

RÉÉDUCATION

Jean-Louis RINALDINI

Dans le texte ci-après, Jean-Louis RINALDINI, aborde la question du rôle et de la place de l'enseignant spécialisé, singulièrement en ce qui concerne les enfants en échec dans leur apprentissage de la lecture. Ce qui l'entraîne dans une réflexion sur la dimension politique de la pédagogie de l'écrit, sur le sens, sur le rapport au Livre, sur la nécessité de "trahir" les pratiques les plus communes.

Une idée devient fausse à partir du moment où l'on s'en contente.

Alain

On connaît bien le problème qui se pose à toutes les structures d'aide à l'adaptation ou de soutien qui sont mises en place au sein de l'institution de l'Éducation Nationale et plus généralement à tout rééducateur psychopédagogique en poste dans un GAPP.

À l'école Primaire les "signalements" des élèves en difficulté concernent massivement l'échec en lecture et par extension le rapport à l'écrit. Selon les méthodes de lecture employées les signalements verront le jour durant le premier trimestre de l'année scolaire, au plus tard au second trimestre quand les enseignants abordent l'analyse et la synthèse, lorsque sont réalisées les premières associations de sons.

La déroute se prolongera de façon encore plus dramatique lorsqu'au CE1, toutes les séquences incontournables de révision de sons s'étant avérées inopérantes certains élèves continueront à résister à la fréquentation de l'écrit. Une bonne part des autres feront illusion jusqu'au seuil du collège satisfaisant malgré tout à l'exigence minimum que les maîtres requièrent d'eux dans la fréquentation des textes, puisque la lecture à haute voix aura été jusque-là le seul paradigme d'évaluation de leur lecture. Dès les premiers mois du collège l'insuffisance de leurs pratiques de l'écrit sera criante.

STATUT POUVOIR

Aussi la demande auprès des rééducateurs est-elle grande dès les premières années de la scolarité obligatoire et encore plus ces dernières années, où des cris d'alarme sur l'échec en lecture sont lancés de toutes parts. Ne serait-il pas celui qui de par sa formation spécialisée devrait détenir les clefs magiques de l'entrée dans la lecture. Espoir pour les maîtres qui voient dans ce travail appelé la "rééducation" essentiellement un axe instrumental, cognitif ("*mets-toi bien ça dans la tête !*"). Un travail de répétition des situations d'enseignement jusque-là déployées qui seraient enfin bénéfiques dans un cadre restreint, en petits groupes, hors de la classe, grâce à une relation plus privilégiée de l'adulte et de l'enfant. Secret espoir qu'en s'y prenant légèrement différemment mais sans rien changer de fondamental pour assurer une continuité au travail de la classe, (le maléfice de la rupture) l'élève pliera devant tant de sollicitations. On sait ce qu'il en est de toutes ces situations qui ne font que reproduire les causes de l'échec et les chances sont grandes que cela soit sans effet véritable.

Pour d'autres enseignants qui pensent que le travail rééducatif au sein d'un GAPP relève d'une approche plus spécifique de la personne, si tel élève ne souscrit pas à l'exigence du savoir-lire, à coup sûr c'est qu'il lui manque quelque chose ! Que le spécialiste doit pouvoir restaurer... en allant

voir du côté de la petite enfance et de son histoire secrète. Fantasma de toute puissance accordé à celui supposé savoir...

Et si le spécialiste en la circonstance ne savait rien. Ou presque rien de plus que ce que tout pédagogue peut être amené à questionner et à apprendre lui-même en observant les enfants qui apprennent et comment ils s'y prennent ? En parlant avec eux des conditions qui leur sont faites pour apprendre, en écoutant ce qu'ils ont à nous dire parce que persuadés que leur appréhension du monde, leur perception émotionnelle de ce qui les entoure nous intéresse pour le faire évoluer ensemble, en n'infantilisant pas l'enfant, en ne le considérant pas comme de la pâte à modeler mais comme adulte en devenir. Tout un programme qui rejoint la question du statut et du pouvoir depuis si longtemps avancée à l'AFL.

LE SENS

On aura compris qu'il ne s'agit pas là de soutenir qu'aucune résistance par rapport à l'écrit (comme à toute autre forme de production et d'appropriation d'un savoir que la socialisation de l'humain impose) ne puisse et malgré tout se manifester jamais. Mais au contraire de réfléchir à cette idée que la pédagogie elle-même doit être un moyen privilégié pour créer une dynamique d'apprentissage du sujet dans son rapport au monde, donc lutter contre les différences psycholinguistiques, socioculturelles et non les renforcer. Est-on sûr d'avoir suffisamment interrogé le "pédagogique" avant de solliciter le psychothérapeute qui se confond dans les consciences avec le médical ? À en juger par les résultats en lecture, l'histoire familiale dans notre civilisation devrait être devenue terriblement pathogène pour que 60% d'élèves (les 60% de mauvais lecteurs) soient victimes de difficultés dans la construction de leur identité ! On comprend aussi que la tentation soit grande d'interpeller l'inconscient du sujet et son histoire afin d'expliquer le manque "d'appétence" de l'écrit. Demande légitime et fondée mais qui cerne mal la réalité ou plus exactement qui ne rend pas compte de la totalité du problème.

