

Nos lecteurs n'ont pas manqué de remarquer que dans notre dernier numéro ne figurait aucun texte à propos de la directive ministérielle de janvier dernier imposant le retour à l'enseignement pur et dur du déchiffrement. C'est que nous ne souhaitons pas faire front commun avec certains des signataires de pétitions ou de manifestes qui, par ailleurs, s'efforçaient dans de multiples textes d'expliquer au ministre que tout allait bien somme toute au royaume de la pédagogie de la lecture, qu'il se trompait de cible, qu'il ne fallait pas confondre méthode globale et méthode idéo-visuelle et que s'il tenait vraiment à interdire une méthode...

L'effervescence étant quelque peu retombée, mais la confusion continuant d'être entretenue au nom d'un consensus mou mais pourtant sûr de lui et dénonciateur, nous publions ci-après 5 textes qui sont soit des réactions à la décision officielle soit des précisions sur ce que nous entendons par approche idéovisuelle et apprentissage linguistique de l'écrit. On peut d'ailleurs dans la rubrique Bonnes Pages suivant ces 5 textes, voir dans la réédition d'un article de Jose Luis Lopez Rubio sur l'enseignement de la lecture en Espagne une réponse à notre ministre...

Est-ce bien sérieux ?

Ce texte a été écrit au mois de février. Depuis sa rédaction, l'actualité s'est déplacée de la « banlieue » vers le centre ville. La vaste mobilisation contre le Contrat Première Embauche, tout particulièrement la conjonction du mouvement de la jeunesse estudiantine et lycéenne et des salariés confirme à bien des égards l'analyse que je proposais par rapport à l'engouement ministériel pour les questions de méthode en lecture. C'est bien dans la même orientation politique que s'inscrivent ces mesures :

Le projet de loi renforce la dynamique de l'égalité des chances en faveur des quartiers défavorisés et des jeunes en rupture scolaire, en liaison avec leur famille, et il renforce la lutte contre les discriminations et pour la diversité, dont les média audiovisuels doivent être un reflet. Alors que des actions significatives sont déjà engagées avec, notamment, le plan de cohésion sociale, le plan d'urgence pour les banlieues et les mesures de l'éducation nationale, l'année 2006 doit être celle de la grande cause nationale de l'égalité des chances : au cours de cette année, sera porté et diffusé, avec l'appui d'un collectif d'associations, le message de la promotion de l'égalité. (Conseil des ministres du 11. 01. 2006. Site Internet Gouvernement Français)

Cette année, le Président de la République et le Premier ministre l'ont dit, sera « l'année de l'égalité des chances » et de la lutte contre les discriminations. Or la première égalité des chances, la première mission, le premier devoir de l'École : c'est d'apprendre à lire et à écrire à tous les petits Français. S'il ne devait rester qu'une seule mission, ce serait évidemment celle-là ! (Extrait de la conférence de presse du Ministre 5. 01. 06)

Pas plus la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture ne donnera la clef pour résoudre la violence engendrée par la misère économique et sociale, pas plus l'abrogation de tout droit du travail par un prétendu Contrat pour les jeunes ne recréera les emplois exportés dans les régions du monde où les producteurs sont réduits à la famine. Mais nous y trouvons confirmation que la lecture comme le travail social sont des questions éminemment politiques. Nous y trouvons confirmation que la

lecture comme le travail ne sont pas d'abord des questions d'école mais bien une affaire qui engage l'ensemble de la structure sociale et des rapports qui la constituent. Comment ne pas voir l'étroit rapport entre la défense du droit du travail, la revendication de hauts niveaux de qualifications, l'exigence de faire entendre la voix des producteurs et la maîtrise de l'écrit comme mode d'expression sociale. Qui a battu le pavé durant ces jours de manifestation aura constaté la place éminente que tenaient les différentes formes de l'écrit, sauf bien entendu celle des manuels de lecture ! C'est bien par le même mépris que sont traités les apprentis lecteurs des milieux populaires et les candidats à un emploi salarié d'ouvrier ou d'employé pour lesquels on produit une loi « d'égalité des chances » dont le résultat n'est que d'approfondir les inégalités en renforçant les pouvoirs économiques et politiques des classes dominantes.

