



**extrait des
Actes de
Lecture
n°112
décembre 2010**

DES ENFANTS DES ÉCRITS

De son étude savante et minutieuse des livres documentaires pour enfants, Yvonne Chenouf tire les conséquences pédagogiques pourvu qu'on ait affaire à des albums qui « font confiance aux capacités des enfants ».

Yvonne CHENOUF

L'ÉCOLE, À LA CROISÉE DES LANGAGES

ENTRE LEÇONS DE CHOSES ET HISTOIRES NATURELLES

On classe généralement, dans les textes documentaires, les abécédaires, les imagiers, certains albums, les dictionnaires illustrés, les encyclopédies, les livres documentaires proprement dits qui présentent les animaux, la nature, la géographie, l'histoire, le corps humain ou qui initient aux sciences et aux techniques. Si les animaux ont longtemps constitué le sujet principal de ces collections, on trouve désormais des documentaires sur les thèmes les plus variés, dès la petite enfance. Ce secteur représente environ 30% de la production générale des livres pour la jeunesse. Certains affirment leur centrage informatif (les Découvertes Gallimard, les Kididoc, chez Nathan, les Petits Mango, la collection Archimède à L'école des loisirs...), d'autres semblent plus ambigus, en raison de leur emprunt à d'autres genres. Depuis la création d'une littérature pour la jeunesse, sous l'impulsion de certains éditeurs et grâce au développement de l'école obligatoire, l'enjeu a toujours été d'instruire en divertissant (La Fontaine). Telle était, par exemple, l'ambition d'Hetzel, le grand éditeur du XIX^e siècle, aussi pointu qu'éclectique, puisqu'il a publié de la fiction, de la science, des livres et des magazines : « *capter l'attention du lecteur par une histoire pleine de mystères, de rebondissements inattendus, tout en l'instruisant par des descriptions de pays lointains, de peuples mal connus, de techniques modernes, de grandes découvertes... comme de botanique ou de zoologie, qui seront mises en images au détail près.* »¹

Les informations romancées. Au début, les informations sont romancées pour capter, retenir et développer la curiosité des jeunes lecteurs à l'instar de ces histoires qu'on leur racontait autrefois pour faire mémoriser quelques dates historiques ou faire connaître les particularités naturelles et culturelles de leur Nation afin qu'ils s'y attachent et la défendent. Innocemment pris dans l'idéologie d'une époque, les savoirs, présentés par un narrateur débonnaire et diffusés à des petites communautés consentantes, affichaient une neutralité apparente : « *Eh bien, dit l'oncle, il y a eu bien d'autres plantes qui ont été introduites en France par le Jardin des Plantes : les acacias, qu'on trouve partout aujourd'hui, n'existaient pas en France jadis et ont été plantés ici pour la première fois. Les dablías, les reines-marguerites, qui ornent maintenant tous nos parterres, viennent également de ce jardin. On s'efforce ainsi de transporter et de faire vivre chez nous les plantes et les animaux utiles ou agréables. Nous empruntons aux pays étrangers leurs richesses pour en embellir la patrie.* »² C'était l'époque de ces « leçons de choses » déjà prisées par Rabelais « [Gargantua et son précepteur Ponocrates] *passans par quelques prez ou aultres lieux herbus, visitoyent les arbres et plantes, et en emportoient leurs pleines mains au logis* » et s'il arrivait que « *l'aer feust pluvieux et intempéré* », ils « *alloyent veoir comment on tiroit les metaulx, ou comment on fendoit l'artillerie ; ou alloyent veoir les lapidaires, orfebvres, et tailleurs de pierreries, ou les alchemistes et monnoyeurs, ou les haultelissiers, les tissoutiers, les veloutiers, les horlogers, mirailleurs, imprimeurs, organistes, tincturiers, et aultres telles sortes d'ouvriers, et apprenoyent et consideroyent l'industrie et invention des mestiers* ». Tandis que Rabelais insistait sur les confréries au travail, les communautés productives, plus tard, Jean-Jacques Rousseau naturalisait et individualisait le rapport au savoir : « *Les choses, les choses ! avec notre éducation babillarde, nous ne faisons que des babillards.* » Sous l'influence de Marie Pape-Carpantier, l'exercice a continué de se couper des réalités sociales et naturelles en se popularisant dans les salles d'asile et les petites classes de l'école primaire pour former des savoirs à partir d'éléments observés hors de leur contexte³ : « *La leçon de choses se présente volontiers comme une histoire des choses, elle passe aussi par les livres de lecture... leçon d'informations romancées...* »⁴ Fragmentée, la réalité était présentée en fragments, à charge pour les enfants d'en re-produire la globalité.

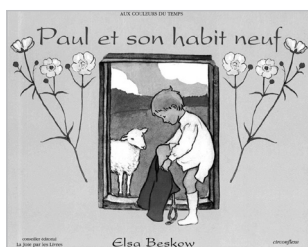
Parallèlement à la création de l'école maternelle et pour en nourrir les activités de découverte, Paul Faucher confie

aux éditions du Père Castor le rôle d'émerveiller les jeunes enfants par le spectacle de la nature à travers des histoires simples, abondamment illustrées. L'idée était de rendre les lecteurs actifs, de les émouvoir, de les rapprocher d'un héros tout en conservant, sous-jacent, un objectif d'apprentissage. Parmi les premiers « documentaires » de cette maison d'édition figure *Le Roman des bêtes*⁵ : chaque histoire (quatre en tout) comprend un héros, animal anthropomorphisé et joue de proximité avec l'enfant tout en décrivant, avec réalisme, les mœurs des espèces convoquées. Des tableaux, des cartes, des illustrations, des schémas légendés décrivent le développement de « Plouf », « Coucou », « Quipic » et « Panache » dans leur environnement mais aussi les langages que s'est forgé l'humanité pour entrer en rapport avec le monde, le comprendre, lui donner une cohérence qui permette sa transformation. Les images servent d'index, de glossaires ou de notes de bas de page, décrédibilisant le titre (roman) tout en courtisant un autre genre (documentaire) : « *l'agencement de chaque volume était toujours réfléchi à partir du livre ouvert, dans le souci que les images soient « au cœur du livre ». Les images ont perdu, à ce moment-là, leur fonction restreinte de simple illustration ou décoration d'un texte, d'une page ou d'un récit, pour devenir des images narratives qui participent à la construction du sens, qui prennent en charge les émotions que le texte n'a pas verbalisées, qui créent des arrêts ou des pauses dans le déroulement du récit.* »⁶ Sous l'influence de la psychologie et des mouvements pédagogiques, après l'hécatombe de la première guerre mondiale, les questions éducatives sont centrales : on cherche une école qui développe des êtres dans leur globalité, leur intelligence, leur corps et leur sensibilité, ce que ces ouvrages, heureusement réédités, réalisaient.

Dans un hommage à cette collection, Michel Defourny écrit : « *Au lieu de transmettre « la connaissance » à des lecteurs censés apprendre, ces albums éveillent la curiosité et la rêverie, ils entraînent à l'observation, ils révèlent la complexité d'un domaine, ils accusent la règle établie, ils invitent à l'expérimentation, ils suscitent l'imagination interprétative ou développent l'esprit de recherche de l'enfant amoureux*

■ 1. <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/pedago/influence.pdf> ■ 2. *Le Tour de la France par deux enfants*, G. BRUNO, Belin (2000) a servi de manuel scolaire pendant 50 ans. En ligne : http://www.demassieux.fr/Site/Tour_de_la_France.html ■ 3. Voir l'édition électronique du *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique* sous la direction de Ferdinand BUISSON, à la lettre L sur le site de l'INRP : www.inrp.fr ■ 4. Marie PAPE CARPANTIER, qui, dès 1848, l'École Normale Maternelle, forme les maîtresses des salles d'asile ■ 5. Lida et Feodor ROJANKOVSKY, réédité par l'école des loisirs en 2004 ■ 6. TURIN Joëlle, *La Revue des livres pour enfants* n°186, avril 1999

de cartes et d'estampes. »⁷ Eloge et illustrations de ces aventures pionnières qui, préférant les processus du monde aux instantanés des images murales (cartes Rossignol), ont offert des visions dynamiques des réalités humaines, de la confection d'un costume⁸ jusqu'à la germination d'un coquelicot⁹. L'entrée par l'émotion prévaut, qu'il s'agisse du cadre du sujet (« *Comme dans les autres livres d'Elsa Beskow, le récit a pour décor une Suède champêtre aux maisons chaleureuses en bois peint. La lumière du printemps y est douce et, à cette saison, dans les jardins, fleurs et légumes réclament des soins.* ») ou de sa transmission : « *Un jour, j'ai posé sur la plaque de verre une fleur de coquelicot. J'en ai eu le souffle coupé. Ce pourpre intense m'apparaissait à contre-jour dans la lumière de l'appareil : je n'avais rien vu d'aussi superbe. La capsule, plusieurs fois agrandie, semblait un vase magique, une sorte de calice somptueusement ouvragé. Et les étamines peuplées d'insectes étranges ! Il fallait que je peigne ça tout de suite !* ». Les images sont conçues comme un langage capable d'apporter d'autres émotions que le texte, soutenant le lecteur dans sa construction du réel grâce à des jeux d'oppositions et de symétries, de formes et de formats : « *Les formats légèrement oblongs (...) permettent d'aérer le pavé typographique, soit en réduisant la surface de celui-ci par une illustration en marge extérieure, soit en favorisant l'insertion d'in-texte proches parfois des vignettes romantiques : une feuille morte, une lettrine rouge, deux pommes (...) jusqu'à ce chien (p. 24) qui semble suivre la trace de Froux dans les lignes du texte.* »¹⁰



Dans la sinuosité des langages, l'interactivité au travail.

Pour créer et entretenir la participation des jeunes lecteurs, les artistes ont multiplié les sollicitations graphiques, conjuguant leurs talents, favorisant ces effets de surprise que Théodule Ribot comparait à une « chatouille de l'âme », première forme du sentiment intellectuel. Le texte a pris moins d'importance, laissant à l'image le soin de transformer la lecture en activité féconde parce que dialogique : « *Dans son interprétation naïve et réaliste, le mot « compréhension » induit toujours en erreur. Il ne s'agit pas du tout d'un reflet exact et passif, d'un redoublement de*

l'expérience d'autrui en moi (un tel redoublement est du reste impossible), mais de la traduction de l'expérience dans une perspective axiologique entièrement autre, dans des catégories d'évaluation et de formation nouvelles. »¹¹ Les implicites ont envahi les pages, offrant à la maquette un rôle puissamment signifiant. Dans un format carré, signe d'harmonie, et sur l'espace muet des pages sans texte, les silences qui s'installent réinsufflent une respiration dans une société de consommation asphyxiante : « *Je voulais attirer l'attention sur les formes, par rapport au bombardement d'images que la télé produit* », déclare Iela Mari en 1968. Visant un « *réel plus vrai que le réel* », parfois en collaboration avec Enzo Mari, elle opte délibérément pour le spectacle muet et pérenne des événements naturels, de l'éclosion des choses jusqu'à leur dépérissement, puis leur régénération, tout en ponctuant ces invariants biologiques des mouvements toujours innovants de l'enfance.¹²

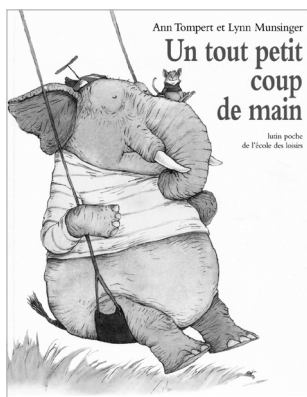
Dans *La Nature du plus près au plus loin*,¹³ le cadrage apporte une nouvelle dimension au regard. Les effets naturels sont neutralisés (aucune altération des fruits, pas une offense à l'ordre des paysages, urbains ou ruraux) comme pour ne pas détourner la perception et l'entraîner dans un mouvement aussi régulier que celui des cycles naturels. On s'approche ou on s'éloigne, selon l'angle choisi, d'un cerisier greffé et d'un framboisier sauvage grâce à des plans rigoureusement découpés, méthodiquement

enchaînés, symétriquement composés. Il suffit de lire quelques critiques concernant cet ouvrage pour voir à quel point la rêverie double la réflexion, aux deux sens du terme (accompagnement et concurrence) : « *L'album comporte juste une ligne de texte sous l'image qu'on peut choisir d'oublier, pour mieux observer, et rêver au temps qui passe...* » (La Revue des livres pour enfants), « *Des illustrations somptueuses de précision. Un régal absolu.* » (Centre Presse), « *Les illustrations d'une grande précision te font découvrir la nature d'un œil nouveau.* » (Wakou). À la fin et au début de l'album, des commentaires révèlent les plans de ce spectaculaire scénario découpant ses effets en séquences. Expliquer

le fonctionnement du livre, rendre visibles les traces du travail, c'est initier les enfants, leur montrer la force d'un langage (ici, le dessin et son cadrage), dans la production des points de vue qui organisent leurs visions du réel. Cette entreprise de conscientisation n'est pas moins époustouflante.

Si les livres documentaires s'appuient sur l'intuition pour soutenir les constructions intellectuelles, certains dépassent cette étape pour seconder les opérations de structuration grâce à une prolifération de moyens : crédits photographiques (Mango, Milan...), formats sophistiqués (livres à tirettes, en accordéon, avec transparents...), élégance des maquettes (mis en pages, index, glossaire...), polygraphie des pages, hétérogénéité des discours. Les intentions sont prises par divers langages (écrit, photos, dessins, schémas...) qui, lorsqu'ils ne se substituent pas au propos, pour le simplifier ou le masquer, le soumettent aux multiples facettes de sa complexité. Apprendre à lire, c'est apprendre à ne pas succomber à la diversité de l'appareil discursif mais à s'en servir pour dépasser les réactions de premier degré et élaborer, dans le second degré, des outils d'analyse : « *des langages alliant symboles, syntaxe pour des conditions de production spécifiques, en évolution permanente de par les confrontations de leur usage - il en faut beaucoup pour explorer l'infinie ramification de toute pensée personnelle, la rendre intelligible à soi-même et pour d'autres et lui permettre de concourir modestement à la conscience commune ! Le Pouvoir de chacun est à ce prix. Cet exercice partagé des langages (oral, écrit, mathématique, gestuel, musical, pictural, graphique, etc.) constitue donc bien l'ambitieuse exigence de toute éducation émancipatrice.* »¹⁴

L'humour intervient comme une alerte, un grain de sable dans ces mécaniques parfois trop bien huilées. Quelle différence entre *Un tout petit coup de main*¹⁵ où l'éléphant et la souris ne pouvant se balancer sur une balançoire à bascule, recourent vainement à l'addition de « poids lourds » (girafe, zèbre, lion, ours, crocodile, mangouste, singe, autruche...) en attendant l'intervention décisive d'un coléoptère et deux autres albums (*Bascule*¹⁶ et *Plouf !*¹⁷) où les lois de la physique, les forces



compensatoires, sont posées comme éléments de résolution de problèmes « humains ».

