

ON NE FERA PAS LA PAIX¹ EN REGARDANT SIMPLEMENT GUERNICA...

██████████
Jean Foucambert
 ██████████

Le terme égalité est toujours au cœur de la devise qui orne nos mairies et nos écoles... Il en forme le pivot dont dépend la réalité des deux autres termes. Concrètement, ce que Babeuf appelait *Égalité des jouissances* : égalité des droits, des sexes, des races, des handicaps, ... égalité d'accès à l'emploi, à l'enseignement, à la culture. Mais volonté d'égalité dans une société qui se sait encore inégalitaire et l'assume en décla-

rant vouloir recruter ses hiérarchies sur des caractéristiques personnelles et des talents plutôt que sur des héritages. Et donc Égalité qu'il faut établir sur la pertinence des *conditions* offertes à tous pour que chacun puisse accéder – s'il le désire – quel que soit son point de départ, au niveau supérieur de l'inégalité ! L'efficacité de cette politique s'appréciera donc à l'égalité des *résultats*...

Égalité des jouissances ; égalité des conditions ; égalité des résultats. Au travail ! Pour nous en tenir à la *lecture-écriture*, nous allons tenter ici de rappeler quelques-unes des *conditions* dont nous avons étudié l'impact grâce aux multiples Recherches-Actions conduites sur le terrain depuis plus de 45 ans par des équipes

issues de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) ayant choisi de se pencher, avec l'AFL, sur le rapport à l'écrit, rapport perçu depuis les années 70 comme facteur essentiel de la réussite dans le Secondaire.

Au préalable, il est nécessaire de revenir un instant sur l'écrit qu'il s'agit en quelques années de maîtriser. Ce *langage* est à replacer, comme tout autre langage (oral, mathématique, graphique, musical, etc.), dans le contexte social et institutionnel où l'individu et le collectif en ont *besoin*. Ce n'est ni un mécanisme, ni une recette, ni une connaissance mais un des outils dont l'humanité s'est dotée pour mieux mettre à distance une situation concrète afin d'en développer un modèle abstrait permettant de la *penser*, d'y revenir et d'échanger à son propos². Autant de langages, autant de manières complémentaires de théoriser l'expérience, autant d'*instruments de pensée* spécifiques qui permettent de mieux passer, grâce à une *raison*³ différente, de l'ordre du « voir » à celui du « concevoir ».

(1) Tout au moins la paix sociale que le vieil Hugo a dans la tête lorsqu'il écrit et s'écrie : *Désormais le mot Révolution sera le nom de la Civilisation jusqu'à ce qu'il soit remplacé par le mot Harmonie*. Manière de dire égalité, non ? (2) « *L'intelligence est un instrument d'adaptation qui entre en jeu lorsque font défaut les autres instruments d'adaptation que sont l'instinct et les automatismes acquis* » (Louis LEGRAND). (3) Cf. à ce sujet l'article de Jean-Marie PRIVAT paru dans le n°108 des A.L. où il dit : *Le titre d'un des ouvrages fondamentaux de Goody est « la raison graphique » et non « la raison de l'écrit » ; il s'agit bien en effet de la rationalité graphique, donc de l'étude du raisonnement ou plus largement de l'activité cognitive quand elle passe par la graphie.*

Depuis deux siècles, dans le cadre d'un enseignement dit *secondaire*, la fréquentation de plusieurs de ces langages a été effective pour une minorité de privilégiés, dès la classe de 11^{ème}. Plongée immédiate dans la complexité, c'est-à-dire dans ce qui a du sens et de l'intention. Pendant ce temps, le ministère de *l'Instruction publique* scolarisait le plus grand nombre dans un enseignement dit *primaire* dont le *Certificat d'Études* (CEP) validait l'achèvement rapide afin d'entrer dans la vie active. Ces deux cursus mettaient en œuvre des méthodes pédagogiques différentes adaptées aux objectifs attendus. Pour aller à l'essentiel, le primaire visait l'acquisition de *connaissances de base* indispensables et réinvestissables dans toute situation de production matérielle de la vie courante et professionnelle⁴. La pédagogie était centrée sur la transmission de « savoirs » définis par des programmes disciplinaires empilant des éléments

