pouvaient aborder des petites histoires, des contes enfantins, etc. Ce déchiffrage se faisait à haute voix. Ils lisaient lentement jusqu'à ce que leur déchiffrage, c'est-à-dire leur lecture, devienne plus rapide et fluide.

Tout ce travail de lecture s'accompagnait de reformulation puis d'analyses de texte. Au fil des ans, cette analyse s'automatisant, les enfants finissaient par intérioriser leur parole. Ils prenaient ainsi l'habitude de réfléchir en silence (pensée langagière) et pouvaient commencer à lire en silence, tout en s'entendant dans leur tête (subvocalisation).

L'étude de la signification des mots dans des exercices de vocabulaire portant sur les nuances, de l'orthographe et de la structure des phrases avec la grammaire analytique, permettait aux enfants d'accéder au sens des phrases qu'ils lisaient. Des questions sur le sens des phrases et des textes permettaient, d'une part de vérifier la qualité de leur compréhension, et d'autre part de développer leur mémoire du texte.

Le lecteur formé par les méthodes alphabétiques développait ainsi des mécanismes efficaces et rapides qui lui permettaient de comprendre un texte au fil de sa lecture, à voix basse comme à voix haute, sans avoir à faire une recherche en parallèle sur le sens du texte, sauf pour des textes spécialisés et complexes.

Le « savoir-lire » ou l'illusion de la lecture ?

Voyons comment procède l'actuelle méthode de lecture semi-globale, silencieuse et rapide, dite méthode mixte, qui met l'enfant en contact avec les mots avant d'aborder le code alphabétique.

Dès la maternelle, l'enfant apprend à mémoriser la forme visuelle des mots. Il se constitue ainsi un capital de « mots-images » qu'il sera capable de reconnaître visuellement et de prononcer.

Au CP, l'enfant augmente son capital de mots et mémorise la forme visuelle des « petits mots » (articles, prépositions, etc.) qui complètent les phrases. La signification des mots n'est pas donnée explicitement à l'enfant, qui est invité à faire des hypothèses sur leur sens, à force de les entendre dans des histoires racontées par le maître ou de voir des images qui les représentent. Il acquiert ainsi un sens intuitif des mots dont il a mémorisé la forme et développe une habitude à « construire du sens » aux mots en s'appuyant sur le contexte dans lequel il les trouve.

Dès le début du CP, l'enfant apprend à lire en silence. Puisque jusqu'à présent, il a pris l'habitude de voir des mots sans pouvoir les déchiffrer, sa lecture silencieuse reste purement visuelle, « photographique ».

Au CE1, l'enfant s'exerce à la lecture rapide. Pour mener à bien ce type de lecture, il va apprendre à construire un sens global à un texte en formulant des hypothèses à partir des quelques mots, dont il connaît la forme et la signification, et qu'il aura réussi à repérer dans le texte. Il apprend aussi à faire la recherche rapide de mots ou de groupes de mots connus (mots-clés) dans des textes longs, par des exercices de reconnaissance visuelle.

Ainsi, dès les premiers apprentissages, dans une lecture en silence, l'enfant apprend à « lire » de manière « spatiale » en fixant sa pensée non pas sur le déchiffrage des mots et la compréhension, mais sur la recherche d'informations demandées ou sur la « construction du sens » à partir de quelques « mots-images » identifiés visuellement.

Les techniques actuelles de « lecture rapide » reposent sur la suppression de la subvocalisation. Le professeur est donc invité à faire en sorte que l'enfant ne développe pas cette subvocalisation ou la supprime dans le cas où il aurait appris à lire avec une méthode alphabétique.

Dans les exercices de lecture silencieuse, c'est un silence complet qui est demandé à l'enfant : il doit apprendre à voir les mots sans les vocaliser, même intérieurement, et donc sans les déchiffrer. Il va faire de nombreux exercices de reconnaissance purement visuelle de mots qu'il devra montrer du doigt, sans les prononcer. Il apprend ainsi à dissocier sa lecture de sa parole, et à voir les mots comme des images.

Dans des exercices de lecture rapide, un enfant qui aurait déjà appris à déchiffrer les mots et qui voudrait le faire serait trop lent pour répondre aux questions posées dans le délai imparti, sous la pression du chronomètre. Il devra s'habituer à voir les mots-images qu'il connaît, sans chercher à déchiffrer les autres.

Mais, comment pourra-t-il lire à voix haute s'il n'a pas appris à lire tous les mots, les uns après les autres ?

Pour cela, le professeur va lui faire faire des exercices de découpage de mots variés pour découvrir les phonèmes, c'est-à-dire le son des lettres et des syllabes. Ayant intégré ces phonèmes, il pourra commencer à lire des mots inconnus à voix haute.

Mais, alors que l'habileté à déchiffrer du lecteur classique était porteuse de sens, celle du nouveau lecteur ne sera qu'une aptitude à prononcer les mots, dissociée de la recherche du sens.

C'est la même aptitude que celle d'un lecteur français qui arrive à lire un texte anglais sans comprendre ce qu'il lit. Les grandes règles de phonétique lui suffisent pour prononcer correctement les mots inconnus.

Pour rendre le déchiffrement rapide et fluide, l'enfant s'entraîne à lire le plus vite possible des combinaisons de syllabes-sons qui ne forment pas de vrais mots ou de vrais textes. De nombreux exercices reposent sur des lectures de « non-mots » et de textes qui sont, soit « hors-sens », soit d'un niveau de difficulté inadapté à l'âge de l'enfant. L'objectif visé n'est pas la compréhension, mais l'oralisation.

Ainsi, le nouveau lecteur sait oraliser un texte d'une manière très fluide mais il ne peut pas accéder à son sens si le texte n'a pas été étudié auparavant. Cette non-compréhension ne l'empêche pas de donner du rythme à sa lecture car il a appris à le faire en s'appuyant sur la ponctuation.

On donne alors à l'enfant plusieurs stratégies de lecture en fonction de la nature des textes. Il devra lire une œuvre littéraire, une coupure de presse ou une fiche horaire de train de manière spatiale pour y trouver rapidement les informations demandées par le professeur. Si on lui demande de lire à voix haute, il devra concentrer tous ses efforts sur l'intonation, sans se préoccuper du sens, ce qui donnera l'illusion qu'il sait lire. Par contre, il devra faire attention à lire tous les mots d'un énoncé de mathématiques et chercher à bien comprendre le sens de la consigne.

Or, l'expérience prouve que cette lecture fonctionnelle ne permet pas l'accès au sens précis des textes, même pour les consignes de mathématiques. Comme dans sa lecture en silence, l'enfant a appris à dissocier la parole de la lecture, il est dans l'incapacité de mettre en œuvre une lecture analytique porteuse de sens. Et s'il lit à voix haute la consigne, il s'attachera tellement à la courbe mélodique du texte – la prosodie – qu'il ne pourra pas accéder au sens.