Dans *Bascule*, un renard poursuit un lapin et leur course les conduit sur un pont de bois que des jours de pluie ont réduit à l'état de planche poreuse. Le moindre mouvement menace l'équilibre. Ne plus bouger, en rester là, tenant les remous du monde et de l'âme également à distance. Proie et prédateur apprennent à se connaître, à se parler, à se confier. Instabilité matérielle, inconstance des sentiments. Un coup de vent, un coup du sort, les remet sur la berge, face à leurs instincts : le renard reprend sa chasse et le lapin sa fuite selon la logique qui veut qu'ils soient tous deux ennemis. La fin heureuse est déjouée *in extremis* reliant l'épisode aux principes fabliers : on a toujours besoin qu'un plus petit que soi sans oublier que la raison du plus fort est toujours la meilleure. Comment trancher ? Doit-on poursuivre des rêves d'égalité ou se mettre à l'abri des rapports de force ? Seuls, nous devons décider et l'album nous dissuade d'espérer tout secours hasardeux pour régler notre éthique. Dans les images, le cadrage, la typographie, la distribution des volumes (qui favorise tantôt ce qui se passe au-dessus de la

planche, tantôt au-dessous, se resserrant parfois sur l'espace séparant les deux animaux), tout dit le mécanisme implacable des forces, l'attraction du vide et l'incroyable équilibre. Selon l'angle, on distingue deux ou quatre piliers souteneurs. Or, dans la première double page, on comprend qu'il y en avait préalablement six : quatre soutiennent encore le pont, l'un s'écroule et le dernier est emporté par le courant. Pourtant, pages suivantes, on ne distingue plus qu'un couple de piliers : on est en droit de supposer que les deux autres se sont à leur

■ 7. De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir, Michel DEFOURNY, L'école des loisirs, coll. Archimède, 2003, p.8 ■ 8. *Paul et son habit neuf*, Elsa Beskow, Circonflexe, 2009 ■ 9. *Rouge coquelicot*, Irmgard Lutch, L'école des loisirs, coll. Archimède, 1996 ■ 10. NIERES-CHEVREL Isabelle, « Le Père castor parmi nous », *La Revue des livres pour enfants*, n°186, p.68 ■ 11. Tzevan TODOROV, *Mikhail Bakhtine : le principe dialogique*, Seuil, 1981, p.39 ■ 12. *L'Arbre et le papillon* (1970), *L'Arbre, le loir et les oiseaux* (1973), *L'Aventure de la bulle rouge* (1968), *L'œuf et la poule* (2001), L'école des loisirs ■ 13. René METTLER, Gallimard, 2004 ■ 14. Jean FOUcAMBERT, *Travailler la pensée sauvage*, A.L. n°111, sept. 2010 ■ 15. Anne TROMPERT & Lynn MUNSINGER, L'école des loisirs, 1997 ■ 16. Yuichi KIMURA, Didier, 2005

tour désolidarisés. Présenté de face, le mécanisme sur lequel repose la planche est on ne peut plus précaire : cela ne tient que sur une bille coincée entre les extrémités des poutres de bois. La balance et de son fléau. Au petit matin, sous l'effet du vent, la planche tournoie et rétablit la réalité du dispositif : les quatre piliers étaient toujours là, réduits à un seul sous l'effet de l'angle de vue. En équilibre sur la planche, les deux animaux pouvaient encore faire « pencher la balance ». Le texte joue à son tour avec la délicate assiette (« *La nuit tombe* », « *J'ai cru que ça allait mal tourner*. ») tandis que les verbes sont sur le fil : *il suspend son pas, la planche oscille, va chavirer, ils se cramponnent*. À la fin, le regard sournois du renard et le cadrage du lapin conjuguent leurs efforts pour interroger le lecteur. Pour quelle fable est-il prêt à payer ? Celle de la survie ou celle de l'utopie ? Séparer les deux registres alors que deux artistes se sont plu à les emmêler est-ce répondre *positivement* à cette histoire ?

Dans *Plouf !*, un astucieux mécanisme met en présence les forces opposant le loup à ses proies, des références littéraires bricolées (contre le loup, un cochon mais trois lapins...). Par un jeu de poulies, l'album puise dans les profondeurs patrimoniales, du *Roman de Renart* aux *Trois petits cochons*. La ruse l'emporte ici sur la force puisque les proies sont prises au piège du langage. Mais Philippe Corentin fait semblant d'inverser les données en travaillant au niveau de forces tangibles. Le loup n'arrive pas à attraper le cochon qui « *gras comme un cochon descend trop vite*. » Soit. Le loup peut peser autour de 50 kg quand un cochon peut atteindre 300 kg. Si l'image se détourne de ces proportions (le loup semble plus gros), les faits sont là. Or, pourquoi, quelques pages plus loin, l'auteur donne-t-il à trois lapins plus de poids qu'un seul cochon quand on sait qu'un lapin pèse, en moyenne, 2,5 kg ? Bien insuffisant. Confond-il ce trio aux trois petits cochons ? Admettons. Mais, si les lapins sont, dans l'histoire, plus lourds que le cochon, lequel est plus lourd que le loup, comment expliquer que les lapins, opposés au loup, puissent remonter ? Qui leur a soudain donné autant de poids ? La force narrative (il fallait bien que le loup soit pris) ? Le poids de l'eau (les lapins sont trempés) ? La grenouille qui choisit ce moment pour quitter le puits ? Que pèse cette rainette silencieuse dans cette histoire ? S'est-elle faite plus grosse qu'un bœuf ? Contrepoids ou contrepoint ?

Ces albums présentent-ils un non sens sur le plan de la démarche scientifique, ses étapes fondamentales (heuristi-

que, modélisation, problématisation), en mélangeant les discours ? Diversifient-ils les approches du monde pour mieux en dire la complexité ? Évoquant *La Promesse*¹⁸, Patrick Avel et Anne-Marie Lanoizel affirment que leur travail « *se proposait de donner un autre statut à la biologie. Elle n'apparaît pas ici comme une activité rationnelle et austère d'explicitation du monde, mais comme un apport de connaissances, indispensable à la compréhension d'une œuvre de fiction.(...) La fin tragique de l'histoire et la référence à la cruauté de la vie, parce qu'elles sont mises en scène de façon humoristique, permettent à de jeunes enfants d'entrer en résonance avec des interrogations universelles sur le sens de la vie.* »¹⁹

La tentation d'isoler les langages et de se couper du monde.

Dans un souci de clarification, des éditeurs ont séparé les parties narratives des parties informatives. C'est le cas de la collection Archimède (L'école des loisirs). Dans *Où vont-ils quand il pleut ?*²⁰, deux enfants découvrent la nature sous la pluie avec un jeune adulte. La première partie rend compte de leur libre conversation autour des phénomènes naturels jusqu'à la fin qui se conclut ainsi : « *J'aime cette histoire ! dit Luc. Tu nous la racontes encore une fois ?* » Pages suivantes, c'est effectivement la « même histoire » qui recommence mais sous forme de glossaire. Chaque élément est isolé de l'insouciant contexte d'une promenade sous la pluie :

- Tenez, les enfants, dit la fermière, donnez ces carottes à l'âne. C'est son légume préféré. (p.8) // *La carotte sauvage* : On la trouve souvent au bord des chemins, avec sa fleur plate comme une assiette. Mais sa racine est moins grosse que celle des carottes cultivées par les maraîchers et vendue dans les magasins. (p.28)

- Ce matin, les fleurs se sont ouvertes au soleil. Les abeilles viennent boire le nectar et récolter le pollen. (p.10) // *L'abeille* : En visitant les fleurs, l'abeille gratte le pollen avec ses pattes de devant. Elle en fait une pelote qu'elle amasse dans sa corbeille (c'est un creux spécial sur chacune de ses pattes de derrière). Lorsque la corbeille est pleine, l'abeille retourne à la ruche pour y déposer la pelote. (p.29)

- En jouant, Marion s'est sali les mains, mais Stef a cueilli quelques feuilles de la plante-savon, qui font de la mousse. (p.12) // *La saponaire ou savonnaire* : Dans les racines et les feuilles de cette plante, il y a un produit (la saponine) qui nettoie. (p.28)

Le récit est-il un simple habillage ? L'intervention pédagogique peut-elle « refuser l'obstacle » de la complexité ? Évoquant un texte de Jean-Marie Pelt²¹, Viviane Bouysse, inspectrice générale, dit ceci : « *Au cycle des approfondissements, il importe de ne pas donner à croire qu'il y aurait des textes épurés jusqu'au stéréotype, soit documentaires, soit littéraires ; les élèves doivent apprendre à naviguer entre des univers, à mobiliser à la fois polyvalence et plasticité dans leurs lectures. Le domaine scientifique leur offre à cet égard beaucoup d'occasions parce que les thématiques sont variées, parce que le vivant a suscité beaucoup de productions de nature diverse.* »²²

Qui a détourné tant d'enfants de la polyvalence et de la flexibilité intellectuelles sinon le système scolaire qui, dans son entreprise de transmission « a transposé ce qui préside à l'exploitation générale du travail : la séparation artificielle entre travail manuel et travail intellectuel, la morcellisation des tâches et leur hiérarchisation, la mise en concurrence des travailleurs. À terme, pour le plus grand nombre, la fragmentation (la mise en miettes) de la réalité qu'il ne s'agira jamais que de re-produire ; et donc l'acquisition programmée de l'extérieur de ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, d'un socle de connaissances et de compétences, afin de satisfaire aux critères d'employabilité et de consommation. Et, à terme, pour une minorité, l'exercice contrôlé de quelques langages afin d'extraire de cette pensée agissante des modèles et « dire » le monde à ceux qui le produisent. »²³

Tandis que les artistes construisent des visions du monde en puisant à de multiples faisceaux de sens, décourageant toute tentative de simplification, peut-on continuer à faire comme si le complexe n'était que la somme d'éléments progressivement construits à l'intérieur de disciplines elles-mêmes divisées en compétences atteignables par l'agencement artificiel de séquences et de séances organisées autour d'objectifs eux-mêmes découpés en sous-objectifs : « *Ainsi peut-on être assuré que continueront d'y avoir quelque accès ceux qui en côtoient déjà l'effet global dans leur environnement social (i.e. familial) ; et que les autres n'en garderont que quelques bribes alphabétiques, comme on peut le constater dans ce qu'il reste de culture mathématique, musicale, littéraire ou autre chez ceux qui ne les ont rencontrés qu'au cours d'une scolarité même prolongée bien au-delà du terme obligatoire. L'humanité vit ainsi largement en dessous de ses moyens, y compris les dominants, mais c'est le prix à payer pour que se maintienne leur domination.* »²⁴

DES LIVRES OBSTACLES ?

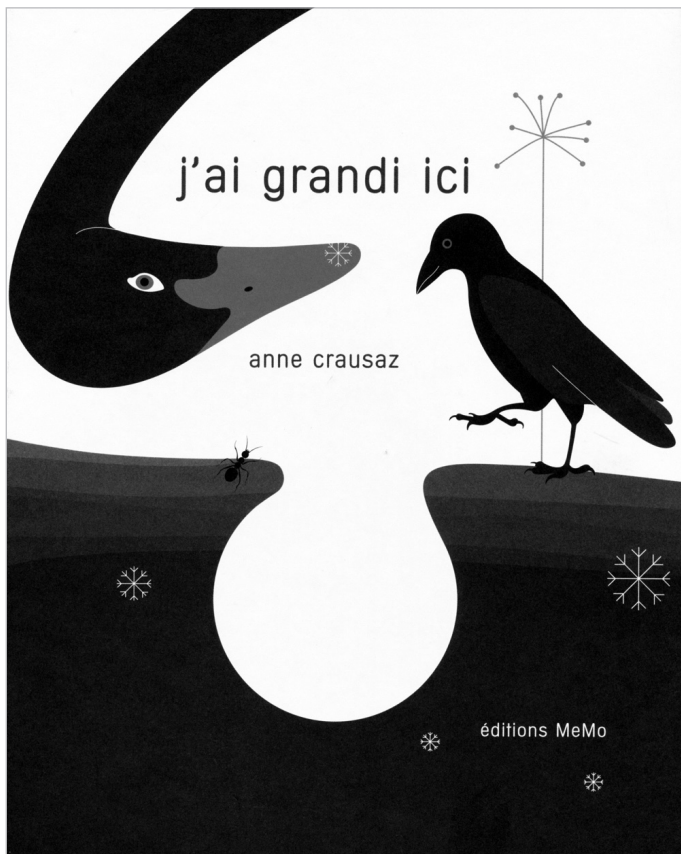
L'esprit n'est jamais jeune.²⁵ Les albums hybrides posent la question de la complexité et des moyens de la maîtriser grâce à l'usage expert de langages qui mettent à distance l'émotion première : « *La première expérience ou, pour parler plus exactement, l'observation première, est toujours un premier obstacle pour la culture scientifique. En effet, cette observation première se présente avec un luxe d'images ; elle est pittoresque, concrète, naturelle, facile. Il n'y a qu'à décrire et à s'émerveiller. On croit alors la comprendre. [...] il y a rupture et non pas continuité entre observation et expérimentation.* »²⁶ Comment résister aux effets parfois envahissants de l'histoire ? Quand le domaine des sciences détaille sa liste de compétences, la littérature ne revendique-t-elle pas, elle, la capitalisation diffuse d'expériences ? Instrumentaliser la littérature (travaux pratiques après la lecture) ? Esquiver le raisonnement scientifique (ne s'intéresser qu'à la fiction) ? Est-ce la seule alternative ? Que faire, à l'école, de la contribution artistique à la compréhension du monde ? « *On ne dira rien des autres langages qui (...) n'ont d'autre Raison que de mieux questionner le réel et le rendre maniable mais qui, comble de malchance, sont décrétés relever du champ de l'Art, donc du goût et de la prédilection, au point que leur non rencontre est vantée comme un gage de la liberté individuelle. (...) Inévitablement, ce que ces langages produisent parvient à rencontrer quelques amateurs mais leur sens d'outils de production reste rarement abordé en tant que théorisation d'une pratique confrontée à la complexité du monde réel ; le plus souvent, on évoquera scolairement un catalogue d'œuvres et d'écoles et on initiera à quelques techniques de niveau alphabétique.* »²⁷

Travailler la pensée sauvage. Exemple d'un album, parfaitement hybride : *J'ai grandi ici*²⁸

L'album commence comme la vie, par hasard.

