

# éditorial

## LA CONSULTATION

Le document sur « Les horaires et les programmes de l'école primaire » (voir : <http://www.eduscol.education.fr>) reçu dans les écoles pour être soumis à critique lors d'une journée de prérentrée réserve un certain nombre de surprises plutôt agréables.

### ● Disparition de la lecture et de l'expression écrite :

« Chaque lecture, chaque projet d'écriture doit venir s'ancrer dans une activité qui, par ailleurs, construit des connaissances précises. »

On n'est pas encore dans la pédagogie de projet, car dans des connaissances précises il faut comprendre des connaissances d'ordre disciplinaire référencées dans des programmes précis mais on s'en approche. Pour fixer quand même des directives sur les activités de lecture et d'écriture, on trouve un tableau qui croise intelligemment les champs disciplinaires et les compétences de parler, lire et écrire qu'on peut attendre.

### ● Réduction de la grammaire à ce qu'elle doit être :

« L'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe. »

Difficile de dire mieux... et pour certains manuels de s'adapter à cette évolution mais, dans nos classes, nous allons pouvoir montrer tout haut, ce que nous faisons tout bas. Il reste un horaire précis pour la grammaire (une heure par semaine) mais le descriptif des activités, comme le référentiel des compétences à acquérir ne laissent aucun doute sur le progrès envisagé.

### ● Apparition de l'éducation littéraire et humaine

« C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes qui sont abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. »

Voilà enfin qu'on prend au sérieux la littérature dans les Instructions Officielles où jusqu'ici on ne parlait que de textes narratifs.

### Les élèves en difficulté :

« Pas une minute ne doit être soustraite des enseignements qui assurent à chacun une solide culture sous prétexte que certains élèves ne lisent pas comme ils le devraient ou ont des difficultés d'écriture. Ce sont ses derniers qui ont le besoin le plus évident de cet apport irremplaçable. »

Serait-ce la fin de certaines méthodes vraiment trop pauvres, utilisées sur des durées vraiment trop longues, pour des résultats quasi inexistantes, utilisées uniquement sous prétexte que les enfants en retard scolaire seraient en dehors de la normalité et qui tiennent plus de l'acharnement pédagogique que de la raison humaine ?

### L'apprentissage d'une langue étrangère :

« L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale donne à ceux qui n'ont pas la chance d'être déjà plurilingues la possibilité de prendre une distance par rapport à la langue nationale et par là d'en mieux comprendre l'usage. »

Évidemment, on peut concevoir chaque nouvel apprentissage linguistique comme un nouvel exercice de réflexion sur le fonctionnement de la langue. C'est placer l'apprenant dans un statut véritablement intelligent qui ne peut être que payant. Pourquoi alors ne pas le faire au cycle 2 avec l'apprentissage de la lecture ? Là n'est pas encore le propos...

**Un logiciel de l'AFL dans les I.O. ?**

Dans les compétences d'écriture : « *réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions des révisions élaborées en classe et pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de textes.* »

Et si on pouvait, pour mener une véritable observation réfléchie de l'acte d'écrire, on inventerait un logiciel qui garderait la trace de ces suppressions, remplacements ajoutés et déplacements et on l'appellerait « Genèse de texte »... C'est déjà fait !

**Sur la trace de « La leçon de lecture » dans les I.O. ?**

« *L'alternance de ces moments avec les moments de lecture proprement dits permet d'accompagner les élèves dans leur appropriation progressive des significations du texte. C'est aussi l'occasion, pour l'enseignant, d'attirer l'attention sur les aspects les plus polysémiques de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation.* »

On comprend que cela va dans le sens de la leçon de lecture appliquée au cycle 3 mais avec le peu d'informations sur l'exercice de la lecture savante contenu dans ce texte, on n'évitera sans doute pas les errements entre le dialogique et le dialogal<sup>1</sup> qu'entraîne le manque de formation, ou plutôt le statut dévalorisé des enseignants aux yeux de leurs formateurs. En attendant une publication plus étoffée sur le cycle 3, on pourra toujours se reporter au Théo Prat n°6 *La leçon de lecture au cycle 3* de l'AFL.

**L'acculturation ou la lecture en réseau :**

« *Pour que l'élève puisse se doter de références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés : autour d'un personnage, d'un motif, d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format, etc.* »

Nous sommes heureux de trouver une telle proposition dans ce texte, peut-être un peu réductrice par rapport à ce qu'écrivait Jean-Claude Passeron en 1987 (déjà ! ) dans les Actes de Lecture<sup>2</sup> : « *La lecture est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante, non pas constituée de textes épars, mais d'un système de la littérature, et dans les cas les plus exigeants, de l'histoire complète de la littérature afin que ce texte prenne son sens et produise un effet littéraire.* » C'est en 1989 que Yvanne Chenouf et Rolande Millot écrivaient toujours dans les Actes de Lecture : « *Présenter des livres en réseau* »<sup>3</sup>

**Le carnet de lecture :**

« *On peut encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire un passage ou noter une réflexion.* »

On aura compris que le groupe d'experts<sup>4</sup> est abonné aux Actes de Lecture puisque cette bien belle idée court dans nos pages et dans nos classes depuis l'article de Nathalie Bois : *Carnet de lecteur au long cours*.<sup>5</sup> On y trouvera de quoi alimenter véritablement ce travail qui ne peut pas se résumer à quelques lignes à la fin d'un paragraphe des Instructions Officielles, de peur qu'il ne devienne le pendant en lecture de l'infâme « cahier de poésie » où des textes souffreteux de Maurice Carême trônent à côté d'un maigre dessin, uniquement pour que la page de droite ne reste pas blanche.

