

PRENDRE PRÉTEXTE D'UN MAUVAIS GUIDE POUR SE RÉORIENTER

Yvonne Chenouf

Chaque ministre de l'éducation nationale, au matin de sa prise de fonction, cherche à imprimer sa marque. S'entourant de ceux qui sauront le servir, il réduit les influences contraires, diminue les temps de formation et renvoie chacun à ses automatismes, au repli sur soi, à la déresponsabilisation. Le ministre actuel a beau venir du nouveau monde, il porte les archaïsmes de ses prédécesseurs, la suffisance en plus. À travers son guide d'enseignement de la lecture et de l'écriture¹, il décide seul des marches à suivre, de l'organisation des journées jusqu'à l'interlignage des cahiers. Sous ce caporalisme, se cache la volonté de rétablir une école « efficace » rétribuant au mérite ceux qui, majoritairement, ne se sont donné que la peine de naître au bon endroit.² Ce document ne sera pas davantage lu que les précédentes instructions : à force d'imposer leurs lubies, les ministres installent l'inertie. Et si nous profitons de ce guide mal fichu (composé d'écritures hétéroclites, parfois contradictoires), mal veillant (hostile à la pédagogie), pour réveiller notre imaginaire, renouer nos alliances, réorienter nos modes d'intervention et rendre désirable l'action collective.

(1) ► Pour enseigner la lecture et l'écriture, guide du ministère : Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf (2) ► « Parce que vous êtes un grand seigneur, vous vous croyez un grand génie ! Noblesse, fortune, un rang, des places, tout cela rend si fier ! Qu'avez-vous fait pour tant de biens ? Vous vous êtes donné la peine de naître, et rien de plus. Du reste, homme assez ordinaire ! tandis que moi, morbleu ! perdu dans la foule obscure, il m'a fallu déployer plus de science et de calculs, pour subsister seulement, qu'on n'en a mis depuis cent ans à gouverner toutes les Espagnes... » Le Mariage de Figaro, BEAUMARCHAIS

Cadrage ministériel ou recadrage des enseignants ?

Destiné au monde scolaire (en témoigne le choix de pages faussement perforées), le guide ministériel d'enseignement de la lecture et de l'écriture s'en prend, dès l'introduction, aux idées reçues véhiculées à propos de l'apprentissage par « *les médias, les familles et la communauté éducative* ». Il fallait bien un guide, un « *ouvrage de conduite morale et intellectuelle* » pour remettre tout ce beau monde dans le droit chemin. Malgré son slogan (*pour une école de la confiance*), cette brochure est un dispositif coercitif qui entend uniformiser les pratiques scolaires et les esprits dans le droit fil de la réussite individuelle et de la méritocratie. Ce *premier message* est plébiscité

par l'opinion publique, y compris par les milieux populaires avec lesquels l'innovation pédagogique a perdu tout contact pour ne pas dire tout crédit. Le diplôme, même s'il ne garantit pas d'emplois à sa mesure, reste le sésame pour assurer l'avenir des enfants alors, quand un spécialiste brandit des « preuves scientifiques » invérifiables par le commun des mortels (zones lumineuses dans le cerveau, algorithmes d'apprentissage), il y a de quoi méduser l'assistance et former des adeptes. Que les médias, les familles, la communauté éducative aient donc « confiance » : de la machinerie d'un cerveau-type, totalement désocialisé, naîtra une école égalitaire, c'est le *second message*. Pour établir cette confiance, le « nouveau » programme allie conservatisme et modernisme, flatte la nostalgie nationale et promet le progrès. Le premier volet, au parfum d'encre violette et de craie blanche, reprend les « fondamentaux » (syllabation, dictée, calcul mental, fables de La Fontaine, devoirs, chant collectif sous le drapeau), le second, aux accents humanistes, offre à « l'enfant » considéré comme un « super-ordinateur », un environnement structuré et bienveillant (d'un côté, la sélection par le travail, de l'autre, la cohésion par le chant et la poésie). Comment résister à ce pragmatisme qui

articule la tradition aux neurosciences ? Comment reprocher à ce gouvernement de servir les plus riches alors qu'il prend ostensiblement soin des enfants des milieux populaires en individualisant l'enseignement (classes dédoublées, généralisation du préceptorat avec les devoirs faits à l'école) ? Qu'importe s'il faut, pour cela, supprimer des postes de remplaçants, fermer des bibliothèques pour ouvrir des salles de classes, qu'importe si l'assistance personnalisée freine l'autonomie des élèves (leur capacité d'analyser, d'essayer, d'inventer) et court-circuite la solidarité (nécessaire à tout changement social), qu'importe si le surentraînement des graphèmes et des phonèmes sur des textes entièrement déchiffrables, donc simplistes réduit la lecture à une suite d'exercices dénués de sens, qu'importe si cette alphabétisation repousse, jusqu'à le rendre facultatif, le rapport aux textes résistants, indispensables à la formation intellectuelle (logique et sensible).³ Menacée de déclin (vague d'attentats, marée du chômage, flux migratoires, péril climatique), la nation apprécie ce ministre « techno-sensible », ce guide « doucereux » qui aime les arbres et la poésie et ranime l'école du Grand Meaulnes pour mieux la livrer au néolibéralisme.

