

L'AUTODAFÉ TRANSPARENT

le retour

██████████
Dominique Vachelard
██████████

Depuis cette rentrée scolaire, placée, selon le souhait de M. Blanquer, sous le signe de l'accueil des nouveaux élèves en fanfare, on doit avouer qu'on commence à connaître la musique. D'un couplet sur les classes de CP dédoublées, à celui sur la lecture silencieuse au collège, en passant par la ritournelle sur la syllabique, on peut dire que le ministre de l'Éducation nationale ne manque jamais une occasion de pousser la chansonnette. Ni les médias de se faire régulièrement et immédiatement l'écho de chacun de ses tours de chant pour le bon plaisir d'un public sagement à l'écoute des rengaines ministérielles¹.

« ENSEMBLE POUR UN PAYS DE LECTEURS »

Le 13 octobre 2017, dans les colonnes du Télégramme, M. Blanquer déclare que « *la lecture à voix haute est une manière de lutter contre la première des inégalités, celle du langage* ». Soucieux de la « qualité » de sa communication, et afin de donner encore plus de corps et de visibilité à sa déclaration, il en profite pour lancer sa nouvelle campagne « *Ensemble pour un pays de lecteurs* », en prenant soin de s'entourer des membres de l'association « Lire et faire lire », ainsi que de la secrétaire perpétuelle de l'Académie Française. Rien que ça !

Mais il ne fait rien d'autre que dire ce qu'il répète à chacune de ses interventions concernant l'école. À l'image d'une immense majorité de nos concitoyens, sous l'emprise inconsciente du paradigme de la combinatoire, il considère que le seul moyen d'enseigner et d'évaluer la lecture consiste à passer par l'oralisation systématique du texte. Et il est symptomatique de constater que c'est cette conception qui s'impose à toute personne qui doit accompagner des apprentis lecteurs dans leurs rapports avec la langue écrite. Le premier « geste » qui est mis en œuvre, c'est toujours la lecture à haute voix ; probablement par méconnaissance, mais aussi parce qu'on a la certitude de pouvoir ainsi contrôler la réalité et l'accomplissement de l'acte de lecture.

À l'évidence, pour les lecteurs de ce texte, la lecture ne saurait se distinguer de la compréhension de l'écrit, et ils différencient bien les deux processus *d'oralisation*, d'une part, et de *compréhension*, de l'autre. Sachant que la seconde ne saurait être une conséquence de la première, et inversement. En effet, le fait d'oraliser perturbe la compréhension (surcharge cognitive), et une oralisation correcte ne saurait être possible sans

compréhension préalable ! (« Les *films* et l'aiguille » ou « Le *film* de son père » : pour dire à haute voix, il faut *d'abord* avoir compris). La compréhension est un processus fondé sur de multiples interactions qu'on doit donc qualifier, analyser et pratiquer comme un phénomène visuel : la lecture est un processus complexe. Il convient d'accepter cette contrainte pour sa description, mais aussi son « enseignement » et son évaluation.

Ce ministre, dopé à des neurosciences plus préoccupées de modélisation que de révision de leurs postulats implicites², affirme que la pratique de la lecture à haute voix permet de lutter contre les inégalités. Nous admettons l'intérêt qu'il y a à lire de l'écrit à haute voix à des apprenants lecteurs, ne serait-ce que pour compenser leur déficit de fréquentation de la langue écrite dans leur environnement quotidien (même à l'école, l'usage de l'oral – ou d'oral transcrit – reste très largement majoritaire). On peut regretter cependant que la démarche soit, ici, restreinte à des interventions très ponctuelles, et donc, qu'elle n'ait qu'un impact très limité sur la culture de ces collégiens ; et surtout que rien ne soit prévu pour « l'enseignement » de la lecture (nous entendons par là, notamment, l'accroissement de la culture écrite ainsi que l'amélioration de la performance de la lecture de chaque apprenant-lecteur).