Car si les objectifs du savoir lire-écrire sont aujourd'hui redéfinis (essentiellement primauté donnée au sens, il n'y a qu'à lire, pour s'en persuader, les textes officiels ainsi que les écrits pédagogiques s'intéressant au problème) à destination d'une population scolaire plus nombreuse, où se mêlent des cultures différentes, et destinée à prolonger obligatoirement sa scolarité dans une société qui formule de nouvelles exigences en la matière, peut-on continuer à aborder le problème de la lecture comme sous la troisième République ? La question du sens est au coeur du problème et de façon beaucoup plus fondamentale que ce que l'on croit. Même à ne pas réduire cette expression à une acception étroite, il n'est pas certain que l'on en mesure toutes les incidences. La question du sens dans la lecture excède ce que l'on entend habituellement par ce mot. Comprendre ce que l'on lit cela semble une évidence, mais au delà ou par là, comprendre le monde et ce qui le conditionne pour mieux se comprendre soi. On serait tenté de dire qu'il n'y a pas de sens. Il est à construire par le questionnement. Le sens n'est pas, il naît. L'entrée dans le monde comme sujet agissant passe par une autre rencontre avec ce qui le signe: le langage.

Et pour ce qui nous préoccupe le langage écrit. À travers la rencontre avec l'écrit c'est toute l'inscription du sujet dans le monde qui est en jeu parce qu'il s'y joue la conscience de l'être. Il ne peut y avoir de conscience que parce qu'il y a des autres, de l'Autre. C'est bien cette dimension de l'altérité que l'enfermement dans des conduites de déchiffrement, l'entrée dans la lecture par le "c'est écrit" n'autorise pas ou n'autorise que pour une infime minorité qui rencontre par ailleurs les moyens de s'en débarrasser. C'est dire toute la dimension politique de la pédagogie de l'écrit.

QUELLE AIDE ?

Il ne s'agit pas de prétendre que l'ensemble des difficultés qui peuvent apparaître dans la rencontre d'un enfant et de l'écrit puissent être gérées par une démarche qui se situerait sur un versant sociologique, à savoir la pédagogie. Mais soyons sûrs d'avoir mis en œuvre l'ensemble des éléments d'un dispositif d'apprentissage sur un temps long et continu, c'est à dire "précocité" des rencontres avec l'écrit, nécessité d'un recours à son utilisation dans des situations fonctionnelles, mise en réseau des écrits, travail en groupes hétérogènes, questionnements, débats, apports, théorisations, systématisations, réinvestissements, entraînements... avant de penser psychologiser ou médicaliser le problème.

Et si cela devait advenir ? Et si l'ensemble du dispositif pédagogique ne suffisait pas à venir à bout de résistances par rapport à l'écrit, parce que la pratique ne se plie pas docilement aux exigences théoriques que l'on peut formuler ? Et puis parce qu'il faut du temps, du sien et de celui des autres, changer les mentalités, se réassurer, travailler en équipe, convaincre, se convaincre, oser, risquer, perdre aussi... Parce que malgré une situation que l'on se plaît à imaginer idéale des problèmes peuvent subsister.

L'action plus individuelle de rééducation voire de thérapie ne devrait pas constituer un domaine étanche par rapport à une authentique démarche d'apprentissage, qui suppose que l'on n'entre pas dans la lecture en faisant autre chose que ce qu'un lecteur qui lit élabore comme stratégies, c'est-à-dire les questions qu'il entretient avec le monde dans un colloque qui lui est singulier.

L'action individuelle, appelons-la rééducation, n'est pas un en de-ça ou un en de-là, une pièce rapportée, un ailleurs méthodologique. Car c'est bien l'impression que l'on peut retirer à entendre les propos autorisés de l'institution. En effet deux positions se font jour. Soit considérer une rupture radicale entre les deux domaines qui nous préoccupent, un travail sur le cognitif d'une part qui serait l'apanage de l'enseignant (que ne convoque-t-on pas par les temps qui courent les spécialistes de l'apprentissage ce qui permet aux Écoles Normales de s'assurer une nouvelle légitimité dans le domaine du savoir enseigner) et un travail sur la psyché d'autre part, qui serait le domaine réservé du monde psy. Soit concevoir une sainte alliance entre les deux (comme l'indique le trait d'union dans psychopédagogie) ce qui revient à opérer une somme qui a toutes les chances d'être nulle.