Ainsi, beaucoup de nouveaux lecteurs ne savent que construire un sens approché de leur lecture, ce qui la rend hasardeuse, pénible et ennuyeuse. Ils ne lisent plus les œuvres littéraires linéairement, en savourant chaque mot, mais spatialement, plus préoccupés par l'usage qu'ils pourront en faire et par les informations à y chercher, que mus par la curiosité de la découverte du texte.

Indépendamment d'autres facteurs, ceci peut expliquer que de nombreux jeunes n'aiment pas lire. Ils ne peuvent comprendre que des livres écrits dans un style simple et littéral, c'est-à-dire l'essentiel de la nouvelle littérature pour jeunes. Mais, cela reste un exercice pénible de construction de sens et ils préféreront les bandes dessinées dans lesquelles le sens du texte est conforté, voire apporté, par l'image.

Il est certain que ces nouveaux lecteurs sont habiles pour chercher rapidement les informations demandées dans un texte long. Ce type d'habileté est bien adapté aux évaluations proposées aux élèves qui, tout au long du parcours scolaire, se limitent à des exercices de reconnaissance visuelle (recherche de mots connus, QCM), à des questions sur la structure formelle et les grandes lignes de textes longs ou à des comparaisons de textes très longs, dont la lecture linéaire est impossible dans les temps impartis.

Mais, si le texte présente la moindre difficulté, due à une complexité de forme (présence de subordonnées) ou de fond (messages implicites), ils seront incapables de le lire et n'en capteront même pas les grandes lignes. Seules des questions portant sur la compréhension d'informations implicitement contenues dans les textes pourraient révéler les limites de ce type de lecture : or, il y en a de moins en moins.

Ainsi, par leur élocution soignée, les élèves donnent l'illusion d'être de bons lecteurs alors qu'en réalité, ils n'ont pas les compétences d'un vrai lecteur et ont du mal à trouver des informations contenues de manière non explicite dans un texte ou à accéder au sens précis d'un texte, et à ses connotations.

Le « savoir-écrire » ou l'illusion de l'écriture ?

Les jeunes formés par les pédagogies fonctionnelles écrivent comme ils lisent.

De même qu'ils apprennent à lire visuellement et sans vocaliser les mots au moment où ils les lisent, ils apprennent à écrire visuellement et sans se dire les mots au moment où ils les écrivent. Lire visuellement revient à « photographier » les mots. Écrire visuellement revient à « dessiner » les mots photographiés.

Mais, si ces jeunes peuvent facilement donner l'illusion de savoir lire, il leur est beaucoup plus difficile de donner l'illusion de savoir écrire.

Pour le comprendre, essayons de décrire leurs difficultés d'écriture dans différentes situations.

En silence, l'enfant lit de manière spatiale avec l'objectif de deviner le sens global du texte placé sous son regard. Dans un exercice d'écriture libre, l'enfant fait l'opération inverse : il part du sens et essaye de l'exprimer globalement avec des mots. Certains enfants ne sont capables que de jeter quelques mots sur le papier. D'autres, heureusement les plus nombreux, construisent des phrases grâce aux règles de la grammaire fonctionnelle, qui sont des règles de disposition spatiale (l'article est avant le nom, le nom est placé avant le verbe, le COD est après le verbe, ...). Les phrases étant construites de manière spatiale, on trouve dans ce type de production des erreurs dans la position de certains mots et des fautes d'accord. Les phrases produites sont souvent très simples. L'enfant aura la possibilité de compliquer ses phrases avec des morceaux de phrases ou expressions vues dans les textes étudiés en classe, si tant est qu'il ait la capacité de les mémoriser visuellement. L'écriture n'est pas ici la traduction d'un discours que l'enfant se tient : celui-ci n'exprime pas sa pensée et ne fait qu'un simple exercice de production de phrases. Le terme d'« expression écrite » a d'ailleurs été remplacé par « production d'écrit ».

L'enfant, habitué à visualiser, est en difficulté dans une dictée. Il fait un grand nombre de fautes d'orthographe car il a du mal à associer la parole du maître avec sa production écrite, et surtout à accéder au sens de ce qu'il doit écrire. Il est plus performant si la dictée a été préparée à l'avance comme on le fait si souvent pour ne pas les décourager : cela lui permet de pré-visualiser les mots qu'il aura à écrire et de connaître à l'avance le sens du texte. Dans les exercices d'autocorrection des dictées, il peut trouver les erreurs d'orthographe des mots car il revoit ce qu'il a écrit et peut comparer avec les mots-images qu'il a mémorisés.

L'élève qui suit un cours écrit au tableau par le professeur va travailler en pure copie. Son application à reproduire ce que le professeur a écrit ne lui permet pas de s'intéresser au sens : il copie sans chercher à comprendre. L'élève en difficulté a du mal à produire une copie fidèle : son cahier de cours est constitué de phrases auxquelles il manque des mots, et de mots auxquels il manque des lettres. Si le professeur n'écrit pas son cours, le résultat est encore pire. En conséquence, non seulement, l'élève n'a pas compris ce qui a été fait en classe, mais en plus, il va devoir travailler sur une copie du cours parfois incomplète et donc peu compréhensible.

Ainsi, dans un exercice d'écriture libre, le nouveau « scripteur » s'attache à faire une traduction globale et approximative de sa pensée en fabriquant des phrases : il ajoute les mots bout à bout, sans parler, ni se parler, en s'appuyant sur les règles de disposition et de forme de la grammaire fonctionnelle.

Dans des exercices de dictée ou de prise de note d'un cours oral, il s'attache à transcrire en mots la parole qu'il entend : il associe alors son écriture et la parole d'un tiers sans pouvoir comprendre ce qu'il écrit. Plus tard, même à l'université, il ne pourra pas prendre des notes de manière intelligente et devra se contenter de copier mot à mot ce qu'il entend.

Le caractère aléatoire de l'écriture du nouveau scripteur ne peut être caché. Les fautes d'orthographe, les erreurs de temps, la mauvaise place de certains mots, la présence de mots inexistants ou l'incohérence de certaines phrases dans les copies d'élèves alimentent régulièrement des bêtisiers. On voudrait pouvoir en rire si cela ne faisait que manifester un manque de travail des élèves.

Or, c'est bien une grande difficulté à s'exprimer par écrit qui handicape bon nombre d'élèves. Et sans les consignes d'indulgence du rectorat, et ce que l'on appelle l'évaluation positive, qui consiste à noter le positif sans trop s'attacher au négatif, les notes des candidats aux divers examens seraient alarmantes, comme en témoignent si souvent les correcteurs. De plus, ce sont des jurys de contrôle et d'ajustement qui, sous prétexte de corriger les écarts entre les différents correcteurs, décident des notes finales. La tendance est plutôt à l'augmentation des notes, parfois d'une manière très significative, en dehors de la présence du correcteur ou contre sa volonté.

