

## La lecture, une priorité : chiche ?

*Cette réponse que nous publions fait suite au dossier du Monde de l'Éducation de septembre 2002 dont le titre intérieur est : Lecture : l'inégalité. Une priorité ? Chiche !*

Nous avons lu votre dossier de septembre consacré à « *la bataille de la lecture* » avec attention, d'abord parce que le sujet nous intéresse hautement ensuite parce que nous avons longuement répondu à vos journalistes dans le but de voir nos idées entrer dans une problématique qui dépasse les discours attendus, les déclarations d'intentions d'un ministre fraîchement nommé. Débarrassons-nous tout de suite de ce qui nous concerne directement et qui n'est pas central dans cette réponse : si nous nous sommes sentis bien représentés dans ce dossier nous avons été un peu choqués par le titre et la conclusion encadrant le portrait de Jean Foucambert : « *un inventeur très critiqué* », « *une thèse aujourd'hui très critiquée*. » (p.26). Très critiqués, par qui, pourquoi, le lecteur ne le saura pas (mais il se méfiera de ce chercheur souriant sur la photo mais aux thèses dangereuses) sauf celui qui, très informé, aura repéré les détracteurs anonymes dans les autres « spécialistes » interrogés dans ce dossier et tout occupés à suggérer aux journalistes responsables de l'opinion : gare aux extrêmes, du bon sens, du bon sens, voyons.

Passons donc sur ce qui risquerait d'apparaître comme une sottise réaction narcissique, passons aussi sur ce qui pourrait être un point de détail, un chipotage : le vocabulaire relatif à la guerre (donc à la destruction) dès qu'on parle de la formation de jeunes lecteurs en difficulté. On n'y va pas de main morte avec les mots : bataille, guerre, traque, épidémie, contamination, douleur, souffrance, camp, bannière, soldat, pactiser jusqu'à l'hérésie (p. 37) qui renvoie tout droit aux guerres de religion et nous fournit une transition vers le point qui nous semble essentiel, celui qui justifie ce texte. Le leitmotiv des dossiers de ces dernières années concernant l'apprentissage de la lecture est : la question des méthodes n'est plus à l'ordre du jour, la question est réglée. Bien. Par qui ?

Comment ? Depuis quand ? Est-ce l'avis de tout le monde ? Quelques exemples de non réponse :

- « *Mais la querelle des méthodes est une fausse piste* », (p.28)
- « *L'opposition entre l'approche dite "globale" et l'approche syllabique est totalement dépassée* », (p.28)
- « *La guerre des méthodes est dépassée. Le pragmatisme a eu raison de la querelle qui opposait le camp «phonique» au camp "globale"»*, (p.35)
- « *Une analyse qui relativise le débat sur les méthodes* », (p.37)

Donc, LE « pragmatisme » a gagné. Victorieuse « *la doctrine prenant pour critère de vérité d'une idée ou d'une théorie sa possibilité d'action sur le réel* », vainqueur « *le comportement intellectuel ou politique qui privilégie l'observation des faits par rapport à la théorie.* » Mais alors comment expliquer la persistance des échecs, comment justifier ce besoin d'aide, de formation perpétuellement relancé par les enseignants, ceux qui sont en première ligne, aux prises avec le réel, le nez dans les faits, comment comprendre la crainte des parents alors que le calme est revenu ? Et si, las des débats entre spécialistes qui les ont longtemps exclus, si, las des pressions de l'opinion et des parents, le pragmatisme des enseignants avait seulement consisté à se résigner à « *faire un peu des deux* », mêlant l'approche syllabique et l'approche globale, contentant tout le monde, suivant en cela le bon sens de l'Inspection Générale qui recommande « *de bien articuler les approches concernant le décodage et celles portant sur le sens (...) tout en ne négligeant pas le travail du code (...) favoriser en parallèle une entrée dans la compréhension de la culture écrite.* » Et bien voilà le problème réglé... à l'ancienne pourrait-on dire. Nos vieux maîtres, qui ne faisaient pas autre chose, doivent opiner du menton dans leur tombe mais c'est peut-être de rigolade en constatant tous ces efforts scientifiques, toutes ces disputes pour cette formidable avancée. Un peu de ça et d'autre chose, du déchiffrement et des questions de compréhension, un manuel et des livres de littérature. Dans quel ordre, selon quelle proportion, avec quelle spécificité pour chacune des approches ? Personne, encore une fois, n'en saura rien. Au pif ! En tous cas, on ne se bouscule pas pour enseigner en CP. (p.38-39)