**Écrire à partir de la littérature :**

« *La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture* »

S'ensuit une liste très complète des activités d'écriture possibles : prolonger, compléter, transformer de narratif à poétique, un épisode nouveau, un dialogue ou une description à insérer, le pastiche, l'imitation, le détournement...

Toutes ces idées sont bonnes à prendre mais on retrouve là une dérive actuelle des ateliers d'écriture : il manque le point de départ. Le texte qui va être produit fait écho d'une manière essentielle et individuelle au texte lu. C'est la suite logique de la leçon de lecture. On choisira de faire avec, de faire contre, de faire comme ou de faire mieux (c'est une étape incontournable). Alors le pastiche devient nécessaire, l'ajout s'explique par le manque, l'imitation par le désir. On peut alors parler de projet d'écriture.

**● Des bémols**

À la lecture de ce texte, on a l'impression qu'il rompt avec le ton frileux, voire réactionnaire, auquel nous étions habitués depuis quelques années dans les textes officiels. La publication, l'an passé, du rapport de l'ONL concernant le cycle 3, *Maîtriser la lecture*<sup>6</sup> nous avait laissé craindre le pire. Nous en sommes loin malgré un travers quasi institutionnel de ce genre de texte : la volonté absolue d'en faire un outil de

<sup>1</sup> La conduite de la classe à forte dominante dialoguée peut être décrite, avec les linguistes, comme étant dialogale mais non dialogique, le premier terme décrivant la forme de l'échange et le second sa structure. ASTOLFI Jean-Pierre, PETERFALVI Brigitte, VERIN Anne, *Comment les enfants apprennent les sciences*, Retz, 1998.

<sup>2</sup> Voir A.L. n°17, mars 1987, p.55

<sup>3</sup> Voir A.L. n°25, mars 1989, p.30

<sup>4</sup> Liste disponible sur le site : <http://www.eduscol.education.fr>

<sup>5</sup> voir A.L. n°66, juin 1999, p.101

<sup>6</sup> ONL, « *Maîtriser la lecture Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans* », CNDP/Odile Jacob, 2000

contrôle. Ce qui revêt un caractère presque comique quand il s'agit de quantifier :

« lire personnellement au moins un livre de littérature par mois tout au long des trois années »

« chaque année, deux ouvrages "classiques" doivent être lus et au moins huit ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature jeunesse contemporaine. »

« savoir par cœur au moins dix textes chaque année »

« avoir retenu les titres des textes lus dans l'année et le nom de leur auteur »

Nous ne sommes pas loin de la posologie. On imagine déjà les cahiers de contrôle de lecture que l'on va trouver dans les BCD. Ces indicateurs deviennent dangereux s'ils sont considérés comme des objectifs.

L'idée d'apprendre par cœur des extraits n'est évidemment pas la meilleure trouvaille. Qui peut croire sérieusement qu'apprendre des textes par cœur ouvre à la culture écrite. Des générations d'enfants ont appris des poésies par cœur à l'école et à voir l'intérêt que portent d'une manière générale les adultes à la poésie, où est la réussite ? Cette partie du texte révèle un malaise plus profond. Les experts ont raison de s'intéresser non seulement à la lecture mais aussi à l'entrée dans une culture écrite mais ils y sont un peu démunis. Suffit-il pour cela d'apprendre des textes par cœur ou de « s'imprégner de la culture constituée par les classiques de la littérature de jeunesse. ? »

Et quels seront ces classiques ? Les plus anciens, les plus appréciés par... les adultes, les plus résistants, les plus proliférants, les plus désirants, les plus vendus...

Et quelle sera cette culture ? « La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. ». C'est une culture qui est partout et nulle part (même dans la conversation ordinaire) ce qui lui permet de ne pas servir à n'importe qui ! Une culture littéraire citoyenne...

Non ! À cette « quête du salut culturel »<sup>7</sup>, il faut préférer l'entrée dans la culture écrite par l'action, la transformation de cette culture par les nouveaux venus. On en est loin en proposant d'apprendre par cœur des textes issus « d'une bibliographie publiée et régulièrement mise à jour par les soins du ministère de l'Éducation Nationale. » Prenons au moins acte que la question est posée.

Sur le principe même de cette consultation (des idées émises par la base et distillées à chaque étape hiérarchique jusqu'au ministère), on ne peut qu'être réticent. Elle représente ce que Paule Bichi a appelé « Un leurre de qualité »<sup>8</sup> et fait penser aux méthodes sophistiquées de gestion de décision dans le travail où finalement se fabrique, pour les enseignants et les

élèves, l'opinion dominante. De la nécessité de relire Illich<sup>9</sup> : « Tous les programmes scolaires visent à vous faire éprouver une véritable fringale devant la table de l'enseignement ; mais si la faim peut conduire à absorber régulièrement les nourritures proposées, vous fera-t-elle jamais connaître la joie de goûter quelque chose pour votre satisfaction personnelle ? »

Pierre CHOULET

<sup>7</sup> Hoggart R. *La culture du pauvre*, Éditions de Minuit, 1957

<sup>8</sup> voir A.L. n°69, mars 2000, p.30

<sup>9</sup> ILLICH Ivan, *Une société sans école*, Seuil, 1971