Quels lecteurs sous cet enseignement ?

Revenons aux apprentis-lecteurs ciblés par ce guide, aux élèves du Cours Préparatoire (comme si l'intérêt pour la lecture n'avait pas commencé avant cet âge). Les enfants qui n'auront eu que l'école pour construire un rapport à l'écrit seront (peut-être) capables de déchiffrer tout et n'importe quoi à la fin de l'année mais quelle relation auront-ils construit avec la lecture en n'ayant, pour seul support, un manuel vieillot « *qui ne donne à lire que des textes entièrement déchiffrables (...) un peu plus complexes qu'à l'école maternelle : plus longs, porteurs de découvertes lexicales nouvelles et de références culturelles, et présentant des implicites plus importants.* », pp.44 et 93). Les textes de l'école maternelle seraient moins longs, moins riches lexicalement et culturellement que les prototypes proposés dans ce guide comme, par exemple, à l'occasion de l'étude du « graphème **S** prononcé /z/ qui, sans être tardif dans l'année ne se situe pas non plus dans les toutes premières leçons. » (p.66) : « *Rassasié le chat s'assoupit sur le tapis. Louise pose une bise sur la joue de Léo. Elise lit une poésie à Mélusine, ravie.* » ?

On frémit car il s'agit bien, ici, de *textes* et non de *syllabes* ou de *mots*, lesquels auront été préalablement et décodés : *usa iso isi osi ési onsi asa / une visite il ose assise le musée l'Asie désolé*. Même si un enfant aime déchiffrer des mots pour la performance, ce plaisir s'épuise vite s'il n'y a rien à ressentir, à comprendre, à interpréter, à penser, à discuter⁴, si les textes, chiches en longueur et en vocabulaire, pauvres en culture et dépourvus d'énigmes, ne peuvent rivaliser avec ces « histoires » qui, dans la moindre discussion entre copains, la moindre émission de télévision, le moindre film, savent capter leur public, exciter l'imagination, susciter des réactions

(3) Exemples de textes résistants : <http://classeelementaire.free.fr/litterature/litterature/tauveron-exemples-textes-resistants.pdf> (4) Annie JANICOT, Jean FOUCAMBERT, « Regards sur les manuels d'apprentissage de la lecture », A.L. n°141, mars 2018 (5) Pour ne pas contourner le déchiffrement « garant des compétences de lecture pour lire avec assurance, efficacité et intelligence », on supprime les mots-outils : dans les phrases (« Assis sur le sol Elie a réussi à lire. Il rassure Lola. Le rat a vu le chat. Il fuit. », « L'absence de mots-outils connecteurs logiques entraîne des implicites qui ne désorientent pas les enfants. Ils voient la relation de cause à effet entre Lola rassurée parce qu'Elie a réussi à lire, la fuite du chat parce qu'il a vu le chat. Ils pratiquent eux-mêmes ce genre d'éllision du connecteur. » (pp.28-29) (6) Outre qu'on ne voit pas l'intérêt d'évoquer la fourrure du renard dans cette attaque (sauf pour un mot avec « ch »), l'éllision du connecteur fait prendre le pronom « lui » pour un « il » : *la poule fuit vite, il échappe* (pour ne pas se faire prendre sa fourrure). Le déni de ruse, lui, malmène une référence : « Tous ceux qui s'adonnent à la ruse et à la fourberie sont appelés Renart. » *Le Roman de Renart* (7) « De l'alphabétisation à la lecturisation » : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL105/AL105p013.pdf (8) Jean-Luc NANCY, *Que faire ?*, Galilée, 2016