Dans les deux cas, c'est accepter comme évidence le résultat d'une double pensée qui vise à l'immobilisme. D'une part une pensée psychologisante, qui se veut depuis longtemps souveraine et qui vise à fournir un modèle explicatif totalisant et d'autre part une visée de l'acte éducatif qui se pense hégémonique tout en ignorant ses limites et ses fondements pervers quand elle pose le primat de la dispensation du savoir chez l'autre. C'est consacrer la contradiction de deux supposés contraires dont aucune résolution ne serait possible. C'est emboîter le pas de ceux qui veulent que rien ne change.

Il s'agit au contraire de penser la continuité, la cohérence et même l'unité des deux démarches. Ou mieux, considérer qu'il y a deux démarches parce que l'on décide arbitrairement de deux domaines d'application de forces qui n'ont en fait qu'un point commun d'origine: une définition de l'Homme. C'est cette pensée là qui peut donner sens au travail d'un groupe d'aide psychopédagogique. Cette évidente continuité entre ce qui se construit dans l'histoire du sujet dans son rapport à l'écrit et les démarches pédagogiques qui visent à la fois à l'acquisition d'un savoir faire, d'une maîtrise, mais en même temps une transformation progressive et continue du sujet tout entier. Ce qui rejoint bien la définition de l'apprentissage dans son sens le plus strict. Apprendre ne peut pas se faire sans bruit tant il y a de retentissement sur soi quand on apprend.

POUR QUEL SUJET ?

Dès lors le point d'appui des forces en jeu se trouve dans la construction symbolique et imaginaire de l'enfant, c'est-à-dire dans son rapport au monde. Ce qui revient à poser la question du sens mais dans sa dimension éthique. Ce qui oblige à penser l'altérité et la dimension politique de l'écrit. Il n'y a finalement qu'une complémentarité logique entre ce qui se passe dans la construction individuelle du sujet et ce qui est mis en œuvre dans une pédagogie authentique de l'apprentissage de l'écrit dont l'objet est de placer l'apprenant (cet homme en devenir) en première ligne, parce que tout à la fois il conditionne et autorise ce qui est déployé dans l'action des autres par et pour lui.

Cette complémentarité tient aussi au rapport de l'homme et du texte. Il est courant de considérer l'homme comme un animal doué de langage. Mais s'il n'était pas que cela. Ne pourrait-on pas le considérer aussi comme entièrement doté d'un rapport au LIVRE, au sens le plus fondamental du mot, c'est-à-dire texte, le texte qui fonde, dans un rapport qui pourrait être qualifié d'existential, d'ontologique. De sorte qu'une définition de l'homme devrait alors inclure ce rapport au livre, à l'écriture, comme être-pour-le-livre.

SYMBOLIQUE ET IMAGINAIRE

L'écrit comme le langage en général est tout d'abord caractérisé par la possibilité de distanciation. L'écrit peut être considéré comme objet symbolique parce qu'il nomme, parce qu'il représente: l'absence, l'éloignement, la perte. Objet symbolique à entendre comme objet substitutif c'est-à-dire utilisé à la place d'autres objets.

Dans la construction symbolique de l'enfant, rappelons-nous de l'importance des mots: les mots qui fondent l'autre et donc soi, qui aident l'enfant à se détacher de ce que la psychanalyse appelle l'illusion fusionnelle avec la mère, et ce dès la toute petite enfance. Les mots entendus, vus, écrits, comme autant de signes, de repères. Mots qui apportent des réponses. Mots qui permettent de développer des anticipations, des hypothèses. Mots qui font exister le monde en même temps qu'ils le nomment et donnent un pouvoir sur sa vie. Entrer dans la lecture c'est prolonger cette possibilité d'existence de soi et de distanciation, dans le rapport à l'écrit.

C'est bien par cette entrée dans le monde que l'on accède au statut de lecteur. C'est bien par cette entrée en lecture que l'on accède au monde.

Comment construire son identité si ce n'est déjà par un double mouvement de projection et d'identification ?

Ce qui suppose de développer des attentes, des projets, termes fondamentalement constitutifs de ce que l'on fait quand on lit, lorsqu'on entretient un authentique rapport au texte.

On le sait, un enfant est déjà lecteur avant de savoir lire. En feuilletant un livre, il sait que le livre raconte une histoire. Il projette, il invente, il reconstitue, il interprète, il formule des hypothèses et des anticipations. Il se confronte à la structure spatiotemporelle du récit, il établit à son rythme les premières correspondances entre les images, entre les images et le texte, entre l'écrit qu'il voit et la parole de celui qui raconte l'histoire. Ce qui est en jeu alors, c'est bien la prise de conscience qu'il existe une correspondance entre une matière signifiante et du signifié. Qu'il y a du sens qui se construit dans des échanges langagiers (oraux ou écrits) complexes et toujours nouveaux. C'est dans ce rapport au livre que son propre imaginaire est confronté à ou pénétré par l'imaginaire d'autrui. Qu'il faudra parler, sur lequel il conviendra de mener une activité réflexive.