Dans son livre « Parents contre profs », Maurice T. Maschino rapporte ce témoignage de Muriel G. au sujet de l'épreuve du brevet :

« Les pressions sont constantes. A la dernière session, le président du jury se perd dans les calculs : 'Pour avoir 70% de reçus, demande-t-il, à quelle note faut-il prendre ?'. On regarde, on cherche, on ne trouve pas : la plupart des notes sont trop basses. Si on ne les modifie pas, il n'y aura même pas 20% d'admis. A sa demande, on reprend les copies, on efface, on met une autre note. Un collègue proteste. Le président lui arrache le paquet et fait le sale boulot. »

Le « savoir-penser » ou l'illusion de la pensée autonome ?

Nous avons vu que les « savoir-lire » et « savoir-écrire » étaient très limités chez une majorité d'élèves formés par les pédagogies fonctionnelles. Or, en 1998, un rapport remis au Ministre de l'Éducation indiquait que 38% des élèves ne maîtrisaient pas les compétences de base en calcul à l'entrée en sixième. Le socle « savoir-compter » est donc aussi fragile.

Puisque les mathématiques ne sont plus que des règles à apprendre et à appliquer, on s'étonne que certains n'y arrivent pas. C'est pourquoi on invoque souvent l'étourderie, le manque de concentration ou le manque de motivation et d'effort pour expliquer les échecs dans les exercices.

Il est vrai que les jeunes semblent souvent manquer de concentration. La « concentration » est une habileté à centrer sa pensée sur la tâche à accomplir. Mais, faut-il encore que cette pensée existe.

N'ayant pu intérioriser leur parole avec des méthodes de lecture syllabiques, on peut se demander s'ils ont pu développer une pensée langagière, c'est-à-dire une parole intérieure qui leur permette de faire un raisonnement ?

Les élèves qui sont capables d'appliquer les règles sans comprendre ce qu'ils font, à la manière d'un réflexe, sans avoir à exercer une quelconque réflexion, peuvent facilement réussir les exercices de mathématiques. Mais, ceux qui ont besoin de comprendre pour mémoriser les règles et de réfléchir pour les appliquer rencontrent de grandes difficultés.

Nous avons souvent constaté que ces jeunes en difficulté arrivaient à trouver les solutions aux exercices lorsque nous les faisons parler, et qu'ensuite, au moment de l'exécution, ne s'appuyant plus sur le raisonnement qu'ils avaient fait oralement quelques instants auparavant, comme s'ils ne pouvaient pas raisonner seuls et silencieusement, produisaient un travail incohérent.

Ont-ils finalement la possibilité de raisonner en silence pendant les examens ? Ont-ils la possibilité de réfléchir dans la vie de tous les jours si personne ne les aide en les faisant réfléchir à haute voix ? Le psychologue, l'accompagnateur du soutien scolaire, ne seraient-ils, dans beaucoup de cas, que la tierce personne dont ils ont besoin pour développer leur réflexion ?

Pourrait-on finalement en conclure que ces jeunes ont des difficultés à exercer une réflexion autonome ?

Pour essayer de comprendre comment les pédagogies fonctionnelles pourraient être à l'origine de tels dysfonctionnements du cerveau humain, rappelons que ce dernier est constitué de deux hémisphères aux fonctions bien spécifiques. En 1981, R.W. Sperry obtint un prix Nobel pour ses travaux sur le cerveau. Il montra que les images étaient traitées de manière analogique par l'hémisphère droit, tandis que la parole, les écritures alphabétiques nécessitant un décodage analytique étaient prises en charge par l'hémisphère gauche.

Développer le « savoir-lire » et le « savoir-écrire » uniquement sur des techniques de reconnaissance visuelle de formes revient donc à solliciter essentiellement les circuits de l'hémisphère droit du cerveau de l'enfant, cet hémisphère qui n'est équipé ni pour le déchiffrement des mots, ni pour la lecture, ni pour l'écriture, ni pour l'accès à la compréhension fine. On comprend déjà que les compétences de lecture et d'écriture développées par ces pédagogies puissent être très limitées.

Et, comme c'est au cours des apprentissages que se tissent les circuits neuronaux qui seront disponibles par la suite, il est à craindre que ces méthodes visuelles et silencieuses induisent des processus de pensée qui perdurent et ne sollicitent que l'hémisphère droit, privant habituellement l'enfant de l'accès à son hémisphère gauche, spécialisé dans l'analyse, acteur majeur de la réflexion, ou rendant difficile la communication entre les deux hémisphères. Ceci pourrait expliquer ses difficultés ultérieures à développer une réflexion autonome, et même un agir autonome, opérations qui nécessitent la pleine utilisation des deux hémisphères du cerveau.

Si la réflexion est si difficile à mettre en oeuvre, on peut comprendre que tant d'enfants passent directement de la lecture d'une consigne à la production, en répondant au hasard.

Nous savons que ces spécialisations hémisphériques du cerveau sont parfois considérées comme une simplification abusive, malgré la notoriété, au sein de la communauté scientifique, des spécialistes qui les ont mises en évidence et les font connaître.

Mais, certaines personnes, travaillant pour des sectes, s'intéressent de près aux fonctions des deux hémisphères du cerveau. Elles voient un intérêt à promouvoir l'usage intensif de l'hémisphère droit afin de réduire celui du gauche et la capacité de réflexion de leurs victimes. Elles les rendent ainsi influençables et dépendantes. On entend même parler de « pédagogie du cerveau droit » dans certaines écoles.

Ainsi, il serait coupable de se désintéresser de ces travaux sur le cerveau car nous ne voudrions pas que les pédagogies fonctionnelles aient l'effet non souhaité de rendre les enfants influençables et dépendants.

Un apprentissage qui veille à solliciter de manière équilibrée tous les circuits du cerveau, en variant les exercices, permet de développer des capacités de réflexion autonome. C'est ce que faisaient les méthodes de lecture alphabétiques, en proposant des activités de déchiffrement, de verbalisation et d'analyse de texte, ensemble d'activités qui mettaient en place les processus permettant le développement de la réflexion.

Si, comme nous l'avons indiqué précédemment, les enfants ont de réelles difficultés à exercer une réflexion autonome, ne devrait-on pas assister à un effondrement du niveau des élèves ?