Au moment où une crise importante en durée et en extension éclate dans les quartiers et villes populaires, voilà que la question de la lecture et de son apprentissage revient au devant de la scène. L'apprentissage de la lecture redevient affaire d'État au point que *Le Figaro* lui consacre sa Une du 14 décembre un mois après que toutes les Unes de la presse écrite aient été consacrées à l'explosion sociale dont il est encore si difficile de faire l'analyse politique. De là à faire une corrélation entre violences urbaines et carences en lecture il n'y a qu'un pas, pas qu'Alain Bentolila n'avait pas hésité à franchir en 1996 dans son livre polémique : *De l'illettrisme en général et de l'École en particulier* : « La langue illettrée s'annonce d'emblée comme un instrument d'interpellation et d'invective ; elle banalise l'insulte et annonce le conflit plus qu'elle ne le diffère, elle n'offre avec l'extérieur aucune perspective d'ouverture ou de négociation, et rend à l'intérieur même du groupe toute tentative d'analyse et de problématisation extrêmement aléatoire. »¹ Dix ans après la rédaction de ces propos nous y revoilà : Misère économique ? Domination sociale ? Blocage du système politique ? Non, point : illettrisme et violence psychologique. Naguère n'expliquait-on pas le soulèvement du peuple algérien par la nature violente de ces populations, en lien étroit avec leur ignorance et leur inculture ? « *Hâbleur, menteur, voleur et faînéant le nord-africain musulman se définit comme un débile hystérique, sujet de surcroît, à des impulsions homicides imprévisibles* »², tel était le tableau clinique de l'Indigène dressé par le Docteur Porot, éminent fondateur de l'École psychiatrique d'Alger. S'il

n'est pas question ici d'assimiler sous quelque forme que ce soit ces révoltes récentes et les débuts de la guerre d'indépendance algérienne, on ne peut pas ne pas voir comment une réalité sociale et politique est ramenée à une question de nature psychologique et à des réponses technicistes.

Comme la psychiatrie devait techniquement contribuer à la pacification algérienne, l'institution scolaire doit techniquement jeter les bases d'un apprentissage de l'écrit juste suffisant pour éviter la révolte de la misère : toute la question de l'accès à une maîtrise de l'écrit n'est plus alors qu'affaire de méthode. Car si la Une du *Figaro* est consacrée à la lecture, ce dont il est seulement question c'est de la méthode globale qui est porteuse de tous les vices : « *Gilles de Robien veut en finir au plus vite avec la méthode globale* ». Déjà dans sa préface aux programmes de l'enseignement élémentaire de 2002, Jack Lang avait officiellement désigné le motif des échecs en lecture : la méthode globale « résolument » écartée. Ainsi se formule le syllogisme : si les jeunes sont violents c'est qu'ils ne savent pas lire, or ils ne savent pas lire à cause de la méthode employée (méthode dite globale) donc pour qu'ils ne soient plus violents abrogeons cette méthode. Et voici par quel merveilleux syllogisme l'étroit rapport entre lecture et politique se trouve déplacé sur le terrain technique de l'instruction publique : tout cela ne serait qu'affaire de méthode d'apprentissage et affaire d'École !

Le caractère manipulateur et totalement inconsistant de cette mise au premier plan de l'apprentissage de la lecture n'échappera à personne, spécialiste ou profane. Mais rien n'interdit de profiter de l'occasion de cette vaine campagne propagandiste pour revenir sur des questions qui n'en sont pas moins à l'ordre du jour : la lecture, son apprentissage et la fonction de l'Institution scolaire. En tout premier lieu la mobilisation du journal *le Figaro* (au point d'y consacrer sa Une) et plus largement de la presse rappelle si besoin était que la question de la lecture est une affaire politique. Et cela conduit tout droit à mettre en évidence que malgré la tendance à la professionnalisation et la technicisation du métier d'enseignant, la pédagogie est au premier chef une question politique. De ce point de vue « le débat » parlementaire sur « l'enseignement » de la colonisation a le même mérite : rendons hommage à ceux qui, d'ordinaire, sont les premiers à vouloir cacher le caractère

