

Gilles MONDÉMÉ

L'APPRENTISSAGE INITIAL

Un jour pourtant un jour viendra...

1992, l'AFL fête avec son n°40 les dix ans des *Actes de Lecture*. Au chapitre « apprentissage initial », trois signatures : celle de Roland Goigoux qui souhaite alors « rendre plus efficace notre – et donc le sien à l'époque – engagement militant » ; celle de Jacques Fijalkow qui écrit « la France profonde a toujours besoin d'un empêcheur d'enseigner en rond » et « l'AFL a bien rempli cette mission au cours de la décennie précédente mais il reste tant à faire » et Rachel Cohen qui « applaudit aux nombreuses initiatives de l'AFL et adhère aux positions qui, depuis bien des années, ont sorti la lecture du carcan rigide et sinistre où elle s'était enlégée dans notre pays... créant à la pelle des candidats à l'échec scolaire ».

Voilà qui semble bel et bon, mais après la louange on attend le « mais ». Coïncidence ? C'est à peu près le même chez les trois auteurs. On connaît déjà l'ancienne antienne sur le thème : *Si seulement l'AFL reconnaissait enfin quelques vertus aux relations oral-écrit...* Autrement dit, un peu de correspondance grapho-phonologique, de manière intelligente, uniquement quand c'est nécessaire, dans des cas très précis, pour aider certains élèves, pour « lire » des mots inconnus... car la langue écrite est soumise au principe alphabétique. Pour le coup, Jacques Fijalkow, vygotkien (par œcuménisme de circonstance ?) se réfère aux travaux d'Emilia Ferreiro, piagétienne, et à l'« écriture inventée ». On ne discutera pas ici de l'intérêt certain de ses recherches, néanmoins il faut rappeler qu'elles se revendiquent pleinement du paradigme saussurien qui ne voit dans l'écrit qu'un système de notation de l'oral. De fait ces travaux relèvent bien de l'alphabétisation et non point de la lecturisation.

Du côté de l'institution, les années 90 sont marquées par l'instauration des cycles et des projets d'école. De quoi satisfaire les mouvements pédagogiques se référant au plan Langevin Wallon mais qui resteront lettre morte dans les faits. Il est probable que l'imposition autoritaire de ces conceptions novatrices pour la majorité des enseignants n'a pas aidé à leur mise en place. L'inertie entretenue par les éditeurs de manuels scolaires

(véritables mentors pédagogiques) qui ont simplement toilé la jaquette de leurs manuels (le CP devenant 2^{ème} année de cycle II, le CE1 la 3^{ème}) a conforté et renforcé les résistances. Le petit livre rouge du MEN intitulé *La maîtrise de la langue à l'école* affirme que « Lire c'est comprendre » mais cette formule est aussitôt démentie par une autre affirmation « la maîtrise de la combinatoire est indispensable ». Autrement dit, il restaure officiellement l'obligation d'enseigner la voie indirecte. Néanmoins il fixe l'acquisition de la voie orthographique (voie directe) à la fin du cycle 2 pour la « reconnaissance automatique des mots ». Quant à la manière de passer d'une voie à l'autre, c'est très simple : « C'est en continuant à exercer les enfants à entendre le bruit que font les mots écrits sur le papier qu'ils se doteront sans s'en rendre compte et à notre insu du traitement orthographique ». Il fallait oser écrire cette phrase... alors que dans le même mouvement, on interdisait l'usage de didacticiels conçus justement pour entraîner cette voie directe (Elmo international en l'occurrence). Il est intéressant de constater que ce qui est nommé abusivement « voie orthographique » dans ce document du MEN correspond de fait à un niveau supérieur d'une conception ascendante du processus de lecture : on passe simplement de la combinatoire de syllabes à une combinatoire de mots or « lire » les mots les uns après les autres ne garantit aucunement la compréhension du message. La voie orthographique (traitement direct du graphique, l'écrit est un langage pour l'œil) est celle qui explore le texte à la recherche de tous les indices graphiques qui permettent l'anticipation et la vérification d'hypothèses (depuis l'architecture de surface, les marques syntaxiques mots grammaticaux, désinences verbales, jusqu'à la combinatoire lexème/morphème...)

2002. Nouveaux programmes. Le maintien des cycles est réaffirmé... mais, pour le cycle II, il sera précisé qu'il y aura des activités spécifiques et des compétences à acquérir pour chaque année du cycle. *Quid* du concept même de cycle dans ces conditions ? L'année de GS sera consacrée à la construction de la conscience phonique pour préparer le CP... C'est rétrospectivement, suite à l'épisode De Robien, que ces programmes seront présentés par certains mouvements pédagogiques, certains chercheurs reconnus dans le petit monde universitaire et des syndicats comme un modèle d'équilibre puisqu'on y tiendrait les « 4 points cardinaux de la pédagogie de la lecture ». Dans chaque CP donc, des séquences d'enseignement seraient consacrées au « code », à la « compréhension », à « la production d'écrit » et à