Ce serait mal connaître la capacité de certaines personnes à mémoriser visuellement des procédures qui leur permettraient de traiter un grand nombre d'exercice de manière automatique, sans avoir besoin de recourir à un raisonnement. L'automatisation de certaines procédures intellectuelles ne date pas d'hier. Il est par exemple possible, pour certains, de faire des mathématiques sans comprendre ce qu'ils font, en appliquant de simples règles mémorisées, à la manière d'un réflexe. Il est aussi possible de chercher visuellement une information dans un texte sans s'intéresser à son sens. Il est même possible de faire le résumé d'un texte sans le comprendre : il suffit d'extraire quelques phrases et d'utiliser des synonymes pour faire illusion.

Ainsi, certains élèves qui disposent d'une excellente mémoire visuelle vont pouvoir intégrer de manière durable un grand nombre de procédures et tirer facilement leur épingle du jeu. Il est même possible que certains parmi eux arrivent à construire des raisonnements par des analogies qui ne reposent que sur des images visuelles.

Mais, pour une très grande majorité, le raisonnement ne pourra pas se construire sans parole, et pour d'autres, non seulement le raisonnement, mais aussi l'automatisation de tâches simples ne pourront se faire qu'avec le support d'un discours intérieur. Il ne leur suffira pas de voir pour savoir refaire : ils devront « comprendre et se dire ce qu'ils voient faire » pour pouvoir « le refaire en se le disant et en comprenant ce qu'ils font ».

Et, c'est pourquoi, le constat devient préoccupant.

En 1997, lors d'un colloque « Langues et Langages », le directeur de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale a déclaré que 62% des élèves entrés en sixième en septembre 1997 ne savaient pas lire : 12% ne décryptaient que quelques mots et 50% étaient incapables de comprendre le sens d'un texte simple et court.

Ainsi, 38% des élèves tiraient leur épingle du jeu, 50% étaient en difficulté et 12% en échec total.

Dans les 38%, on pourrait mettre tous les élèves qui bénéficient encore d'un enseignement de qualité, et tous ceux qui ont une bonne mémoire visuelle et sont bien adaptés aux pédagogies fonctionnelles. Dans les 50%, on mettrait ceux qui ont une mémoire visuelle limitée mais suffisante pour pouvoir automatiser certains exercices. Enfin, les 12% concerneraient ceux qui n'ont pas de mémoire visuelle.

Cette description un peu grossière nous permet d'introduire la description des modes cognitifs.

Cela fait plus de 20 ans, grâce aux travaux d'Antoine de la Garanderie¹, que nous savons qu'il existe trois modes d'accès principaux à la connaissance du monde extérieur : la vue, l'ouïe et le toucher, et qu'à ces trois modes d'accès correspondent trois modes cognitifs : visuel, auditif et kinesthésique.

L'enfant « visuel » vit sa relation au monde avec des images. Il a une excellente mémoire visuelle qui lui permet d'enregistrer un grand nombre d'informations visuelles. Il est parfaitement adapté aux nouvelles pédagogies qui postulent que tous les élèves peuvent travailler facilement avec des images et n'ont pas besoin de la parole. Il est capable d'automatiser de nombreux exercices, de refaire sans chercher à comprendre : la recherche du sens dans ce qu'il fait n'est pas la plus importante de ses préoccupations.

Celui qui est « auditif » vit sa relation au monde avec des mots. Il ne peut traiter une image et la mémoriser que s'il prend le temps de se la décrire avec des mots : sa mémoire est auditive. Il est dans l'incapacité de faire des activités qu'il ne comprend pas. Il ne peut reconnaître un mot et accéder à son sens que s'il peut le déchiffrer et ainsi se le parler. Il est inadapté aux pédagogies fonctionnelles et est programmé pour l'échec si une pédagogie de la parole ne lui est pas proposée.

L'approche d'un mot « vu comme une image » par un élève auditif est très bien décrite par Antoine de la Garanderie qui montre une inadéquation totale des méthodes semi-globales pour ces enfants :

« Cet élève n'évoque jamais d'image ; il évoque en se parlant ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il touche, ce qu'il sent, ce qu'il goûte ; ce qu'il éprouve affectivement. Tout pour lui est pensé en paroles, par des paroles qu'il se tient à lui-même. C'est ainsi qu'il vit sa conscience d'être au monde ; c'est le projet de sens qui l'anime : mettre en paroles les êtres, les choses, les impressions... Dès lors, il ne reconnaît pas ce qu'il a vu, s'il ne s'est pas décrit – donc avec des paroles – ce qu'il voyait au moment où il le percevait et s'il n'a pas eu le projet de décrire la chose qu'il voyait dans le but de la reconnaître s'il la revoyait. Il en résulte que ce mot qui est là devant ses yeux et qu'on le prie de lire, ce mot qu'il a vu déjà des dizaines de fois, c'est pour lui tout comme s'il le voyait pour la première fois. L'enseignant s'étonnera, s'indignera en estimant que ce n'est pas possible, qu'il le fait exprès... surtout si lui-même a l'habitude d'évoquer visuellement les choses... » (Critique de la raison pédagogique, A. de la Garanderie, p. 323, 1997)

Avec la méthode de lecture rapide et silencieuse, cet élève qui ne voit pas les mots globalement n'aura ni le temps (rapide), ni le droit (silencieuse) de déchiffrer la forme des lettres et des mots. C'est ainsi qu'il va confondre les lettres, mélanger des syllabes et écrire des mots chamboulés ou inexistants. Le diagnostic de la dyslexie sera alors posé.

Il pourra corriger sa dyslexie s'il est confié à un orthophoniste ou un enseignant spécialisé qui a l'intelligence de reprendre la lecture avec lui en utilisant des méthodes alphabétiques. Mais, si le « ré-éducateur » s'obstine avec des méthodes visuelles, à vouloir à tout prix que l'enfant voie les mots globalement en se proposant de rééduquer sa mobilité oculaire, comme certains pédagogues le lui suggèrent, alors, il ne pourra jamais lire et son avenir scolaire sera compromis.

Ce sont ainsi les « auditifs », ceux qui avaient des prédispositions pour le langage, la lecture et l'écriture, ceux qui auraient pu devenir poètes, orateurs, philosophes, écrivains, politiques ou penseurs, et donner un supplément d'âme à notre société, qui sont ainsi écartés du plaisir de la lecture et de l'écriture, et exclus très tôt de la course aux diplômes.

L'enfant « kinesthésique », quant à lui, a besoin du geste pour s'approprier le monde mais il est d'une certaine façon polyvalent puisqu'il pourra stocker une information en visuel ou en auditif, du moment qu'on ne le prive pas du geste. C'est en écrivant ce qu'il entend ou en dessinant ce qu'il voit qu'il pourra accéder à une bonne compréhension et mémoriser. Il est cependant plus près de l'auditif, sa capacité de mémorisation en mode visuel étant relativement limitée. Il aura besoin de la parole pour réfléchir.