éminemment politique de l'éducation derrière la revendication de neutralité, d'objectivisme et d'universalité des valeurs de l'École Républicaine, de rappeler que tout acte éducatif et surtout celui imposé par l'institution éducative publique est engagement et prise de position politique ; en faisant l'éloge de ses heures les moins glorieuses, il nous ramène à la réalité économique, sociale et politique d'une République qui n'est ni une ni indivisible : la République est traversée de contradictions et d'antagonismes qui du couvre-feu contre les soulèvements des « indigènes » de 1955 au couvre-feu contre les révoltes anarchiques de Novembre 2005 en passant par les diktats et les lois sur l'enseignement des bienfaits de la colonisation ne cessent de s'exprimer y compris au sein du sanctuaire de l'institution scolaire. Et la chose éducative est à tel point politique que les représentants de la conservation et de l'ordre dominant éprouvent le besoin de légiférer jusqu'en matière de méthodes, de méthodes non point pédagogiques mais de méthodes didactiques : imaginons un instant qu'un pouvoir politique issu d'une volonté de transformation radicale des rapports sociaux advienne et impose l'obligation générale de la méthode dite globale en matière d'apprentissage de la lecture ! Mais précisément personne ne peut imaginer qu'un tel pouvoir politique se livrerait à cette évidente absurdité face à l'urgence des tâches à entreprendre. Et cela conduit à mesurer combien derrière l'interdiction d'une méthode d'apprentissage de la lecture c'est bien toute une conception de l'éducation et de la fonction de l'Institution scolaire publique qui est à l'œuvre.

Au premier chef, aucun enseignant du premier ou du second degré voire d'Université qui aborde la question avec un peu de rigueur ne saurait attribuer aux seules méthodes de lecture les difficultés auxquelles peuvent s'affronter les élèves dans cette pratique sociale qu'est le langage écrit. « *Ils ne lisent pas* » ; « *Ils ne lisent plus* » ! Même si cette plainte qui va des parents aux spécialistes de la lecture (universitaires, libraires, éditeurs,...) en tout genre a aussi peu de fondement scientifique que l'importance du rôle attribué aux méthodes dans l'apprentissage de l'écrit, elle indique bien que le rapport à l'expression écrite n'est pas d'abord affaire d'école.

Et l'apprentissage de l'écrit est d'autant moins affaire d'école que le rôle attribué officiellement à l'école se réduit à n'être qu'une fonction didactique. De ce point de vue les dites méthodes méritent qu'on s'y arrête un instant. Somme toute, si l'on y regarde de près qu'il s'agisse des évaluations nationales en lecture effectuées en CE1 et en 6^{ème} ou des fameuses évaluations menées lors des journées de sélection militaire et exploitées par l'éminent Professeur Bentolila, il apparaît clairement que le déchiffrage et les effets de la méthode syllabique sont acquis par tous. C'est même pour l'ensemble des « non lecteurs » la seule acquisition faite en matière de lecture. Relisons le Professeur Bentolila que l'on ne peut pourtant pas accuser de militantisme globaliste : « *Les insuffisances lexicales et syntaxiques à l'oral ont gravement handicapé ces enfants dans leur apprentissage de la lecture tant au CP qu'au CE1. Ajoutons-y un manque total d'intérêt pour la chose écrite, né sans doute d'une absence de modèles et d'exemples au sein de leur famille. Ils ne savent ni à quoi ça sert ni comment cela fonctionne.* »³

Pour parler simple il leur manque les mots et les structures pour le dire. Et cela se confirme un peu plus loin : « *L'évaluation que nous avons nous-mêmes menée en 1995 sur 5 000 enfant de CE2 de l'académie des Bouches du Rhône nous montre des résultats assez similaires à ceux fournis par le DEP : près de 18% des élèves ne maîtrisent pas convenablement les mécanismes fondamentaux de la lecture* »

La correspondance grapho-phonétique direz-vous ? Le déchiffrage syllabique croirez-vous ? Point du tout : « *Dans ce groupe nous avons dénombré 8,5% d'élèves en profonde détresse de lecture : ils manifestent une complète incapacité à comprendre le thème général d'un texte narratif simple et court et à y prélever une information ponctuelle et explicite.* »

Nous le voyons ce qui est en jeu dans les cas les plus graves selon A. Bentolila, c'est l'incapacité à comprendre ce dont parle le texte.