et des actions (commenter, critiquer, propager...). Pourquoi, à 6 ans, mettre toutes ses forces dans l'épellation fastidieuse (y compris celle des mots-outils qui s'identifient pourtant d'un coup d'œil⁵) si c'est pour des émotions aussi médiocres que bizarres (« *Chasé pour sa fourrure, le renard à l'affût a repéré une poule isolée. Il la pourchasse. La poule fuit vite, lui échappe. Pas rusé le renard !* »⁶) ? Toute situation d'entraînement repose effectivement sur la répétition de gestes isolés ; pas la lecture. Cette pratique, inventive, fluctuante selon les époques, les milieux, les supports, les publics n'est pas seulement une rencontre entre le « monde du texte » et le « monde du lecteur », pour reprendre l'expression de Paul Ricoeur, mais une confrontation *dans* et *avec* le monde des humains, ses conflits d'intérêts, de domination et de libération. Cet apprentissage aussi social que technique, Jean Foucambert l'a nommé **lecturisation**⁷ pour le différencier de l'alphabétisation qui sépare la formation des usages, les processus cognitifs des dispositions culturelles, les manières de lire des raisons de lire. Le succès du surinvestissement technique, en lecture comme dans d'autres

domaines, n'est que le signe d'une impuissance à former la jeunesse là où se produisent les richesses, les savoirs et les inégalités. Ça fait belle lurette que la fine fleur républicaine a montré son incapacité à relever les défis sociaux en engageant tous ceux qui, par leur travail, leur réflexion, leurs actions transforment déjà ce qu'ils vivent. Alors, que faire, sinon ouvrir « *des chantiers sur les lieux mêmes du désarroi et de l'impuissance.* », élargir l'élite afin que la conception des utopies « *imprévues, imprévisibles* » excède les possibles déjà repérés⁸ devienne l'affaire et le bien de tous. Que faire sinon penser l'action, en lisant, en écrivant.

Mais, comment feront-ils les apprentis lecteurs d'aujourd'hui pour se repérer dans le foisonnement graphique du monde s'ils sont exclusivement familiarisés avec des écrits standardisés (sans cachet éditorial, ni dans le format, ni dans la mise en page, ni dans la typographie) ? Où auront-ils appris à tirer parti des signes « muets » qui fourmillent sur les pages eux qui n'auront été entraînés qu'à déchiffrer des écrits réduits à leur dimension alphabétique ? À quelle occasion auront-ils été formés à moduler leur lecture en fonction de leurs

objectifs (lecture intégrale, sélective, lente, rapide, relecture...) si lire n'a consisté qu'à identifier tous les mots de gauche à droite et de haut en bas ? Quand découvriront-ils que, toute organisation écrite étant une mise en ordre du monde⁹, apprendre à lire c'est apprendre à résister à l'industrie éditoriale qui, en lien avec l'industrie cinématographique, télévisuelle, publicitaire, assure ses bénéfices sur le morcellement et le conditionnement des individus (segmentations des publications par âges, par genres, par origine sociale et même par handicap¹⁰) ? Avec qui se seront-ils entraînés à extraire, des mythes inlassablement véhiculés sur les pages, les outils d'émancipation propres à développer de nouveaux modes de parole, de nouveaux modes d'intervention ? Pour s'informer, vérifier, agir, ressentir, imaginer, penser, se construire... pourquoi les enfants éliraient-ils le média le moins aisé et le plus solitaire ? Comment, où, à quelle occasion, quand, avec qui et pourquoi auront-ils su que, derrière les textes, se tient une personne, plus ou moins connue, tantôt proche, tantôt lointaine, souvent plus âgée, parfois morte, toujours disponible : l'auteur, grand absent des manuels ? Quelqu'un avec ou

contre qui se confronter aux tensions du monde sans danger pour sa propre personne. Elle est là la confiance à bâtir, sans préalable.

On peut toujours espérer que les lecteurs débutants patienteront jusqu'au jour où tout cela prendra sens ou qu'ils se réapproprient l'acte de lire en le détournant, à travers ces stratagèmes et ces modes de résistance que sont le braconnage et le bricolage, deux concepts séduisants, élaborés par Michel de Certeau, suspectés cependant de « *désociologiser la réception* » et « *d'empoétiser la vie ordinaire* »¹¹. Car ce qu'ignore délibérément ce guide (ainsi que les autres méthodes) ce sont les conditions sociales d'accès aux textes, la nature socio-idéologique de la réception par des groupes spécifiques de lecteurs en des temps et des lieux donnés. À niveau de déchiffrement égal (ce que mesurent les évaluations), les lecteurs ne seront pas égaux devant n'importe quel texte et qu'on ne fasse pas croire que la compréhension est la même à l'oral ou à l'écrit, que le médium est sans effet. La lecture littérale accède au contenu des textes en