simples dont l'addition était loin de donner accès à l'analyse de la complexité du monde⁵. Pour l'enseignement de l'écrit, il s'agissait essentiellement de partir des lettres afin de prononcer des syllabes et d'identifier des mots déjà connus oralement puis, de là, arriver à la phrase. Mais jamais d'aborder un autre outil de pensée. Bien au contraire : rabattre l'écrit sur le langage oral déjà connu et en rester aux opérations intellectuelles que celui-ci permet ; mais y recourir avec l'œil et la main et plus seulement avec l'oreille et la langue. C'est ce qu'on a nommé *l'alphabetisation*, laquelle a permis, pour une rapide et concurrentielle expansion industrielle, de disposer d'une main d'œuvre compétente sans avoir fait courir de risque à la sécurisante séparation entre travail *manuel* et *intellectuel*.

Dans le même temps, « l'élite » devait, elle, rencontrer directement le langage écrit et non un système de transcription. Et, pour s'en assurer, on a longtemps recouru à des langues *mortes*, pouvant certes être prononcées mais dont l'éventuelle oralisation ne donnait (et pour cause !) accès à aucune signification. Puis à des textes d'écrivains, des textes « lit-

téraires », complexes et subtils, répondant aux exigences d'une pensée produite avec un tel outil. À l'opposé des méthodes synthétiques qui alphabétisent, c'est en partant de l'interprétation de textes entiers issus d'une « écriture » qu'on accèdera, sur une page, à tous les éléments du langage écrit : du « sens » vers l'outil de sa conception... À propos des écoles bilingues dont il avait la charge, Jean Duverger écrivait en 1975 : « *Comment ne pas voir par ailleurs que l'écrit français et l'écrit espagnol ont les mêmes fonctions, qui sont de théorisation, de distanciation, de mise en ordre, de mise en relation, mais aussi de communication à distance. [...] Lire, c'est faire et négocier du sens, c'est d'abord un comportement avant d'être une panoplie de techniques, c'est fondamentalement interroger un texte, en faisant des hypothèses, des repérages, des anticipations. [...] Il est tout à fait clair qu'un gamin espagnol qui apprend, au CP, à lire en français ne va pas attendre le CE1 pour lire ce qui l'intéresse alors qu'il est environné d'écrits espagnols ! Il ne va tout de même pas se priver de lire en espagnol des règles de jeux, des contes, des histoires, sous prétexte qu'il n'aura des cours d'enseignement de lecture en espagnol qu'à partir du CE1 !*

[...] Cette formule choque ceux pour qui « apprendre à lire » renvoie à des représentations scolaires, à des réflexes conditionnés et des méthodes sophistiquées d’alphabétisation, mais elle ne choque pas ceux pour qui l’acte de lire et le processus de lecturisation signifient comportements complexes de relation à l’écrit et apprentissage social ». Voilà qui demande de réfléchir à ce que mobilise un apprentissage linguistique...

Où l’observer mieux que dans le temps où le nouveau-né découvre « seul » – mais pas dans le désert ! – une simultanéité de langages utilisés par le monde qui l’accueille. Il ne dispose d’aucun moyen de transfert par du « déjà connu », encore moins de traduction, d’interprétation ou d’analyse. Et pourtant, en trois

(4) Malgré tout, le CEP n’a, en moyenne, jamais été obtenu par plus de 50% d’une classe d’âge. (5) Y ont eu néanmoins accès (mais hors de l’école), les « primaires » qui ont pu la rencontrer ensuite à travers l’engagement dans leurs luttes et leurs passions. (6) Et pas seulement « maternelle » si on considère toutes les personnes qui ont besoin d’entrer en contact avec lui et qui le plonge dans la diversité (voix, prononciations, intonations, syntaxes, vocabulaires, références, intentions, maîtrises, etc.), ce qui l’oblige, dans cette variance pratique, à trouver de l’invariance linguistique, donc à abstraire au contact direct d’une signification... Et qui donne tout son sens au proverbe africain qui dit qu’il faut tout un village pour qu’un enfant grandisse. (7) Par exemple, essayer des mots ou des tournures qu’ils n’ont jamais entendus, manipuler les « niveaux » de langue pour choquer, s’opposer ou faire rire...