¹ A. BENTOLILA : *De l'illettrisme en général et de l'École en particulier*. Plon 1996. p.65

² Antoine Porot - *Notes de psychiatrie musulmane* - Annales medico-psychologiques, 1918, 74, 377-384. Relire de ce point de vue Franz FANON : *Les damnés de la terre*. (Réédition La découverte) où Franz Fanon cite les Professeur de psychiatrie Porot et Sutter qui expliquent la violence des arabes par leur absence de cortex ! « *L'indigène nord-africain, dont le cortex cérébral est peu évolué, est un être primitif dont la vie essentiellement végétative et instinctive est surtout réglée par le diencéphale.* » « *L'Algérien n'a pas de cor tex, ou, pour être plus précis, il est dominé, comme chez les vertébrés inférieurs, par l'activité du diencéphale.* »

³ Alain BENTOLILA : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris 1996. Ed. PLON (p.119)

Mais revenons un peu en arrière, un chapitre plus haut dans le texte : « *Comment s'étonner des résultats inquiétants que nous livre la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation à propos des élèves de CE2 ? 20% d'entre eux sont dépourvus des compétences de base : ils ont du mal à reconnaître rapidement les mots courants et à déchiffrer les mots inconnus, ils éprouvent bien sûr de sérieuses difficultés à comprendre un texte simple.* »

Bref, ces élèves savent **déchiffrer** les mots dont ils connaissent le sens et cela probablement parce qu'ils l'ont appris à l'école ; mais ils sont incapables de les reconnaître... « rapidement » (globalement ?!) et cela probablement parce qu'ils n'en ont aucune pratique sociale y compris dans le cadre de l'institution scolaire. Quant aux mots dont ils ne connaissent pas le sens, ils sont, nous dit-on, incapables de les déchiffrer. Cela doit-il nous conduire, comme le laisse entendre implicitement ici le texte et un peu plus loin très explicitement, à remettre un louche de méthode syllabique ? Ou cela doit-il nous conduire à concevoir la contradiction des méthodes de lecture, à formuler que le déchiffrement syllabique et oralisé (correspondance grapho-phonétique appris à l'école) ne fonctionne que pour ce qui a du sens pour l'élève et n'a aucune efficacité pour les mots dont le sens est totalement inconnu ? Nous n'insisterons pas par ailleurs sur la remarque technique extrêmement pertinente que fait le professeur Bentolila : l'accès au sens dépend de la vitesse de lecture ce que « la lecture » syllabique interdit par sa lenteur.

Nous nous arrêterons là quant à l'analyse des « méthodes de lecture » puisque nous savons comme toute personne de bon sens, et les enseignants en particulier, que si difficulté en lecture il y a, malheureusement cela ne se réduit pas à une question de méthode. Pas plus que l'acte d'écriture ne dépend des pratiques scolastiques de la dictée, de l'inculcation des homophonies grâce au toujours très utilisé *Bled* ou encore de l'affichage du verbe chanter à tous les temps de l'indicatif, pas plus l'acte de lecture ne dépend du « je vois » / « j'entends » ou de l'affichage des cryptogrammes de l'alphabet phonétique qui, comme tout alphabet, a le mérite de se taire ! Cela, comme nous l'avons dit, tout enseignant sérieux le sait d'autant plus qu'en toute conscience professionnelle il a soumis ses élèves à ces « *apprentissages* », menacé qu'il est par le discours dominant sur les abandons successifs « *des vrais apprentissages* » par les « *nouveaux maîtres* ».