additionnant le sens des mots ordonnés dans la phrase : en cela elle suit la linéarité de l'oral. La lecture littéraire, sensible à la forme, interroge le projet du texte en associant des indices disséminés sur et entre les pages (mots mais aussi mise en page, variations typographiques, couleurs, blancs) : en cela, elle exerce une raison graphique. Toutes deux utilisent l'identification de mots sans donner ni la même valeur, ni la même place, ni la même fonction à cette opération. À quelles conditions passe-t-on d'une logique (le décodage) à une autre (l'interprétation) ? Les maîtres de l'imagerie cérébrale n'ayant rien de neuf à proposer, ils répètent les discours des années 80 à savoir que l'automatisation des processus de déchiffrement libère les processus de compréhension (p.78) ces derniers s'entraînant à l'oral (raconter le texte, produire des phrases avec des mots du texte, p.77) et à l'écrit (répondre par « vrai » ou « faux » à des affirmations, mettre la ponctuation dans un texte qui en est dépourvu, situer et recenser les personnages, décliner des champs lexicaux, produire des phrases à partir de mots...). La lecture littéraire se substitue-t-elle,

par débordement, à la lecture littéraire ? Le guide l'espère. Pendant ce temps, sans usages avec l'écrit, astreints au déchiffrement improductif nombre d'enfants abandonneront, transformant « *en refus actif ou militant ce qui, au départ, n'était qu'indifférence ou éloignement des habitudes de lecture ; et le mécanisme en est assez simple à comprendre puisqu'il s'agit de convier des gens à une tâche dont ils ne possèdent pas les moyens techniques.* »¹² Pourtant on continue de parler de « malentendus » pour les enfants en échec au lieu d'écouter leur demande de

(9) Jack GOODY, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, 1979 (10) <https://www.ricochet-jeunes.org/articles/litterature-jeunesse-et-dyslexie-quand-les-editeurs-sengagent> (11) Roger CHARTIER et Jean-Claude PASSERON, cités par Eric MAIGRET dans « Les Trois héritages de Michel de Certeau », *Annales*, 2000 : https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_2000_num_55_3_279861 (12) Jean-Claude PASSERON, « La notion de pacte » : http://www.lecture.org/ressources/francais/notion_pacte.html (13) Célestin FREINET, *Les Méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Armand Colin, 1956 (14) Yvonne CHENOUF, « Les enfants ont besoin de livres pour apprendre à lire ! », A.L. n°143, sept. 2018 (15) « *Aucune attitude n'apparaît plus contraire à la dignité humaine que de s'arc-bouter sur des valeurs établies et de s'en tenir coûte que coûte aux institutions, aux règles et normes du comportement qui leur correspondent, lorsque se présente la nécessité sinon l'urgence de s'en défaire pour reconstruire l'édifice.* », Dominique LECOURT, <http://sens-public.org/article518.html> (16) Disponible en ligne : https://www.lecture.org/ressources/BCD/lire_c_vraiment_simple.pdf (17) [La lecture] « *sert désormais à tout, aux activités les plus techniques comme aux plus symboliques, aux échanges communs comme aux plaisirs de l'art, aux bricolages les plus menus de l'existence domestique comme aux choix les plus continus d'une biographie : instrument de tous les métiers, délassément en tous genres, praticable en tous espaces, urgence administrative, recherche du statut social, exercice du moi en construction de la personnalité intime.* », Jean-Claude PASSERON, 1991

sens. Célestin Freinet pestait déjà au début des années 60 : « *Aucune des grandes acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparemment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner... C'est forts de cette idée que nous avons réalisé nos méthodes naturelles dont les scientifiques essaient de contester la valeur.* »¹³

Intégrer les techniques à la vie

Persuadés, par les experts qui passent à la télé, que la Science préside aux techniques et que les techniques s'enseignent en vase clos (à l'école), les parents réclament des méthodes¹⁴ oubliant que l'imagination humaine a toujours su se doter des savoirs nécessaires pour dépasser ses difficultés et prolonger la vie de formes nouvelles.¹⁵ Lorsqu'il s'est agi de « guider » les enfants vers des apprentissages complexes comme l'autonomie (marcher, manger s'habiller seul...) ou la relation aux autres (sourire, parler...), tous l'entourage a été à la hauteur. Réunis pour réfléchir à la coéducation, des parents de l'école maternelle Henri Wallon, à

Montreuil, en conviennent : « *On tend les bras aux enfants, on les tient par les mains, on les lâche et, petit à petit, ils s'en vont. On leur sourit, on leur dit notre joie quand ils sourient, alors ils sourient pour nous charmer. On leur parle, ils répètent, on corrige, ils réessayent et puis, ils discutent de tout. Il faut leur parler de ce qui les intéresse, selon les circonstances.* » Mais dès qu'il s'agit de lecture, « *on* » s'efface derrière un écolier qui explique : « Pour lire, on dit *r* et *a*, ça fait *ra*, *m* et *e*, ça fait *me* et, ensemble, ça fait *rame*. » Exit la relation (*on/ils*), seule subsiste l'anonyme injonction (*on*) ; quant aux circonstances, elles sont devenues surréalistes dans cet endroit sans loisir nautique. Parmi les méthodes vendues aux parents par le commerce et les médias, figure la méthode Boshier, la plus étrangère à la vie actuelle mais pas aux prescriptions ministérielles (la femme du président s'est même fait prendre en photo avec un exemplaire lors du dernier Salon du livre à Paris). Cette méthode, peu coûteuse, utilisable par tous, favorise la transmission d'une vision de l'enfance et de l'apprentissage entre générations. En 1982, l'AFL avait publié *Lire c'est vraiment simple quand c'est l'affaire de tous*¹⁶ pour **déscolariser la lecture**, l'adapter aux *circonstances* en mobilisant tous les éducateurs.¹⁷