Même la Recherche, toute puissante au temps où les polémiques allaient bon train autour des méthodes, semble aujourd'hui faire partie de l'arrière garde. On l'invoque, bien sûr, mais comme quelque chose d'anonyme (abus des pronoms définis ou indéfinis qui ne renvoient jamais à des travaux précis) :

- « *Des travaux scientifiques ont montré...* » (p.35). Lesquels ?
- « *La recherche a montré...* » (p.37). Laquelle ?

- « Rejoint par de nombreux chercheurs... » (p.40).

Lesquels ?

La recherche, une sorte de héros disparu, une chimère dont le souvenir servirait de bannière au moment d'assauts quelque peu frileux si l'on en juge à l'emploi régulier du conditionnel dans cette ambiance belliqueuse :

- « Elle serait aujourd'hui marginale... » (p.36)

- « Deux tiers des classes suivraient la méthode mixte traditionnelle, un tiers travaillerait sur le code et sur le sens... »

(p.37)

- « Selon Luc Ferry ce serait de pire en pire... » (p.43)

Implicitement, si les professionnels se sont calmés (ou si on les a anesthésiés), s'ils ont trouvé entre eux de petits arrangements (ou si on tente de le faire croire), c'est que le conflit aujourd'hui n'est plus théorique (c'est ce qu'assène ce dossier), il est politique - il faudrait davantage de moyens, de bon sens, de conviction... et, en filigrane, il semblerait qu'il fût social (c'est ce que tait ce dossier) et c'est la raison de ce silence qu'on aimerait interroger. En attendant, les résultats ne sont pas encourageants et la rentrée dans ce domaine se fait sur fond, sinon de tensions, du moins de blessures non refermées, sur fond non plus de débats ou de polémique, mais de bataille et de guerre, une guerre dont on a du mal à identifier l'ennemi, l'allié, l'objectif, les manœuvres... et le commandement.

**L'objectif du dossier**, les raisons d'engager une bataille, n'est jamais clairement énoncé sinon dans l'encadré de présentation (p.25) : « L'école a mal à la lecture, donc à l'écriture, donc à la capacité de s'exprimer et de s'ouvrir au monde et, ainsi, au sens même de l'enseignement. » L'objectif, sinon, est constamment sous-entendu, délicatement plié dans des propos qui renvoient à un fonds naturel commun aux lecteurs du Monde de l'Éducation mais aussi à la société tout entière : l'école doit apprendre à lire à tous les enfants de France pour en faire des citoyens ouverts et critiques - est-ce vraiment trop demander ? questionne un journaliste. Apparemment oui si on en juge aux mauvais résultats qui persistent et inaugurent presque tous les articles sous la forme de déploration ou de chiffres - modérément employés, il faut le reconnaître - commentés avec réserve, les guillemets qui les accompagnent en attestent :

- « ces enfants qui 'ne savent pas lire', qui 'ne maîtrisent pas les bases du français' », (p.26)

- « Les 'illettrés' d'aujourd'hui ne sont donc pas les 'analphabètes' d'hier. », (p.27)

- « Lire signifie désormais lire et comprendre un texte plutôt que déchiffrer, et écrire s'assimile plus à rédiger qu'à tracer des lettres. » (p.27)

Chez les enseignants (ou les ex enseignants), l'enjeu se discerne un peu mieux mais toujours de manière allusive :

- « un problème dans ce domaine devient un problème en tout », (p.38)

- « les enfants ont moins d'intérêt pour le livre », (p.38)

- « en grandissant, on ne reviendra au livre que si, plus jeune, on l'a fréquenté et qu'on en garde un souvenir ému », (p.40)

Là où l'enjeu est le mieux cerné, c'est encore dans les propos d'Alain Bentolila, celui-là même qui percevait en chaque enfant en grande difficulté un être « moins humain que les autres » :