ou quatre ans, il va en construire plusieurs en interaction avec le symbolisme permanent de son environnement, avec la diversité et la redondance des manières de s’adresser à lui pour mieux l’intégrer et, par-dessus tout, avec une inaltérable confiance dans la réussite de l’entreprise... Pour l’impétrant – déjà partie prenante (à sa manière) des rapports dialectiques que lui et les autres entretiennent – il n’aura jamais cessé d’explorer des relations entre ce qu’il ressent d’abord vaguement – un bien être ou une souffrance, de la confiance ou une crainte, l’appartenance ou la distance, etc. – et les éléments (regards, gestes, sons, odeurs, etc.) des différents « langages » qui accompagnent son immersion. « La construction de la personnalité intellectuelle et morale, écrit Louis Legrand, ne peut se réaliser en faisant l’économie des chemins obligés de l’action effective, du tâtonnement intuitif, de l’effort pour résoudre les problèmes pratiques et théoriques qui se posent naturellement à l’enfant et dans les termes où ils lui sont posés réellement. [...] Vivre, pour un enfant, c’est d’abord croître et former sa personnalité dans l’équilibre affectif et les relations humaines ».

Sauf pathologie, tous les enfants vont maîtriser l’oral de leur langue dite maternelle⁶ : non seulement le comprendre et le parler mais

en concevoir des règles de fonctionnement et d’usage⁷ qu’il ne cesse de tester et donc de changer. Ce travail initial de créativité linguistique est le même pour tous les enfants et pour toutes les langues et pour tous les milieux : les différences de résultats (et non de niveaux !) devront davantage au milieu qu’à l’enfant ! On ne témoignera jamais assez l’admiration que doit provoquer chez un éducateur l’aventure dont a été capable, dès ses premiers instants, tout être humain plongé dans un milieu social qui le considère, sans préalable, comme son interlocuteur. Comparé à ces premiers apprentissages linguistiques en situation, celui de l’écrit semblera ensuite une banale formalité s’il bénéficie des mêmes conditions. Qu’on songe en effet comment l’oral de sa langue maternelle ou une langue des signes, voire l’expérience d’un autre écrit pour certains immigrés, va s’ajouter à une expérience sociale déjà bien en place pour permettre à l’apprenti lecteur de regarder d’entrée de jeu l’écrit d’un autre œil, comme un système linguistique nouveau à propos duquel il peut échanger avec des congénères, des techni-

ciens et des éducateurs, sur la *fonctionnalité* du texte rencontré (intention de son auteur et motivation de son lecteur) et profiter de la permanence de ses éléments pour les isoler, les classer, les déplacer, les investir dans la *réécriture* d'un autre texte, etc. Tout apprentissage d'une langue écrite bénéficie de cette démarche *réflexive* de mise à distance et de second degré.

Que ce soit pour un adulte étranger ou un élève de Cours préparatoire – et quel que soit le niveau d'un oral dont il use déjà – les éventuelles difficultés d'apprentissage ne sont pas d'abord d'ordre personnel : il a dû et su en surmonter de bien plus complexes avant sa troisième année ! Mais elles le deviendront dès que se développera le sentiment que, décidément, l'écrit ne fait pas partie de « son » monde. Une civilisation se sait inégalitaire – et donc mortelle – lorsqu'elle fait porter la cause de la non-lecture sur les individus qui la constituent. Le rapport à l'écrit est d'abord une réalité politique. En effet, quoi

qu'elles disent et fassent pour brouiller les pistes⁸, les sociétés ont toujours su se doter, grâce aux institutions éducatives et culturelles dont elles s'entourent, du nombre de lecteurs et de leur manière de lire nécessaires à son fonctionnement. Dès lors, tenter de les faire évoluer, c'est nécessairement chercher un autre équilibre, un autre rapport au sein des forces productives, et d'abord dans la division entre manuels et intellectuels, dans les modes de production des concepts et le partage des divers outils intellectuels auxquels chaque langage donne, de manière insubstituable, accès.