Après ce détour par les paradoxes des méthodes et leur incapacité à éclairer par elles-mêmes le débat qu'elles engagent, il nous faut revenir à la mythique École de la République et à son universalité. En effet, force est de constater que le débat sur les méthodes de lecture fait écho aux discours consensuels tenus sur les valeurs qui fondent l'École de la République : la laïcité, la citoyenneté, le socle commun,... Si tout le monde semble convenir que ces valeurs sont l'apanage de l'école, les contradictions que connaît l'institution scolaire ne doivent-elles pas être renvoyées à des discussions techniques sur les meilleures méthodes pour donner à ce socle les bases solides selon la démarche même du grand Descartes dans *Le discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Cependant tout ce tintamarre autour des méthodes ne peut faire oublier que le système scolaire dans sa totalité n'échappe pas à la profonde crise que connaît la société dans son ensemble. Et c'est probablement à faire retour sur cette crise que s'éclaireront les problèmes de l'apprentissage de la lecture dans et hors de l'école.

La question n'est pas nouvelle. À partir de la deuxième moitié des années 60 et durant les années 70, nombreux furent les travaux mettant en lumière le rapport entre inégalités sociales et inégalités scolaires, entre origine sociale et destinée scolaire. On se rappelle des deux études sociologiques majeures de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron parues successivement en 1964 (!) : *Les héritiers* et en 1970 : *La reproduction*. Mais au titre de la mémoire on se souviendra aussi des ouvrages communs de Christian Baudelot et Roger Establet : *L'école capitaliste en France* (1971), *L'école primaire divisée* (1975), mais aussi l'ouvrage collectif édité par le GFEN : *L'échec scolaire : Doué ou non doué ?* (1975) mais aussi l'article de Louis Althusser sur les *Appareils Idéologiques d'État* (1969). Ce qui dominait dans ces recherches, c'était la thèse que l'institution scolaire d'État assurait pour l'essentiel une fonction de reproduction sociale. La question était d'analyser cette reproduction dans l'ensemble de ses déterminations, économiques, sociales et politique. La force de ces analyses tenaient d'une part à la finesse de leur exploration dans différents territoires ouverts par les sciences humaines (sociologie, linguistique, psychanalyse...) mais d'autre part aux armes théoriques et pratiques qu'elles fournissaient pour qui, enseignants ou non enseignants, refusait d'accepter avec fatalisme que l'école se réduise à cette seule

fonction. Ou plus précisément, elles fournissaient des armes à tous ceux qui refusaient de se laisser jouer par la fonction de domination et de reproduction qu'imposait l'institution scolaire. L'enjeu était de prendre des positions politiques claires dans sa pratique pédagogique en reconnaissant que l'école n'échappait pas aux conflits économiques, sociaux et politiques de la société tout entière. Si ces analyses étaient loin de faire l'unanimité, elles contribuaient à faire de l'école un espace en débat tant à l'extérieur qu'à l'intérieur l'école, elles confrontaient les enseignants à leurs responsabilités politiques quant à l'acte pédagogique ; à tout le moins elles imposaient une exigence intellectuelle et un travail de recherche pédagogique d'importance pour ceux qui refusaient de considérer que les classes sociales dominées doivent nécessairement accepter de se soumettre aux déterminismes imposés par la classe dominante.

Relisons une partie de la conclusion des *Héritiers* : « On comprend mieux pourquoi la simple description des différences sociales et des inégalités scolaires qu'elles fondent n'est pas simple routine et constitue par soi une mise en question du principe sur lequel repose le système actuel. Le dévoilement du privilège culturel anéantit l'idéologie apologétique qui permet aux classes privilégiées, principales utilisatrices du système d'enseignement, de voir dans leur réussite confirmation de dons naturels et personnels : l'idéologie du don reposant avant tout sur la cécité aux inégalités sociales devant l'école et la culture, la simple description de la relation entre succès universitaires et origines sociales a une vertu critique. »⁴

