

formation

Les fonctions des activités péri-scolaires... Dans une journée organisée par l'ADL Provence et animée par Serge Koulberg, Yvonne Chenouf a rencontré des travailleurs sociaux autour de la lecture et de l'écriture. Les équipes avaient pointé des axes de travail faisant apparaître des demandes allant du dysfonctionnement de l'école jusqu'aux réponses techniques en passant par l'inévitable démission des parents, la démotivation des enfants. Tenir tous ces bouts avec des éléments de réflexion, quelques savoirs à discuter, certains livres pour enfants, pour adultes ? On lira ci-après le compte-rendu de cette tentative faite devant une salle aux attentes immenses et vagues, compte-rendu suivi d'une réflexion de Serge Koulberg, organisateur de cette journée.

L'AIDE AUX APPRENTISSAGES DE LA LECTURE/ÉCRITURE : vers une spécificité des activités péri-scolaires

Yvonne CHENOUF

- L'incompréhension des résultats scolaires obtenus par les jeunes qui fréquentent les centres sociaux,
- Une information sur l'aide à apporter aux enfants et adolescents sommés d'accomplir des devoirs scolaires,
- Le lien avec les familles perplexes quant à l'attente de l'école, leurs capacités à la satisfaire,

tels étaient les trois axes de réflexion souhaités par l'ADL Provence¹ dans cette journée prévue pour 40 participants. Plus du double était là : c'est dire si la demande était forte dans le bel amphithéâtre de la ville de Martigues. Devant ces jeunes, ces moins jeunes, bénévoles ou professionnels, cadres ou employés, prêts à remplir une fonction floue (être utile, enseigner, animer, réparer, se faire un peu d'argent de poche, utiliser intelligemment son temps libre), par où commencer ?

● D'abord répondre aux questions sur l'école

Avant les années 70, l'école envoie en 6^{ème} environ 30% des enfants d'une classe d'âge.² Les savoirs construits hors de l'école, dans le milieu familial, interviennent puissamment dans les compétences requises pour faire partie de ce tiers élu.³ Après des réformes successives, c'est 80% des élèves d'une classe d'âge qu'il s'agit de conduire au baccalauréat. L'école change de mission et l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique), dirigé par Louis Legrand, recrute des équipes pour travailler sur une autre organisation de l'école⁴ qui ne se limite pas à renforcer son action par :

- des moyens (moins d'élèves, davantage de formation pour les enseignants, dotation en matériel, appuis à certains enfants dans l'institution ou hors institution, dispositifs associatifs de soutien scolaire...),
- moins de ségrégation : (cycles continus de trois ans en élémentaire, abandon des filières au collège)

¹ ADL (Association pour le Développement de la Lecture) Provence, 65 Avenue de la République 84450 Jonquerettes. (04.90.22.16.80)

² FOUCAMBERT J., *La lecture, une affaire communautaire*, Question de lecture, Retz, 1985

³ ERNAUX A., *La Place*, Gallimard

⁴ FOUCAMBERT J., VIOLET M., *Évaluation de quatre types de pédagogie à l'école élémentaire*, INRP

Sous des termes divers (aide aux devoirs, soutien ou rattrapage scolaire, accompagnement de la scolarité...) on voit se développer l'étayage social⁵ : bénévoles (étudiants, retraités...), professionnels (enseignants, orthophonistes...) cherchent à épauler, avec objectifs et compétences hétérogènes, ces jeunes, tous égaux désormais face à l'éducation. Peut-on relayer ainsi les parents, alliés nécessaires de la réussite scolaire⁶ en mettant à leur disposition, répétiteurs ou tuteurs gratuits ?

Certains participants, dans la salle, s'en défendent, pensant être plus efficaces, davantage à leur place en abordant indirectement la question par des projets installant des comportements de lecteurs (création de journaux de quartiers, production de pièces de théâtre, séances de lectures collectives, etc.) Ce sont les plus professionnels, les plus expérimentés. D'autres craignent de trahir la confiance des parents qui comptent sur le centre social pour les devoirs. L'action extérieure, directe, leur paraît indéniable. Si l'action dans le tissu social va de soi, d'autres voies sont à imaginer, d'autres voix se font entendre pariant sur une formation des formateurs (parents, professionnels) qui ne peuvent ignorer les savoirs attendus par l'école : « *Le système scolaire se propose de développer chez les jeunes des manières d'être qui sont loin d'être celles de la collectivité entière. La délégation des responsabilités de formation que le corps social donne à une institution n'est pourtant concevable que si cette communauté pratique, ou à tout le moins se représente, ce qu'elle délègue. Dans tous les autres cas, la mission est impossible : on en voit l'exemple dans l'échec de l'école dans les pays du Tiers Monde sur le modèle occidental tout autant que, dans les pays riches, la difficulté extrême de lire les enfants de ceux à qui sont refusées toutes raisons de rencontrer les réseaux sociaux de l'écrit. Il n'y a pas de solution en dehors d'une action directe dans le tissu social pour développer les pratiques qui, devenant l'affaire de tous, pourront alors être enseignées aux générations nouvelles par le système scolaire. Pour qu'une délégation fonctionne, encore faut-il que quelque chose existe qui soit à déléguer...* »⁷

