

# SE DÉCIDER À CHANGER D'ÈRE

Jean Foucambert

**À la sortie d'un nouveau produit, certains se lancent dans des études de marché, observent les tendances, s'adaptent à un public prêt à payer... Rien de tout ça avec la plateforme Elsa dont la récente mise en ligne s'inscrit dans la logique des recherches et des pratiques de l'AFL pour faire de la lecture un outil d'analyse et d'engagement. C'est à une histoire des luttes pour la démocratisation de la lecture que se livre ici Jean Foucambert pour présenter non pas la dernière trouvaille informatique mais l'énième tentative pour sortir la lecture de l'exercice de survie ou d'évasion dans lequel il a semblé prudent, pendant des siècles, de la maintenir.**

Il est certain que des compétences techniques précises sont nécessaires pour qu'un texte réponde toujours mieux aux attentes de son lecteur, lui ouvre l'accès aux raisons de son écriture et restructure, en s'y ajoutant, son univers culturel.

En 1960, le petit pourcentage d'élèves entrant en 6<sup>ème</sup> se ventilait encore entre des « alphabétisés » scolaires plus ou moins véloces qui très majoritairement quitteraient l'enseignement secondaire à la fin du collège et des « déjà lecteurs » dont le plus grand nombre poursuivrait un cursus au-delà du lycée. Les premiers ont majoritairement rencontré l'écrit à travers l'enseignement d'un codage et d'un décodage de l'oral ; les seconds le plus souvent comme un **langage** en situation. Un peu la différence entre des élèves accédant à une langue étrangère par des thèmes, des versions, des listes de mots et des règles de grammaire, et des enfants ayant fait son apprentissage grâce à une approche fonctionnelle (immersion dans le pays, milieu bilingue par exemple). Sensibles à la différence des résultats obtenus, les professeurs de langue ont, non sans mal, fait évoluer leur méthode.

Il n'en va pas de même pour la lecture ! Dès le début des années 70, dans la perspective du collège unique et de l'entrée de tous les élèves dans l'enseignement secondaire, deux courants – qui coexistaient jusque là – se sont affrontés dans l'enseignement initial de la lecture : ► **l'un**, fortement porté par l'INRP de Louis Legrand et nourri des pratiques pédagogiques novatrices expérimentées par les mouvements d'Éducation nouvelle (AFL, CEMÉA, FRANCAS, FOÉVEN, ICEM, GFEN...) <sup>1</sup>. Ce courant, en prise sur une diversité de recherches-actions, ne fait pas de la lecture le résultat d'un enseignement mais – comme pour tout autre apprentissage langagier (musical, pictural, mathématique, théâtral, corporel, sportif...) – d'un processus direct entièrement présent dès la première

(1 ► Voir la Plateforme commune qu'ils ont rédigée en 1985 sous le titre « Apprendre à lire du cycle 1 au cycle 3 »

rencontre d'un texte au sein d'un collectif hétérogène. La lecture comme rapport social ; l'écrit comme outil spécifique de pensée. ► **l'autre**, imposé dès 1880 comme la méthode d'alphabétisation des enfants des milieux populaires. Ce courant a été, moins paradoxalement qu'il y paraît, repris par Jules Ferry des options catéchisantes des Frères des écoles chrétiennes. Et n'a jamais cessé d'être dominant pour les enfants des milieux socialement non-lecteurs.

Jacqueline Chobaux rappelle en effet qu'*il s'agissait de former des hommes capables de participer au progrès mais non de créer ou d'innover, des hommes possédant un petit nombre de connaissances sûres dans tous les domaines, capables de les étendre, non de les remettre en cause... Mais la formation de l'élite et celle de la main d'œuvre ne pouvaient être de même nature*. En majorité, jusqu'aux années 30-40, les enfants des classes dominantes débutaient leur scolarité dans les petites sections primaires des lycées – qui n'étaient ni obligatoires, ni gratuits, ni laïcs. En matière de lecture, il s'agissait de rencontrer un langage nouveau, le langage écrit : le plus souvent le latin dont le premier avantage est de ne plus avoir d'oral. Dès le premier contact, l'objectif de se confronter à un outil nouveau de pensée et de maîtriser les techniques pour attribuer directement du *sens* à des textes complexes. Mais pour tous les autres (plus de 95% d'une classe d'âge), la notion de compréhension en lecture n'apparaît pas, dans les programmes et instructions officielles, avant le Cours Moyen et se limite à la restitution oral de l'explicité<sup>2</sup>. Il semble d'ailleurs que cette distinction entre *lire* et *comprendre* redevienne pertinente pour ceux qui font aujourd'hui l'opinion. Mais que dire d'un professeur qui affirmerait que ses élèves sont très bons en anglais bien qu'ils ne comprennent pas ce qui est produit dans cette langue ?