l'« acculturation ». Nul doute qu'on enseigne le « code » dans les 90% des CP soumis aux progressions des manuels. Mais qu'en est-il des 3 autres « points cardinaux » ? Il est reconnu que les phrases des manuels produites dans le seul but de faire découvrir les relations graphèmes/phonèmes, à la syntaxe la plus rudimentaire, ne « *permettent pas de poser des problèmes de compréhension* ». Il est donc proposé qu'ils soient abordés lors de lectures magistrales de textes issus de la littérature jeunesse. Autrement dit les élèves ne sont jamais confrontés réellement à la lecture de ces textes. On travaille donc la compréhension écrite à partir de textes oralisés ! Quant à la production d'écrit, elle se réduit à « *l'écriture de phrases simples* »... donc une transcription d'un oral sans message, pour ne rien dire, à personne. Ce sinistre épisode où il fut rappelé qu'un fonctionnaire « doit obéir » a suscité quelques pétitions et textes bien pensants dans lesquels se sont glissés quelques coups de pied de l'âne (sans que les pétitionnaires s'en émeuvent) en direction de l'approche idéovisuelle dont la nocivité, selon les rédacteurs, était égale à celle de l'approche syllabique pure et dure. C'est bien connu, les extrêmes se rejoignent... donc vive la loi du juste milieu, celui du réformisme frileux, stérile, qui conduit à la déréliction.

Il y eut quelques mouvements de résistance et de désobéissance réprimés brutalement, dans une certaine indifférence. Le corps d'inspection s'est senti poussé du zèle pour mettre tout le monde au pas. À tel point qu'on a parlé, dans un récent congrès syndical, sûrement à juste titre, de violence faite aux enseignants à laquelle s'ajoute un climat difficile dans les établissements. Mais, « *On parle toujours de la violence du fleuve, jamais de la violence des rives qui l'enserrent* » disait Brecht. Curieusement, la violence faite aux élèves, tous ceux qui échouent aux évaluations stupides à répétition, tous ceux qui « bénéficient » de l'arsenal de prises en charge diverses et peu efficaces, tous ceux qui sont stigmatisés par de mauvaises notes, de mauvais bulletins scolaires, souvent dès l'école maternelle, tous ceux pour qui la pédagogie traditionnelle a « *créé à la pelle l'échec scolaire* » n'est pas souvent évoquée.

« *Il reste tant à faire* » écrivait Jacques Fijalkow. Justement, pendant ce temps, L'AFL travaillait, l'AFL produisait, une visite sur le site *lecture.org* en témoignage.

L'AFL poursuit ses recherches, en les proposant à un public élargi. La dernière, lancée en 2007, s'oriente, après une focali-

sation sur la lecture d'abord, puis sur l'écriture, vers les usages experts de l'écrit. *La Leçon de Lecture* (ou d'Écriture) répond à trois nécessités : celle d'apprendre à lire en lisant (ou d'apprendre à écrire en écrivant) des textes dont on a besoin et qui n'existent que parce qu'ils sont l'aboutissement d'un travail sur le matériau écrit ; celle d'avoir un retour réflexif sur les stratégies mises en œuvre pour l'élucidation de cette situation problématique et sur l'usage des éléments du code graphique ; enfin celle des activités d'entraînement et de mise en relation avec les autres productions écrites. Dans les deux cas, lire ou écrire, il est toujours question de confrontation et de construction de points de vue.

On voit bien aussi que ces démarches similaires pour ce qui concerne l'écrit peuvent s'appliquer à tous les autres langages, en tant que systèmes symboliques, (mathématiques, théâtre, photo, musique...), on peut dire d'une certaine manière : tout ce que Vygotski appelait les *instruments psychiques* (qui modifient, par un processus interne, l'homme qui les utilise pour agir sur les autres hommes) pour peu qu'on utilise les codes marqués historiquement et culturellement qui leur sont spécifiques. La « culture » n'est sûrement pas une accumulation de connaissances encyclopédiques comme le veut le sens commun. Elle se définit avant tout par la maîtrise de ces systèmes symboliques. Il est probable que la domination culturelle joue un rôle prépondérant dans la domination économique, notamment parce que les classes dominantes ont appris à se servir de ces systèmes symboliques et à en exclure l'usage pour les classes dominées afin d'imposer ou de faire accepter, voire défendre, leur domination. Bourdieu disait que l'école sélectionne sur ce qu'elle n'enseigne pas. L'école continue donc à être « fille et servante » du capitalisme notamment en limitant son enseignement à un usage rudimentaire de ces systèmes symboliques.

Un jour pourtant un jour viendra...

Mais il ne viendra que si « *ceux qui se contentaient de si peu* », qui « *avait si peu de colère* » s'organisent et s'emparent, en luttant, des moyens de production des biens matériels mais aussi de productions intellectuelles, c'est à dire de ces systèmes symboliques qui permettent de théoriser le monde en le transformant et dont l'usage leur a été confisqué.

Il n'est jamais trop tôt ni trop tard pour apprendre.

● Gilles MONDÉMÉ