Les premières pages du guide ministériel montrent l'échec de cette entreprise : « *l'apprentissage de la lecture et de l'écriture relève d'une démarche radicalement différente de celui de la langue parlée : il est volontaire, méthodiquement construit, et fait appel aux professionnels que sont les professeurs, à l'institution qu'est l'école. C'est que les signes de l'écriture nécessitent une présentation explicite, ordonnée et progressive, accompagnée d'exercices de mémorisation, de consolidation, afin que progressivement la lecture devienne, pour les élèves, comme « naturelle » au même titre que la parole.* » (p.15). Aux familles, il reste l'oral qui ne recourt pas à « *un enseignement méthodique, systématique* » et que l'enfant peut s'approprier « *par essais et erreurs, comme il convient d'un point de vue linguistique pour être compris...* » (p.15).

Si l'oral ne dépend que d'interactions aléatoires, comment interpréter la bouffée d'inquiétude à l'annonce de l'épreuve orale au Bac ? Toutes les interactions ne se vaudraient-elles pas ? À moins que ce ne soit les milieux. On a vu fleurir des officines avec leur cohorte d'ateliers, de livres, de vidéos et la technique reprendre toute la place : articuler, respirer, argumenter, écouter l'autre, l'influencer et masquer son accent (si on vient de banlieue). Qu'avons-nous fait (pas assez fait, mal fait)

pour que notre ministre préfère s'entretenir publiquement des questions éducatives avec des personnalités aussi célèbres que gratifiantes (Renaud Capuçon pour la musique, Boris Cyrulnik pour la maternelle, Eric Orsenna pour les bibliothèques, Leïla Slimani pour la place de la langue française dans le monde et le plurilinguisme...) au lieu d'aider les institutions et les associations à transformer ce qui résiste et désenchanter (animation, culture, enseignement, médecine, parents, syndicats...) ? Les occasions de rencontres avec notre hiérarchie sont rares, minutées et souvent méprisantes : on est reçu poliment, sans suite, ou conviés dans des lieux insolites (Académie Française, Gaîté Lyrique, Sorbonne) où notre rôle consiste à écouter des interventions monocordes ou à se plier au jeu pavlovien des questions/réponses. La prise de parole publique est, comme à l'école, protégée des rapports sociaux.¹⁸

Même problème avec la production décrites, dont le développement suit, dans le guide ministériel, le chemin inverse de la lecture : « *on peut parler d'encodage pour l'écriture comme on a appelé décodage l'opération inverse qui consiste à aller des signes écrits vers les sons*

ou phonèmes pour retrouver les formes orales des mots. » (p.10) On va donc de la graphie de lettres, de syllabes, de mots (sur un support imaginaire, sur la table, puis sur l'ardoise, p.62) à leur copie, en prononçant chaque unité saisie (lettre, syllabe, puis mots, p.63) avant de passer à la dictée des mêmes éléments (pour mémoriser leur ordre et les « particularités orthographiques » gênantes pour le déchiffrement – consonnes doubles, lettres muettes, accords en genre et en nombre, accords verbaux, repérage des préfixes et des suffixes, p.64). Mais les choses se corsent lorsqu'il s'agit de savoir quoi encoder, pour qui l'encoder, dans quel ordre l'encoder, autrement dit dès qu'il s'agit d'écrire. Là-dessus, le guide est pour le moins « chiche » (1/2 page sur 124) et coince même en matière d'exemples (aucune progression, aucune leçon modèle, beaucoup de questions sans réponse, p.12). Il s'en remet alors à des valeurs sûres, apparemment ludiques mais difficilement utilisables sans la conscience des présupposés théoriques qui les traversent (p.74) : *La Grammaire de l'imagination* de Gianni Rodari (pour ses « clés » stimulantes), l'OULIPO (pour

ses contraintes libératrices). L'ambition reste conséquemment modeste : « *inventer des phrases puis des petites histoires avec le souci de l'orthographe* », « *puiser des mots dans le vocabulaire des leçons* », « *dessiner son histoire* » « *comparer les dessins* ». Mais on a déjà quitté les rives de l'écrit.