Avec les pédagogies fonctionnelles, cet enfant, dont le mode cognitif est le plus fréquent, va vivre une scolarité qui sera à la mesure de sa capacité de mémoire visuelle. Sans parole, il ne pourra rien mémoriser à long terme. N'ayant qu'une mémoire visuelle limitée et fugitive, il sera obligé de tout ré-apprendre chaque année. Ses efforts seront peu récompensés et il n'excellera pas, devant travailler beaucoup plus que ceux qui ont la chance d'être visuels.

Le « savoir-être » ou l'illusion de l'être ?

La fragilité dans les apprentissages fondamentaux, qui vient du fait que les bases de la « pensée » sont elles-mêmes fragiles, va rendre l'étape du collège particulièrement laborieuse et pourra engendrer des troubles psychologiques liés à l'échec scolaire. Mais, il y a plus grave.

C'est en essayant de remédier aux difficultés de nombreux jeunes depuis plus de 20 ans qu'Elisabeth Nuyts² a découvert des conséquences insoupçonnées du remplacement de la grammaire analytique par la grammaire fonctionnelle.

Elle a pu constater que le travail sur la grammaire analytique permettait aux enfants d'accéder aux repères temporels et de se découvrir consciemment comme « sujets » responsables de leurs « actes ». Tandis que la grammaire fonctionnelle qui, à l'école élémentaire, ne présente les « je, tu, il » que comme des « petits mots qui font changer le verbe », sans expliquer la nature profonde de ces notions, ne le permet plus :

« En remodelant la grammaire, on a rendu l'enfant totalement extérieur à lui-même, entravant la structuration de son être profond. (...) Expliquer que le verbe est le mot de la phrase qui se conjugue, qu'il se reconnaît donc à sa forme qui change, dire qu'un sujet et un complément d'objet se reconnaissent à leurs places respectives avant ou après le verbe, permet de les accorder certes, mais cela empêche l'être d'accéder à la conscience de soi acteur. Quand nos grammaires nouvelles apprennent à l'enfant que le pronom personnel « je » est le petit mot qui précède le verbe et qui le conjugue à la première personne, elles le rendent totalement extérieur à lui-même, elles le privent de son identité propre. De telles définitions sont à l'origine de très profondes perturbations. « Pourquoi voulez-vous que j'aie envie de vivre, quand je ne sais même pas qui je suis ? » disait un gamin de huit ans à ses parents effarés.

Les psychologues savent bien que la conscience de soi ne peut s'acquérir sans un retour sur soi . Or, autrefois ce retour était assuré à notre insu par la grammaire analytique, quand elle était bien faite. Ne disait-on pas que sept/huit ans c'était l'âge de raison ? Or, c'était l'âge où l'enfant se découvrait acteur de ses propres actions en percevant consciemment la valeur du pronom « je » et la signification du verbe. Et toute notre grammaire traditionnelle centrée sur ces deux éléments lui permettait ensuite de se situer, lui par rapport aux autres, lui par rapport au monde. »

Ainsi, les bases de « l'être », qu'une société sans repères et des familles éclatées peinent à mettre en place chez nombre d'enfants, ne peuvent même plus être construites à l'école.

Elisabeth Nuyts a vu tant de transformations dans le comportement extérieur de jeunes et d'adultes que nous pouvons affirmer qu'un travail axé sur la grammaire, l'analyse et la parole, toutes choses que les pédagogies fonctionnelles ont minimisées, permet aux êtres de se construire et de développer leur conscience individuelle.

Par ce travail, la personne accède à la conscience de ses perceptions, corrige son éventuelle dyslexie et devient capable d'exercer une réflexion autonome. C'est tout son être qui en est transformé. Sa violence s'atténue, son mal-être laisse place à une nouvelle joie de vivre, sa confiance revient, son expression devient plus claire et sa capacité à agir se révèle.

Aujourd'hui, c'est à l'éducation à la citoyenneté qu'est confié le développement de la personnalité du jeune par la transmission d'un « savoir-être ». Mais, nous voyons combien ce « savoir-être » ne peut-être que superficiel car il n'atteint pas la conscience de ces jeunes partiellement structurés et les maintient dans une « illusion de l'être ».

Le mythe du « niveau qui monte »

Il est quasiment impossible de comparer le niveau des élèves de deux époques distantes de près de 50 ans, tant l'école et la société ont changé. Cela dépend de ce que l'on met derrière le mot « niveau » ?

Il est ainsi facile pour certains d'affirmer que le niveau a monté en raison du plus grand nombre de jeunes accédant aux études supérieures.

On sait pourtant combien les épreuves ont évolué et se sont progressivement adaptées aux compétences limitées des nouveaux élèves. Ne devrait-on pas s'étonner du nouveau concept « d'année blanche » qui permet de mettre à niveau les bacheliers avant de les admettre dans certaines facultés de lettres ?

A plus court terme, il semble bien que le niveau ait baissé :

« 20% des élèves de sixième ne maîtrisent plus les compétences de base en lecture; en calcul ils sont 38% alors qu'ils étaient à peine 11% et 17% six ans plus tôt ». (Le Monde de l'Éducation, mai 1999)

Mais pour peu que l'on soit ébloui par les nouvelles technologies, on sera admiratif devant les performances des jeunes qui manient l'ordinateur avec dextérité, ce que bien évidemment leurs aînés ne savaient pas faire.

On pourrait objecter que les personnes formées par les pédagogies traditionnelles se sont adaptées sans la moindre difficulté aux nouvelles technologies, avec une légère pointe d'ironie : qui peut le plus peut le moins. . .

Mais, laissons de côté ce débat stérile. L'essentiel n'est pas de savoir si le « niveau » a baissé ou si le système ancien était meilleur que le nouveau. Ce qu'il faut se demander, c'est si le système actuel permet encore de développer des capacités de réflexion autonome chez les élèves : la première mission de l'école n'est-elle pas d'apprendre à penser ?

De faibles capacités de réflexion ?

Voici les conclusions de la dernière évaluation PISA de l'OCDE où la France a fini 14^{ème} sur 31 pays, juste devant les Etats-Unis (pourtant réputés pour avoir un système scolaire d'un niveau très inférieur à celui de la France). Rappelons que les jeunes évalués étaient âgés de 15 ans.