« Ceux qui entretiennent avec la langue orale et écrite des malentendus douloureux vivent plus difficilement que les autres, ont moins de chances de décider de leur destin social et sont plus vulnérables devant des textes sectaires ou intégristes (...). La seule question consiste à distribuer de façon plus équitable le pouvoir linguistique. » (p.32)

Nous ne sommes pas loin de la guerre sainte (les textes sectaires et intégristes y réfèrent) contre un ennemi qui se serait acharné à garder le pouvoir linguistique pour lui tout seul. Mais quel est cet ennemi et pourquoi ce manque d'équité devient-il une priorité dans les rangs de ceux qui, justement, possèdent cette grande part de pouvoir si l'on en juge à la liste de leurs publications et leur quasi monopole dans le débat médiatique ? Il y a, c'est vrai, des conversions suspectes lorsque, comme semble le craindre le journaliste, elles s'accompagnent de sortes de vœux pieux : « Sur ce point-là, il sera difficilement contredit. » On découvre, non seulement une inégalité au niveau du pouvoir linguistique mais aussi une confiscation de la parole, un vol, donc. Pourquoi ne relance-t-on pas le savant sur cette domination populaire ? Faut-il craindre les intégrismes d'en face pour commencer à lâcher un peu de lest ?

**L'ennemi**, tout au long de ce dossier, ne sera donc pas nommé, mais les journalistes et la plupart de leurs interlocuteurs pensent l'avoir identifié. Il sera contourné, minimisé au moment où notre démocratie souhaite réunir son peuple métissé, son peuple divisé (haut et bas) autour de la même langue, la même fierté nationale (voir la préface de Jack Lang dans les Nouveaux Programmes), un adversaire dépassionné et diabolisé en même temps, comme ces fantômes auxquels on ne croit pas mais qu'on croit sans cesse apercevoir, les nuits de tempête. C'est, bien sûr, LA globale ! Et voilà les méthodes qui reviennent sur le tapis alors qu'on avait dit... Reconnaissons toutefois à ce dossier, qui a d'autres qualités, le mérite de nous avoir évité les anciens combattants, ceux qui ont perdu les autres guerres mais s'agitent

encore au moment des commémorations, des remises de médailles. Dans le camp des Républicains, une passionaria, Liliane Lurçat (p.32) qui fustige le laisser-faire de l'école responsable de pratiques aventureuses qui mal enseignent les enfants et ses dirigeants, les fossoyeurs de l'éducation de la nation. L'armée ici est présentée dans ses dérives : errances, perversions, séduction, divertissement... « *À comparer avec la réalité* » dit, pragmatique, le journaliste. Dans l'air du temps. Une manière de botter en touche et de sortir élégamment la vieille dame du jeu. Il y a bien aussi l'éternel groupuscule, un de ces collectifs (p.31) qui veut « Sauver les Lettres » et non plus les enfants et qui en appelle à revenir à la source, c'est-à-dire à La Fontaine... Une poignée de résistants dont le gros de la troupe, pour l'instant, ne se soucie guère d'après le journaliste qui, toujours très pragmatique, conclut : « *cette vision cauchemardesque ne correspond pas à ce qui peut être empiriquement observé dans les écoles.* » (p.32). Dont acte ! Car le front est ailleurs même si le mot d'ordre reste assez flou ; mais n'est-ce pas l'apanage des motifs guerriers que de s'enrober de flamboiements humanitaires pour dissimuler les vraies raisons du carnage ? La raison du carnage est discrètement perceptible, toute entière contenue dans un soupçon à la fois sur la méthode initiale - quand elle est globale -, la formation qui l'encourage ou ne la décourage pas et sur le manque de moyens que le système offre pour maintenir un équilibre qu'on perçoit avoir existé dans un âge d'or.