*c'est ici que j'ai grandi,
c'est un hasard.*

■ 17. Philippe CORENTIN, *L'école des loisirs*, 1991 ■ 18. Jeanne WILLIS & Tony ROSS, Gallimard, 2003 ■ 19. « *Apprendre pour comprendre – Une autre relation entre littérature et sciences* », Patrick Avel (professeur d'IUFM) & Anne-Marie Lanoizelé (maître formateur), *Les Cahiers Pédagogiques* n°462, avril 2008 ■ 20. Gerda MULLER, *L'école des loisirs*, coll. Archimède, 2002 ■ 21. *Fleurs, fêtes et saisons*, Jean-Marie PELT, Fayard, 1998 ■ 22. « *Qu'apprend-on en matière de langue et de langage en faisant des sciences ? Quelques repères pour l'école primaire* » ■ 23. FOUCAMBERT Jean ■ 24. FOUCAMBERT Jean ■ 25. « *Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé.* », Gaston BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique*, p.14 ■ 26. BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, 1938/1993, p.19 ■ 27. FOUCAMBERT Jean ■ 28. *J'ai grandi ici*, Anne CRAUSAZ, MeMo, 2008



Dépouillement de la page, pureté du trait, sobres déclinaisons d'une seule et même teinte ; une branche dégarnie et, sous terre, deux cristaux, deux flocons de neige sédimentés. L'eau, givrée, se met en réserve. Pas une brise, nul mouvement, aucune majuscule ni en début de phrase, ni en début de ligne : rien de saillant, la vie retient ici son souffle. Qui parle sinon cet ovale effilé où bat, comme une virgule, comme une respiration, l'existence en germe ?

l'automne m'a recouverte

En se mourant, la saison offre sa peau aux déclinis du temps. L'eau s'accumule à force de flocons, pénètre la chair du pépin, rejoint la semence. Les feuilles déchues prennent l'odeur d'humus. Et la branche, comme une lampe, s'éteint doucement.

*et m'a protégée de l'hiver.
je me suis endormie.*

La phrase enjambe les saisons. Les feuilles se terrent, l'arbre se déshabille et la plaine bleuit. Les cristaux s'enracinent. Les points disent le battement du rythme perpétuel sans majuscule pour briser la continuité des enchaînements. La vie s'écoule plus forte que le temps.

*j'ai dormi si longtemps
que les feuilles sont redevenues terre
puis le printemps m'a réveillée...*

Entêtement des saisons, ruminations des matières, les éléments dissous renaissent, éternellement autres. Renversement de situation. En se retournant, la graine jette l'ancre. La vie sent bon (perce-neige, violette), la vie s'emballe (rouge-gorge), le vert frange la terre, les couleurs s'unissent, l'eau s'ébroue, l'eau s'agite. La vie s'égoutte.

... et les saisons ont continué.

La graine fait front dans la multiplication du monde végétal. Sa tige soulève sa gangue rebondie, sa frondaison hardiment se dénude. Les points de suspension annoncent le don infini de la Terre.

*j'ai déposé ma carapace
et j'ai ressenti le plaisir
des premières gouttes de pluie.*

La plante se libère et fête les retrouvailles avec ses résurgences. La terre se stratifie, sous les infiltrations de l'eau. Les herbes folâtrant en habit d'averses et de rayons. Le fond de l'air frissonne.

Puis le ciel est entré dans la danse, électrique, dément, délirant. Élément par élément. De ce mauvais temps, l'écorce gardera l'empreinte.

*un jour l'orage a grondé,
le vent s'est levé...
et la pluie a tout inondé...
... mais la vie a continué.*

Raymond est arrivé... affamé...

Avec l'escargot vient le temps des références. Raymond, dans un autre livre²⁹, était né d'une même forme ovale, d'un même trou. Cruellement beau (passage du cerf, croche-pied de l'enfant, bande de pucerons, compagnie de la corneille,

salut de l'oie cendrée, assauts du pic-vert, violence humaine), le monde lit ses droits à la Nature qui s'exhibe.

*C'est ici que j'ai grandi
et que je suis devenu moi.
... la vie a recommencé.*

Moi ? Qui est moi ? Cette dame verte croquant une pomme ? Ou cette graine rejoignant ses pareilles au creux de la terre alors que... Une fois de plus !

Dans *La Pomme rouge*³⁰ (qui rappelle *Roule Galette*), les protagonistes finissent par attraper le fruit excitant (seul coloré dans un milieu noir et blanc), par le croquer, sûrs de reproduire leur plaisir en plantant les pépins. Ont-ils progressé «vers plus de rationalité.»³¹, sont-ils capables de dépasser ce vécu immédiat pour atteindre une généralité reproductible ? L'implicite, qui enveloppe de silence la période séparant la graine de la dégustation du fruit, permet-il de répondre à cette question : « *Pourquoi lorsqu'on plante un pépin, un pommier ne pousse-t-il pas ?* » Le discours scientifique, plus prudent, se pare de réserves et de doutes et, ce faisant, ouvre un terrain d'exercice à la pensée.

« Pour germer, le pépin (graine) doit subir le froid humide. Cette condition est obtenue en alternant, dans un bac, des couches de sable et des couches de graines, le tout étant humidifié et mis dehors. Cela s'appelle la stratification. Généralement, le pépin d'une pomme que l'on vient de manger n'a pas subi suffisamment le froid humide et ne peut donc pas germer. *A priori*, des pépins mis deux mois dans un réfrigérateur et humidifiés devraient pouvoir germer. Le résultat de la germination d'un pépin ne donnera pas la variété de l'arbre porteur, mais plutôt un pommier de type sauvage. Cela s'explique par la fécondation croisée. En effet on ne connaît pas la variété de l'arbre qui a fourni le pollen. C'est pour cela que le jardinier a recours à la greffe : il placera sur le tronc d'un jeune pommier été, une branche de la variété désirée. En classe, le souhait n'est pas d'obtenir des pommes, cela demande quelques années. Mais la stratification permet de montrer aux élèves que souvent les graines sont momentanément en dormance et seule une condition particulière permet de la lever : ici le froid humide. La dormance de certaines graines permet une germination à la bonne saison. »³²

Comment ne pas songer à ce cristal de glace qui signifiait (dans *J'ai grandi ici*) l'eau réfrigérée permettant de mettre la graine en dormance ? Comment lire ces albums « poly-céphales » qui tiennent plusieurs visions du monde en même

temps ? Que faire de ces livres qui s'enroulent dans leurs multiples langages comme les matières d'un nid dont on ne peut détailler les éléments sans en détruire la composition ? Qu'on n'arrête pas la lecture pour en rompre le fil, mais qu'on sache ménager des silences aux charnières de l'écriture, là où se voient les coutures, les traces des batailles livrées par l'auteur (quel que soit son langage) pour sélectionner tel ou tel registre, équilibrer certains choix, en déstabiliser d'autres. Prendre le temps du silence pour repérer là où il y a eu hésitations, possibilité de choix et saisir les bifurcations, interroger la pertinence des options, interroger ce qu'on perd avec les renoncements : « ...s'abriter quelque peu des pressions qui nous poussent à réagir, à transmettre, à choisir, à juger (...) se « ménager des vacuoles de solitude et de silence à partir desquelles ils auraient enfin quelque chose à dire ». (...) *tant qu'on ne fait que réagir à la situation telle qu'elle est donnée, tant qu'on ne fait que répondre aux questions telles qu'elles sont posées, on fait le jeu de l'arrogance des maîtres du débat public. (...) C'est dans le cadre de telles vacuoles que peut alors se développer une compétence littéraire qui utilise l'intervalle créé, au sein des flux de communication, entre l'action subie et la réaction produite, entre la question et la réponse, pour produire un écart significatif à l'intérieur de nos formes de discours.* »³³ Comprendre que l'écriture ne donne pas de réponses sur le monde, mais qu'elle l'interroge.

Les niveaux de lecture se multiplient dans les livres et entre les livres. Si le scientifique émet des affirmations dont il supporte l'entière responsabilité, l'artiste prétend rendre le visible encore plus visible. Parfois, les deux se confondent comme dans le cas de ce savant japonais (Tasu Nagata), spécialiste des batraciens dont la calvitie, les yeux malicieux derrière ses lunettes rappelle un célèbre biologiste français, lui aussi spécialiste de la reproduction des batraciens (Jean Rostand). Mais, derrière ces sosies, n'est-ce pas Thierry Dedieu, spécialiste de la relation texte/images, qui tient les ficelles ? Comment se diriger dans des textes qui avancent masqués ? Quelles techniques et quels rituels pour « *jongler avec certaines procédures herméneutiques afin de problématiser la construction du sens* ». ³⁴

■ 29. *Raymond rêve*, Anne CRAUSAZ, MeMo, 2007 ■ 30. Kazuo IWAMURA, *L'école des loisirs*, 2010 ■ 31. Programmes de l'école maternelle, « *Découvrir le monde* », BO n°3, 19 juin 2008 ■ 32. Extrait du site *Main à la pâte*, réponse de Bernard Langellier, formateur à l'IUFM d'Alençon ■ 33. Yves CITTON, déjà cité ■ 34. Yves CITTON, déjà cité

Trier les livres comme on trie les graines. On sait déjà tant de choses sur un livre avant de l'ouvrir. Proposons, chaque année, un lot d'albums sur lesquels on reviendra souvent. Commençons par les regarder et voyons non pas ce qu'ils « disent » mais ce « qu'ils nous disent » à travers leur couverture, leur format, l'organisation de leurs pages...

Dans cette classe de cycle 2, on a réuni cette liste d'albums qu'on a exposés :

L'Aventure d'une petite bulle rouge
 Dans la pomme
 Dix petites graines
 J'ai grandi ici
 J'aime les pommes
 Nom d'une pomme
 La Pomme
 La Pomme et le papillon
 La Pomme rouge
 Pom pom pomme
 Rouge coquelicot
 Toujours rien ?
 Une si petite graine

Les élèves subodorent des histoires de pommes. Quelques titres échappent à ce critère : on trie, on titre.

Livres sur les pommes	Autres livres		
<i>Dans la pomme ; J'aime les pommes ; Nom d'une pomme ; La Pomme ; La Pomme et le papillon ; La Pomme rouge ; Pom pom pomme</i>	livres sur les fleurs	Livres sur les oiseaux	Livres sur les chewing-gum
	<i>Dix petites graines ; Rouge coquelicot ; Toujours rien ? ; Une si petite graine</i>	<i>J'ai grandi ici</i>	<i>L'Aventure d'une petite bulle rouge</i>

On présente les six titres des colonnes placées à droite. (Ces albums sont suffisamment courts pour qu'on puisse les lire en moins d'une semaine). Un autre classement est possible :

Livres (que) sur les pommes	Livres sur les fleurs
<i>Dans la pomme ; Nom d'une pomme ; La Pomme rouge ; Pom pom pomme</i>	<i>Dix petites graines ; Rouge coquelicot ; Toujours rien ? ; Une si petite graine</i>
Livres qui parlent des deux	
<i>L'aventure de la petite bulle rouge ; J'ai grandi ici ; J'aime les pommes ; La Pomme et le papillon ; La Pomme</i>	

À l'intersection des deux colonnes, les albums prennent en charge le développement complet du fruit.

Si on ne retient que les albums sur les pommes, on se rend compte de plusieurs choses :

- *il y en a un tout petit, un autre qui est découpé en pomme, un autre qui a des transparents*
- *il y a en deux qui n'ont pas d' « écriture »*
- *il y en a avec des vers de terre... et même un éléphant*
- *ceux qui ont des vers de terre ou un éléphant sont rigolos.*

Nouveau classement :

Par formats			Par auteurs	Pour de rire
Les petits	Les muets	Les 'peuplés'	<i>L'Aventure d'une petite bulle rouge ; La pomme et le papillon</i>	<i>Dans la pomme ; Nom d'une pomme ; Pom pom pomme... La Pomme rouge ?</i>
<i>Dans la pomme ; J'aime les pommes ; Nom d'une pomme ; La Pomme ; Pom pom pomme</i>	<i>L'Aventure d'une petite bulle ; La Pomme et le papillon</i>	<i>Dans la pomme ; Nom d'une pomme ; Pom pom pomme</i>		

Par lequel commencer ? Les rigolos, quelle question ! Sait-on mieux comment poussent les pommes avec ces albums ? Certes non même si certains vers (de terre) imaginent, un moment, faire pousser des pommes en plantant des pépins.

Nous avons lu ces albums par groupes (4), en ateliers, sur une semaine, c'est-à-dire trois albums pour deux groupes et quatre pour le troisième en se demandant ce qu'on apprenait de la croissance des pommes avec chacun de ces livres. Pendant la synthèse, chaque groupe devait transmettre aux autres le contenu de leurs livres avant de répondre à cette question : qu'est-ce qu'on a appris avec ces livres ? La synthèse a justifié un autre classement, axé sur les fonctions des livres :

On ne sait pas comment pousse la pomme	On devine comment pousse la pomme	On comprend comment pousse la pomme ou le pommier
<i>C'est rigolo</i>	<i>C'est pas sûr</i>	<i>C'est faisable</i>
<i>L'Aventure d'une petite bulle rouge ; Dans la pomme ; Nom d'une pomme ; Pom pom pomme</i>	<i>La pomme rouge ;</i>	<i>J'ai grandi ici ; J'aime les pommes ; La Pomme ; La Pomme et le papillon</i>

Selon le projet de lecture, aucun livre n'a la même fonction, n'apporte les mêmes informations, ne procure les mêmes effets. La permanence de l'écrit, la variété des relectures (regarder un album par son format, son organisation, ses registres, ses auteurs...) rend flexibles les interprétations. On ressent, on argumente, on cherche des preuves entre les pages, on écoute, on justifie, on comprend de mieux en mieux... on rencontre le caractère général, organisé et reproductible de la démarche d'écriture qui prévoit la plupart de ces mouvements. Car c'est toujours aux textes que s'adressent les questions, au moment de leur réception comme de leur production. Qu'est-ce que ce livre veut nous dire ou nous faire ressentir (peut-on deviner son projet), comment s'y est-il pris (dans le fond et dans la forme), qu'il soit documentaire ou de fiction, quelle est sa fonction, son pouvoir, à quel autre livre ressemble-t-il, s'oppose-t-il ? Quels savoirs nous prête-t-il et quels autres cherche-t-il à construire ?

La ligne du temps sur la feuille blanche. Lecture comparée de deux albums qui travaillent la décroissance des nombres (de 10 à 0), la croissance végétale (feuilles d'un saule et graines de tournesol), la notion d'ordre (chronologique et cyclique). On regarde les pages une à une en les commentant (*comme tableau ci-contre*).

