

Les classiques manuels de lecture, les pratiques traditionnelles d'enseignement du lire-écrire sont-ils pédagogiquement corrects en ce début de siècle ? À cette question, Jacques Fijalkow répond par un plaidoyer pour l'usage à l'école de la littérature de jeunesse, pour un apprentissage de l'écrit avec de « vrais » livres, dans de « vraies » situations de lecture-écriture.

APPRENDRE À LIRE-ÉCRIRE À L'ÉCOLE, EST-CE BIEN POLITIQUEMENT CORRECT ?

Jacques FIJALKOW

Quand on examine la façon dont les enseignants procèdent pour amener les enfants à entrer dans l'écrit, on observe un tableau contrasté. L'enquête nationale que nous avons conduite sur les pratiques pédagogiques au CP nous a montré, en effet, que 20% des enseignants ont une pédagogie en harmonie avec les idées novatrices, tandis que 27% travaillent de manière tout à fait traditionnelle.

Un troisième groupe, qui compte 46% des enseignants, se caractérise, ainsi qu'un quatrième et dernier groupe qui lui est très proche (7%), par un socle de pratiques traditionnelles auquel se greffent des pratiques novatrices variables. Ainsi, hormis deux fortes minorités aux options clairement définies, il semble que la plupart des enseignants aient fait une place à des pratiques nouvelles, sans que l'on sache bien quel est leur degré de profondeur et donc l'avenir de ces changements.*

Si l'on considère maintenant le matériel destiné à l'entrée dans l'écrit produit par les éditeurs au cours de ces vingt dernières années, l'image est assez semblable. À l'écoute des débats vigoureux dont la lecture a fait l'objet, de petits éditeurs ont publié des outils très différents des manuels traditionnels. Par contre, «dans la cour des grands», la jaquette a changé, le matériel a pris de la couleur, mais les ouvrages produits se caractérisent toujours par la même consternante vacuité intellectuelle. Certes, l'on peut noter, ici ou là, en fin de leçon ou de manuel, quelques bouts de texte, mais l'artifice de ces fards sur un corps profondément vieilli ne saurait tromper un regard attentif. Tout comme 46% des enseignants donnent souvent l'impression de plaquer de nouvelles pratiques sur des convictions de base inchangées, les «nouveaux» manuels ajoutent un air nouveau au vieil abécédaire, mais leur fondement demeure le même.

Ce qui constitue, selon nous, le fondement de la pédagogie dominante, c'est une triple réduction. La langue, produit culturel éminemment complexe, y est appauvrie de telle sorte que le matériel après évacuation de sa dimension littéraire puis linguistique, ne conserve plus de celle-ci que son aspect le plus formel, le code grapho-phonétique. L'enfant est considéré comme un être petit auquel il faut apporter de petites choses en de petites quantités, de crainte sans doute de « surcharge cognitive » : l'apprentissage est réduit à la portion intellectuellement congrue. L'enseignant enfin,

* Cf. Fijalkow E., *Pratiques de lecture-écriture en France aujourd'hui*, A.L. n°42, juin 93, pp.26-31.

est traité comme un exécutant qu'il faut guider pas à pas. Qu'il s'agisse d'un adulte autonome ayant atteint un haut niveau d'études importe peu ; le matériel est pensé pour un handicapé pédagogique. La pauvreté et l'artifice constituent alors l'univers d'apprentissage. Cette pédagogie calamiteuse est une triple insulte à l'intelligence.

Il est possible pourtant de produire une toute autre pédagogie en substituant une autre représentation à cette représentation débilante de l'entrée dans l'écrit. À la triple réduction dénoncée, on peut préférer en effet la proposition d'un espace d'apprentissage ouvert où, à la richesse culturelle des supports fait écho la certitude que les capacités d'apprentissage de l'enfant vont bien au-delà de ce que supposent les héritiers crispés d'une tradition étriquée et que les possibilités d'intervention de l'enseignant sont de loin supérieures à celles auxquelles on voudrait le confiner. Mais ceci suppose d'autres convictions, une autre image de l'homme : passer du mépris qui limite à la confiance qui permet de grandir.

Le développement des livres de jeunesse et des livres documentaires permet aujourd'hui de substituer au vide culturel des supports habituels les œuvres de la culture et la connaissance. L'imaginaire et la curiosité remplacent alors les fastidieuses activités de décodage et d'encodage. La langue est réintroduite et le code retrouve la place qui lui revient : une partie et non pas le tout, un aspect de la langue et non pas une entité artificiellement séparée de celle-ci... L'écriture devient outil de découverte et non plus objet de toutes les normes. Il s'agit donc d'apprendre à lire avec de vrais livres et d'écrire sans attendre, en ayant le sentiment qu'on a le droit de le faire.

Ceci commande le rapport à l'écrit. Aborder d'emblée le texte écrit et le texte à écrire, sans renvoyer à plus tard la rencontre avec des supports et des situations de lecture et d'écriture authentiques, peut aider les enfants à donner un sens à l'école, à l'écrit, à l'apprentissage. Or, c'est ce manque de sens qui apparaît aujourd'hui comme le principal obstacle à l'apprentissage des enfants de milieu défavorisé, le fondement même du refus scolaire.

Ceci concerne aussi la clarté cognitive. On sait que apprendre à lire-écrire va de pair avec son développement. Sachant que les difficultés que rencontre l'enfant à comprendre ce qu'est la langue écrite ont été étudiées dans un contexte de pédagogie grapho-phonétique, on peut supposer qu'une bonne part de ces difficultés en résulte. Il est alors raisonnable de penser qu'un autre contexte pédagogique

peut faciliter le développement métacognitif faute duquel enseigner équivaut à conditionner.

Ajoutons enfin que, entrer dans l'écrit, contrairement à l'idée réductrice dominante, n'est pas seulement faire l'apprentissage d'une technique, mais que c'est aussi entrer dans un autre monde culturel, le monde de l'écrit. Aborder l'apprentissage de la lecture-écriture avec de vrais livres et dans de vraies situations de lecture-écriture revient alors à présenter les faits selon leur nature plutôt que de manière tronquée.

Pédagogie futuriste, utopie didactique ? À ceux qui doutent de la possibilité d'une telle approche, la littérature de recherche et de formation offre depuis vingt ans des témoignages multiples et des analyses nombreuses. À ceux qui s'inquiètent de la légitimité d'une telle démarche, rappelons sa présentation comme une alternative possible dans une très officielle publication (*La maîtrise de la langue à l'école*, 1992). À ceux, enfin, qui s'interrogent sur son efficacité, rappelons enfin que, dans un récent rapport de l'Inspection Générale sur la lecture à l'école, l'une des conclusions était que les meilleurs résultats sont obtenus dans les classes où l'on utilise ce type de support et où l'écriture est développée.

Et cependant, notre enquête le montre et les « nouveaux » manuels en témoignent, la pédagogie traditionnelle continue son bonhomme de chemin, en infléchissant à peine sa trajectoire. Claparède, dans la première moitié de ce siècle, posait la question : les enfants sont-ils faits pour les leçons ou les leçons sont-elles faites pour les enfants ? En cette fin de siècle, dans le langage de celle-ci nous pouvons nous demander à notre tour : apprendre à lire-écrire à l'école, est-ce bien pédagogiquement correct ?

Jacques FIJALKOW