« L'étude met en évidence des forces et des faiblesses propres à la France. Les élèves français montrent ainsi une réelle capacité, par rapport aux élèves des autres pays, à rechercher les informations demandées. Ils sont plus faibles, à l'inverse, dès qu'il s'agit d'interpréter les données, d'opérer une synthèse ou de livrer une analyse personnelle. En mathématiques, ils disposent de réelles compétences en géométrie ou dans la lecture de graphiques. Leurs résultats sont en revanche plus décevants en algèbre. "Les résultats français sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE lorsqu'il s'agit d'exercices purement scolaires, mais cela n'est pas le cas lorsque la situation nécessite une prise d'initiative", constate la direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'éducation. » (Le Monde, 5 décembre 2001)

Forts en recherche d'information, en géométrie, lecture de graphique, reproduction d'exercices scolaires (activités à caractère visuel ne nécessitant aucune réflexion). Faibles en synthèse, analyse personnelle, prise d'initiative (activités nécessitant de bonnes capacités de réflexion).

Voici maintenant les conclusions de l'évaluation du Ministère de l'Éducation, réalisée en septembre 2002, sur les capacités de lecture des élèves de sixième :

« Si la capacité Comprendre un texte est celle où la réussite moyenne est la meilleure, c'est paradoxalement celle dans laquelle les élèves faibles éprouvent le plus de difficultés et dans laquelle se trouvent majoritairement les items les moins réussis (5 items obtiennent des scores de réussite inférieurs à 34%). Une observation plus fine des résultats montre en effet que ce score global est obtenu grâce aux items de prélèvement simple (items 22 à 31) où les scores de réussite vont jusqu'à 97,2%. Les tâches relevant du traitement de l'information et des inférences posent à certains élèves des problèmes qu'il ne faut pas négliger. »

Difficultés à comprendre des textes, à traiter des informations. En revanche, les exercices de prélèvement d'informations sont réussis par une très large majorité.

Nous voyons dans ces deux évaluations les effets des méthodes fonctionnelles. La lecture spatiale est performante (recherche d'information). En France, les élèves habitués à travailler en visuel réussissent les exercices qui demandent ce type de compétences. Ils savent faire des exercices en automatique.

S'il faut prendre des initiatives (adapter ses connaissances à un exercice nouveau), faire des synthèses ou des analyses, comprendre un texte, ils sont en difficulté.

Pour bien apprécier ces résultats, il faut noter que des enseignants utilisent encore des pédagogies classiques et veillent à développer les capacités d'analyse et de réflexion de leurs élèves. Il faut aussi considérer le nombre important de parents et d'orthophonistes qui apprennent à lire aux enfants avec des méthodes alphabétiques (la méthode Boscher qui date de 1913, seule méthode alphabétique vendue en grandes surfaces, est en tête des ventes).

Les résultats de ces évaluations ne doivent pas étonner. Notre étude sur les pédagogies fonctionnelles menait aux mêmes conclusions. La réflexion est une capacité que les jeunes ont et vont avoir de plus en plus de mal à exercer car leur cerveau n'a pas bénéficié de pédagogies structurantes.

De plus, les nouvelles compétences visées entraînent une inévitable réduction du temps passé à faire des exercices en classe faisant appel à l'analyse ou à la réflexion.

Les élèves aujourd'hui performants dans le système scolaire sont ceux qui ont appris à user le moins possible de leur réflexion et à aller intuitivement au résultat. Ils sont plus rapides mais minoritaires, car cela ne concerne que ceux qui bénéficient d'une bonne mémoire visuelle.

Le recul de la raison et ses conséquences

Si les pédagogies ne contribuent pas à structurer l'intelligence des jeunes en formant chez eux l'esprit d'analyse et la réflexion, on ne voit pas bien où ces facultés pourraient se développer en dehors de l'école.

Les jeunes français passent 3h30 en moyenne par jour en silence devant la télévision à regarder des émissions qui n'exigent aucune réflexion. Les jeux-vidéos, qui font travailler en automatique et en visuel, consomment une autre partie de leur temps et sont encore moins formateurs. Les discussions en famille sont souvent pauvres et réduites. Les échanges en cours de récréation et par « texto » sont rarement élaborés.

Les technologies de l'information jouent leur rôle dans la réduction des temps disponibles pour la réflexion. Les moteurs de recherche sur Internet, qui puisent dans un puits sans fond d'informations, rendent la connaissance instantanée et superficielle : ce qui a été lu hier en vitesse sera oublié demain. Les processus s'accélèrent : le courrier électronique appelle une réponse rapide et à peine étudiée. Tout doit aller plus vite puisque l'on peut communiquer plus vite.

Ajoutons le cannabis et l'alcool, largement répandus chez les jeunes, et dont l'un des effets est de bloquer la réflexion, d'une manière plus ou moins durable selon la périodicité de la consommation, et l'on ne s'étonnera plus de voir la raison reculer dans notre société.

On retrouve ainsi chez les jeunes mais aussi chez les adultes des limitations qui dérivent de leur faible capacité d'analyse et ne leur permettent pas d'accéder à une véritable autonomie, les empêchant dans certains cas de construire une vie professionnelle et familiale équilibrée.

Manque d'esprit critique : la personne ne peut pas prendre de recul par rapport à ses lectures, ce qu'elle voit à la télévision, le message des sectes et même les événements de sa vie quotidienne. Elle est très influençable et davantage attirée par la forme d'un discours que par son contenu.

Dépendances : la personne se laisse conduire par ses sentiments et ses passions qui prennent le pas sur sa réflexion. Elle est influencée par ses pairs et très sensible aux phénomènes de modes. Elle agit de manière spontanée et n'analyse pas les conséquences possibles de ses actes.

Difficulté à prendre des décisions : face à une situation nouvelle, non rencontrée auparavant, la personne a du mal à l'analyser et à prendre les décisions qui s'imposent. Elle manque de motivation pour des activités nouvelles et préfère rester en terrain connu. Elle ne prend pas d'initiative et opte pour la passivité.

Fragilité psychologique : la personne a des difficultés pour prendre de la hauteur par rapport aux évènements de sa vie. Elle les ressent d'une manière très émotionnelle et ne peut évacuer seule ses inquiétudes et ses angoisses. Elle a du mal à gérer une relation humaine.

Manque de réalisme : la personne a une perception imprécise de la réalité en raison de ses difficultés à l'analyser. Elle ne fait pas toujours la distinction entre l'imaginaire et le réel. Ceci peut expliquer une influence croissante de la télévision sur le comportement de certains jeunes : la frontière entre l'image et la vie réelle est parfois floue. Le message des sectes qui est généralement non scientifique et utilise des arguments qui frappent l'imaginaire peut avoir davantage de prise sur des esprits peu analytiques.

Violences scolaires ou conjugales : la réaction est souvent spontanée et disproportionnée. L'émotion prend le pas sur la réflexion. La conscience individuelle peu construite ne peut pas jouer son rôle inhibiteur des tendances négatives, comme l'explique en détail Joseph Vaillé³

Faut-il alors que l'école s'aligne sur cette société qui semble organisée pour que le citoyen n'ait plus un moment tranquille pour réfléchir ou doit-elle au contraire ressentir avec une responsabilité plus grande que jamais sa noble mission de développer des intelligences structurées ?