Il est bien difficile de savoir quel est le taux d'informations d'un livre et bien simpliste de classer les ouvrages en fonction de leur rapport au réel (vrai/faux). Il est encore plus risqué de désigner aux jeunes enfants les domaines et les spécialistes de référence (les détenteurs du savoir) et les autres (les amuseurs) au nom d'une conception qui rend difficile la compréhension des relations entre les éléments simultanés d'un système. Éduquer ou distraire ? Quelques auteurs dépassent cette frontière stérile pour faire du rapport à l'écrit autre chose

Dix feuilles volantes, Anne Möller, L'école des loisirs	Dix graines, Ruth Brown, Gallimard
Dix feuilles ont poussé sur la branche d'un saule. Les oies rayent le ciel en sens inverse de la lecture. Parmi les insectes, le bourdon devra mourir avant l'hiver. Seule sa reine hibernera et se reproduira au printemps produisant des ouvrières en masse pour assurer la survie de l'espèce. Une tempête survient arrache les feuilles et les emporte. Tout s'envole vers un autre destin y compris une paire de graines.	Dix graines, une fourmi. Dix graines sont plantées dans la terre par de jeunes doigts. Le terre est grasse, remuée, aérée par les vers qui sortent d'un long hiver. Une fourmi s'empare de l'une d'elles : des nids s'organisent et les travailleuses sont à l'œuvre. Le sens de la plantation est contraire au sens de lecture qui devra suivre le cours du temps.
L'une d'elles tombe dans un ruisseau. Elle sauve la vie d'une sauterelle qui était tombée à l'eau, elle aussi. Le martin-pêcheur attend qu'un poisson passe mais les poissons mangent-ils les sauterelles ? Seront-ils mangés par l'oiseau ? Où sont les neuf autres feuilles : <i>il reste à le découvrir.</i>	Neuf graines, un pigeon. La terre a l'air mouillée, grasse. Les vers de terre sont toujours là, aérateurs de la terre. Pourquoi les graines sont-elles descendues ? On sent que le pigeon doit tirer plus fort que la fourmi pour sortir la graine plus profondément enfouie ; on voit ses racines.
Un écureuil récupère une autre feuille et l'emporte. Il en a besoin pour compléter le nid douillet qu'il est en train de se faire. Ah ! bon les écureuils font des nids comme les oiseaux ? Pondent-ils aussi des œufs ? Est-ce qu'ils mettent leurs poils dans le nid comme dans <i>Bébés chouettes</i> ? Il y a des brindilles, des feuilles... Pourquoi ne prend-il pas les feuilles juste au-dessus de lui ? <i>Il reste huit feuilles.</i>	Huit graines, une souris. La souris creuse plus profondément que le pigeon. Elle tire avec une patte et se tient à la terre, de l'autre patte. Les racines vont plus loin, elles sont plus grosses et il sort quelque chose, en haut. C'est quoi ? Les vers continuent leur travail. La terre a l'air d'avoir plus de cailloux. Pourquoi ? Le ciel est blanc : chaleur, pluie ?
Une autre encore tombe dans l'allée d'un parc. Une promeneuse qui n'a pas encore son carnet sur elle, utilise cette troisième feuille pour noter un numéro de téléphone. La « promeneuse » c'est la fille qui est sur l'image ? C'est drôle qu'une feuille puisse être une feuille de papier pour noter les numéros. <i>Il reste sept feuilles.</i>	Sept pousses, une limace. C'est plus des graines : pourquoi ? On ne voit plus les trous d'avant où étaient les autres graines : on dirait qu'on s'approche et qu'on descend plus profond. Les graines sont encore plus grosses. Le « truc » qui dépassait c'est la feuille. Les vers ne mangent pas les graines ? S'il y a la limace, c'est que c'est mouillé par terre.
Dans le parc, des enfants herborisent : ils recueillent des fleurs et des plantes pour en faire un herbier. Chez eux, trois feuilles de saule deviendront des poissons dans un dessin. On reconnaît des fougères, des feuilles de platane mais c'est quoi les autres feuilles ? Le dessin aussi il est fait sur une feuille mais c'est pas la même feuille. <i>Il reste quatre feuilles.</i>	Six pousses, une taupe. La taupe arrive de dessous la terre mais, de l'autre côté, on ne voit plus que le dessus. Est-ce qu'elle va manger les feuilles ? Où sont passés les vers ? D'autres herbes ont poussé, plus grandes, plus fines. C'est tout jaune derrière comme s'il y avait beaucoup de soleil.
Ces enfants font bien d'autres choses avec les feuilles séchées. Par exemple, une feuille de saule sert au décor d'un lampion. Il a l'air de faire froid. C'est la nuit ? C'est une fête ? Pourquoi ils font ça ? On reconnaît un trèfle mais pas les autres feuilles. <i>Il reste trois feuilles.</i>	Cinq plants, un chat. Ah ! maintenant ce sont des plants et bientôt des plantes, comme si les mots poussaient, eux aussi. On ne voit plus le dessous de la terre. Mais pourquoi il fait ça, le chat ? Pourquoi gratte-t-il la terre ? Cherche-t-il une graine ?
Ailleurs, une feuille de saule devient la voile d'un petit bateau. On voudrait bien faire des bateaux comme ça. (Explication à la fin du livre). Il y a une grenouille, on dirait qu'elle est grosse : à la fin du livre, on nous explique sa vie sur l'eau. <i>Il reste deux feuilles.</i>	Quatre jeunes plantes, une balle. Il va se faire gronder le garçon. Il a pas fait exprès. Maintenant ce sont des jeunes plantes. La plante, c'est plus grand que le plant ? Pourquoi elle se redresse pas la plante ? Qu'est-ce qu'elle va devenir ? Qui va casser les autres plantes ? Combien on va avoir de fleurs ?
Une autre tombe au milieu de brindilles sèches. Une famille allume un feu pour faire cuire des saucisses. La feuille brûle avec le bois. Ça doit être un pique-nique. Il reste une autre feuille : où va-t-on la trouver ?	Trois grandes plantes, un chien. Normal, le chien court après la balle. Il a cassé la tige. Maintenant, les plantes sont grandes, aussi grandes que le chien. Il y a une feuille fanée sur une plante. Pourquoi ? C'est l'automne ? Mais y'a pas encore eu de fleurs ? Etc.
La dernière feuille de saule ne va pas loin. Elle tombe par terre, juste au pied de l'arbre. De petits insectes la grignotent. Finalement, un ver la tirera sous terre et la mangera. La crotte qu'il laissera derrière lui deviendra un engrais pour l'arbre. La vie est en train de préparer sa reproduction	Deux boutons, beaucoup trop de pucerons. Mais la coccinelle est là qui protège le dernier bouton, en bonne prédatrice. Seule l'image rassure.
L'année d'après, les racines de l'arbre absorberont l'engrais contenu dans le sol. Ainsi, la feuille morte de l'arbre aidera celui-ci à grandir. Tout se transforme, rien ne se perd.	Une fleur, une abeille. L'abeille assure la reproduction, ce que ne dit pas le texte.
Bientôt, dix nouvelles feuilles bien vertes auront poussé sur la branche de saule.	Dix graines !
Nous retrouvons nos dix éléments du début, un nombre protégé par les lois naturelles. Doit-on regretter la perte des choses ? Aurait-il été préférable d'avoir 100 fleurs ? Ces deux albums montrent la nature comme un système complexe, solidaire, qui interroge notre besoin d'avoir toujours plus de choses, au mépris d'une vie partagée.	

qu'un moyen d'obtenir automatiquement des savoirs ou du rêve. Leurs livres ne comblent pas l'esprit, ils le troublent de nouvelles interrogations. Toute lecture est alors « documentaire » à partir du moment où les textes sont suffisamment obscurs pour nécessiter des lectures expertes, sensibles à l'implicite : « *Existe-t-il des recettes pour se faire comprendre, qui ne conduiraient pas à des stéréotypes d'écrits, monotones, standards et plats. La ligne droite est sans doute le plus court chemin d'un point à un autre ; ceci admis, y a-t-il malice à préférer les courbes ?* »³⁵ La seule chose que puisse faire un auteur pour aider un enfant à comprendre le monde c'est rendre encore plus cohérent son propre système d'écriture. Aux enseignants alors, de diffuser cette idée qu'apprendre à lire c'est apprendre à réduire la part d'inconnu grâce au connu et quand l'inconnu se transforme en connu - pas nécessairement en vérité - mieux connaître son sujet mais aussi sa manière de lire (fonction et fonctionnement des écrits) tout en redoublant de questionnements. En route pour d'autres lectures... La part du connu (on estime qu'il faut posséder 80% d'informations sur un texte pour en retirer 20% de savoirs nouveaux) s'accroît d'elle-même « *quand l'entourage, par la nature de ses interventions, permet le constituer, de mobiliser ce capital dynamique qui garantit un intérêt dès lors qu'il s'investit dans un écrit nouveau. Un capital qui rapporte 20%... (...) On comprend que le secret s'en transmette de père en fils ! À ceux qui n'héritent pas, on fera croire qu'il est possible de s'enrichir sans apport personnel, grâce au travail et à l'effort (...) le temps de greffer une technique hypothétique de transcodage de l'inconnu vers le connu...* »³⁶ Les albums que nous venons de proposer font confiance aux capacités des enfants et de leurs enseignants de s'engager dans des aventures intellectuelles où les « pourquoi » ne s'assouissent qu'à coups de « pourquoi ».

● Yvonne CHENOUF

■ 35. « Une lecture de la lisibilité », Jean Foucambert, *A.L.* n°3, septembre 1983 (www.lecture.org) ■ 36. « 80%/20% », Jean Foucambert, *A.L.* n°92, décembre 2005, p.19 (www.lecture.org)





**extrait des
Actes de
Lecture
n°113
mars 2011**



Nous poursuivons cette présentation de l'expérimentation d'un perfectionnement de la lecture avec le logiciel ELSA*, par l'analyse des résultats, analyse qui fait appel à un appareil statistique important, ce qui explique la relative abondance de tableaux et de graphiques dans ces pages... Aussi bien dans les commentaires que dans leur disposition graphique, nous avons tenté de faire partager aux curieux l'aventure d'une investigation (recherche ?) parmi plusieurs milliers de chiffres afin de découvrir un peu de la logique qui les sous-tend. Après tout, le langage mathématique – et les outils statistiques qu'il crée – est, comme tout langage, un révélateur : il ne reproduit pas le visible, il donne autrement à voir... et offre l'opportunité de « penser » à partir d'une représentation nouvelle de la réalité.

* voir la première partie dans notre précédent numéro (A.L. n°112, déc. 2010, pp.066-080)

Jean FOUCAMBERT & Alain DÉCHAMPS

LES ENSEIGNEMENTS D'UNE EXPÉRIMENTATION

Ce compte-rendu s'articule autour de 4 parties...

1. LES 4 ÉPREUVES PRISES ISOLÉMENT
2. À LA DÉCOUVERTE DE VARIABLES LATENTES
3. EFFET D'UNE DÉMARCHÉ EXPÉRIMENTALE (GROUPE TÉMOIN vs GROUPE EXPÉRIMENTAL)
4. LE POIDS DES COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Nous considérons que la performance de lecture est construite à travers la passation de 4 épreuves réparties sur le 2^e et le 3^e trimestre de l'année scolaire. Les élèves ont donc tous passé les mêmes épreuves mais pas nécessairement dans le même ordre, si bien que leur niveau de réussite est celui dont ils auront fait preuve « globalement » au cours de ces 4 à 5 mois de leur scolarité. Sur les 316 élèves embarqués dans l'opération, seuls 248 ont effectué l'ensemble des épreuves et constituent donc la population analysée qui se répartit ainsi (cf. tableau ci-dessous).

	CM1	CM2	6 ^e	Total
ELSA	81	60	69	210
TÉMOIN	17	7	14	38
Total	98	67	83	248

Les témoins représentent au total 18% du groupe expérimental

(UN MOT SUR L'ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES - ACP)

Étant donné un ensemble d'observations décrites par des variables exclusivement numériques, l'ACP a pour objectif d'exprimer ce même ensemble de données par de nouvelles variables en nombre plus réduit. En général, la réduction du nombre de variables utilisées pour décrire un ensemble de données provoque une perte d'information. L'ACP procède de façon que cette perte d'information soit la plus faible possible. La propriété fondamentale des Composantes Principales produites est de pouvoir être classées par ordre décroissant d'importance. Cette importance est mesurée par le pourcentage de la variance des résultats qu'il explique (*cf. infra*).

Alors que les variables originelles ont une interprétation « native »¹, les Composantes Principales n'ont *a priori* qu'une définition mathématique. Une des marques du succès d'une ACP est de pouvoir suggérer l'existence de variables « latentes » décrivant une propriété non directement mesurée par chaque variable initiale, en quelque sorte le fait que plusieurs variables participent d'une « qualité » commune.

On verra dans la suite que c'est notamment le cas du premier axe factoriel des analyses présentées : alors que les variables originelles sont les notes obtenues une à une à chacune des questions de l'épreuve, ce premier axe traduit le fait que, pour un même individu, les niveaux de réponse à chaque question sont liés entre eux et témoigne d'abord d'un degré général de compétence dans le traitement de l'écrit. Ainsi, ce premier facteur subsume les variables natives pour faire exister « mathématiquement » une information abstraite qui rend mieux compte du savoir-lire de l'individu qu'aucune variable isolément ou que leur somme.

À l'inverse, plusieurs variables peuvent contribuer à un axe factoriel, non pas en participant d'une qualité abstraite commune mais en s'opposant dans un même champ. Ce sera souvent le cas ici pour les seconds facteurs où contribuent, par exemple, à une extrémité les résultats élevés aux épreuves de fiction et à l'autre aux épreuves documentaires. Aucune variable originelle ne porte cette information, mais ce facteur fait surgir une composante de la lecture, au-delà d'un degré général de compétence, qui évoque chez un individu

une meilleure réussite dans tel type d'écrit. En clair, quel que soit leur niveau global de savoir-lire, les individus diffèrent sans doute entre eux selon le type d'écrit ou d'épreuve devant lesquels ils sont, en ce moment, plus à l'aise.

Il faut encore noter à l'actif de l'ACP l'intérêt de l'orthogonalité des facteurs successifs. Le premier facteur est la droite qui, à elle-seule, absorbe la part la plus grande de la variance, c'est-à-dire de la dispersion des « notes » dans un tableau rectangulaire croisant, par exemple, des individus (ici, les 248 élèves ayant passé les 4 épreuves) et des variables (les réponses des individus aux 25 questions que comptent, au total, les épreuves). La part de cette dispersion due à la première composante est retirée de l'ensemble et le programme cherche alors la droite qui absorbe la plus grande part de la variance restante ; et ainsi de suite. C'est ce qui permet de dire, comme dans l'exemple précédent : **quelle que soit leur compétence en lecture**, les individus se différencient selon leur habileté devant tel ou tel type d'écrit.

■ 1. par exemple, le résultat à la troisième question...

1. LES 4 ÉPREUVES PRISES ISOLÉMENT

AFL-FIC_{TION}

a) Les 6 variables d'origine

Résult afl-FIC

le résultat final entre 0 (échec et pas de stratégie) et 20 (réussite en moins de 3 minutes).

Réact afl-FIC

réaction à la consigne : de 1 à 9 selon l'importance négative des marques d'embarras et positive de confiance et d'intérêt.

Lect afl-FIC

difficulté ou fluidité dans la lecture de l'extrait : de 0 à 5.

Sélect afl-FIC

utilisation d'indices diversifiés lors de la sélection des livres : de 0 à 4.