Dans les années 1970, l'air du temps portait encore à l'optimisme. Dans l'esprit de la Résistance, du plan Langevin-Wallon, des classes Monod, l'invention d'une école, unique et nouvelle, vise la maîtrise généralisée des différents langages, comme autant d'outils de pensée permettant à chaque producteur/citoyen de prendre du recul sur ces *connaissances* afin d'apprendre à en faire des *savoirs* ; en d'autres termes, de les considérer comme des vérités provisoires que va nécessairement questionner l'expérience collective dont il est membre à part entière. Il s'agit donc pour le plus grand nombre des éducateurs de s'attaquer résolument à la réduction puis à la disparition de la division (instaurée depuis des siècles par les classes dominantes) entre travail manuel et travail intellectuel. Au milieu de l'effervescence de toutes les recherches-actions, un premier accord s'ébauche autour de la maîtrise insuffisante du langage écrit que produisent les méthodes d'*alphabétisation* toujours dominantes. Et il semble évident à tous que ce n'est pas par une réduction de 3 ans de l'école élémentaire qu'on pourra trouver une solution mais par l'élaboration d'une démarche de *lecturisation* sur les 3 cycles organisant les 9 années de l'école primaire afin de maîtriser un nouvel outil de pensée.

C'est donc, dès la naissance de l'enfant, d'un apprentissage linguistique qu'il s'agit, dans une *société éducatrice* où l'école a un rôle spécifique à jouer en alliance avec tous les autres lieux qui ont le même souci de partager et d'accroître le besoin fonctionnel de l'écrit pour percer les mystères du monde. Dès le début des années 70, quatre pistes principales agitent donc les innombrables terrains de recherche-action que sont les écoles, les quartiers, les bibliothèques, les centres de loisirs, les lieux de formation d'adultes, les entreprises, la société dans ses moindres aspects...

**1.** La première, dès le début de l'école maternelle, pose le *statut* de l'enfant, non plus en le considérant comme un ignorant qu'il faut instruire mais comme un acteur déjà totalement investi dans un rapport social et intervenant dès ses débuts au niveau d'une confrontation de points de vue. *Il n'y a aucun préalable à cette implication.* Dès la naissance d'un enfant, le milieu qui l'accueille le prend pour une personne dont la venue enrichit sa propre hétérogénéité : c'est bien parce qu'on ne se demande pas ce qu'il faudrait qu'il sache avant qu'on puisse vivre avec lui – notamment parler, alors qu'on sait bien qu'il ignore encore la liste des phonèmes – qu'il doit se forger les outils intellectuels qui permettent de passer de la complexité vitale qu'il ressent à la production de systèmes conceptuels provisoires, de modèles théoriques, de langages. C'est ainsi qu'en 3 ans tous les enfants maîtrisent cet outil de pensée qu'est l'oral au point d'en proposer des formes qu'il n'a jamais entendues. Le *sens* est premier.

**2.** C'est cette *fonctionnalité* incontournable qui rend le mieux compte des différences observées selon les milieux de vie. Différences et non inégalités car la démarche d'apprentissage linguistique est de même intensité et de même nature pour le fils d'un notaire, d'un cultivateur, d'un tourneur, d'un marin ou d'un châtelain. Et on doit faire l'hypothèse que cette mise à distance et ce travail de théorisation demandent, pour produire un langage, autant de créativité et de subtilité intellectuelle dans un milieu ou dans un autre et, peut-être même, davantage là où la besogne lin-

guistique n'est pas déjà mâchée. *Tous capables*, proclame le GFEN dès les années 70... Encore faut-il que l'école ne sélectionne plus sur le standard défini par les classes dominantes et qu'elle étende cette hétérogénéité fonctionnelle à l'ensemble des forces productives à l'œuvre dans le corps social. Ici est la seconde piste des recherches entreprises au cours de ces années : *déscolariser* les apprentissages linguistiques en contestant qu'ils soient le résultat d'un enseignement scolaire et en les replongeant dans la diversité des pratiques sociales où ces langages sont à l'œuvre pour agir sur le monde. En ce qui concerne le langage écrit, la multiplication des BCD et l'obligation qu'elles soient ouvertes sur l'extérieur et que puissent s'y rencontrer d'autres manières de l'utiliser ont joué un rôle central dans cette évolution.