Cette proposition est applicable bien entendu à l'école primaire qui constitue le point de départ de cette longue course d'obstacles scolaires qui commence par l'apprentissage scolaire de la lecture. En effet, si nous nous en sommes apparemment éloignés, nous voici revenus à la question de la lecture et de ses méthodes. En réduisant la lecture à une question de méthode ce qui est de part en part occulté c'est la dimension culturelle de la pratique sociale que constitue l'acte de lecture. Nous voici, grâce à la méthode (syllabique, grapho-phonétique, mixte et même globale), revenu à l'illusion du principe d'égalité dans les apprentissages ; « *fil de bourgeois ou fils de rien, tous les enfants sont comme les miens* » chantait Jacques Brel, ...« *ce n'est qu'après, longtemps après...* ». Et si des écarts se creusent après (pas très longtemps après) c'est soit la méthode qui n'était pas bonne soit l'expression

d'inégalités naturelles ou pourquoi pas, encore, les deux à la fois ? De l'accusation de la globale (largement inusitée comme le précise l'introduction aux programmes 2002 du ministre Jack Lang) à la fine distinction des visuels et des auditifs (A. de La Garanderie) ou des hypertoniques et des hypotoniques ou des rapides et des lents, le pas est vite franchi de l'universalité de la méthode démocratiquement partagée à l'inégale répartition des capacités intellectuelles individuelles.

« *Quand une mère d'élève dit de son fils, et souvent devant lui, qu'« il n'est pas bon en français », elle se fait complice de trois ordres d'influences défavorables : en premier lieu, ignorant que les résultats de son fils sont directement fonction de l'atmosphère culturelle de la famille, elle transforme en destin individuel ce qui n'est que le produit d'une éducation et qui peut encore être corrigé, au moins partiellement, par une action éducative ; en second lieu faute d'information les choses de l'École, faute parfois d'avoir rien à opposer à l'autorité des maîtres, elle tire d'un simple résultat scolaire des conclusions prématurées et définitives ; enfin, en donnant sa sanction à ce type de jugement, elle renforce l'enfant dans le sentiment d'être tel ou tel par nature. Ainsi l'autorité légitimatrice de l'École peut redoubler les inégalités sociales parce que les classes les plus défavorisées, trop conscientes de leur destin et trop inconscientes des voies par lesquelles il se réalise, contribue par là à sa réalisation. »⁵*

Ainsi en va-t-il des méthodes de lecture. Par la mise en cause des méthodes, on laisse croire aux familles populaires que c'est du choix des méthodes que dépend la maîtrise de la lecture ; et, ainsi que l'indique l'analyse de Bourdieu et Passeron, les familles populaires, en revendiquant toujours plus de Méthode ne font que contribuer au destin scolaire de leurs enfants. Réduisant, avec la légitimation de l'École, la lecture à une question de méthode elle ne peuvent que faire le constat fataliste du désamour de leurs enfants pour l'écrit dont on sait le rôle qu'il joue dans la sélection sociale à laquelle et de laquelle l'École participe pleinement. À cet égard, il n'est pas sans importance de rappeler combien la pédagogie retransmissive dont se réclament les « bonnes méthodes » qui savent bien, elles, ce qu'il faut pour l'Enfant en Général, est essentiellement fondé sur l'oralité et la verbosité. Une étude menée par l'A.F.L. dans le cadre de

⁴ P. Bourdieu et J.C Passeron : *Les héritiers*. Ed. de Minuit 1964 (p.108)

⁵ *Ibid.* p.109

L'INRP a montré le peu de temps scolaire consacré à l'écrit tant en pratique de lecture de textes qu'en pratique d'écriture. Et cela tout enseignant le sait dans la plainte répétée de la lourdeur des programmes, du temps insuffisant, de l'éparpillement dû à la trop grande diversité des « matières » : où prendre le temps d'écrire, compte tenu du temps que prend cette activité ? Il ne reste plus alors qu'à renvoyer cet apprentissage à la responsabilité parentale sous la forme des devoirs du soir pour l'enseignement élémentaire (même si ceux-ci sont interdits dans l'enseignement élémentaire depuis 1956), ou des devoirs « maison » pour le collège et le lycée. Ce qui se mesure implicitement, c'est le capital culturel des familles pour user du concept de Pierre Bourdieu, et ce qui se juge explicitement c'est la plus ou moins grande conformité des familles à la demande scolaire.