(1) La communication fonctionne : selon un sondage YouGov France pour le HuffPost et CNEWS, publié début septembre dans *Le Point*, près de 70% des Français sont satisfaits des réformes conduites dans l'Éducation par le nouveau ministre. (2) Dans le domaine de la recherche, l'illusion la plus nocive est de croire que le chercheur découvre quelque chose de nouveau. En réalité, ce sont les paradigmes présents inconsciemment dans sa tête qui vont orienter et déterminer le contenu et les résultats. Einstein disait « *C'est la théorie qui décide de ce qu'on peut observer* ». En matière de lecture, nombreux sont les chercheurs pour qui le raisonnement débute ainsi : « *Puisque lire c'est transformer de l'écrit en oral, etc.* » On peut dire tout ce qu'on veut ensuite, tout le processus est faussé par le seul énoncé des prémisses (et bien souvent elles ne sont pas explicitées).

« SILENCE, ON LIT »

Le même jour, un reportage de BFMTV nous présente l'opération « *Silence, on lit* », mise en place par M. Blanquer pour promouvoir la lecture auprès des jeunes. On y découvre une région pilote où les collégiens se voient imposer un quart d'heure de lecture silencieuse obligatoire par jour. La caméra nous montre ces collégiens qui s'emparent d'un roman, tous au même moment, et qui le feuilletent en classe pendant une quinzaine de minutes. Un professeur de sciences physiques vante les mérites de cette initiative et un inspecteur d'académie renchérit en soulignant les bénéfices qu'on en retire au niveau du *climat scolaire* (sic). Il est vrai qu'en imposant par la contrainte une activité individuelle et silencieuse, on prend soin d'éviter toute interaction et éventuelle coopération, et on mate, à l'avance, toute velléité de dispersion, de contestation ou d'émeute...

Devant cette opération très médiatisée, la question que nous nous posons, en qualité de pédagogues de l'écrit, au sujet de la démarche imposée est, logiquement, la suivante : on demande à des collégiens de lire pendant un quart d'heure par jour mais que pensent-ils de transformer ? Et quels apprentissages les collégiens sont-ils censés construire à ce moment-là ?

D'autant plus que si on observe maintenant le *comportement* de ces jeunes filmés à l'occasion de cet « exercice », on constate qu'à part les 4 ou 5 élèves qui ont intégré dans leur vie personnelle et « professionnelle » l'écrit comme outil de compréhension, la grande majorité des collégiens adoptent des comportements qui révèlent leur malaise relatif face à l'écrit. Pas ou peu d'argumentation lors de leurs réponses aux journalistes : « *On m'avait offert ce livre, alors je le lis* », ou « *On ne lit pas souvent, alors c'est bien de lire* » ou encore « *On peut découvrir des livres qu'on ne découvrirait pas* ». On constate

des poses ostentatoires, pour certains « la position du lecteur assis » (comme on parlerait de celle du tireur couché), d'autres les coudes bien posés sur la table, le livre à hauteur des yeux, pour bien signifier qu'ils font ce qu'on leur a demandé, et pas autre chose. Attitudes et propos qui dénotent à la fois un manque de pratique ainsi que l'acceptation docile d'un *statut de soumission* par rapport à la chose écrite. La grande majorité de ces collégiens doivent penser que l'écrit est « plus fort qu'eux », et c'est la raison pour laquelle ils privilégient largement l'oralité pour leurs besoins, tant scolaires, que plus trivialement quotidiens. Bien sûr, face à un tel document, il convient de prendre en compte la présence d'une équipe de techniciens et de journalistes qui peut influencer sur les attitudes, mais de là à postuler que « l'exercice » soit en mesure de produire ou même de modifier d'effectifs comportements de lecture... D'autant plus que celui-ci est complètement décroché d'un environnement susceptible de lui donner à la fois du sens et de l'efficacité.