● Agir sur le tissu social

C'est ainsi, qu'au début des années 80, l'AFL a misé sur des politiques de lecture capables d'informer, de former la population aux usages sociaux de l'écrit. Mais, vite reprises par des acteurs venus du monde de la culture et de l'action sociale, ces politiques se sont cristallisées autour d'actions de promotion du livre, le désir de partager avec le plus grand nombre *le plaisir de lire*, expression fétiche de l'époque. Là encore, les résultats n'ont pas été au rendez-vous. Les sociologues de la lecture aident pourtant à saisir

les ressources et les ressorts d'une pratique⁸ dont l'essor dépend de conditions qui ne peuvent être ni hiérarchisées, ni dissociées, ni esquivées⁹ :

♦ Du temps

Une pratique culturelle s'inscrit « durablement dans le corps et dans la croyance », il lui faut du temps pour prendre de l'ampleur et se diversifier : « *J'illustrerai volontiers mon propos par l'histoire mythique de la Nef Argo : c'est l'histoire du vaisseau Argo (lumineux et blanc) dont les Argonautes remplaçaient peu à peu, au cours de leurs libres pérégrinations et de leurs différentes routes imposées, chaque pièce, au gré des tempêtes, des usures et des bricolages plus ou moins inspirés et forcés. En sorte qu'ils eurent pour finir un vaisseau entièrement nouveau, sans avoir à en changer ni le nom ni l'allure générale.* »¹⁰

♦ De la régularité

« *La lecture n'est que l'acte ultime d'une série de manipulations apparemment spontanées et conjoncturelles qui mettent un livre entre les mains de son lecteur. Comment ce livre est-il choisi ? D'où vient-il ? De qui vient-il ? A-t-il été acheté ou était-il dans la bibliothèque familiale ? Est-il passé entre plusieurs mains ? Fait-il l'objet de conversations (...) ou est-il entièrement (...) activité solitaire ?*

Comment choisir un livre lorsqu'on est confronté à une masse devant laquelle on ne dispose d'aucun repère, lorsqu'un titre égale un autre titre, lorsque rien n'introduit de différence, donc de préférence ? (...) Le familier de la lecture ignore même tout ce qu'il met en jeu dans le choix d'un livre : connaissance de l'auteur, de l'éditeur, de la collection, lecture en diagonale de la quatrième de couverture, évocations de lectures antérieures sur un sujet proche, consultations éventuelles de critiques, conversations avec des proches. Ce qu'il ressent comme une curiosité individuelle est une curiosité construite [...] une grande entreprise de références où tout livre en évoque toujours un autre...»¹¹

⁵ CASTELLANI G., *Accompagner la scolarité des enfants*, Actes Sud, 2000

⁶ LOUVET-SCHMAUSS E., *Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, A.L. n°47, sept. 1994, pp. 54-60

⁷ FOUCAMBERT J., *Produire ici pour consommer ailleurs*, A.L. n°35, sept. 1991, p. 22

⁸ PRIVAT J-M., *L'institution des lecteurs*, Pratiques n°80, Décembre 1993, p. 7

⁹ AFL, *Le goût de lire est sur toutes les lèvres ou comment donner le goût de lire à mon enfant*.

¹⁰ PRIVAT J-M., déjà cité

¹¹ POULAIN M., *Lecteurs et lectures : le paysage général*, Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine, Éditions du cercle de la librairie, 1988

♦ **De l'appropriation plutôt que de la transmission**

L'intensité d'une pratique culturelle est liée à la durée des sollicitations, aux cumuls des expériences. Le médiateur doit prendre en compte représentations et pratiques de lecteurs, en laissant la possibilité aux stratégies de conversion ou de reconversion de se développer, prendre appui sur les pratiques de référence, les faire travailler dans le sens d'un accomplissement ou d'un dépassement positif ou critique.