**3.** Le troisième axe d'expérimentation a porté sur un nouveau partage des modalités de production des écrits. Par exemple, le rôle des BCD et des CDI dans le rapport aux productions, qu'il s'agisse de celles des élèves eux-mêmes dans la vie de leur établissement ou qu'il s'agisse des écrits produits à ou vers l'extérieur. Quels écrits le corps social attend-il des jeunes – et non des écoliers... ? Un groupe d'élèves se charge d'écrire à destination du quartier le périodique d'une association culturelle, sportive, éducative, d'un groupement de producteurs, du centre de santé, de la cantine scolaire, d'un service municipal, etc. ; ce qui suppose un travail en commun avec les demandeurs pour définir le sujet, l'intention, le public, le support, pour modifier le produit, le *réécrire* à partir de leurs réactions, pour introduire le produit auprès de son public, etc. Le présupposé de ces multiples productions va donc à l'encontre de la déploration des dominants assurant que l'augmentation du nombre de lecteurs menacerait la qualité des écrits. Nouveaux lecteurs, nouveaux écrits. Étendre à tous la nécessité du recours à l'écrit pour se penser ou confier cette fonction à quelques-

(2) Au « Certif » (que n'a jamais réussi plus de la moitié des élèves), cet explicite se mesurait par la restitution orale d'un court extrait de texte sans que jamais puisse être posée une question quant au sens...

uns qui pensent pour les autres ? Encore faut-il, dès les premiers instants et pour chacun, associer lecture et réécriture, écriture et relecture !

**4.** La quatrième piste vise des effets immédiats. En effet, les 3 premières s'inscrivent dans le projet global (confié à Louis Legrand et aux équipes de l'INRP) visant à lier maternelle, élémentaire et collège dans une nouvelle institution, unique et cohérente, faisant accéder – sans en perdre en route – les enfants au second cycle de l'enseignement secondaire. Ce projet est totalement politique puisqu'il s'agit en 3 ou 4 décennies de rien de moins que de doter, au sein d'une *Société éducatrice*, chaque travailleur des *langages* indispensables au va-et-vient permanent entre son travail productif et l'analyse intellectuelle qu'il en fait pour mieux agir au sein de l'appareil économique, social et culturel. Ce projet suppose que les éducateurs (au sens large) mettent déjà eux-mêmes leurs propres *outils de pensée* au service d'une nouvelle créativité démocratique. Et que les dominants les laissent faire...

La quatrième piste répond, elle, à une question très pratique : en attendant que les trois premières aient atteint leur but et qu'elles aient fait de l'écrit un apprentissage linguistique comme les autres, ne pourrait-on pas tenter d'atténuer les (m)effets des méthodes alphabétiques triomphantes et séculaires en aidant leurs victimes alphabétisés à en développer de nouvelles ? Mais de *lecture*, cette fois ! Ce qui est drôle dans cette affaire, c'est que le « patronat » s'était déjà posé la question à propos (mais seulement !) de ses cadres dont il souhaitait qu'ils retrouvent le goût d'inventer. Il lui avait été répondu par l'offre, sur le modèle américain, de stages appelés de lecture *rapide* – et non de lec-

ture tout simplement – afin de conforter ses Conseils d'administration dans l'idée que le profit est bien du côté du gain de temps... C'est François Richaudeau, éditeur et auteur, qui en France répond à cette demande et ouvre un *Centre d'Études et de Promotion de la Lecture*. Des enseignants bretons ont connaissance de ses travaux et créent un matériel (ATEL) pour voir s'ils peuvent *faire quelque chose en attendant...*