Le retour urgent de la réflexion et de la parole

L'homme est un être doué de parole et il est essentiel que les pédagogies fassent émerger cette parole. Nous ne parlons pas ici du brouhaha des classes qui empêche la réalisation d'un travail utile à l'apprentissage mais de l'échange entre le maître et ses élèves qui favorise la compréhension et l'analyse, et surtout de la possibilité laissée à l'élève d'utiliser sa parole dans les premiers apprentissages. Pour de nombreux élèves, c'est la parole qui mène au sens et il est essentiel qu'ils puissent l'utiliser jusqu'à ce qu'ils prennent l'habitude de l'intérioriser.

Pour pouvoir disposer d'une bonne faculté de réflexion, il faut l'exercer par des activités scolaires qui la font travailler et sous le contrôle d'un professeur qui pourra juger des résultats qu'elle produit. C'est en cela que réside l'enthousiasmante mission de l'enseignant et non pas dans l'automatisation de procédures dénuées de sens. C'est en découvrant qu'il est capable d'adapter ses connaissances à des problèmes nouveaux, d'aller au bout d'un raisonnement complexe ou d'analyser une œuvre littéraire en profondeur, que l'élève comprend le sens de ses apprentissages et chasse l'ennui de son horizon.

Mais, pour arriver à de telles capacités, le chemin est long et difficile. Il n'est pas spontané. Ce n'est qu'après avoir assimilé des connaissances variées et exercé ses capacités d'analyse que l'élève pourra non pas simplement faire des hypothèses sur le sens global des textes difficiles qu'il rencontrera mais accéder à leur sens précis. Sans ces connaissances intégrées dans sa mémoire, il pourra mettre des informations brutes en correspondance, au hasard de ses recherches sur Internet, ou de ses lectures du journal, mais il manquera d'éléments lui permettant de développer une réflexion personnelle sur ce qui fait l'objet de son attention.

A moins que certains aient la volonté de faire émerger une nouvelle forme d'intelligence qui, privée de sens et de réflexion personnelle, serait plus apte à être socialisée et à adhérer aux valeurs universelles. Outre le fait que c'est illusoire et utopique, cela pose un grave problème éthique. Alors que nos connaissances actuelles sur les mécanismes de l'apprentissage permettraient de développer chez tous une véritable réflexion autonome, celles-ci semblent être utilisées pour brider les intelligences dès le plus jeune âge.

D'après l'OCDE, une révolution des systèmes scolaires est en marche et rien ne pourra plus l'arrêter. La mission principale de l'école ne serait plus d'apprendre à penser, mais d'apprendre à vivre. Les activités se diversifient à l'école, entraînant une réduction de celles qui permettraient de développer l'analyse et la

réflexion des élèves. Le recul de la raison est amorcé, accentué par les pédagogies de la lecture fonctionnelle, dont les conséquences ont été certainement sous-évaluées.

Il serait urgent que l'homme fasse à nouveau confiance à l'intelligence de l'homme.

« L'homme n'a-t-il pas par l'intelligence qui peut, qui doit être la sienne à rendre service à l'homme ? Ce n'est plus seulement d'acquisition de gestes mécaniquement appris et exécutés dont il aurait besoin pour se mettre à la disposition de lui-même. Quand on parle aujourd'hui des métiers de proximité, il n'échappe pas que ceux-ci font appel, pour la plupart d'entre eux, à la compréhension d'autrui, à la capacité d'apprécier une situation, de prendre des initiatives. Pour répondre à ces exigences naissantes, une pédagogie de la libération du sens s'avère indispensable (...) Aujourd'hui, nous sommes à un tournant pédagogique : le chemin qui est à prendre passe par une nouvelle nuit du 4 août : l'abolition du privilège, réservé à une minorité, d'être intelligent, c'est-à-dire d'avoir droit au sens. » (Critique de la raison pédagogique, A. de la Garanderie, p. 332)

Lettre à l'adresse de ceux qui doutent

On peut être étonné du procès que nous faisons aux pédagogies fonctionnelles. Vous pensez à vos enfants ou à vos élèves et vous trouvez qu'ils ne sont pas si dénués de réflexion. S'ils en manquent, vous pensez que cela viendra avec le temps, que c'est un problème de maturité. Bien sûr, comme de tout temps, il y a quelques élèves qui ont plus de difficultés mais de là à dire que c'est à cause des pédagogies...

Vous ne croyez pas non plus à la révolution du système scolaire qui n'est recommandée que par les instances internationales et quelques pédagogues à la pointe, que personne n'écoute. Comme parent, vous voyez vos enfants pratiquer de nouvelles activités et travailler de moins en moins, mais vous faites confiance à l'école. Comme professeur, vous vous plaignez parfois de voir votre temps réduit par de nouvelles activités mais, après un temps de protestation, vous vous adaptez.

Cependant, comme nous réclamons le retour de la réflexion, nous espérons l'usage de cette même réflexion chez ceux qui nous lisent. Ce document est un peu long car nous avons tenté de faire une démonstration solide. C'est pourquoi nous vous demandons de le re-lire tranquillement et de faire un travail de recherche pour essayer de mieux comprendre. Nous n'avons rien affirmé qui ne soit vérifiable, dans les sources indiquées en référence.

Nous espérons que vous arriverez aux mêmes conclusions et que vous trouverez cela inadmissible.

L'OCDE dénonce les anciens systèmes de sélection des élites fondés sur la naissance (aristocratie) ou sur le mérite (méritocratie). Il semble bien que celui d'aujourd'hui est fondé sur la chance (loterie) puisqu'il faut être visuel pour bien réussir ou sur l'argent et les relations pour payer des cours particuliers et détourner la carte scolaire : c'est certainement le système de sélection le plus injuste qu'on puisse imaginer. Avec comme corollaire l'absence de réflexion autonome pour tous si les pédagogies fonctionnelles continuent à se généraliser.

Lettre aux enseignants des écoles primaires et des collèges

Trop d'enfants ont souffert et souffrent encore aujourd'hui des conséquences des pédagogies fonctionnelles. Et tant qu'elles seront à l'œuvre dans les écoles, les efforts de remédiation auprès de ces enfants seront difficiles.

De nombreux enseignants en ont conscience et ont pris sur eux le fait de mettre en œuvre dans leur classe des pédagogies considérées par certains comme « archaïques » mais pourtant structurantes. Ceci leur demande un gros effort car, souvent, ils doivent faire travailler les enfants à partir de documents préparés

par eux-mêmes, les manuels scolaires étant pour la plupart adaptés aux méthodes fonctionnelles. Un effort qui n'est pas toujours reconnu, ni par les supérieurs hiérarchiques, ni par les parents.