Venons-en aux **grandes manœuvres**, ce qu'en jargon pédagogique on nomme mesures ou propositions. Les manœuvres ne sont pas très originales et surtout déjà éprouvées sans qu'aucune victoire n'ait jamais été remportée malgré la bonne volonté des chercheurs, des enseignants, des équipes de circonscription, de rééducation, des bibliothécaires, des psychologues... Ces bons soldats, les journalistes les jugent compétents tout au long des lignes - ils n'ont pas de responsabilités mais à qui donc alors adressée cette remarque : « *Curieusement, toutes les mesures jusqu'à présent mises en œuvre pour y remédier [à l'échec dont certains détracteurs disent qu'il est massif et presque programmé] semblent placées sous le signe de la faiblesse : manque de conviction, de moyens, de personnels... Le mot « priorité » garde-t-il un sens ou s'est-il noyé dans la vacuité des discours ?* » (p.25)

La solution la plus nouvelle, la plus au goût du jour, celle qui se présente comme source de promesses et d'espoir, concerne le plaisir de lire, moteur d'effort et donc de réussite (c'est un peu suggéré) :

**La littérature jeunesse** « *c'est là la vraie réforme de cette année...* », « *Les enfants se confrontent à des récits riches de sens* », « *Ce ne sont plus des prétextes mais de vraies histoires qui alimentent le goût de lire* », « *Autre atout, les textes littéraires favoriseraient la continuité dans l'apprentissage de la*

*lecture, en offrant une lecture plurielle : affective, identitaire, technique et axée sur la compréhension.* » (p.37). « *La littérature de jeunesse est quand même passée du statut d'absente - en 1989, son introduction était la dernière proposition du rapport Migeon - à une présence dans les Programmes.* » (p.41). *Un concert de louanges que ternit quelque peu l'article sur les moyens apportés à cette mesure : « Qui va payer ?... Le financement n'existe pas. (...) Les regards se portent vers les collectivités, et d'abord les mairies (...) mais celles-ci ne peuvent répondre aux multiples demandes que l'État leur adresse concernant l'éducation.* » (p.42). Une chaude renommée que rafraîchit la conclusion de Maryline Baumard lorsqu'elle évoque le déterminisme social en matière de lecture, considérée comme une pratique culturelle : « *Ainsi l'INSEE soulignait-il en mai 2001 que les lecteurs adultes avaient été des enfants lecteurs et que les enfants lisent quand leurs parents ouvrent des livres. Une transmission héréditaire...* » (p.41). Deux inégalités d'un coup, inégalité de moyens selon la commune d'habitation, inégalité culturelle selon la famille d'appartenance car, même avec les sous, on ne gomme pas les soucis, ce que souligne une chargée du livre et de la jeunesse au sein d'un département, le Val de Marne, qui fait de gros efforts en matière de lecture publique puisqu'il offre un livre à chaque bébé qui vient de naître et qu'il en dote les crèches : « *Acheter des livres c'est bien mais cela ne suffit pas. Il faut aussi aider le livre à entrer et à s'installer dans la vie de l'enfant (...). On aimerait travailler plus avec l'éducation nationale, mais les conventions sont souvent longues à mettre en place.* » (p.42)

Installer le livre dans la vie de l'enfant c'est par exemple « *Réenchâter le plaisir des mots à travers le fait de privilégier une écoute individuelle* » (p.40), faire vivre des « *convivialités autour des livres* » (p.40). Car, sans entourage de lecteurs, les enfants suivent leurs penchants, ils vont vers des « *séries formatées* » qui les sécurisent et dont on espère toujours qu'elles deviendront « *un marchepied vers les reliures plus épaisses.* » (p.41). Or, l'institution ne sait pas reconnaître ces formes de lecture « *les jeunes n'osent pas citer des œuvres quand ils sentent intuitivement que les enquêteurs en attendent d'autres et surtout quand ils se rendent compte que les questionneurs ignorent auteurs et ouvrages dont ils voudraient parler* » ; car l'institution sait qu'elle doit faire « *lire et relire des œuvres complexes susceptibles de développer des compétences remarquables.* » (p.41). La solution - des livres dès le berceau - meurt à peine née si l'on en croit la fin de cet article : « *Faire entrer les livres dans les familles et ce, dès la naissance, la crèche... à condition de prévoir des formations du personnel. L'Éducation nationale ne peut assumer toutes les missions à la fois. Il reste alors à définir les partenariats, les faciliter pour "créer de nouvelles situations de lecture."* Cette dernière expression, plus

que jamais d'actualité, concluait un excellent ouvrage, *L'enfant Lecteur...* édité en mars 1988 ! » (p.42).