♦ **De la variété**

Ecole, famille, lieux de loisirs ont tendance à valoriser le fictionnel - plutôt que le fonctionnel ou le documentaire - au détriment de ce qu'on appelle la para-littérature, imposant des modes, des enjeux et des projets de lecture, calqués sur le modèle dominant de la lecture.

La lecture, enfin, n'est pas le décodage d'un encodage mais l'exploration, à partir de ce que sent, sait, souhaite un lecteur, d'un univers graphique qui va des circonstances de production jusqu'au processus de création : une pratique sociale, loin des activités formelles de l'école auxquelles elle risque d'être identifiée pour les enfants qui ne lisent qu'à cette occasion. Le rôle du péri-scolaire ne consiste-t-il pas alors à donner du sens, du temps, de la diversité à la lecture : comment on lit, qu'est-ce qu'on lit, pourquoi on lit ? Les exercices, si on choisit d'en faire, apparaîtront comme un entraînement nécessaire à l'amélioration d'une pratique dont on comprend la nature, les enjeux. N'est-ce pas aussi le meilleur endroit pour questionner l'univers scolaire qui fonde son action, établit sa sélection sur ce qu'il n'enseigne pas complètement ?

Les participants ont écouté, écrit, réagi, témoigné, admettant qu'on formule autrement leurs questions :

- tout les enfants sont-ils aptes à apprendre à lire ? → tous sont-ils en situation de développer une pratique culturelle ?	- que faire avec ceux qui ne s'intéressent à rien ? → quel sens ça a pour eux ?
- pourquoi tant d'échecs au bout de cinq années d'école primaire ? → sur quels savoirs s'appuie l'école qu'elle ne prend pas le temps de développer ?	- pourquoi les enseignants critiquent notre travail ? → là où les enseignants réclament formation, moyens... ne craignent-ils pas qu'on leur réponde présence, bonne volonté...?
- peut-on négliger les leçons du lendemain ? → assistance ou rattrapage ?	- un triangle entre école, famille et centre social ? → qu'en est-il de la place de l'enfant ?

Tout allait de soi, les analyses convenaient, les informations s'emboîtaient : l'impression d'être en phase. On se sépara pour le déjeuner, en attente de propositions allant dans le sens d'une présentation partagée.

● **Devenir lecteur**

Nous avons ouvert l'après-midi, côté lecteurs : leur investissement, les aides à leur apporter :

Appréhender objets, discours, valeurs, pratiques de l'écrit par implication critique dans le champ¹²

On les sentait toujours là, tapis, les devoirs, les consignes obscures, l'opacité de la demande scolaire : *procéder à des études sérielles et contrastives, informatives et critiques, libérales et structurées*, écrit Jean-Marie Privat. Si on les regardait ces exercices redoutés et pesants, si on observait, sans les juger, leur fonctionnement, les savoirs qu'ils sollicitent, les aides qu'ils proposent ; si on comparait, sur le même thème, avec d'autres exercices, d'autres manuels, si on s'intéressait aux intentions de l'exercice puis à sa réalisation. Trois d'entre eux ont été communément regardés :

- extrait de *Gafi le fantôme*, cahier d'exercices, CP 1, Nathan
- extrait de *En avant les CP*, Lire avec des documents, Hachette
- extrait de *Objectif lecture*, Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle, De Boeck

Mais nous n'avons pas eu le temps d'aborder la suite du programme, à savoir **comment travailler l'entraînement** : « *On n'entraîne que ce qu'on sait déjà faire et lorsqu'on sait bien faire quelque chose, place aux variations (savoir faire de plus en plus vite, sans tolérance à l'erreur, en ajoutant un paramètre, en se passant d'un appui...)* Les champions sportifs ne continuent-ils pas à faire et refaire le même geste, pour le plaisir, pour l'entretien ? L'exercice (...) ne dispense pas de prévoir des aides : supports matériels, recours humains (adultes, élèves plus grands, plus experts d'où l'intérêt de l'hétérogénéité, de l'organisation en monitorat.) »¹³

Nous n'avons pas eu le temps de réfléchir à la **construction de méthodologies pour apprendre à apprendre ensemble**, former un groupe d'entraide où se mettraient en commun les aspérités du métier d'élève.

¹² PRIVAT J-M., *Du trouble dans les médiations*, Argos n°23.

¹³ FOUCAMBERT J., *Exploration d'album, AFL*, (à paraître)

Nous n'avons pas eu le temps de travailler sur les savoirs extérieurs que convoquaient certains textes pour être lus :

- extrait d'un album : *La grande peur sous les étoiles*, Jo Høstland, Johanna Kang, Syros Jeunesse

- extrait d'un album *Grand-mère avait connu la guerre*, C. Guillot, F. Burckel, Seuil Jeunesse

- extrait d'un manuel de 4^{ème} « La fortune vient de la mer », (voir l'analyse qui en a été faite dans *Les Actes de Lecture* n° 65, mars 1999, pp. 20-23).