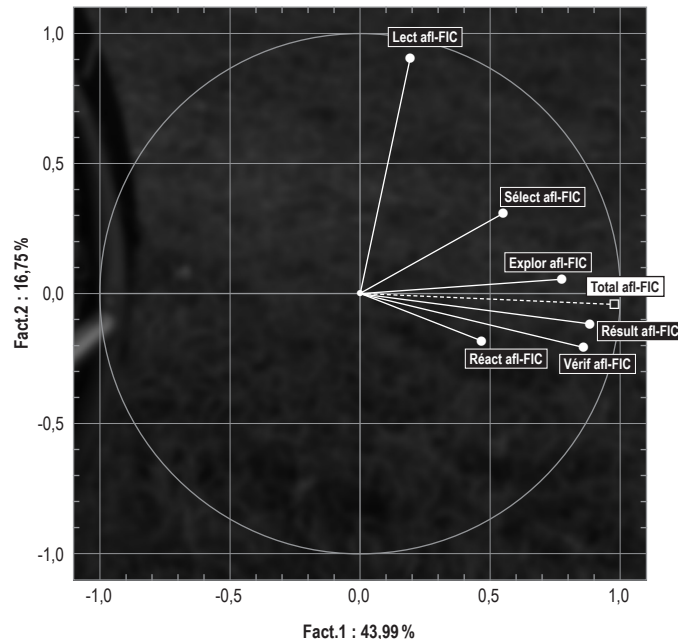
Explor afl-FIC

qualité de l'exploration à l'intérieur des livres : de 0 à 9.

Vérif afl-FIC

manière de vérifier la concordance entre l'extrait et sa localisation dans le livre : de 0 à 6.

Total théorique = 58 ; Total observé = 50

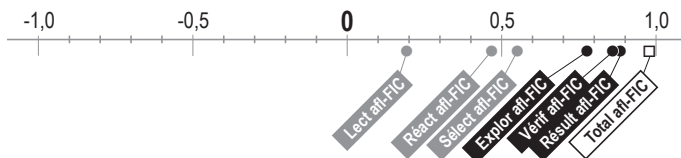


b) Plan factoriel des deux premiers axes

Les choses sont nettes. Les 2 premiers facteurs résument à eux seuls 60,74% de l'information contenue dans les 6 variables d'origine (Total afl-FIC est une variable supplémentaire qui est projetée après coup dans le plan factoriel mais qui ne participe pas à sa construction). Le premier facteur (axe horizontal) exprime 43,99% de l'information ; le second (axe vertical), 16,75%.

c) Étude du premier facteur

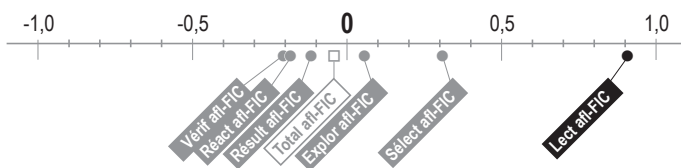
Coordonnées factorielles des 6 variables sur le premier axe. axe 1 afl-FIC



réactions à la consigne qui témoignent de l'aisance devant une tâche impliquant la confrontation à un nombre important de livres. Ces 5 variables concourent significativement à la qualification d'un **comportement expert de lecteur**. La 6^{ème} variable y participe très peu.

d) Étude du second facteur

Coordonnées factorielles des 6 variables sur le second axe. axe 2 afl-FIC



Le premier facteur est clairement celui de la réussite (*vs* l'échec) à la globalité de la tâche – comme le confirme, en variable supplémentaire, le score total de l'épreuve. Ce premier facteur est construit de manière très resserrée par 3 variables : *le résultat global* (qui va de l'échec passif à une réussite en un temps record) suivi par la manière de *vérifier la recherche* (ce qui implique d'être déjà à un stade avancé du travail) et par la manière d'*explorer les livres* (donc d'avoir développé des stratégies de recherche rapide à l'intérieur des ouvrages). Un peu moins corrélées mais néanmoins convergentes, deux autres variables : les *processus de sélection* qui mettent en relation une multitude d'entrées, depuis la compréhension de l'extrait lui-même jusqu'à la ponction d'indices dans et autour des livres eux-mêmes ; les

Le second facteur est constitué essentiellement par la variable **information sur les aspects techniques de la lecture de l'extrait**, calculée, on l'a vu, de manière à sanctionner des manifestations parasites en matière d'accès à l'écrit : se prononcer les mots à voix basse ou à voix haute, suivre avec le doigt, mettre beaucoup de temps à déchiffrer, faire de nombreux retours en arrière... Plus le score de cette variable est élevé et plus les techniques de lecture sont éloignées de ces maladresses. Par construction, l'ACP définit les facteurs de telle sorte qu'ils sont indépendants statistiquement les uns des autres ; en l'occurrence, l'information portée par ce second facteur et relative à la manière de lire est indépendante de celle portée par le premier facteur relative, elle, à la réussite globale de la tâche.

1. LES 4 ÉPREUVES PRISES ISOLÉMENT

AFL-DOCUMENTAIRE

a) Les 6 variables d'origine

Résult afl-DOC

le résultat final entre 0 (échec et pas de stratégie) et 20 (réussite en moins de 3 minutes).

Réact afl-DOC

réaction à la consigne : de 1 à 9 selon l'importance négative des marques d'embarras et positive de confiance et d'intérêt.

Lect afl-DOC

difficulté ou fluidité dans la lecture de l'extrait : de 0 à 5.

Sélect afl-DOC

utilisation d'indices diversifiés lors de la sélection des livres : de 0 à 4.

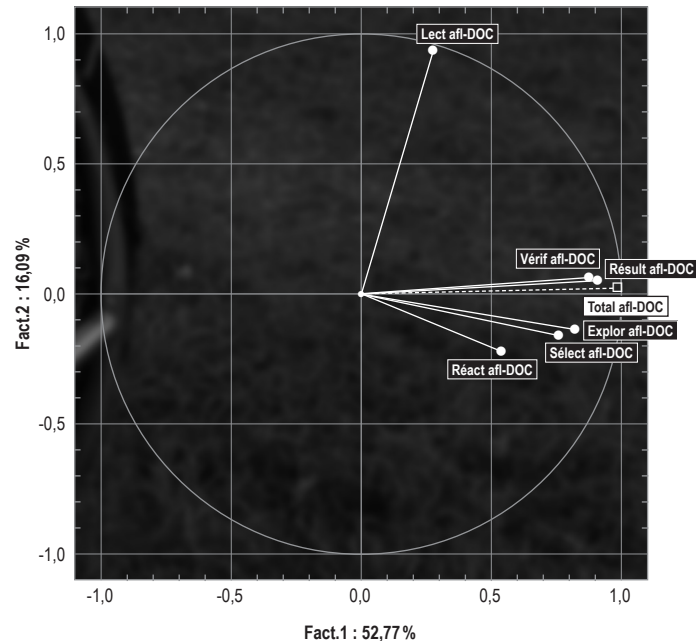
Explor afl-DOC

qualité de l'exploration à l'intérieur des livres : de 0 à 9.

Vérif afl-DOC

manière de vérifier la concordance entre l'extrait et sa localisation dans le livre : de 0 à 6.

Total théorique = 58 ; Total observé = 49

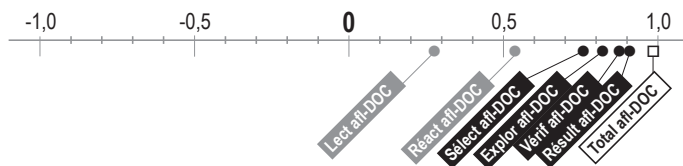


b) Plan factoriel des deux premiers axes

On voit que, pour le premier facteur, la convergence des 5 mêmes variables (Vérif afl-DOC, Résult afl-DOC, Explor afl-DOC, Sélect afl-DOC & Réact afl-DOC) est encore plus forte que dans l'analyse précédente : la manière de réussir l'une d'elles est fortement corrélée à la réussite dans les 4 autres. (Total afl-DOC est elle aussi une variable supplémentaire...)

c) Étude du premier facteur

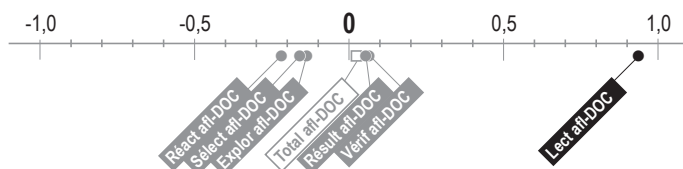
Coordonnées factorielles des 6 variables sur le premier axe. axe 1 afl-DOC



Comme pour l'analyse précédente, le premier facteur suffit à lui seul à construire une **représentation pertinente de la réussite** à cette seconde épreuve. Toutefois, on peut voir que **Sélect afl-DOC** (*processus de sélection*) contribue plus fortement que **Sélect afl-FIC** (voir page précédente) à cette représentation ; ce qui peut s'interpréter comme une marque supplémentaire de convergence à la réussite de cette épreuve. La 6^{ème} variable y participe très peu.

d) Étude du second facteur

Coordonnées factorielles des 6 variables sur le second axe. axe 2 afl-DOC



Le second facteur est, comme dans l'épreuve précédente, constitué essentiellement par la variable *information sur les aspects techniques de la lecture de l'extrait*.

En conclusion, les analyses de ces deux premières épreuves fonctionnent sur le même principe mais de manière plus concentrée encore avec cette épreuve documentaire.

1. LES 4 ÉPREUVES PRISES ISOLÉMENT

MEN-FIC (LULLABY)

a) Les 7 variables d'origine

Suite men-FIC

max. 10 : anticipation prenant appui sur la cohérence entre détails.

Cohér men-FIC

max. 12 : cohérence dans le fonctionnement du texte.

Textual men-FIC

max. 12 : anticipation du fonctionnement du texte entier en fonction du seul extrait.

Titre men-FIC

max. 6 : saisie de l'explicite.

Interp men-FIC

max. 12 : interprétation et implicite.

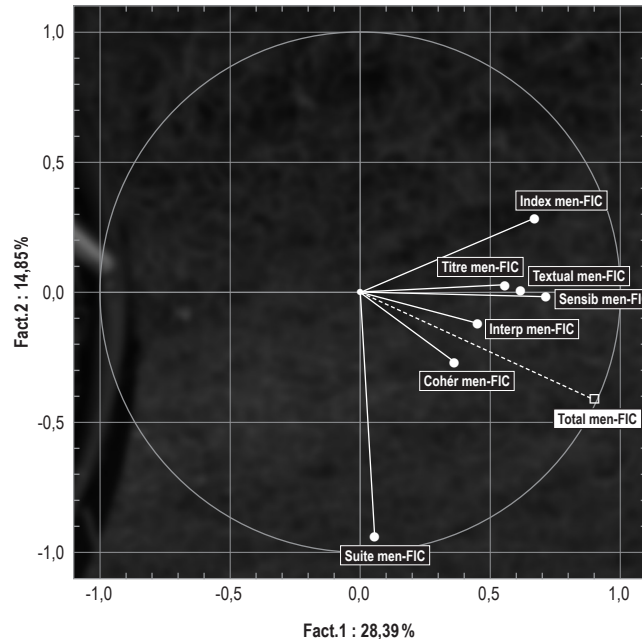
Sensib men-FIC

max. 12 : implication ; compréhension du personnage.

Index men-FIC

max. 6 : entrée en fonction de la perception des intentions de l'auteur

Total théorique = 61 ; Total observé = 70

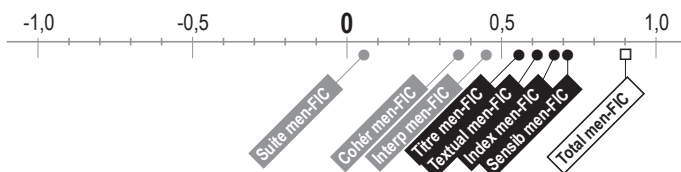


b) Plan factoriel des deux premiers axes

Le premier facteur porte l'information quant à la réussite globale (vs l'échec) à l'épreuve, ce que confirme la variable supplémentaire (Total men-FIC) *total* qui fait la somme des résultats de chaque question. En revanche, trouver la *suite* immédiate de l'extrait est totalement indépendante des 6 variables qui contribuent au premier facteur.

c) Étude du premier facteur

Coordonnées factorielles des 7 variables sur le premier axe. axe 1 men-FIC



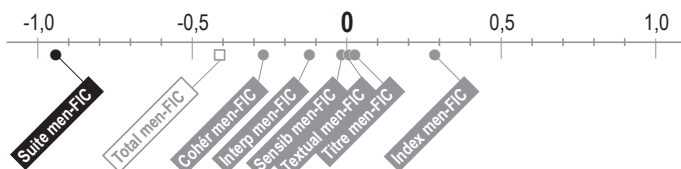
Ce premier facteur est significativement construit par 4 variables, dans cet ordre :

- 1) La sensibilité au personnage
- 2) La perception des intentions de l'auteur
- 3) L'anticipation du fonctionnement du texte entier à partir d'un extrait
- 4) La saisie de l'explicite.

Ce premier facteur décrit une lecture experte.

d) Étude du second facteur

Coordonnées factorielles des 7 variables sur le second axe. axe 2 men-FIC



Le second facteur est entièrement construit par la première question dont le traitement demande d'anticiper une suite en éliminant le déjà-dit ou le contradictoire au plan syntaxique, en gros ce qui fait appel au **traitement des détails**, à l'**explicite**.

1. LES 4 ÉPREUVES PRISES ISOLÉMENT

MEN-DOC (VENDÉE GLOBE)

a) Les 6 variables d'origine

Info-Txt men-DOC

max. 16 : recherche d'une information dans du texte.

Crois-Txt-Tab men-DOC

max. 23 : nécessité de croiser un texte et un tableau.

Crois-2Tab men-DOC

max. 7 : croisement de 2 tableaux.

Info-Tab men-DOC

max. 5 : recherche dans un tableau.

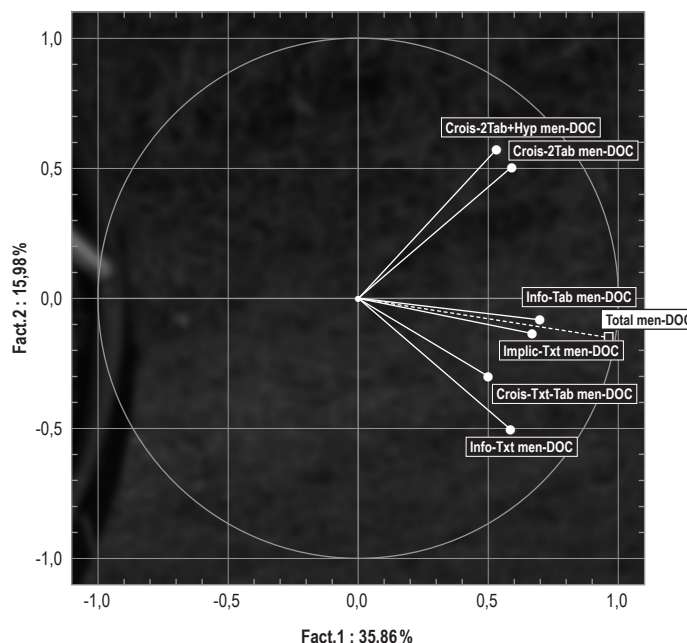
Crois-2Tab+Hyp men-DOC

max. 12 : traitement de l'implicite entre 2 tableaux.