Alors, on en revient aux solutions internes à l'école, celles qui tournent autour des aides aux enfants qui ne profitent pas du système lequel, du coup, se trouve validé, hors de cause, reconduit. Trop épuisant d'en changer. Mais, là encore, on en parle sans trop y croire ou disons qu'on a déjà fait le tour des limites et l'école a de moins en moins de chances de devenir ce qu'elle souhaitait sous un ancien ministère, c'est-à-dire son propre recours :

- « *Le revers de la médaille* [quand il y a un énorme travail en maternelle] est que cet acquis permet, déjà, à l'entrée du CP de distinguer entre élèves des écarts importants qui risquent de s'accroître très vite. D'où de premières tentatives de rattrapage par petits groupes. » (p.28)

- Quand le réseau d'aide est débordé, « *le seul recours est privé, et ce sont les parents qui en disposent : l'orthophoniste, très fréquemment sollicité, ce qui pose le problème de la "médicalisation" de l'échec scolaire.* » (p.28)

- L'aide est préconisée comme valable si elle est individuelle : « *Face aux mauvais lecteurs, ils [les instituteurs] ne savent pas, ou ne peuvent pas individualiser leur travail, l'adapter au profil de chaque enfant.* » (p.43). Mais même s'ils savaient, d'autres mettent en garde : « *Il faut toujours se battre pour éviter que les élèves ne soient stigmatisés, étiquetés "à problème" par leurs camarades ou par leur instituteur.* » (p.44). Certains rêvent pourtant d'étendre ces structures au collège, de revaloriser le redoublement, pourquoi pas ? (p.44)

- Et pourquoi pas les classes spécialisées ? C'est dans les projets du ministre et dans les prescriptions de certains chercheurs qui pour « *arrêter de bricoler* » proposent de nouveaux dispositifs : « *pour les plus 'mauvais', une classe préparatoire à la 6<sup>ème</sup> où des profs de collège et d'élémentaire auraient un an pour remettre les élèves à niveau* » et « *des CP renforcés, à effectifs faibles et avec enseignants volontaires, pour les élèves qui sont en difficulté en maternelle.* » (p.44). Mais la mesure n'est pas de tous les goûts : « *L'école avait réussi à s'ouvrir, notamment grâce aux RASED et à leurs contacts avec les services sociaux ou médicaux. Pourquoi prendre le risque de regrouper les mêmes dans des classes spécialisées et repartir dans une logique de clôture ?* » (p.44)

Des solutions tentent de déborder le cadre individuel et font confiance à « *l'organisation de la classe au quotidien (...)* déterminante... » (p.37), mais pas décrite. Elles font confiance à l'entraide des enfants, à l'hétérogénéité. Les cycles, officiellement vieux de 13 ans, refont surface, poussivement, malgré l'article élogieux qui leur est consacré. Les résultats

aux évaluations sont meilleurs, on y saute plus souvent une classe qu'en milieu traditionnel et ça favorise le travail en équipes. Mais, au « *confort intellectuel dans lequel évoluent les enfants* » correspond « *la hauteur de l'implication des maîtres* » autrement dit leur militantisme. Et ça, un recteur le dit bien, pas question de « *demander à des professionnels, quels qu'ils soient, de se dépouiller totalement des pratiques devenues comme naturelles, surtout quand leur métier implique à ce point leur personne.* » (p.34). Alors, tant pis pour les vertus de l'hétérogénéité et pour ce que corroborent « *toutes les évaluations de CE2 et de 6<sup>ème</sup> depuis 1994, qui montrent que les enfants scolarisés en classes multiniveaux obtiennent de meilleurs résultats que les autres.* » (p.34) ! Est-ce vraiment ça qu'on cherche ?