ALTERITÉ-RÉSEAUX D'ÉCRITS

Sens qui se construit ne signifie pas sens unique, vérité mais questionnement, attitude réflexive par rapport au monde du texte, au monde. Chaque point de vue advient à lui-même à travers son rapport à d'autres points de vue. Il est impossible de penser seul, toute pensée pourrait-on dire, est une pensée de l'intervalle, de l'entre deux. Et cet espace est politique parce qu'il concerne la manifestation la plus éclatante du refus de l'enfermement. C'est le lieu du questionnement, un lieu opposé à l'idéologie par excellence. Dans cette relation au texte, à l'écrit, c'est cette dimension éthique qui est en jeu. Parce qu'elle concerne l'humain. Et si l'animalité peut être définie comme une existence dans un monde donné une fois pour toutes, sans doute peut-on soutenir que l'être humain ne contient pas seulement d'innombrables possibilités de pouvoir être, mais a précisément son être dans ce pouvoir-être multiple. Et l'Autre différent est ce lieu de ce pouvoir être autrement. Tout texte pense au-delà de lui même, son pouvoir dire dépasse son vouloir dire. Pour cela aucune lecture fidèle n'est jamais importante et aucune lecture importante n'est jamais vraiment fidèle.

Autre fondement de cette altérité, le dialogue entre les textes, l'intertextualité. La mise en réseaux, qui permet à un texte de n'être jamais seulement lui-même, de représenter toujours plus qu'un texte. Cela signifie pour le sujet lecteur l'impossibilité de s'enraciner dans un sens: le texte n'est pas un objet clos et fini, il est toujours en train de se faire. Ce qui met fin à cette idée qu'il existe une vérité derrière le texte qu'il s'agit de découvrir. Tout texte est comme un contexte, il ne se contient pas lui-même, il devient dans sa relation aux autres textes, il est bien un événement relationnel.

OÙ L'ON RETROUVE LE SENS DE LA LECTURE COMME GESTE ÉTHIQUE ET POLITIQUE

Contrairement à la spécificité d'une relation langagière orale qui s'établit dans un dialogue "vivant" en relation directe avec le monde - les mots et les phrases montrent le monde dans des discours descriptifs, constatifs, didactiques - un texte n'a pas de rapport direct avec la réalité. La référence de premier niveau est abolie au profit de nouveaux objets possibles et le rôle de la lecture n'est plus de comprendre l'auteur comme dans la vision romantique de l'interprétation, mais de mettre à jour le nouveau monde proposé dans le texte.

Comprendre le texte devient la projection des possibles les plus propres. Comprendre un texte, c'est interpréter une proposition de monde, d'un monde tel que je puisse l'habiter pour y projeter un de mes possibles les plus propres. La lecture est ainsi cette mise à jour de nouvelles propositions de mondes pour, en les habitant, entrer dans l'altérité de soi. Dès lors, comprendre c'est se comprendre devant le texte. La lecture devient une situation dans laquelle nous essayons de nouvelles configurations possibles de la pensée et de l'action pour en éprouver la plausibilité. La lecture est ainsi une projection du texte comme monde, elle entre nécessairement en conflit avec le monde réel pour s'essayer à le "refaire".

Ainsi la vraie lecture se refuse à tous les déterminismes sémantiques qui fabriqueraient l'homme dans une certaine détermination. Elle doit provoquer un éclatement du "c'est écrit", de la référence. Et c'est la seule façon de comprendre que la lecture est avant tout une activité de sens. La lecture est un geste politique car la liberté de l'interprétation est aussi une liberté qui touche à l'existence. Lorsque la lecture dénoue, délie, et qu'elle ouvre à une autre perspective du monde, lorsque interpréter un texte, ce n'est pas lui accoler un sens, même fondé, mais tenter d'apprécier le quel pluriel il est fait, de quelle dynamique il est porteur, alors il y a un mouvement vers la vérité.

Travailler l'écrit avec des enfants en difficulté c'est tenter de s'inscrire au plus près de cette démarche. C'est travailler à l'ouverture du dire. C'est s'essayer à ce que la lecture devienne le pivot de l'éthique du "pouvoir-être-autrement". On entrevoit dès lors ce qui peut guider un travail dit de rééducation par rapport à l'écrit et ses incidences sur un groupe scolaire. Au-delà des enfants désignés en échec cette mise en perspective de la lecture rejaille nécessairement sur l'ensemble du groupe scolaire concerné. Tant elle s'expose à paraître comme une trahison des pratiques les plus communes parce que bien partagées, de ce qui persiste encore à s'appeler "enseignement de la lecture".

Jean-Louis RINALDINI