Mais là s'ouvrent pourtant de riches perspectives pour tous ceux qui veulent résister tant à la domination de la société par une classe sociale qu'à la totale soumission de l'institution scolaire à la reproduction de cette domination. Malgré les assauts répétés des ministres successifs de droite comme de gauche sur les méthodes, aucun programme n'a encore osé interdire à un enseignant de restituer à la lecture sa fonction de pratique sociale dans le champ de la culture. Ainsi, si apprendre à lire et à écrire prend du temps, et d'autant plus de temps que ces pratiques sont peu développées dans les familles, la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de cycle où chaque élève dispose réellement de trois années pour accumuler les « bases lexicales » liées à de véritables pratiques socialisées par un groupe tout à la fois hétérogène en âge et en renouvellement annuel permet de battre en brèche le prétendu débat sur les méthodes dont le seul sens s'ancre dans la succession des classes de niveaux. Tout enseignant de la maternelle à l'université sait bien qu'aucun élève n'a appris à lire en un an et *a fortiori* au CP. Là encore, cette organisation qui date des fondements de l'École de la République et du temps où elle avouait sa véritable fonction de reproduction avec une scolarité du peuple limitée à l'âge de 13 ans, participe à la domination des couches populaires qui ne peuvent qu'accepter avec fatalité l'échec en lecture de leurs enfants au bout de cette initiatique et déterminante année. Le recours désespéré à la rééducation orthophonique (qui, à la différence de chacun des actes didactiques

scolaires n'est pas évalué ni immédiatement après l'acte ni à plus forte raison longtemps après) témoigne assez de la conception implicitement biológico-médicale de l'apprentissage de la lecture réduit à une simple question de méthode.

Mais les cycles trisannuels d'apprentissage en classes hétérogènes ne suffisent pas. Ce qui est en jeu c'est aussi la mise en œuvre de véritables pratiques de lecture. Prenons par exemple la fonction de la BCD dont le rôle ne saurait se réduire à être le traditionnel sanctuaire de la lecture dans la salle du fond de l'école, ouvert aux élèves dans une heure perdue sans cesse remise en cause par l'urgence des programmes, ni à l'obligatoire prêt hebdomadaire du Livre qui reste au fond du cartable jusqu'à l'échéance de la semaine suivante. La BCD n'est pas d'abord un espace géographique dans l'École mais avant tout une pratique sociale. Il s'agit d'y apprendre non seulement à se documenter mais aussi et surtout à produire de la documentation. Ce n'est pas sans une dérisoire amertume que l'on voit s'empoussiérer les *Bibliothèques de travail* initiées par Célestin Freinet dans des rayonnages de la bibliothèque quand on pense à la richesse du travail d'écrit mis en œuvre par les élèves dans ces fascicules documentaire totalement conçus et réalisés par les enfants. Mais aucune circulaire, aucun décret n'empêche les enseignants de continuer ces pratiques, tout comme celle du journal, de la correspondance scolaire. De la même façon, la BCD constitue le lieu où s'inscrivent les textes élaborés par chaque école, chaque classe pour systématiser l'apprentissage de la lecture. Est-il vraiment nécessaire de savoir que « Léon achète du bonbon », que « le jeudi est le jour du jeu » ou que « le coq est le roi de la basse-cour »⁶ pour apprendre à lire ; et le fait que « *Belot fait du vélo* » ([o]) est-il plus déterminant pour faire sens lexical et syntaxique (Cf. A. Bentolila) que de prendre pour point de départ l'expérience réelle des enfants pour écrire des textes dont le sens est partagé par le groupe et à partir de là constituer une bibliothèque de textes ? Là encore rien de nouveau par rapport à la pratique que Freinet appelait le « texte libre » et qui souvent a été détourné de sa vocation pédagogique originale : celle de se substituer à la scolastique arbitraire des manuels de lecture. Certes une telle pratique risque bien de révéler que la grande majorité des enfants « des banlieues » ou plutôt des quartiers et des villes populaires ne va pas passer la fin