C'est peut-être parce que nous ne faisons pas mieux que nos ministères qu'ils peuvent continuer à publier d'inutiles recommandations et à organiser de pompeuses rencontres. Nous parlons de rapport à l'écrit mais privilégions la lecture, moins la production d'écrit ou d'oral. Du coup, nous récoltons pour tout oral que *la mise en voix de textes*, parole apprise, ressassée, tchathe spectaculaire privée d'interlo-

(18) ► Jacques BERCHADSKY, « Le dialogisme » : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL38/AL38P60.pdf / https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL39/AL39P42.pdf (19) ► www.lespetitschampionsdelecture.fr (20) ► Nathalie BOIS, « Le circuit-court : sa spécificité, ses usages » : http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL62/AL62P35.html (21) ► Yvonne CHENOUF, Léa MARTIN, « Milo lit à Léa », A.L. n°143, déc. 2018 (22) ► Monique EYMARD, « Ce que j'ai appris, je l'ai appris comment », texte disponible sur demande à l'AFL (afl@lecture.org) (23) ► Yvonne CHENOUF, Nadine LE CLÈRE-DORIGNY, « Quand en maternelle, le loup sort du bois » : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL121/AL121_p36.pdf (24) ► Cette « nouvelle » opération avait fait l'objet d'expérimentations voilà 40 ans dans ce que décrit Vivian BUHLER-BERVILLE qui cite Louis LEGRAND, Franck SMITH, Jean FOUCAMBERT : https://www.persee.fr/doc/lso_0181-4095_1982_num_22_1_1929 (25) ► <https://www.livreshebdo.fr/article/silence-lit>

uteur : des championnats de la lecture¹⁹ aux concours d'éloquence le bachotage soutient la maestria individuelle, prive l'oral de ses propriétés sociales (coprésence, spontanéité, tâtonnement) et le soumet à l'écrit (lecture à voix haute, discours, exposés...). Pour la production d'écrits, nous sommes passés *de la rédaction à l'atelier*, aux exercices de style où un simple jet, à peine remanié, se pare du nom d'écriture. Nous avons pourtant mis au point ces « circuit-courts »²⁰ qui, à petite et grande échelle (une classe, un quartier), mettent l'action à distance diversement, selon le point de vue de l'auteur. Dans les écritures, se lisent et se discutent les tensions, les accords, les doutes, les domaines à creuser. C'est là que l'écrit apparaît comme apte à soutenir le plein usage de la parole citoyenne (en portant attention à son fonctionnement²¹, en interrogeant son pouvoir²², en entraînant ses mécanismes²³). À travers les essais et les erreurs collectivement tentés et compris, se forment les voix singulières chargées de mettre le sens à l'épreuve de la polyphonie du monde.

Transformer le rapport de force

Nous ne sommes pas à l'abri de ce que nous dénonçons, aussi traversés par ce qui nous opprime que prompts à le répercuter. Nous avons abandonné certains sujets de peur de lasser un public avec des modèles écrasants aux effets imprévisibles ; c'est parce que le public a remplacé les alliés qu'il faut revoir nos priorités :

► à si peu faire vivre les **BCD** nous avons récolté l'opération « *Silence, on lit !* »²⁴ qui s'attribue officiellement le pouvoir de développer le goût de lire, officieusement l'ambition de détourner les enfants des ordinateurs, de les calmer au retour de la cantine ou de la récréation, de cultiver leur aptitude à l'intériorisation. En privatisant la pratique de lecture, cette opération (pas inintéressante, par ailleurs) occulte ce qui préside aux choix et aux rejets de lecture, depuis l'édition du livre à sa distribution en passant par sa médiatisation... Le sociologue Claude Poissenot y voit même un « *bras-de-fer silencieux* » visant à imposer, à des adolescents rivés aux écrans des tablettes ou des téléphones, « *une forme particulière de lecture (celle de livres surtout de*

fiction) qui devient « la lecture ». La lecture de la presse et surtout la lecture des écrans sont évacuées comme si elles ne relevaient pas de pratiques de l'écrit. »²⁵. Pourtant, c'est dans les BCD que s'examinent les gestes de lecteurs, de la réunion des écrits à leur discussion (à propos d'une manifestation sur le climat, d'une recherche sur la condition animale, d'un courrier sur la situation des migrants...). C'est là qu'on apprend à alterner l'usage affectif (lire pour savoir la suite) à l'usage critique (comparer des traitements différents), qu'on découvre ce que les politiques de l'enfance ignorent superbement : la poésie, le théâtre, etc. C'est là que les usages justifient les entraînements techniques. L'AFL avait organisé, dans les années 80, un concours BCD qui avait le mérite de voir comment une idée se réinventait sur le terrain (voir *Les Actes de Lecture* n°5). Avec les moyens numériques actuels, une autre manifestation de ce genre serait peut-être envisageable et contagieuse.