Implic-Txt men-DOC

max. 10 : entrée dans les intentions de l'auteur.

Total théorique = 64 ; Total observé = 73

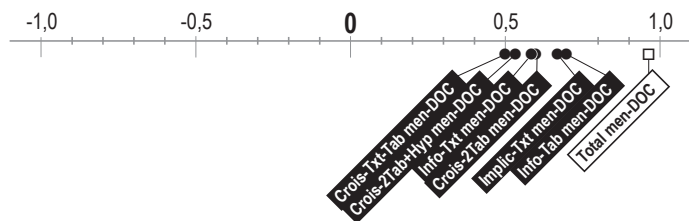


b) Plan factoriel des deux premiers axes

Total men-DOC est elle aussi une variable supplémentaire... Les 6 autres variables contribuent nettement au premier facteur. Le second facteur fonctionne sur une opposition entre certaines questions.

c) Étude du premier facteur

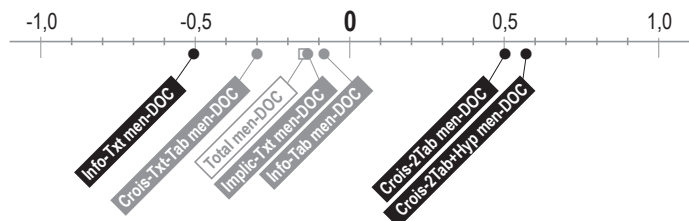
Coordonnées factorielles des 6 variables sur le premier axe. axe 1 men-DOC



Comme pour les ACP précédentes, le premier facteur se construit autour de la forte convergence du **niveau de réussite** aux 6 questions posées. De ce fait, les coordonnées des élèves sur cet axe rendront, là encore, fidèlement compte de leur réussite globale à l'épreuve.

d) Étude du second facteur

Coordonnées factorielles des 6 variables sur le second axe. axe 2 men-DOC



Le second facteur fonctionne sur une opposition intéressante. À droite, les questions **Crois-2Tab+Hyp men-DOC** et **Crois-2Tab men-DOC** dont la réponse nécessite de croiser plusieurs tableaux avec une hypothèse de recherche. À gauche, la question **Info-Txt men-DOC** qui nécessite de rechercher dans un seul texte. On peut interpréter ce facteur comme rendant compte à la fois de la nature des supports consultés (tabulaires vs textuels) et de la complexité des opérations effectuées (croisement ou non de sources différentes) : à droite, le recours à plusieurs *tableaux* dont il faut recouper les informations ; à gauche, la consultation d'un seul *texte* (peut-on, alors, vraiment parler encore ici de *complexité* ?).

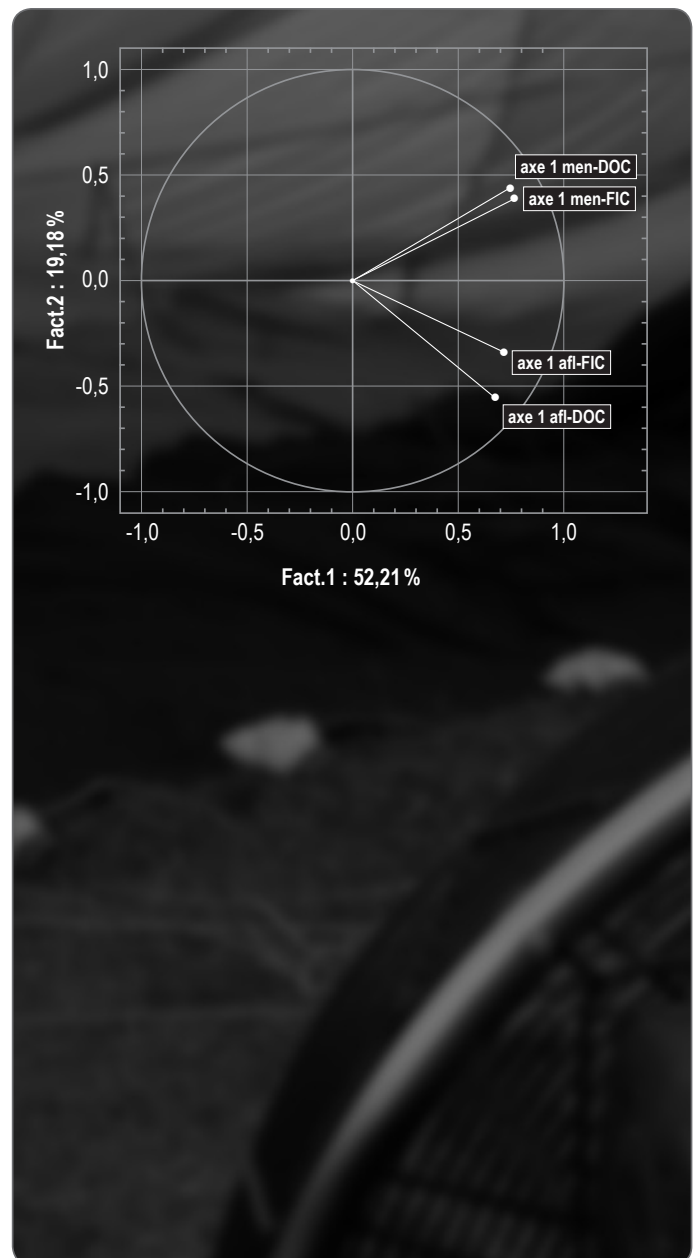
2. À LA DÉCOUVERTE DE VARIABLES LATENTES

L'exploration précédente a permis de concentrer ('faire réduire' comme on le dirait d'une sauce) les 25 variables brutes telles qu'elles ressortent du barème de correction appliqué aux questions des 4 épreuves. Les 2 épreuves AFL ont la même grille de 'notation' mais appliquée à du matériel différent (fiction vs documentaire) dont le traitement fait appel à une évidente « culture de la chose écrite », celle que l'exercice d'un « savoir lire » large a développée à un moment donné. Les 2 épreuves MEN portent sur des matériaux textuels largement différents dans leur forme que viennent explorer des questions sollicitant des opérations cognitives de nature différente. *Et tout ça, ça fait d'excellents lecteurs'...* ; ou de moins bons !

Il ne viendra à l'idée de personne de décider, au seul œil nu, que c'est telle question qui en rendrait le mieux compte ; ou telle épreuve ; ou telle sélection transversale de questions. On n'avancera pas davantage en les prenant toutes, comme si la qualité se réalisait dans la quantité. Comment s'assurer en effet que tous les items ne font pas appel à une ou deux compétences dont on ne fait que répéter la mesure d'une épreuve à l'autre ? Comment s'assurer dans le total d'une épreuve que les barèmes attribués à chaque question ne reflètent pas une hiérarchie ignorée même de ceux qui les établissent ? L'analyse en composantes principales (ACP) répond déjà à ces risques : chaque score –qu'il soit sur 22 ou sur 6– est ramené à une distribution standard (moyenne= 0 ; écart-type= 1) qui lui assure une contribution équivalente aux autres ; l'extraction d'une composante fait disparaître de la variance totale des résultats la part qui lui est imputable et la composante suivante ne la contient plus. On peut donc affirmer pour toute composante que ce qu'elle exprime existe bien quelle que soit la position des individus sur les précédentes et indépendamment d'elles.

Nous allons donc rechercher les composantes –les variables latentes– qui structurent l'ensemble des résultats aux 4 épreuves. Nous utiliserons à nouveau l'outil statistique qu'est l'ACP en prenant comme variables de départ les premiers axes des 4 analyses précédentes. Afin de ne plus alourdir

cet article maintenant que le principe méthodologique a été présenté, nous irons directement aux composantes dont le poids justifie qu'on les retienne au final.

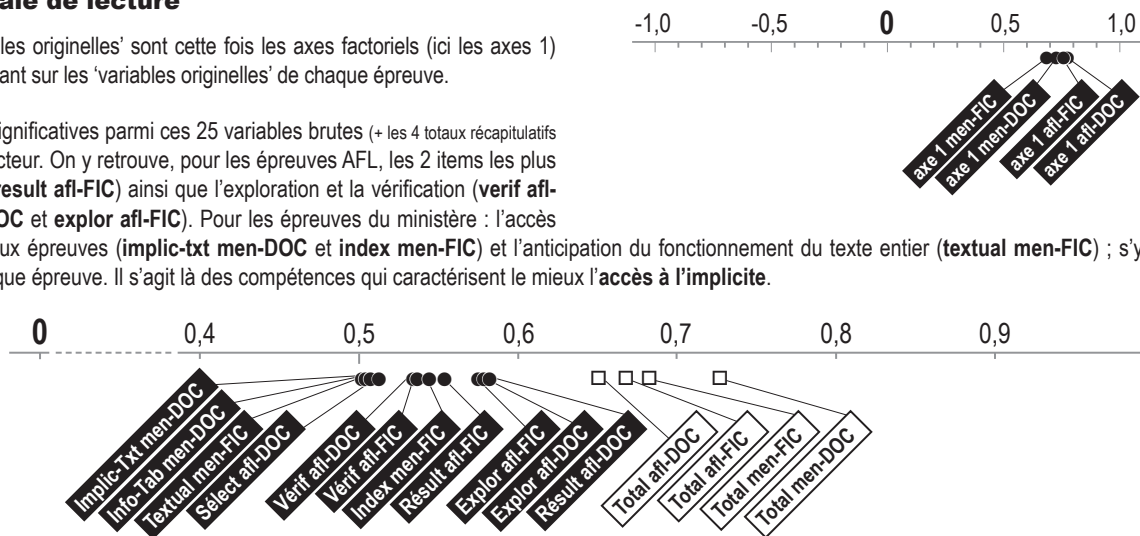


2. À LA DÉCOUVERTE DE VARIABLES LATENTES

Une performance globale de lecture

Dans ce plan factoriel, les 'variables originelles' sont cette fois les axes factoriels (ici les axes 1) issus des 4 ACP précédentes portant sur les 'variables originelles' de chaque épreuve.

Voici la projection des variables significatives parmi ces 25 variables brutes (+ les 4 totaux récapitulatifs de chaque épreuve) sur ce premier facteur. On y retrouve, pour les épreuves AFL, les 2 items les plus synthétiques (**result afl-DOC** et **result afl-FIC**) ainsi que l'exploration et la vérification (**verif afl-DOC**, **verif afl-FIC**, **explor afl-DOC** et **explor afl-FIC**). Pour les épreuves du ministère : l'accès aux intentions de l'auteur des deux épreuves (**implic-txt men-DOC** et **index men-FIC**) et l'anticipation du fonctionnement du texte entier (**textual men-FIC**) ; s'y ajoutent celles des totaux de chaque épreuve. Il s'agit là des compétences qui caractérisent le mieux l'accès à l'implicite.



Voici en outre la corrélation entre cette performance et le score de chaque épreuve.

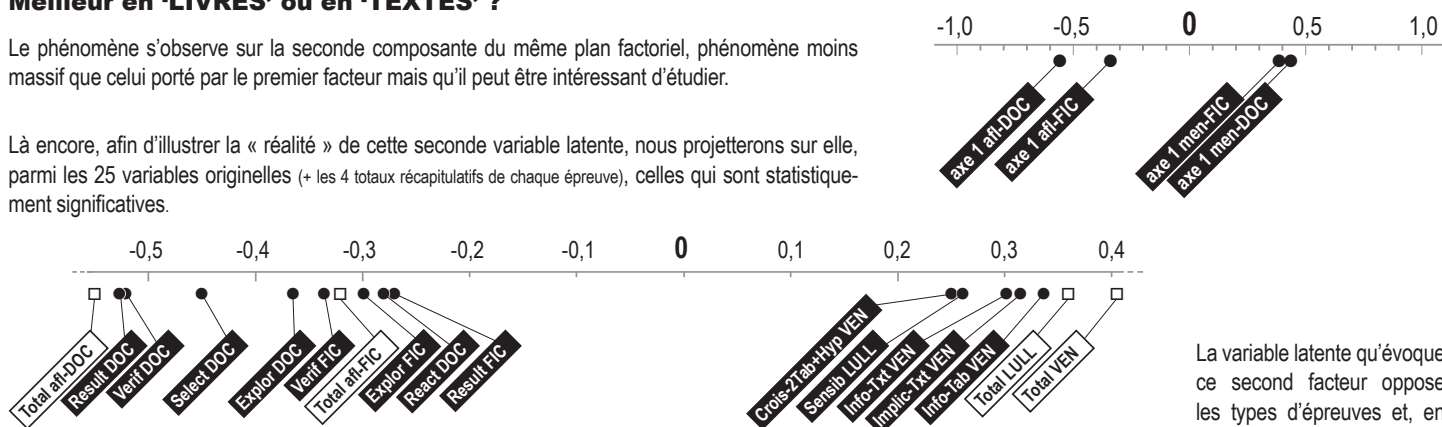
	total afl-FIC	total afl-DOC	total men-FIC	total men-DOC	Total 4 scores
Perf. glob.	0,67	0,65	0,68	0,73	0,99

Dans la suite, ce sont les coordonnées des élèves sur cet axe que nous prendrons comme performance de lecture.

Meilleur en 'LIVRES' ou en 'TEXTES' ?

Le phénomène s'observe sur la seconde composante du même plan factoriel, phénomène moins massif que celui porté par le premier facteur mais qu'il peut être intéressant d'étudier.

Là encore, afin d'illustrer la « réalité » de cette seconde variable latente, nous projeterons sur elle, parmi les 25 variables originelles (+ les 4 totaux récapitulatifs de chaque épreuve), celles qui sont statistiquement significatives.



auxquelles ils font appel. Du côté du MEN (en positif), il s'agit de travailler sur un texte qui est à lui-même son propre contexte, son horizon clos : tout ce qui est nécessaire pour répondre est disponible et il s'agit de bien le « lire ». Du côté de l'AFL, (en négatif), les stratégies font appel à la consultation d'un lot important d'ouvrages entiers, donc à l'expérience d'un champ d'exploration de l'écrit beaucoup plus vaste, celui de la BCD et du CDI, en quelque sorte, une pratique culturelle dans un champ large.

À la différence de la composante précédente orientée vers un pôle, celle-ci fonctionne sur l'opposition entre deux dominances (en négatif une culture de la production écrite ; en positif un rapport au texte). Les élèves qui réussissent aussi bien –ou aussi mal– dans ces 2 types d'épreuves se retrouvent ici plutôt au centre de l'axe.

3. EFFET D'UNE DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE (GROUPE TÉMOIN vs GROUPE EXPÉRIMENTAL)

RAPPEL DU DISPOSITIF

Sur une période de 5 mois, les élèves d'une quinzaine de classes ont été évalués par 4 épreuves de lecture. Sur les 316 pressentis au départ, seulement 248 ont effectué les 4 passations. Cette perte « en ligne » s'explique par la mutation en cours d'année d'un des enseignants du primaire et sur l'absence aléatoire (moins de 4%) d'une dizaine d'enfants à l'une des épreuves.