Ainsi, la maîtrise de l'écrit de chaque individu dépend d'abord de l'attente qu'en a son environnement en matière d'efficacité, de diversité, de facilité, d'interaction, de réinvestissement et de participation ; donc, de partage et d'exigence démocratique. On n'approchera aucune paix civile en regardant Guernica mais en faisant pratiquer le langage qui a permis à Picasso de l'aborder... Or, qui a besoin aujourd'hui que les millions de chômeurs et d'emplois précaires – comme autrefois les générations de travailleurs manuels – lisent aisément *entre*

les lignes et aillent questionner ce qu'un auteur a dans la tête, ce qu'il imagine que ses lecteurs ont dans la leur, et ce qu'il espère leur faire partager ? Quel « intellectuel [!] » peut certifier aujourd'hui qu'il n'aurait rien à redouter de la maîtrise généralisée de ses propres outils de travail ? Sinon, pourquoi ne pas rassembler – sans attendre – autour de l'écrit les *conditions* qui ont permis à la totalité des nourrissons de s'approprier leur langue maternelle ?

C'est en cela qu'on peut observer la manière qu'a – ou non ! – une *collectivité* d'ouvrir le recours diversifié de tous ses membres à l'écrit dans le concret de leur milieu de vie. Deux conditions au moins devraient retenir l'attention. La première porte sur la diversité et l'ancrage des écrits produits localement et diffusés en *circuits-courts*. Le travail d'écriture consiste en effet en l'élaboration d'un *point de vue* mettant à distance une expérience vécue et il importe que chacun découvre l'intérêt de cette *théorisation* au plus près de son vécu avant de pouvoir l'éprouver dans des champs plus généraux. Découverte d'autant plus fructueuse qu'un même événement

partagé suscite des points de vue différents dont la confrontation (conflits cognitifs ?) permet une objectivation, un retour sur soi et favorise autonomie, engagement et responsabilité.

La seconde porte sur *l'hétérogénéité* des âges et des pratiques, donc des raisons et des manières de recourir ensemble à l'écrit. Le contenu de la *zone proximale de développement* chère à Vygotski est *social* ! Léontiev ajoute : « *Si on examine toutes les particularités de l'enfant d'âge préscolaire, on découvre aisément leur fondement général : sa position réelle à partir de laquelle il découvre le monde des rapports humains, position conditionnée par la place objective qu'il occupe dans ces rapports*⁹ ». Cette place, c'est d'abord le milieu qui en définit nécessité et ouverture en impliquant – ou non ! –

(8) ► En imputant, par exemple, l'inégalité des performances à un manque d'ambition ou de motivation de certains individus, à la pauvreté « culturelle » d'une partie de sa population ou à la défaillance de leurs neurones... (9) ► LÉONTIEV : Le développement du psychisme (1959) (10) ► Expression incompromise, interprétée comme une dénonciation d'un travail insuffisant de l'École, ce qui n'était pas le sujet de l'AFL : regrettons qu'il soit plus facile de rejeter les auteurs que de lire ce qui oblige à repenser des présupposés insatisfaisants. (11) ► Par exemple, parmi les ministres de l'Éducation qui ont succédé à Alain Savary : Chevènement, Monory, Allègre, Ferry (Luc !), Darcos, Fillon, Robien, etc. pour aboutir aujourd'hui à Blanquer... Et sans réelle opposition de la majorité des enseignants ni de leurs syndicats ni des organismes de formation...

chacun de ses membres dans la richesse de la vie commune afin de pouvoir y réinvestir ce qu'il est en train d'apprendre. Pas de faire-semblant ou d'isolement mais une passionnante implication solidaire dans la complexité des rapports sociaux, dans les conditions concrètes de sa vie.

Devant l'évidence que le jeune enfant n'a maîtrisé le langage oral que parce qu'il a été impliqué, sans préalable, dans la vie d'un groupe désireux de vivre avec lui et qui, heureusement !, n'a eu ni le *temps* ni la *prétention* de lui « enseigner » à parler, risquons, *mutatis mutandis*, la même réflexion pour le langage écrit : l'enseignant médiateur vers l'usage que la société a de l'écrit et l'école facilitatrice d'une appropriation linguistique qui n'est l'affaire personnelle de l'apprenant que parce qu'elle est collective. C'est en ce sens que l'AFL a parlé de *déscolarisation*¹⁰ de la lecture, afin de signifier que l'école doit se penser comme le lieu où sont réunies les aides indispensables à l'apprentissage fonctionnel d'un nouveau langage, de toutes façons déjà présent dans l'environnement de chacun. Elle a donc cette double fonction d'impliquer les enfants comme producteurs *lettrés* dans

leur environnement et de les faire bénéficier de *l'étayage* (cf. Jérôme Bruner) technique, coopératif, affectif, productif, culturel nécessaire pour y parvenir.