Nous n'avons pas eu le temps d'aborder les points suivants :

Comment accompagner le plus loin dans leur culture les pratiquants, les initier à la maîtrise des métalangages susceptibles de les aider à entrer dans la croyance littéraire : présentation de livres¹⁴ ou d'un CD-Rom¹⁵ qui allie analyse d'un livre et choix éditoriaux de sa maison d'édition.

Comment inventer des situations d'apprentissage où les apprenants sont au centre des interactions sociales et culturelles, au cœur des transactions symboliques.

- Un journal comme un outil par lequel les enfants éprouvent la fonction de l'écrit : distance avec l'expérience, structuration, observation selon un point de vue assumé, inscription de cet écrit dans un patrimoine répertorié, accessible où chaque enfant, auteur, s'inscrit dans une communauté de référence, questionne, par l'échange avec les lecteurs, la place que lui fait cette communauté.

- Le théâtre comme un partage littéraire où des lecteurs mettent leur interprétation en jeu...¹⁶

Pas le temps. Quelque chose venait de se nouer là, autour de 3 exercices, témoins qui devenaient des accusés. Qu'est-ce qui, dans la proposition de regarder le façonnage d'un exercice avant d'en entreprendre la réalisation, passer derrière la consigne pour en saisir la visée, pister les aides, s'y conformer et passer à la critique, décortiquer 3 épreuves pour dire celle qu'on préfère, qu'est-ce qui provoquait autant de crispation ?

- « *Trop technique, on n'est pas là pour ça.* » Mais cette demande obsédante sur les devoirs ?

- « *Les CP ne savent pas utiliser le dictionnaire. Ils sauront que le mot montre existe si je leur dis.* » Mais là, hors de la classe, ne peut-on découvrir, développer les moyens de l'autodidactie, se perfectionner dans la recherche individuelle, maîtriser les outils de savoirs, compétences que

l'école sous-entend sans toujours s'assurer de leur appropriation ? Se servir d'un dictionnaire, lire un atlas, chercher dans une encyclopédie...

- « *De toutes façons, les miens, ils ne savent pas écrire...* » Alors, des ateliers d'écriture, au sens de la graphie, la calligraphie,¹⁷ histoire de prendre de l'assurance avec des techniques sur-employées en classe et qui, si elles étaient possédées, laisseraient du temps pour se concentrer ailleurs, apporteraient un peu d'air ?

Non, les propositions de faire du centre social un lieu où, entre autre, on identifierait quelques bases du malaise scolaire et où, entre gens de savoirs différents on mettrait en commun ses savoirs, on formulerait des demandes claires de soutien au lieu de venir, chaque soir, exécuter devoirs et leçons, s'exécuter... non, ces propositions achoppaient comme si on était moins venu pour trouver des aides que pour déposer plaintes.

« *Vous demandez à ces animateurs de prendre des distances avec la demande scolaire, de comprendre un système de fonctionnement, celui des devoirs, des leçons, mais, la plupart d'entre eux, s'ils n'ont pas poursuivi leurs études, c'est précisément parce qu'ils n'ont jamais accédé au mécanisme qui les a broyés ou freinés. Avoir aujourd'hui cette démarche reviendrait à opérer un retour réflexif sur leur propre expérience, souvent vécue comme un insuccès, un demi succès. La remise en question au risque d'être trop éprouvante devient impossible.* »

Alors, comment, dans ce cas, concevoir une formation pour les agents de l'accompagnement scolaire ?

Une assistance technique pour expliciter, cas par cas, un exercice, une leçon ? Le secours risque d'être infini parce qu'inadapté : « *À la discipline scolaire sur laquelle chacun s'entend depuis des siècles, l'enfant s'entraîne maintenant à une autre forme de discipline, la discipline intellectuelle, sur laquelle il serait bon de s'expliquer. Certains critères, jusque-là pertinents pour tous, s'estompent pour laisser place à l'enfant acteur, chercheur, entrepreneur. On ne lui inculque plus un savoir, il va le construire en utilisant les aides extérieures (...). L'enfant est considéré de plus en plus au centre*

¹⁴ CHENOUF Y., MILLOT R., *Présenter des livres aux enfants. Les hypothèses de Bessèges*, A.L. n°25, mars 1989, pp. 30-34