Toutes les autres solutions tournent autour des *méthodes* au sujet desquelles on disait qu'il n'était plus à la mode de se battre, ni de débattre depuis qu'elles sont dépassées, stabilisées autour d'un pôle « mixte », « interactif » - une spécificité à prendre avec des pincettes (des guillemets) sans doute parce qu'on ne sait en décrire ni la nature, ni le fonctionnement - voilà qui devrait contenter tout le monde et donner de bons résultats d'ici les prochaines évaluations. Pas sûr, car, en fait on n'a pas tant mixé que ça : on fait les deux, on alterne. Mais là où c'est flou c'est quand on essaie de comprendre ce qui se cache sous cette expression : « les deux ». Pas possible que ce soit la méthode globale - assassinée (p.36) :

« *la fameuse méthode globale tant décriée* », « *les conséquences catastrophiques de la méthode globale* » - dixit Jack Lang. Cette méthode, pour le lecteur naïf, n'a pourtant pas l'air très différente de la phonique de la page précédente sauf qu'elle diffère le temps de la décomposition des mots : « *En observant les mots, les enfants sont invités à deviner leur signification. Ils les mémorisent et, peu à peu, reconnaissent les éléments qui les composent.* » Sans qu'on prenne ni la peine ni le temps de les différencier, on enchaîne - et donc on risque d'amalgamer - « méthode naturelle » de Célestin Freinet et méthode idéovisuelle de Jean Foucambert : la première est à « départ global », la seconde apparaît parfois comme une « *résurgence de la méthode globale* », mais « *après une légère influence, notamment auprès des formateurs des anciennes écoles normales, elle serait aujourd'hui marginale.* » (p.36). « Légèrement influente », « marginale », avec les « vieux profs » d'instituts de formation aujourd'hui « périmés », elle n'en reste pas moins « très critiquée » et sa proximité géographique avec LA globale et LA naturelle la rend plus que suspecte. C'est un peu mince comme preuves pour un crime national.

L'emploi des méthodes mixtes (dont on apprend dans l'encadré qu'elles sont très critiquées elles aussi par des spécialistes et des orthophonistes parce que les élèves prennent

l'habitude de deviner les mots plutôt que de les découper) est décrit de manière peu précise et donc peu rassurante :

- Quand une méthode de lecture ne fonctionne pas avec les enfants, les maîtres du RASED en essaient une autre.
- Des approches complémentaires...
- Les enfants utilisent les deux...

Les deux ? C'est-à-dire le décodage et le sens ! Car, la phonique « pure et dure » comporte des risques : « *Les enfants à nonnent, ils sont engagés dans un apprentissage mécanique, passif et ennuyeux* » (p.36)

Il y a donc comme un lézard dans la méthode mixte, interactive... Ce n'est pas clairement expliqué mais quand on essaie de comprendre ce qui ne va pas, il semblerait que les deux approches ne seraient pas conduites rigoureusement. La cause ? Sans doute faut-il regarder (mais pas seulement) du côté des maîtres-formateurs qui n'utilisent pas suffisamment de manuels dans leur classe « *alors que 80% des enseignants de CP s'en servent* » (...). « *Une hérésie que des débutants travaillent sans instruments* » (p.37). Les instruments étant donc forcément des manuels. Quatre sont cités : Ratus (Hatier), Gafi (Nathan), Mika (Retz) et Léo et Lola (Le jardin de Flore) dont les auteurs sont interrogés dans ce dossier. Un autre Crocolivre (Nathan) qui propose une méthode « *complémentaire du code axée sur la morphologie [qui] vise à faire prendre conscience de la construction de la langue, à travers le repérage des mots ayant des traits communs (préfixes, suffixes, etc.)... serait marginal.* » (p.37). On n'en saura pas davantage sur les vertus d'un bon manuel associé à un bon usage de la pratique littéraire, LA solution scolaire qui semble émerger de cette large consultation.

On comprend, en refermant ce dossier que, face au débat scientifique à partir duquel les pouvoirs publics n'ont pas su engager une véritable réflexion, les enseignants se trouvent dans la pire des situations, celle qui conduit à piocher des idées un peu partout, sans véritable arrière-plan théorique, une attitude qui, sous des allures de bon sens, trahit un désarroi que risquent d'épaissir les nouvelles directives concernant la littérature jeunesse qui demande d'autres connaissances, une autre formation, d'autres savoir-faire, les prescriptions officielles restant très floues à ce niveau-là : pas d'étude de la langue à partir des livres d'un côté, mais « *un éveil au style* », un travail sur « *l'aspect formel de la langue* », d'un autre côté.

Alors, il reste bien une dernière cartouche, presque magique, tant la présentation qui en est faite la pare de tous les attraits, de toutes les vertus : **la production écrite**.