► nous avons abandonné **les équipes éducatives élargies** et leur slogan stimulant « *Quand les parents progressent, les enfants réussissent* » et avons hérité de l'opération

« *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* »²⁶ conduite en partenariat avec les ministères de l'intérieur et de l'éducation pour favoriser l'intégration des parents d'élèves volontaires, primo-arrivants ou étrangers hors Union européenne, en les impliquant dans la scolarité de leurs enfants. Nous n'avons plus de liens avec les organisations familiales faute de savoir dépasser la demande obsessionnelle de réparer l'école (goût de lire) ou de la remplacer (aide aux devoirs), enfant par enfant. Convaincues par l'Etat que seule l'école pouvait élever le niveau intellectuel de leurs enfants mais stigmatisées dans leurs façons de vivre et de parler, les familles des milieux populaires ont construit une attente prudente vis-à-vis de l'école. Par divers décrets, diverses lois, des sièges leur ont été proposés dans les conseils d'administration et les conseils de classe, elles ont fait partie de « *la communauté scolaire* », ont été associées à « *l'accomplissement des missions dont l'école a la charge aux divers niveaux de formation* », avant d'intégrer « *la communauté éducative* » et de voir inscrire la *coéducation* comme un des leviers de la refondation du système scolaire.²⁷ Après

avoir longtemps été tenus à l'écart de l'école, ces familles y sont donc revenues par la représentation, une des formes démocratique que le mouvement populaire des « Gilets Jaunes », soucieux de rester acteurs dans la cité sans se faire « enfumer », a sévèrement contesté. Comment faire vivre des équipes élargies (animateurs, citoyens, élèves, intervenants, parents...) sans confisquer ni détourner la parole des individus les moins familiers avec l'univers scolaire au nom de l'universalité des savoirs et des valeurs ? Comment, donner non pas de la confiance mais du pouvoir quand l'échec reproduit (aggrave) les inégalités sociales et qu'à diplômes égaux les jeunes ne trouvent pas d'emploi de leur choix pour des raisons d'origine familiale, de genre ou de faible réseau social ? **Les Villes-Lecture**²⁸, avaient le projet de favoriser la réflexion citoyenne sur les lieux de la consommation, de la délibération, de la production, de la formation, du soin, etc. Les initiatives sociales ne manquent pas (climat, nourriture, santé, travail...) pour que nous puissions apporter notre aide au niveau de l'écrit.

► nous nous sommes tus sur **l'organisation de l'école en cycles** et la possibilité offerte à tous les enfants de se former dans des groupes hétérogènes, en alternant l'action (produire), la théorisation (analyser les résultats et les stratégies) et la systématisation (automatiser les processus et construire le système de la langue). Nous sommes passés des cours (élémentaires, moyens) aux *classes dédoublées* où le temps d'apprendre a été remplacé par **le tempo et la fluence**. Le tempo concerne le rythme d'apprentissage : il est le même pour tous puisqu'il s'agit de doser les notions à faire acquérir en séances collectives. Plus il est rapide, dit le guide, plus il conduit à l'autonomie à condition de pouvoir suivre la cadence commune, de ne pas être tenté par d'autres chemins ou d'autres allures. Le

(26) ► <https://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html> (27) ► Source : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2014-1-page-95.htm> (28) ► <https://www.lecture.org/ressources/francais/charte%20des%20villes-lecture.html> (29) ► L'abondance de termes précieux (ou latins) « empoétisent » peut-être le quotidien mais obstruent l'appropriation collective des processus d'apprentissage, de leur description à leur discussion. (30) ► Le choix des mots cache souvent un désir de faire moderne ou savant, en tous cas de se différencier : ainsi la « corolle lexicale » du groupe EVA (1991) est-elle devenue « la fleur lexicale » (31) ► Observatoire de la lecture n°2

tempo va avec le rendement (« 14 à 15 correspondances graphèmes/phonèmes doivent être étudiées les premiers mois », p.108) et s'oppose aux « tâtonnements hasardeux », (p.25). *La fluence*²⁹ concerne « ce qui coule » (on disait autrefois lecture courante mais on peut aussi dire fluidité³⁰) et précisément le nombre de mots lus par minutes (au moins 50 à la fin du CP Or, nous dit-on dans le guide, p.26, sur un échantillon représentatif de CP, 50% ne lisent pas plus de 18 mots par minutes. L'explication est simple : « Proposer des textes trop peu déchiffrables va de pair avec un enseignement insuffisamment systématique des correspondances, ce qui ne peut qu'avoir des conséquences négatives immédiates sur la compréhension. », p.26. C'est aller vite en musique et passer sous silence le rapport réussite/intérêt et le temps nécessaire à l'installation des savoirs. Le terme de « cycles » comprenait les notions de « suivi », de « mémoire » et « d'articulation » et suggérait le travail en équipe (concertation, constat, expérimentation). Là encore, les moyens numériques permettent, comme nous l'avons déjà fait³¹, de faire travailler sur les mêmes projets,

des classes à distance en imposant l'hétérogénéité d'âge et d'origine sociale.