Sur les 248, 210 élèves ont été engagés dans une action globale de perfectionnement de la lecture à travers l'utilisation du logiciel ELSA. Les « autres » (38 : soit 18% de la population ayant utilisé ELSA) ont servi de témoins (**Groupe T**). Le groupe expérimental (**Groupe E**) s'est entraîné sur le temps scolaire ; le **Groupe T**, quant à lui, a bénéficié de l'enseignement habituel.

Le **Groupe E** a été recruté au plus près des critères suivants : → ne pas fonctionner avec une population « favorisée » (relever plutôt de ZEP, de RAR et de RRS) ; → ne pas comprendre d'élèves ayant utilisé ELSA précédemment ; → réunir au mieux les conditions favorables à un entraînement de ce type.

Dans l'absolu, tenter d'équilibrer par tiers le temps de passage individuel avec le logiciel, le temps (en petits groupes) de retour réflexif sur les différents exercices, les moments (collectifs et individuels) réinvestissant les avancées techniques dans le recours fonctionnel à des écrits variés. On verra, là encore, que ces conditions n'ont pas été complètement remplies pour plus de la moitié des classes. La preuve en est que 40 élèves parmi les 210 engagés dans l'action globale de perfectionnement de la lecture n'ont pas effectué au cours de 5 mois un minimum de 4 plans entiers, seuil en deçà duquel on ne saurait parler d'un entraînement-logiciel ni accorder crédit au calcul d'un écart entre tests initiaux et terminaux. L'effectif du **Groupe E** est donc 170, celui du **Groupe T**, 38.

UN MOT SUR L'OUTIL STATISTIQUE

L'étude statistique que nous présentons comporte deux étapes : dans la première, décider si le **Groupe E** se distingue du **Groupe T** ; et si oui, dans la seconde, comprendre ce qui, dans l'expérimentation a des effets sur le niveau de lecture.

C'est l'analyse dite de *régression multiple* qui est utilisée ici. Des précisions sur les différents indices présents dans les résultats statistiques seront fournies chemin faisant. Pour les lecteurs de cet article peu familier des ouvrages de statistiques, rappelons que la *régression multiple* est un puissant outil pour évaluer le pouvoir de variables explicatives sur la variation d'un phénomène à expliquer.

Le **premier intérêt** d'un tel outil est que l'effet de chaque variable explicative est obtenu en neutralisant l'effet de toutes les autres. Le maître-mot de la régression multiple est bien : *toutes choses égales par ailleurs...* du moins les « choses » incluses dans le modèle ! Toutes les variables explicatives sont donc sur le même plan pour rendre compte de la *variabilité* du phénomène à expliquer.

Le **second intérêt** est d'informer sur la robustesse du modèle en *calculant*, à partir des paramètres des variables explicatives le constituant, la performance théorique de chaque individu. La moyenne des écarts (appelés *résidus*) entre performance observée et performance *estimée* renseigne sur le degré de confiance à accorder au modèle et au pouvoir des variables le composant.

GROUPE E vs GROUPE T.

1. Les variables du modèle

A. Variable à expliquer : la performance globale de lecture mesurée par 4 épreuves réparties sur 5 mois

B. Variables explicatives :

1. CATÉGORIELLES

- Sexe de l'élève : G ou F
- CSP dominante des familles du secteur de recrutement : 1 = milieu défavorisé ; 2 = classe moyenne inférieure
- Cours suivi : CM1 ; CM2 ; 6^{ème}
- Hétérogénéité de la classe (1 ou 2 niveaux la constituant)
- Groupe : Témoin ; Expérimental

2. CONTINUES

- Âge de l'élève (en mois)
- Niveau de l'élève aux premières épreuves de lecture

3. EFFET D'UNE DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE (GROUPE TÉMOIN vs GROUPE EXPÉRIMENTAL)

2. Le pouvoir explicatif du modèle. Il est exprimé par 4 indices statistiques :

- ♦ **R (.77)** est la corrélation entre la performance réellement observée et celle *estimée* par le modèle.
- ♦ **R²** est le carré de cette corrélation : **60%** de la variance des résultats réellement observés sont expliqués par le modèle. Ce calcul passant pour optimiste, il est plus prudent de retenir le **R² ajusté** : les 7 variables du modèle rendent compte de **58%** de la variance des résultats observés. Reste donc, à l'inverse, que 42% de cette variance ne sont pas expliqués par les variables du modèle et relèvent d'un *aléatoire* non contrôlé, par exemple, ici, effet maître, autres effets élève, etc.
- ♦ un **F** de **37.23** est le quotient de la variance des résultats expliquée dans le modèle par celle restant à la charge des individus. Un tel **F** confirme que le modèle est puissant avec moins d'une possibilité sur 1000 de se rencontrer dans une distribution au hasard. On poursuivra donc...

3. Le pouvoir explicatif des variables. Quelques mots pour ne pas être impressionné par un tableau et y prélever malgré tout les informations utiles.

Toute variable incluse dans un modèle participe à sa construction ; de manière plus ou moins significative. La *fiabilité de la contribution* d'une variable à la performance globale est évaluée par la probabilité **p** que son effet sur la variable à expliquer puisse être le fait du *hasard* ; **p** se lit comme un pourcentage : par exemple **p** = 0,014 indiquerait que l'effet de cette '*variable explicative*' sur la '*variable à expliquer*' a seulement 14 possibilités d'être rencontré lors de 1000 tirages au hasard. Le seuil généralement admis pour que la contribution d'une variable soit jugée significative est inférieur à 5 possibilités sur 100 (**p** < 0,05). Sont donc en grisés dans le tableau les variables explicatives qui « expliquent » quelque chose (*cf.* la colonne **p**).

La colonne *paramètre* est ici pour mémoire. Par exemple, pour chaque variable qualitative, cet indice permet, pour un individu, de rajouter à l'ordonnée (105) de l'origine de la droite de régression 6,4 points s'il est au CM2 (ou, au contraire,

de soustraire 17,9 points s'il est au CM1), etc. ; de lui retirer (dans le cas des variables quantitatives) autant de fois 0,3 points que de mois dans son âge, etc. Et ainsi de calculer une performance théorique d'après l'équation du modèle. Plus le modèle est robuste et plus les écarts entre *performance observée* et *performance prédite* sont faibles.

Enfin, les coefficients **bêta** de la dernière colonne standardisent les paramètres de la première colonne afin de pouvoir comparer *le poids de chaque variable* dans une unité commune. Ainsi, le niveau d'entrée de l'élève dans le dispositif est la variable qui participe le plus fortement à l'établissement de la performance globale : meilleur on est déjà en lecture et plus élevée sera la *performance observée*. Vient ensuite le cours fréquenté, ce qui semble normal aussi... Puis le fait d'être dans le **Groupe T** ou dans le **Groupe E**, ce qui est précisément l'hypothèse à tester ici ; etc.

On voit que les risques d'erreur de ce modèle sont faibles quant à la fiabilité d'une différence significative entre les 2 modalités de la variable « groupe » : 2 probabilités sur 10 000 que l'écart de performances entre le **Groupe E** et le **Groupe T** soit, *toute chose égale par ailleurs*, rencontré lors d'un tirage au hasard des notes des élèves. Encore une fois, il faut se souvenir que toutes les variables explicatives présentes

	Niv. de l'effet	param	t	p	Bêta
Ord. Orig.		105,0	2,9	0,0038	
niv entrée	variable continue	1,3	11,8	0,0000	0,5646
cours	CM1	-17,9	-4,3	0,0000	-0,4936
	CM2	6,4	2,9	0,0046	0,1626
	6ème	11,3	2,4	0,0190	0,2891
groupe	Expérimental	7,2	3,8	0,0002	0,1826
	Témoin	-7,2	-3,8	0,0002	-0,1826
Nbre cours	1	-4,8	-2,7	0,0070	-0,1483
	2	4,8	2,7	0,0070	0,1483
CSP en 2 gr.	1	-3,5	-2,3	0,0222	-0,1082
	2	3,5	2,3	0,0222	0,1082
âge (mois)	variable continue	-0,3	-1,1	0,2673	-0,1244
sexe	G	-2,3	-1,7	0,0951	-0,0763
	F	2,3	1,7	0,0951	0,0763

3. EFFET D'UNE DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE (GROUPE TÉMOIN vs GROUPE EXPÉRIMENTAL)

dans une analyse de régression sont dans une interaction de **covariance** : cette différence entre **Groupe E** et **Groupe T** s'observe compte-tenu du niveau initial, du cours suivi, de l'âge, du sexe, etc.

Le tableau ci-dessous visualise les écarts de performance en lecture selon les 5 variables catégorielles.

a) Figurent en grisé (dans les 3 colonnes de droite) : moyennes, écarts-types et significativité², tels qu'ils apparaissent « au naturel », c'est-à-dire sans interaction ; ce qui, par comparaison, rendra sensible (*cf.* les colonnes centrales) l'affinement opéré par l'analyse de régression multiple. Celle-ci neutralise en effet la redondance que chaque individu véhicule entre les variables du modèle. On en voit notamment la conséquence dans l'importante diminution des écarts-types (indice de dispersion du groupe de données autour de sa moyenne) dans la régression.

b) Dans les 4 colonnes centrales :

→ L'effet de la variable **sexe** n'est pas suffisant pour être significatif au sein de ce modèle. Pour autant, l'écart de 4,68 points entre filles et garçons recoupe celui systématiquement rencontré dans nombre d'études nationales et internationales.

→ **L'hétérogénéité dans la classe** (présence d'un ou deux niveaux scolaires) a un effet nettement significatif dans le modèle (alors qu'elle ne l'est pas avec les données brutes). Il est intéressant de remarquer que l'écart s'accroît et surtout s'inverse dans la régression. Sur cette population et avec les variables qui la décrivent, l'hétérogénéité apparaît bien comme un facteur améliorant de manière significative la performance de lecture³.

→ La **CSP dominante** du secteur de recrutement installe une différence significa-

tive quant à la performance globale. On n'en sera pas surpris... Notons toutefois que l'écart entre les deux CSP estimé par le modèle est presque la moitié de celui observé en ne tenant compte simultanément d'aucune autre variable.

→ L'effet **cours** est fortement significatif, ce qui n'appellera guère de commentaires. Le graphique ci-contre aide à prendre conscience de l'évolution de la performance d'un cours à l'autre. La pente de la droite entre CM1 et CM2 est beaucoup plus accentuée que celle entre CM2 et sixième : 24 points séparent les 2 CM et seulement 5 points la première année du collège de la dernière année du primaire. Est-ce un symptôme de difficultés propres au collège ?

c) Reste l'évaluation de l'**effet d'un entraînement avec le logiciel ELSA** comparé au fonctionnement ordinaires des classes, effet significatif avec moins de deux risques d'erreur sur dix mille !

catégories	N	p	perf. globale moyenne dans régr.	perf. globale écart-type dans régr.	perf. globale moyenne observée	perf. globale écart-type observé	P
garçons	105	0,095	94,70	2,36	98,96	31,28	non S.
filles	103	0,095	99,38	2,31	101,21	30,27	
classe à 1 cours	136	0,007	92,26	2,31	100,84	30,35	non S.
classe à 2 cours	72	0,007	101,82	2,79	98,63	31,59	
CSP1 (déf.)	69	0,0222	93,52	2,64	91,78	34,61	S. 0.0058
CSP2 (moy. inf.)	139	0,0222	100,56	2,16	104,19	27,84	
CM1	80	0,0000	79,13	4,27	81,29	27,42	S. 0.0000
CM2	59	0,0046	103,41	2,98	111,88	27,42	
Sixième	69	0,0190	108,59	5,32	111,77	26,18	
Groupe E	170	0,0002	104,28	1,86	103,21	31,07	S. 0.0017
Groupe T	38	0,0002	89,80	3,26	86,06	25,04	
total	208		100,08		100,08	30,73	

3. EFFET D'UNE DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE (GROUPE TÉMOIN vs GROUPE EXPÉRIMENTAL)

4. Conclusion

Nous chercherons à distinguer dans la partie suivante les effets des différentes composantes de cet entraînement.

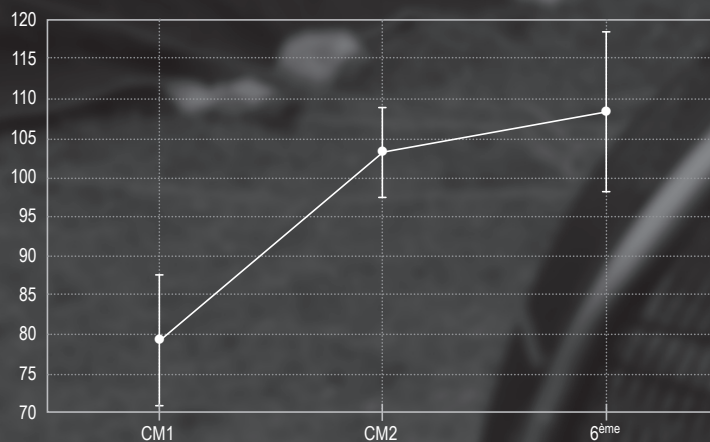
Au présent stade, retenons : 89,80 points pour le **Groupe T**, 104,28 pour le **Groupe E**, soit une différence de 14,48 points entre les 2 groupes. Différence que nous constatons sur une performance établie au cours de 5 mois à l'aide de 4 épreuves qui contrôlent un éventail large de domaines, de textes, de modes de questionnement... Certes, pour l'occasion, on ne répond pas au schéma habituel d'un écart entre tests d'entrée et de sortie ; mais, ce qui vaut largement autant, le modèle de régression intègre la *performance initiale* des élèves en tant que covariant et donc sur le même plan que le sexe, l'âge, le cours suivi, l'hétérogénéité des classes, la CSP dominante du secteur scolaire et l'appartenance au **Groupe T** ou **Groupe E**.

Cet écart de 14,48 points réalise par rapport à l'école ordinaire (**Groupe T**) une élévation de la performance **de plus de 16%**, ceci en un peu plus d'une demi-année scolaire. Voilà qui devrait retenir l'attention, sinon des gouvernants (qui ne

semblent pas toujours là pour ça), du moins des hommes de bonne volonté (parmi lesquels se rencontrent parfois quelques politiques).

En effet, **en reprenant les chiffres de la dernière enquête PISA, élever de 16% la performance de la France – comme y parvient ici la démarche expérimentée – la ferait passer de 496 à 575 points, soit 36 points au-dessus de la Corée du sud, actuelle championne du monde de la lecture !** Chiche ?

- 2. dans le cas d'une régression avec cette seule variable
- 3. On sait que ce sujet fait débat. Sans doute faudrait-il examiner de près les approches statistiques sur lesquelles s'appuient les prises de position dominantes...