- « *Très efficace, cette technique [la dictée à l'adulte] permet à l'enfant de comprendre ce qu'est le code (...). Il fait différents*

*constats : par exemple, la taille des mots n'a aucun rapport avec l'importance affective ou physique des objets désignés ou encore, le texte peut être relu par un autre adulte non présent lors de la dictée.* » (p.37)

- « *Ils écrivent ce qu'ils ont lu et vice versa. L'apprentissage va très vite, bien plus vite en tout cas que les méthodes traditionnelles...* », « *Pas de cours magistral donc, mais des activités en lien avec des visites, des sorties ou des échanges épistolaires...* » (p.45)

- « *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont parfaitement complémentaires (...). L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement (...). Il est essentiel que dans la classe ils soient abordés au sein des mêmes séquences dans des alternances rigoureusement pensées.* » dixit les nouveaux programmes (p.45). C'est là où le bât blesse, pour Michel Fayol, quand cette articulation n'est pas pensée, programmée et l'on en revient au risque de la globale (celle qui n'est pas réellement diffusée, celle qu'aujourd'hui, aucun maître ne suit... (p.36) quand on ne va pas « *dans la composition des mots* », qu'on ne s'intéresse « *qu'à leur allure générale.* » (p.46)

On sent, en permanence, un attrait chez les journalistes pour des vies de classe coopératives (hétérogénéité, projets, échanges autour des livres...) que les « spécialistes » interrogés tempèrent en ramenant à des notions de progression, d'outils... comme si un « bon maître » n'avait pas, continuellement, ce souci de faire coexister le sens des choses et leur technique. Ils sont évoqués les maîtres expérimentés, ceux qui « *font du sur mesure* » dont « *l'approche implique beaucoup de savoir faire* », qui aimeraient « *plus de temps pour approfondir des formations particulières* », des maîtres de terrain que les élèves de l'IUFM aimeraient rencontrer plus souvent. Voilà une articulation qui n'est pas prête d'être pensée (par exemple dans le cadre de la recherche-action commune aux maîtres en poste et à ceux en formation), la priorité ayant été mise sur l'augmentation des heures d'enseignement de la langue. Une bonne chose ? Oui et non, car les enseignants d'IUFM « *comptent beaucoup de littéraires et de linguistes, mais très peu de psychologues et de psycholinguistes. Ce qui relativise, dans la formation, l'approche de la relation entre l'élève et le texte.* » (p.39). Décidément, relation, rapport, articulation, complémentarité sont les mécanismes défaillants d'un système qui peine à se penser... globalement.

Et puis, au détour d'un article, noyé dans la masse des mesures qui vont, reviennent, se bousculent et se remplacent, une promenade en automobile, hors du « sanctuaire scolaire » réclamé par une députée (p.48) qui prône, avec d'autres, le retour de l'autorité des maîtres, la remise en cause du collège unique, le rétablissement du concours d'entrée en 6<sup>ème</sup>,

la révision - à la baisse - des 80% de réussite au bac, bref la transmission d'un héritage et des valeurs d'une société qui veut bien être généreuse mais pragmatique tout de même (c'est décidément le mot à la mode). Donc au détour d'une promenade dans la France valeureuse, on surprend cette conversation : « *Sur les routes, les riches demeures des propriétaires de haras, mais aussi l'usine Moulinex, fermée à l'automne dernier. Sept cents licenciés, c'est un coup dur pour le Rased. Parce que le chômage, c'est forcément un wagon supplémentaire de gamins en difficulté.* » (p.43-44). Ces enfants en difficulté, on saura, quelques lignes plus loin, qu'ils pourront compter sur « *une aide rééducative (maître G) et/ou une aide pédagogique (maître E). Dans le premier cas, ils se défoulent...* » Il y a, semble-t-il, de quoi...