de la semaine à la campagne chez grand-mère et grand-père à l'instar de Daniel et Valérie pas plus qu'il ne découvre la neige hivernale aux sports d'hiver. Mais une telle pratique peut conduire à savoir que la vie sociale des élèves, même si elle ne correspond pas strictement à la normalité normalisatrice du modèle de la « Famille » diffusée par l'école républicaine, a un intérêt digne d'entrer dans le champ de l'universalité de l'expression écrite. Double savoir, savoir à acquérir pour les enseignants sur la réalité des élèves par delà les lieux communs véhiculés sur les « cités », savoir à conquérir consciemment pour les enfants qui, par l'écrit, peuvent interroger leur expérience sociale et la confronter à d'autres expériences sociales. Pour cela, le recours à la littérature et en particulier à l'important champ ouvert par la littérature de jeunesse devient nécessaire non plus comme supplément d'âme pour « le plaisir » mais pour comprendre le monde, pour comprendre son monde, bref pour apprendre à lire par les mots écrits la complexité de la réalité sociale et la transformer. La BCD constitue alors l'espace de référence où s'archive, se consulte, se transforme cette documentation vivante et où l'écrit apparaît pleinement dans sa fonctionnalité de mémoire collective et institutionnelle. En cela la BCD appelle au partage des savoirs et à la vie démocratique de l'institution. La BCD constitue un espace commun de confrontations démocratiques et de coopérations. Elle est le lieu où l'ensemble des productions trouve sa signification sociale (évaluation) par la discussion et les choix qui en résultent. Par ces pratiques l'écrit s'inscrit dans sa fonction sociale hors de la sacralisation apologétique de la lecture qui est tout aussi dérisoire que sa réduction à un strict utilitarisme alphabétiseur. Si nous avons choisi l'exemple de la BCD comme pierre de touche des conceptions pédagogiques et politiques de l'apprentissage de la lecture, il est évident que ce qui est en jeu, ce sont ces conceptions. Soit la pédagogie est mise au service de l'inculcation autoritaire dont la mission est de conformer les individus à la soumission à l'ordre dominant présenté comme éternel et indiscutable, soit la pédagogie est mise au service de la transformation du monde et de la libération individuelle et collective à toute domination et soumission irrationnelle.

C'est là faire retour au *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison* et chercher la vérité dans les sciences du grand Descartes, mais d'un tout autre point de vue, du point de vue de ce que revendiquaient déjà dans les années 60 P. Bourdieu et J.C Passeron sous la forme d'une pédagogie rationnelle. Il ne s'agit plus d'inculquer de façon dogmatique et techniciste les valeurs de la classe dominante comme les valeurs universelles mais bien de rendre le plus transparent possible un système scolaire qui reflète l'ordre social dominant et participe à l'organisation de sa reproduction. L'apprentissage de l'écrit ne se réduit pas à une méthodologie mais constitue l'accès privilégié à la raison critique, y compris à une raison capable de critiquer le système d'inculcation scolaire. Loin de l'illusion instrumentaliste de « l'école, ascenseur social », loin du mythe intégratif et méprisant qui injecte quelques dominés dans la sphère élitiste des institutions scolaires de domination (élèves de ZEP à l'I.S.P.P. : pour l'instant la bourgeoisie ne semble pas avoir décidé de créer autant de place à I.S.P.P., à H.E.C, à l'E.N.S, à l'École polytechnique, que ce qu'il y a d'élèves dans les écoles et collèges classés en ZEP), la pédagogie rationnelle en appelle alors à la responsabilité sociale de chacun à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution scolaire. Soit on se soumet à l'ordre dominant et l'on réduit l'écrit à sa stricte fonction de sélection scolaire et sociale : pour cela la technicité des méthodes de lecture est parfaitement adaptée qui substitue à l'apprentissage social des pratiques culturelles l'évaluation permanente des individus. Soit l'écrit joue pleinement son rôle d'arme de libération mais dans ce cas il faut s'attendre à s'affronter à de fortes résistances institutionnelles et d'agressives oppositions à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution scolaire. Mais pour les affronter des chemins ont été ouverts qu'il ne tient qu'à nous de poursuivre.

Jacques BERCHADSKY ■■■

60% des titres vendus dans les grandes surfaces spécialisées ne le sont qu'à un exemplaire. Ce qui a pour conséquence une rotation plus rapide des temps d'exposition des livres (de 6 mois en moyenne naguère à 3 mois actuellement).

⁶ M. Boscher, V. Boscher, J. Chapron et M.J. Carré : *Méthode Boscher ou la journée des tout petits*. Editions Belin 1954/1984