► nous n'avons pas voulu produire de **manuels** et, ce faisant, nous en avons repris pour un mandat de syllabation. La remise en cause d'une entrée dans l'écrit par l'oralisation est devenue notre talon d'Achille, l'endroit par lequel nous nous croyions persuasifs et qui nous a fragilisés. Il nous faut revenir sur notre manière de concevoir *l'identification des mots* pour montrer que ce n'est ni compliqué, ni hasardeux, qu'un mot « en appelle d'autres qui créent des nuances de sens (du synonyme au contraire), des associations, des références, des glissements, d'autres encore qui lui ressemblent, dans leur forme ou leur sonorité », qu'un mot « peut avoir plusieurs visages selon qu'il se décline : quelle est la plus petite souche qui l'identifie (qui lui donne son identité) à travers sa forme au féminin, au pluriel, selon la personne, le temps, etc. Il existe des souches qui génèrent des dizaines de formes (en général un verbe) et d'autres qui n'en ont qu'une. On « connaît » donc des formes qu'on n'a encore jamais rencontrées, peut-être même qui n'existent pas. », qu'un mot « se démonte : mots de la même famille, de construction semblable (bonjour à journal à journalier à familier à ...) ». Tous ces

mots sont en perpétuel accroissement, à la faveur des textes lus et relus et il s'agit, chaque fois qu'on en rencontre un, de l'examiner en dehors du texte (décontextualisation) pour le resituer dans la langue (recontextualisation). « Identifier, c'est toujours « se souvenir, se remettre dans l'état d'une expérience antérieure, inséparable des composantes affectives, cognitives, culturelles qui l'ont constituée. »³² Il faut se mettre à la production d'un outil peu coûteux, compréhensible par tous et non détournable. Car notre ministre, newlook, voyant que son guide est un peu sec en propositions nouvelles a trouvé dans « la capacité d'expérimentation et d'innovation du système éducatif » de quoi ouvrir une boîte à idées, une *expériteque*, sorte d'auberge espagnole dans laquelle sont labellisées des expérimentations « de terrain », tout acabit³³. Pour que notre production, quand elle existera, ne se retrouve sur les rayons de ce libre-service il faut tout de suite penser les réseaux de diffusion et donc la concevoir, à l'intérieur de ces réseaux, avec les intéressés, les parents mais aussi les jeunes en difficultés de lecture.

Bien décidé à « encourager l'inventivité développée par les personnels de l'Education Nationale », notre ministre a participé à la Journée nationale de l'innovation depuis laquelle il a twitté pour célébrer la remise d'un rapport ainsi titré (*Un plan pour co-construire une société apprenante*) et sous-titré (*À l'intelligence collective, la planète reconnaissante*). Pendant qu'il fait diversion, vidant de son sens le vocabulaire des luttes (intelligence collective au lieu d'intellectuels collectifs), il mène, à bas-bruit, son projet idéologique : rompre avec l'école des mouvements pédagogiques et des Sciences de l'Education. Dans une de ces fables, qu'il a offertes à tous les CM2, l'une d'elle conseille de se méfier des « doucets » qui, sous un « minois hypocrite », « d'un malin vouloir » sont *portés*. ». Il ne suffit plus de le savoir, ni de la démontrer, mais d'œuvrer pour déjouer ces manœuvres d'une consternante banalité ●

(32) ► Jean FOUCAMBERT, « Sur quels objets apprendre à lire » : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL82/page23.PDF (33) ► <https://eduscol.education.fr/experteque/carte.php> (34) ► <https://cri-paris.org/wp-content/uploads/2018/04/Un-plan-pour-co-construire-une-societe-apprenante.pdf> (35) ► La façon dont Jean-Michel Blanquer recycle le vocabulaire en dit long sur sa connaissance de ses adversaires et sa volonté de les doubler en déposédant leur système discursif de son imaginaire : il ne parle pas de « société éducatrice » mais de « société apprenante », d'« intellectuel collectif » mais d'« intelligence collective » ramenant tout groupe humain à une addition d'individus. Voir l'article de Robert Caron, p.49 (36) ► « Le cochet, le chat et le souriceau », Fables de LA FONTAINE, Livre VI, fable 5