Mais de cette inégalité-là (l'inégalité étant l'axe de ce dossier), il ne sera guère question. C'est dehors de l'école, trop difficile à prendre en compte, en plus. Et surtout, ça exigerait un retour sur la nature « héritée » du pouvoir linguistique, sa confiscation même, les non dits de la langue, de ses usages, de sa formation, de sa pratique, autant de choses qui se transmettent culturellement et s'évaluent en toute innocence comme si tous les enfants arrivant en classe participaient « *au langage comme ils profitent du soleil, de l'air et de l'eau - en un mot [comme si] le langage n'était pas un bien rare. En fait, l'accès au langage légitime est tout à fait inégal et la compétence théoriquement universelle, si libéralement distribuée à tous par les linguistes, est en réalité monopolisée par quelques-uns.* (...)

*Je pense qu'on ne peut comprendre pleinement le langage sans replacer les pratiques linguistiques dans l'univers complet des pratiques compossibles : les manières de manger et de boire, les consommations culturelles, les goûts en matière d'art, de sport, de vêtements, d'ameublement, de politique, etc. parce que c'est la totalité de l'habitus de classe, donc la position occupée synchroniquement et diachroniquement dans la structure sociale qui s'exprime au travers de l'habitus linguistique qui n'en est qu'une dimension. Le langage est une technique du corps et la compétence linguistique, et spécialement phonétique, est une dimension de l'hexis corporelle dans laquelle s'exprime toute la relation au monde social. Tout suggère par exemple que le schéma corporel d'une classe sociale détermine les systèmes des traits phonétiques qui caractérise une prononciation de classe au travers de ce que Pierre Guiraud appelle le "style articulatoire". Ce style articulatoire est partie intégrante d'un style de vie "fait corps", et il est en rapport étroit avec les usages du corps et du temps qui définissent en propre ce style de vie.* »<sup>1</sup> Alors que dire de la compétence graphique (au sens de la raison graphique de Jack Goody), absente ou presque de tant de styles de vie ? Choisir une méthode, c'est sûrement d'abord faire ce choix : faire comme si l'oral était neutre, comme si l'oral de

certain était l'oral de tous, comme si on pouvait innocemment faire correspondre des lettres et des sons - alors que ce sont toujours des usages qui entrent en correspondance - et s'appuyer de manière indifférenciée sur la connivence qu'un type d'oral entretient dès la naissance, inégalement, avec les formes écrites (et pour certains ça va aller très vite) ; ou alors travailler sur la langue écrite comme sur une langue étrangère - absente de l'habitus de classe ou infiniment représentée - sans fantasmer sur la familiarité qu'en auraient tous les enfants sous prétexte que l'écrit est partout dans la société ou qu'on les y a accoutumés dès la maternelle. Prendre en compte les fonctions de l'écrit en même temps que ses fonctionnements propres, en remplaçant les pratiques graphiques dans l'univers des pratiques compossibles, en reliant le schéma intellectuel au système des traits graphiques qui caractérisent l'écrit, à une autre manière de penser. C'est peut-être cela que certains mettent sous le mot global et qui n'a rien à voir avec une négligence criminelle de l'analyse fine de la composition de la langue. Bien au contraire. Simplement, cela procède de l'analyse graphique de la langue écrite qui permet de produire et de comprendre des messages au sens propre du mot « inouïs » en mettant en œuvre le seul code dans lequel elle fonctionne, le code graphique. Difficilement, car l'enseignant doit réussir à se mettre à la place de ceux qui « naturellement » ne respirent pas le même air que nous... Et d'autant plus, que la réflexion et les recherches autour de cette approche sera taboue et « très critiquée », comme elle vient de l'être ces vingt dernières années. Choisir une méthode, c'est faire un choix idéologique.

L'espoir est grand, c'est vrai, de voir alors la langue écrite se développer communément, à l'échelle d'un peuple, dans toute la splendeur et la force qu'on lui reconnaît quand on en jouit « naturellement », quand elle n'est pas écrasée par la pression mutilante des contingences matérielles et qu'elle existe pour les comprendre et pour les surmonter. Des progrès à l'écrit rendent individuellement différent, ouvrent sur une autre dimension sociale, conduisent l'individu à changer de langue, à changer de peau. Des progrès à l'écrit pour tous ceux qui échouent ouvriraient aussi sur une autre dimension sociale, conduiraient aussi à changer de peau. Mais collectivement. C'est peut-être là qu'elle est, la guerre.

Yvanne CHENOUF

<sup>1</sup> BOURDIEU P., *Réponses*, Le Seuil, p. 123-124