On n'entend jamais, en effet, évoquer la question des *performances de la lecture*, sa vitesse, son efficacité, etc. Ni aucune allusion à une quelconque réflexion métacognitive qui permettrait de s'interroger sur les fonctionnements respectifs du texte et du lecteur, ni sur les raisons et les buts de la lecture (encore moins de l'écriture).

Nulle évocation non plus d'une quelconque *dimension culturelle de cette pratique*. Aucun échange entre lecteurs, aucun échange avec l'enseignant. Quand « l'exercice » est terminé, on range gentiment son livre et on passe à autre chose. On ignore le caractère *référentiel* de cette pratique (JC Passeron), c'est-à-dire le fait qu'on ne lit aucun texte sans se référer à ses expériences antérieures (de lecture notamment) pour les mettre en réseau, faire émerger des ressemblances, des dif-

férences. Ceci pour finalement croiser les informations délivrées par le texte et celles déjà dans la tête du lecteur, afin d'accéder à la *compréhension*, cause, but et moyen de l'acte de lecture.

Pour toutes ces raisons, qui nous révèlent la carence d'un système d'enseignement en matière de pédagogie de l'écrit, on ne saurait formuler quelque reproche que ce soit à ces jeunes. Ils sont victimes du fait que l'enseignement de la lecture est considéré – à tort – comme terminé à la fin du CP ou du CE1. Et il n'existe ensuite plus d'activités spécifiques, comme celles présentées ci-dessus, par exemple, susceptibles de rendre plus efficace la lecture.

Malgré tout, on retrouve dans cette opération ministérielle ce que nous avons déjà relevé, c'est-à-dire une volonté de communiquer de manière forte et très symbolique en direction des personnels enseignants, mais aussi et surtout, en direction du grand public, des familles, des électeurs, de tous ceux qui sont maintenus dans l'incapacité de douter face à des mises en scène pompeuses qui viennent, très régulièrement, vanter l'action de nos gouvernants. C'est ainsi qu'on fabrique de la croyance.

On retrouve aussi, en l'espèce, les travers du fonctionnement systémique de nos institutions et organisations sociales, c'est-à-dire leur propension à s'organiser implicitement pour maintenir en l'état leurs équilibres internes (ceci grâce à leur capacité à s'auto-informer). D'où une adhésion sans faille aux représentations et pratiques mises en place historiquement par les dominants et une résistance farouche à toute tentative d'introduction de pratiques alternatives d'enseignement de l'écrit qui pourraient faire accéder un trop grand nombre de citoyens à un stade de conscience critique. Et, en ce sens, nous proposons

une simple reformulation des paroles du ministre :
 « Oui, la lecture (experte) *est une manière de lutter contre la première des inégalités, celle du langage.* » C'est vrai que l'exclusion du langage – écrit notamment – est première, elle conditionne largement, au cours de la vie de l'individu, toutes les autres exclusions scolaires et sociales. Et a contrario, on relève des capacités remarquables et une maîtrise experte du langage chez les publics particulièrement bien insérés scolairement et socialement.

Conscients de ces freins systémiques au développement des pratiques expertes de lecture et d'écriture, l'expérience « *Silence on lit* » nous place alors face à un paradoxe ahurissant :

POUR TENIR LES FUTURS CITOYENS LOIN DE L'ÉCRIT, IL SUFFIT DE LES OBLIGER À LIRE !!!

Autodafé transparent. Permanent et sans douleur.

Nous pouvons en effet parier sans risque, qu'après cette parodie de lecture (lire un quart d'heure par jour, sans raison), ces jeunes ne prendront surtout pas le risque de se tourner vers l'écrit pour réaliser le moindre de leur projet. Encore moins pour se divertir ! La lecture est alors assimilée – à tort – à une discipline scolaire parce que vécue comme telle. Rien de plus.

Et on ne peut que sourire (amèrement) quand on met en résonance cette analyse avec le nom d'une des campagnes initiée par le ministre et qui s'intitule : « *Ensemble pour un pays de lecteurs* »...

Quels lecteurs ? ●