Quelques années passent et quatre chercheurs de l'INRP transposent ce matériel de son support papier à l'informatique en cours d'introduction dans les établissements scolaires, ouvrant ainsi des possibilités inimaginables jusque là : contact en temps réel avec la démarche individuelle de l'élève, ajustement en situation des aides conduisant à la réussite, reprise différée des items difficilement réussis, personnalisation de la taille et des temps d'affichage des empan et des textes, individualisation totale de la progression de chaque utilisateur en fonction de son comportement et de ses résultats, accès du formateur à l'historique de chacun, etc. L'innovation pédagogique consiste donc à accompagner la vingtaine d'heures d'entraînement prises en charge par l'informatique par une vingtaine d'heures assurées par un enseignant afin d'examiner en petits groupes avec leurs auteurs les processus conduisant à des degrés différents de réussite et afin de réinvestir ces compétences nouvelles dans l'activité quotidienne. ELMO a trouvé très rapidement sa place dans le réseau des écoles, collèges et lycées expérimentaux ainsi qu'auprès des acteurs impliqués plus globalement dans la réduction de l'échec scolaire et dans la formation d'adultes. Dans les 15 années qui ont suivi sa création, plus de 5 millions de personnes ont pu profiter de son efficacité.

En 1981, la proposition – évidente pour les auteurs, salariés de l'INRP – de sa diffusion gratuite dans tous les établissements n'a pas été retenue, sans doute pour ne pas inquiéter, par l'ombre d'une nationalisation, le monde des éditeurs scolaires... Mais le Ministère consulté a vivement incité ces chercheurs à poursuivre leurs travaux dans le cadre d'une association à but non lucratif ! Ainsi est née l'AFL<sup>3</sup> qui a pu alimenter par ses ventes (et celles des créations qui ont suivi) quantité de recherches-actions s'inscrivant dans les 3 premières pistes évoquées précédemment. Et heureusement car, très vite, dès mars 1983, les crédits accordés à l'INRP ont été considérablement réduits. La « crise » économique en a été l'occasion mais il faut plutôt en chercher les raisons dans la crainte qu'a provoquée auprès des politiques une dynamisation très perceptible de la vie démocratique et du pouvoir de l'écrit entre 1970 et 1983, du fait d'évolutions pédagogiques vers une école plus *ouverte* et une société plus *éducatrice*. En témoignera l'accueil assassin affiché des nouveaux énarques et inspecteurs généraux de l'Éducation nationale au rapport sur les *collèges expérimentaux*<sup>4</sup> fourni par Louis Legrand en 1982 à Alain Savary, lequel opte pour la prudence... Et ses successeurs<sup>5</sup> pour un retour drastique à l'école traditionnelle.

En 1996, devant la qualité des résultats d'un entraînement régulier sur ELMO, l'AFL en perfectionne une nouvelle version qu'elle n'hésite pas – en toute modestie – à appeler *Entraînement à la Lecture S'Avante*, laquelle va connaître le même accueil. Toutefois, à

partir de 2010, les conditions d'accompagnement s'amenuisent, et la vingtaine d'heures d'accompagnement nécessaires pour *théoriser* en petits groupes est de moins en moins présente et les adultes impliqués de moins en moins formés. Dans un nombre croissant de lieux, cette complémentarité disparaît et viendront fréquemment s'entraîner les élèves qui auront, avant les autres, terminé leurs exercices – probablement parce qu'ils sont de meilleurs lecteurs d'énoncés ! Ou, comment les responsables d'une institution détournent – sans doute par médiocrité autant que par malice – une volonté de démocratisation en un renforcement de privilèges... C'est pourquoi les militants de l'AFL investirent leur expérience et leur énergie dans la conception de la plateforme **Elsa**, encore plus innovante pour 2016 que ne le fut ELMO en 1980 ! Cette plateforme articule fonctionnellement les deux domaines jusqu'ici disjoints – celui qu'exerce le logiciel et celui que théorise le retour réflexif – afin d'en faire un entraînement autonome sous l'appréciation du sujet lui-même.