¹⁵ *Le parti pris des textes*, une présentation d'une leçon de lecture autour de Jojo la mèche, CD ROM, AFL

¹⁶ EYMARD M., LAC n° 25,

¹⁷ MEDARD P-L., *La graphie*, A.L. n°45, 46, 47, 48, 1993

des apprentissages ce qui laisse peu de place à une instruction explicite, linéaire, progressive qui écarte toute incertitude, énonçant des hiérarchies claires et compréhensibles par tous. Comme écrit B. Bernstein, nous sommes passés de la pédagogie visible à la pédagogie invisible. »¹⁸

On comprend mieux cette pleine réussite des enfants d'enseignants qui jouissent d'une parfaite visibilité : « Être en avance à l'entrée en sixième et être fille d'enseignants restent les premiers facteurs de réussite au collège »¹⁹ L'explicitation sur le système est donné de l'intérieur, la famille, principal actionnaire de l'entreprise scolaire.

Des projets collectifs mettant en place des réseaux de communication écrite comme un journal, une pièce de théâtre, des présentations de livres ? À condition que des mots puissent être mis sur les techniques requises, que des liens puissent être faits entre l'objectif général et les moyens utilisés pour le réaliser. Saura-t-on revenir sur un article, lui donner de l'efficacité ? Saura-t-on travailler une lecture à voix haute, justifier une interprétation ? Les projets, loin d'évacuer les techniques, en réclament qui soient puissantes et précises, de vraies pratiques professionnelles.

Alors, se décourager et continuer à bricoler avec la bonne conscience de ceux qui font déjà quelque chose ?

La piste n'est-elle pas dans la mise en commun, adultes, enfants, adolescents, de ce qui fait ou a fait problème à tous, aujourd'hui comme hier ? Mise en commun des difficultés présentes et de celles qu'elles ravivent. Mise en commun d'une présomption sur l'école qui ne fait pas ce qu'elle dit et ne dit pas ce qu'elle fait. Mise en commun de bonnes volontés, d'âges, de ressources et écrire, lire, jouer, exposer les solutions collectives, les formes d'un enseignement mutuel où le loisir, le travail ne seraient pas opposés mais utiles à la promotion de tous. Un défi communautaire à la privatisation d'un service public auquel, si on n'y prend pas garde, on est en train de donner les premiers coups de boutoir sous prétexte de mieux s'y adapter : « Claude Frasson, professeur à l'université de Montréal (...) fait partie des extrémistes qui estiment qu'à terme les enseignants humains seront confinés dans les tâches de conception des cours, de vérification des connaissances. Les machines se chargeront du reste... Le chercheur a conçu des agents pédagogiques voyageurs capables de se déplacer sur la Toile entre leurs élèves et le serveur qui sert de port d'attache. C'est là qu'ils trouvent les ressources lorsqu'ils sont en situation d'échec avec un étudiant (...) On peut espérer que ces « enseignants » aussi infatigables et déterminés parviendront à décharger les professeurs humains de la partie la plus répétitive et fastidieuse de leur travail (...) ils

pourront se concentrer sur les bénéfiques de la relation affective qu'ils construisent avec leurs élèves. Encore que les agents pédagogiques n'aient pas abdiqué toute ambition dans ce domaine. De nombreux chercheurs tentent de leur apprendre à exprimer des émotions afin de mieux capter l'attention des élèves. »²⁰

Quelle place pour le centre social se demandaient des participants à leur arrivée ? Un lieu de solidarité pour s'adapter le mieux possible à une école dont les évolutions ne font plus mystère ou alors un lieu de résistance « *ne séparant pas la production des savoirs de l'implication présente dans la production d'un autre état du monde* »²¹... d'une autre école qui ne s'en remet pas à un tiers social pour tenter de réduire des écarts qu'elle ne crée pas mais qu'elle creuse.

Social, à l'origine, concernait les alliés, à l'aube de la révolution, le mot est associé à un contrat qui règle explicitement l'organisation humaine, ultérieurement, c'est un mouvement qui intervient lui, à l'intérieur de rapports entre les classes, pour les réguler, les humaniser.

Yvonne CHENOUF

¹⁸ MORISSE M., *École/Famille, la nécessité d'un dialogue difficile à instaurer*, A.L. n°46, juin 1994, p.58

¹⁹ Le Monde du 09.02.01, p.10

²⁰ ALBERGANTI M., *Demain, des professeurs virtuels assisteront les tuteurs*, Le Monde du 09.02.01, p.25

²¹ FOUCAMBERT J., *Éditorial*, A.L. n°70, juin 2000, p.5