Cette « utopie » – portée dans les années 70 par la volonté que tous les enfants réussissent également dans l'enseignement secondaire – est pendant une bonne dizaine d'années devenue réalité par le travail d'un grand nombre d'écoles expérimentales concrétisant notamment les hypothèses des mouvements pédagogiques et d'équipes de l'INRP. Des outils rigoureux d'évaluation en ont révélé l'efficacité sur la durée et ont mis en évidence l'importance de *l'ouverture* des établissements, autant dans leur organisation intérieure que dans leur relation avec l'environnement. En conséquence, les historiens auront à expliquer pourquoi, dès 1984-85, la position officielle de l'institution scolaire¹¹ a repris les méthodes les plus traditionnelles qui avaient cours depuis plus d'un siècle dans l'enseignement primaire : à savoir que c'est à l'école qu'on « apprend » à lire grâce à un enseignement initial du mécanisme de correspondance entre lettres et sons auquel il ne faudrait pas trop tarder à associer de la compréhension et, à cette fin, découvrir la

syntaxe de la phrase simple et enrichir le vocabulaire *oral* – même s’il est montré qu’à partir du CE2 80% des formes nouvelles vont être rencontrées dans l’écrit...

Si bien que tous les collégiens dont on déplore aujourd’hui l’insuffisance de leur savoir-lire et, en conséquence, de leurs lectures ont rencontré à l’école l’écrit de cette manière et non *via* une phantasmagorie méthode *globale* ; mais également une grande partie de leurs parents ; et, si on excepte les bénéficiaires de la courte embellie entre 1970 et 1985, leurs grands-parents ; et leurs ancêtres... Les Français¹² n’ont jamais cessé d’être des alphabétisés plus ou moins véloce, à l’exception, d’une part, d’une minorité croissante qui a désappris et, de l’autre, d’une minorité¹³ assez stable qu’un *statut* inconditionnel de lecteurs a engagée vers un apprentissage linguistique (et non

alphabétique) de l’écrit. Autant dire que cette situation favorise incompréhension, découragement, culpabilité, désinvestissement – voire plus grave encore – chez beaucoup d’acteurs, aussi bien parmi ceux qui échouent à *apprendre* une lecture experte que parmi ceux qui ne parviennent pas à *enseigner*...

Espérant masquer ainsi l’inefficacité de ce qu’ils préconisent afin, disent-ils, d’accroître la qualité d’un recours citoyen à l’écrit, les politiques dans leur majorité – pour ne rien avoir à changer – chargent les pouvoirs publics d’investir des moyens considérables dans de la *remédiation* ! On n’a jamais autant parlé de lutte contre l’analphabétisme, l’illettrisme et les handicaps et si peu d’expérimentations mobilisant, dans des Recherches-Actions la plus grande diversité de bénéficiaires et d’acteurs de terrain. Car il s’agirait alors d’un changement systémique s’attaquant aux effets de la fragmentation disciplinaire actuelle afin de renouer avec l’énergie d’une *société éducatrice*. Or, il est vain d’espérer corriger des effets sans en avoir compris les causes, lesquelles affectent le plus grand nombre et pas seulement les « défavorisés » !

C’est donc bien de la nécessité de rencontrer l’écrit comme un outil de penser le monde en agissant sur lui qu’il est question ici ; sans préalable, et pour tous, aussi bien le jeune enfant que le collégien, le lycéen que l’immigré, le travailleur, le demandeur d’emploi que le retraité... Mais ensemble ! Dans une Collectivité-Lecture... Pour le dire en une phrase, il faut aider l’école à enrichir les chemins de l’ouverture et de l’hétérogénéité : par la coopération de tous les niveaux afin d’être un pôle d’engagement dans des écritures effectives pour l’environnement ; par la venue des autres travailleurs afin de ne pas séparer travail productif et formation intellectuelle. Renouveler ainsi les conditions de l’égalité par l’égale implication de tous...

Affaire de statut ! ●

(12) ► et c’est vrai de tous les pays occidentaux de langue alphabétique (13) ► Sans doute autour de 20% qui ne viennent d’ailleurs par tous de milieux « favorisés » mais se sont emparé de l’écrit dans un milieu engagé, militant ou passionné.