Mais, pour d'autres enseignants, peu au fait des effets des pédagogies fonctionnelles, les difficultés des enfants, qu'ils constatent dans leurs productions, ne sont explicables que par un manque de travail, d'attention, de maturité ou de bonne volonté. Nous comprenons volontiers leur analyse car ils n'ont pas toujours la possibilité de travailler seul à seul avec leurs élèves, de les interroger sur ce qui se passe dans leur tête au moment de lire une consigne, d'aborder un exercice et de le résoudre. Mais, aujourd'hui, nous les exhortons à regarder de plus près leurs difficultés, à se demander quelle est leur vraie nature, à ne pas s'arrêter à l'apparence. Trop d'enfants donnent l'illusion de savoir penser alors qu'ils ne réfléchissent pas de manière autonome et travaillent en automatique, de savoir lire alors qu'ils ne savent même pas repérer le sujet et le verbe d'une phrase.

Officiellement, l'enseignant est libre d'utiliser la pédagogie de son choix. Nous l'invitons à proposer des exercices d'analyse et à les multiplier, à provoquer des échanges qui suscitent la réflexion, à libérer la parole de leurs élèves et à adapter rapidement ses cours et ses méthodes d'évaluation, de telle façon que chaque enfant puisse exprimer et développer ses capacités, indépendamment de son mode cognitif.

C'est ainsi que les enfants et les jeunes, déjà formés par les pédagogies fonctionnelles, pourront accéder aux compétences approfondies du « lire-écrire-compter-penser »

Diffuser ce document à d'autres enseignants, c'est sans doute l'action la plus facile et, en même temps, utile qu'un enseignant, conscient du problème, pourrait se proposer de mener dans un premier temps.

Nous comptons sur vous, car l'urgence est réelle.

Lettre aux parents d'élèves

Les parents admettent le plus souvent que la pédagogie n'est pas leur affaire mais celle des professionnels de l'éducation. Soit, mais qui a la responsabilité de l'enfant et de son développement : les parents ou les enseignants ?

On rappelle souvent la responsabilité des parents pour en dénoncer les manques. Alors, ne serait-il pas normal qu'ils puissent savoir ce que le maître, à qui ils ont simplement délégué la responsabilité de l'instruction, fait dans ses classes ? Ne devraient-ils pas s'intéresser davantage aux effets induits par les pédagogies scolaires ?

Les parents, conscients des limitations des pédagogies actuelles, devraient prendre le temps de revoir les bases de la lecture et des mathématiques avec leurs enfants. Et s'il ne le peuvent pas, ils devraient demander à des intervenants en soutien scolaire extérieurs à l'école de faire travailler leurs enfants sur ces apprentissages, en se détachant des résultats à court terme pour permettre aux enfants de prendre le temps de reconstruire des bases solides.

Pour aider les parents dans ce travail de remédiation, nous nous engageons à proposer dès que possible :

- un site Internet à l'adresse www.oipef.org (janvier 2003)
- des fiches d'exercices simples, élaborées par Elisabeth Nuyts, pour faire travailler l'enfant ou le jeune sur l'éveil de ses perceptions et sur les bases du français et des mathématiques.

En attendant, une action simple consisterait à sensibiliser de nouvelles personnes par la diffusion de ce document ou de l'adresse du site Internet. Et à signer la pétition à l'adresse Internet www.lire-ecrire.org

L'école de demain : développer les dons et les aptitudes de tous les enfants

Dans les mois qui viennent, des responsables du système scolaire, des enseignants, des parents, des citoyens, toujours plus nombreux, prendront conscience des problèmes posés par les pédagogies actuelles et exigeront une refonte rapide des pédagogies, et éventuellement du système scolaire, pour qu'il permette à chaque enfant de développer ses dons et ses aptitudes, dans toute la mesure de ses potentialités. Il est possible que le débat national sur l'école qui sera conclu au Parlement en mai 2003 soit l'élément déclencheur de cette refonte.

Dans l'école de demain, la maternelle sera le temps de l'éveil des perceptions et de la découverte de la forme et des sons des lettres, et de leurs combinaisons en syllabes. Cette découverte se fera avec des jeux adaptés à l'âge des enfants. Les « mots-images » auront disparu.

Au début du Primaire, tous les enfants apprendront à lire et à écrire avec une méthode alphabétique qui aura été mise au goût du jour. On les ouvrira à un vocabulaire de plus en plus précis. Ils liront à voix haute. On leur laissera le temps nécessaire pour découvrir le sens précis des phrases et des textes qu'on leur fera lire. La lecture semi-globale, rapide et silencieuse aura disparu.

Des analyses de beaux textes adaptés à l'âge des enfants constitueront l'essentiel des exercices de compréhension. Les mathématiques seront concrètes et connectées au réel.

Dans tous ces apprentissages, le maître tiendra compte de l'existence de différents modes cognitifs. Il ne cherchera pas à identifier les visuels, les auditifs ou les kinesthésiques mais il fera en sorte que chacun puisse y trouver son compte, en variant les approches, en présentant le savoir sous forme visuelle, verbale et gestuelle, en utilisant des démonstrations et des exemples.

Dans toutes les matières, les professeurs travailleront avec des méthodes analytiques qui permettront aux jeunes d'acquérir une réflexion autonome, de développer leur intelligence et d'épanouir leur personnalité.

Les dyslexies, l'illettrisme et l'échec scolaire reculeront d'une manière spectaculaire, et les enfants connaîtront à nouveau la joie de la lecture, de l'écriture et de la pensée.

Informations complémentaires

- Dossier de l'Association « Enseignement et Liberté » sur la lecture : enseignementliberte.org/aplect1.htm
- Dossier de l'Association « Lire avec Léo et Léa » : www.lvnet-fr.net/leolea
- Pétition pour l'abandon des méthodes d'enseignement de la lecture non syllabiques : www.lire-ecrire.org
- Site Internet de l'Association « Sauvez les lettres » : www.sauv.net
- Site Internet de Michel Delord, de la Société Française de Mathématiques : michel.delord.free.fr
- Une étude des effets des pédagogies fonctionnelles, avec de nombreuses pistes de remédiation : www.nuyts.info
- Livre : « Parents contre Profs » de Maurice T. Maschino, Edition Fayard, 2002
- Méthodes de lecture recommandées : www.oipef.org/agir3.htm
- Site Internet de l'Oipef : www.oipef.org

Pour toute question ou contact : contact@oipef.org

¹ « Les profils pédagogiques », Antoine de la Garanderie, Bayard éditions, 1980

² « L'école des illusionnistes », prix Enseignement et Liberté 2002, Elisabeth Nuyts : <http://www.nuyts.info>

³ « Violence, illettrisme : la faute à l'école », Joseph Vaillé, les éditions de Paris, 2002