On s'éloigne ainsi de la démarche scolaire traditionnelle au sein du triangle que forment élève, exercice et professeur. Ici, les 60 exercices programmés par **Elsa** fournissent le matériau de base avec lequel va être seul à travailler celui qui a *décidé* de perfectionner ses recours au langage écrit. Mais ils ne constituent, au sens propre, qu'une entrée en matière à partir de laquelle l'utilisateur concerné va se *prescrire* à lui-même le rythme et l'intensité de l'entraînement qu'il estime nécessaires. S'il se sent l'objet d'une commande extérieure, il faut craindre qu'il s'en tienne à un minimum, ce qui ne sera déjà pas si mal car il va y découvrir quelques échappées sur l'intérêt de ce que Jack Goody a nommé la *raison graphique*. Mais comment se hisser de cette commande à *l'auto prescription* qui caractérise tous les entraînements aboutis, qu'il s'agisse de la

(3) En fait, a été reprise d'une structure exsangue à l'invitation d'un autre chercheur de l'INRP, spécialiste, lui, de l'orthographe (4) Intitulé : Pour un collège démocratique (5) Cf. Chevènement et la « fin de la récréation »

boxe, de l'accordéon, du chant, de la mathématique, de la peinture, de la poésie... L'important est alors la perception par l'individu d'une attente autour de lui, celle d'un club, d'un orchestre, d'un récital, d'un laboratoire, d'une exposition, d'un éditeur... C'est la chaleur de cette attention qui va faire naître le besoin de développer les compétences qui y répondent. Au regard de cet outil de pensée qu'est le langage écrit, **Elsa** propose un perfectionnement technique auquel recourra celui qui perçoit le besoin de son environnement qu'il lise plus efficacement afin de s'impliquer dans une démarche collective d'invention et de partage de points de vue. La nécessité démocratique de théorisation. De la perception de cette attente sociale va dépendre son investissement initial dans un moment d'entraînement méthodique ; puis le bénéfice personnel qu'il en retire ; enfin, son rôle d'acteur d'un nouveau partage de la chose écrite autour de lui.

Ce qui distingue donc cette nouvelle plateforme de l'ancien ELSA, c'est l'usage qui en est fait au-delà d'un simple enchaînement d'exercices. En effet, il est indispensable que ceux-ci soient **refaits** – dans la foulée et avant de passer aux suivants – jusqu'à la sensation qu'ils se réussissent aisément, ce qui ira d'autant plus vite que seuls seront reproposés les items échoués ou qui ont eu besoin d'une aide. Ainsi, outre l'accès complémentaire à une importante documentation audiovisuelle qui présente, sous différents angles, les gestes techniques inhérents à la lecture, on se trouve confronté, comme toute personne qui s'entraîne, à l'exigence de sa propre attente, de sa motivation et de son investissement. Comment faciliter les prises de conscience pour se prescrire à soi-même des démarches nouvelles et souvent difficiles ? Qui dit entraînement pense tuteurs, moniteurs et mutualisation au sein d'une *société éducatrice* qui reprend à l'école certaines fonctions confisquées à la fin du 19<sup>e</sup> siècle.

On ne cesse depuis 25 ans de déplorer le niveau insuffisant du rapport à l'écrit. À juste titre... Souvent, les professeurs de collège n'ont guère d'autres choix que de transmettre *oralement* des connaissances du programme à des élèves qui ne peuvent y accéder par un travail préparatoire autonome. Cette substitution de rôle détourne les enseignants du rôle spécifique qu'ils avaient choisi en s'engageant dans le Second Degré : rendre possibles et jubilatoires un *retour réflexif* et une *modélisation théorique* à propos de connaissances préalablement recherchées<sup>6</sup>. C'est par l'élaboration en situation des langages nécessaires pour *produire* (et non pour recevoir) des connaissances qu'il sera possible de partager l'un et l'autre dans l'invention permanente d'une nouvelle démocratie. Rendre aux professeurs ce rôle irremplaçable afin que tous les élèves du secondaire réussissent au niveau des meilleurs...

Les soutiens que l'Unesco a apportés à l'AFL pour le développement de sa plateforme **Elsa** laissent espérer, au plan international, des recherches-actions plus nombreuses relatives à la complémentarité de tous les langages, musical, pictural, mathématique, théâtral, corporel, sportif, graphique ! Sans refaire l'Histoire mondiale des systèmes scolaires, on peut constamment y lire la contradiction dans laquelle se débat une classe dominante d'abord soucieuse de conformer au moindre frais la force de travail dont elle compte tirer profit tout en évitant de lui donner les moyens et l'envie d'en comprendre davantage... Le changement d'ère n'a décidément jamais été aussi nécessaire, donc aussi proche ! ●

(6) ► Aidons les collègues dans la remise sur ses pieds de la pédagogie sous le nom de classe inversée...