L'EFFET COURS

4. LE POIDS DES COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Dernière étape de ce compte-rendu, l'explication des effets d'un entraînement à la lecture avec le logiciel ELSA. D'une part, la réalité du face à face de l'élève avec le logiciel ; d'autre part, le travail de la classe autour d'ELSA, comment les adultes accompagnent l'usage qu'en font les élèves.

Nous l'avons dit précédemment, 170 élèves ont effectué au moins 4 plans, seuil et durée nécessaires pour commencer à attendre un effet. C'est donc sur cet effectif (celui qui a été comparé dans l'étape précédente à l'effectif témoin) que nous travaillons. Comme présenté dans le protocole initial d'expérimentation (cf. pages 5-8), un entraînement est sensé réunir 3 domaines d'activités d'égale importance temporelle. Nous les décrirons rapidement puis tenterons d'analyser leurs effets sur la performance de lecture.

LES 3 DOMAINES DE L'EXPÉRIMENTATION D'ELSA

1. Premier domaine : le travail avec le logiciel

C'est un travail individuel organisé par plan. Chaque plan articule 6 exercices de nature différente suivis d'une épreuve-test qui permet de paramétrer le plan suivant. Nous observons ce travail à l'aide de 3 variables : → 1) le **nombre de plans** fait par l'élève : entre 4 et 13 pour cette population. → 2) le **progrès en efficacité de lecture**. Celle-ci est calculée automatiquement par le logiciel à l'issue de chaque test en tenant compte de la compréhension du texte proposé et du temps mis pour le lire. Afin de consolider l'information prélevée pour décrire le progrès, ce qui est pris en compte ici, c'est la différence entre la moyenne des 3 premiers tests et celle des 3 derniers effectués. Cette différence peut être négative, notamment dans les débuts de l'entraînement car ce travail a pour premier effet de déstabiliser les comportements de lecture construits lors de l'enseignement initial sur les bases d'un décodage. → 3) le **niveau d'entrée** sur le logiciel reprenant ici la moyenne des 3 premiers tests. À partir de ces entrées, il a été décrit, par élève, un usage du logiciel ELSA...

2. Second domaine : la théorisation autour du logiciel

Ce travail, dirigé par un enseignant, s'intéresse à la manière dont les élèves s'y prennent pour effectuer les exercices proposés par le logiciel et tente de faire découvrir la nature des processus à l'œuvre dans une lecture experte. Nous avons retenu de décrire les conditions et les modalités de ce travail en prélevant des informations autour de 11 composantes :

- 1) la **durée de l'entraînement** (entre 2 et 6 mois)
- 2) la **fréquence hebdomadaire des séances d'entraînement** : entraînement régulier, intensif (2 à 3 fois par semaine) ou irrégulier (1 fois par semaine ou de temps en temps)
- 3) l'**entraînement personnel de l'enseignant** : l'enseignant s'est inscrit sur ELSA pour... → découvrir le logiciel : l'interface, les différentes séries d'exercices, leur organisation → faire lui-même l'entraînement : ce qui lui permet d'appréhender la notion de plan ; de comprendre ses progrès en observant ses propres résultats, et les difficultés que pourraient rencontrer les élèves, la plus ou moins grande complexité des textes proposés afin de pouvoir mieux les conseiller.
- 4) les **séances de découverte** (individuelle et / ou collective) des principes d'un entraînement (les 3 tiers : s'entraîner, théoriser, réinvestir), de sa durée, du fonctionnement du logiciel (interface), des différentes séries ainsi que les aides qui sont proposés avant de commencer une série ou au sein d'une série, de leurs objectifs, des différents types de textes qui ont été utilisés, de la mise en place d'affichage autour des ordinateurs, etc.
- 5) l'**incitation de l'environnement** : → avant que l'élève s'entraîne : l'enseignant demande à l'élève s'il sait quels exercices il va faire, l'encourage si c'est une série qui le rebute ou sur laquelle il a de médiocres résultats... → quand l'élève s'entraîne : l'adulte accompagnant encourage l'élève à persévérer, à se remobiliser, à réinvestir ce qui a pu être découvert et débattu lors des séances de théorisation, etc.
- 6) la **présentation théorique** : comprendre les composantes de l'acte lexique, débat sur les raisons de lire, sur ce qu'est un déchiffreur et un lecteur, sur les compétences de bases, les compétences approfondies et les compétences remarquables.
- 7) la **fréquence hebdomadaire des retours réflexifs** (collectif ou individuel) sur les séries à partir des résultats (comprendre le fonctionnement des entraînements et comment les différents graphiques permettent d'avoir un autre regard sur les progrès) ou le retour sur le pourquoi des séries.
- 8) le **recours à l'historique**, c'est-à-dire profiter de la possibilité de revoir le dernier exercice fait dans 5 séries d'entraînement (A, B, D, E et F), visionnement qui permet de confronter les stratégies utilisées lors de l'entraînement, de voir et comprendre les raisons des réussites et des échecs.
- 9) les **exercices sur papier** : production d'exercices similaires à ceux d'ELSA (séries D, E, F et T) par les élèves pour d'autres élèves ou par l'enseignant à partir de textes participant de la vie de la classe
- 10) la **pertinence des séries** : choix des séries les plus pertinentes pour la théorisation à partir de l'analyse des résultats ou / et de l'historique

4. LE POIDS DES COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

11) les **livrets individuels** : le descriptif des séries et leurs raisons, le plan de travail (ou feuille de route) présentant l'ordre des séries et les résultats aux séries (qui peuvent être aussi sous forme de graphes), les notes personnelles (réactions, impressions, questions, etc.), des comptes-rendus des séances de théorisation et de réinvestissement, des textes sur ce qu'est être lecteur, des conseils, une liste de titres d'ouvrages dont les extraits ont intéressé l'élève, etc.

À partir de ces entrées, il a été calculé par classe un score de *théorisation*.

3. Troisième domaine : le réinvestissement d'habiletés nouvelles dans la rencontre d'écrits variés

Les 7 variables descriptives utilisées ici donnent une orientation pour des séances systématiques, à base d'échanges, confrontations, retours réflexifs, etc.

1) **Sommaire / index / glossaire** → rôle de l'index (qui permet de repérer les mots importants), du sommaire (qui permet d'appréhender la structure d'un livre et le thème de chaque chapitre), du glossaire (petit dictionnaire) ; → anticiper une fiction à partir de la couverture, d'un feuilletage de l'ouvrage, des illustrations, d'autres productions de l'auteur, etc. ; repérer la structure d'un documentaire → s'entraîner à trouver le numéro des pages dans lesquelles peuvent figurer les réponses à une question en utilisant (simultanément ou non) le sommaire, l'index et le glossaire.

2) **Recherche multicritères** → combiner divers critères pour la recherche d'un ouvrage (type d'ouvrage, auteur, thème, mots clés) → recherche multicritères dans des tableaux, des listes, divers textes.

3) **Classification Décimale Dewey** → la CDD répartit les ouvrages dans dix classes. Chaque classe est divisée en dix divisions, chaque division... → quelle cotation pour ce livre (dans quelle classe / divisions de la Dewey pourrait-on le classer) ; classement de tables de matières dans la Dewey ; classement de textes (de photos, de musique, de films, etc.) dans la Dewey → dans quelle division trouver le livre qui pourrait répondre à tels mots clés ou à telles questions.

4) **Questions**. s'interroger pour toute questions sur la nature de l'ouvrage à consulter → repérer les mots importants de la question → reformuler une question.

5) **Comparaison d'ouvrages** : discerner leurs différents rôles ou les types variés de réponses qu'ils donnent → comparaison de sommaires → comment un même sujet est traité dans différents types d'ouvrages (documentaires, encyclopédie, journaux, revues, monographies, catalogues, romans, albums, etc.) → les réponses données à une même question dans des ouvrages similaires (par exemple, plusieurs manuels d'histoire ou plusieurs documentaires...).

6) **Indexation** : rendre accessible les écrits qui circulent dans la classe ou l'école par une indexation qui sera mise à la disposition des classes (et de l'environnement de l'école) pour d'éventuelles recherches → cotation à partir de la Dewey : coter les textes (ainsi que ceux produits par les élèves) et ouvrages qui circulent dans la classe → indexation avec des mots-clés les textes et ouvrages qui circulent dans la classe (ainsi que ceux produits par les élèves).

7) **La gestion de la BCD par les élèves concerne** : → la gestion du prêt, des aides et des animations qui pourraient aider au choix des élèves (classeurs thématiques, présentations de livres, tutorat, journaux, recueils, etc.) → le choix de livres nouveaux (les coter et les indexer) → le classement et le rangement des livres et documents → l'organisation des aides indispensables (affichage / classeurs / tutorat) : comment sont rangés les ouvrages ? comment trouver un écrit qui pourrait répondre à la question qu'on se pose ? comment localiser l'information dans les documents ? etc. → la préparation des animations, des expositions, des projets...

À partir de ces entrées, il a été calculé par classe un score de *Réinvestissement*.

ANALYSE DES EFFETS

Nous utiliserons à nouveau l'analyse de régression multiple dans un modèle complet intégrant les 3 domaines du travail qui viennent d'être présentés. Toutefois, les scores de *Théorisation* et de *Réinvestissement* se révèlent tellement corrélés ($r=0.86$) qu'il est difficile d'en distinguer les effets séparés au sein du même modèle. Il se vérifie que chaque classe a un investissement très voisin dans les 2 domaines : celles qui font beaucoup de *Théorisation* font aussi beaucoup de *Réinvestissement* ; et inversement. De ce fait, nous avons réuni ces deux scores en une seule variable **autour** d'ELSA.

1. Les variables du modèle

A. Variable à expliquer : la performance globale de lecture mesurée par 4 épreuves réparties sur 5 mois

B. Variables explicatives :

1. CATÉGORIELLES

- Sexe de l'élève : G ou F
- CSP dominante des familles du secteur de recrutement : 1 = milieu défavorisé ; 2 = classe moyenne inférieure
- Cours suivi : CM1 ; CM2 ; 6^{ème}
- Hétérogénéité de la classe (1 ou 2 niveaux la constituant)

2. CONTINUES

- Âge de l'élève (en mois)
- Niveau de l'élève aux premières épreuves de lecture
- Moyenne des 3 premiers tests sur ELSA
- Niveau du travail sur ELSA*
- Niveau du travail autour ELSA*

* Le 1^{er} est le fait de chaque élève, le 2nd celui de l'environnement pédagogique

4. LE POIDS DES COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

2. Le pouvoir explicatif du modèle

Ce modèle, d'après le R^2 ajusté, explique 63,5% de la variance des performances en lecture. Avec un $F = 27,6$, on peut accorder crédit à ce qu'il révèle.

3. Le pouvoir explicatif des variables

	Niv. de l'effet	Param.	t	p	bêta
Ord. Orig.		65,4	1,7	0,0969	
niv. entrée	variable continue	1,3	9,8	0,0000	0,5217
cours	CM1	12,1	-2,6	0,0111	-0,3175
	CM2	1,0	0,3	0,7499	0,0240
	6ème	11,1	2,1	0,0351	0,2922
3 premiers	variable continue	0,7	4,0	0,0001	0,2153
travail autour d'ELSA	variable continue	2,9	2,7	0,0087	0,1641
travail sur ELSA quel plan	variable continue	2,2	2,1	0,0383	0,1358
travail sur ELSA progrès	variable continue	0,5	2,1	0,0348	0,1203
sexe	G	-3,6	-2,4	0,0170	-0,1151
	F	3,6	2,4	0,0170	0,1151
CSP 2 groupes	1	-2,9	-1,6	0,1139	-0,0836
	2	2,9	1,6	0,1139	0,0836
âge	variable continue	-0,2	-0,5	0,6053	-0,0598
Nbre de cours	1	-1,2	-0,6	0,5791	-0,0361
	2	1,2	0,6	0,5791	0,0361

Les variables sont rangées en fonction du *bêta* (cf. page 27). Les 3 dernières (CSP, âge, hétérogénéité) ne sont pas significatives. Les autres le sont et toutes sont des covariants nécessaires dans le modèle. Celles qui nous importent ici sont les 3 relatives au travail *sur* et *autour* d'ELSA. **Elles contribuent toutes les 3 de manière significative à l'élévation de la performance de lecture**, aussi bien le travail pédagogique *autour* d'ELSA (théorisation + réinvestissement) que le travail *sur* ELSA (entraînement proprement dit) décrit par le nombre de plans effectués par chaque élève et son progrès aux tests d'ELSA. Ceci nous semble déterminant. Le travail avec le logiciel active efficacement (et sans aucun doute mieux que ne peut le faire un enseignant) des techniques constitutives du geste de lire mais celles-ci ne se transféreront dans un comportement effectif de lecteur qu'à

travers leur mise en œuvre réfléchie en situations fonctionnelles, initiées par l'organisation pédagogique de la classe. Sans cette prise en charge, le progrès technique ne se transfère que pour les élèves qui jouissent déjà de ces situations fonctionnelles du fait de leur milieu socioculturel. On peut avoir confirmation de cette hypothèse dans la contribution non significative ici de la CSP du secteur de recrutement. Quand l'école veille à prendre en charge les conditions de l'apprentissage, les déterminations extérieures, notamment la CSP, s'amenuisent...

Sans entrer ici dans le détail des opérations pour transformer les 2 variables (quantitatives) *travail autour d'ELSA* et *progrès sur ELSA* en variables qualitatives à 3 modalités et pour en créer une 3^{ème} à partir d'elles, on peut assurer que *l'effet seul d'ELSA* conduit à une élévation de la performance de lecture de **12,2%⁴** par rapport au tiers inférieur ; que *l'effet seul du travail autour d'ELSA* conduit à une élévation semblable de la performance de lecture (**11,8%**). Et que l'effet combiné de ces 2 éléments entraîne une élévation de la performance de lecture de **18,3%**, élévation supérieure à celle (16%) qui, globalement, séparait, dans la partie précédente, **Groupe T et Groupe E**.

Dont acte...

■ 4. Sans garantie de la durabilité de l'effet hors de son réinvestissement dans un usage effectif

EN GUISE DE CODICILLE !

On se souvient que, dans la recherche des variables latentes (cf. page 25), nous avons signalé, –outre cette performance globale de lecture, unique objet jusqu'ici de nos investigations– un second axe construit sur l'opposition entre 2 natures d'épreuves, d'un côté celles qui portent sur la localisation d'un court extrait parmi un lot important de livres, de l'autre celles qui font appel à l'exploration minutieuse d'un texte. Deux composantes d'un rapport expert à l'écrit.

En appliquant à cette variable la même démarche d'analyse qu'à la performance de lecture –mais, pitié ! sans en relater toutes les étapes, il est assuré que :

- le travail **avec** ELSA contribue de manière significative à la réussite dans « le lot de livres »
- le travail **autour** d'ELSA (théorisation et réinvestissement) a le même effet mais dans « le rapport minutieux au texte ».

*L'ambition éducative n'est pas dans un juste milieu entre ces 2 composantes de la lecture mais bien dans leur interaction. Comment mieux dire qu'il n'y a décidément d'usage du logiciel ELSA que dans cette dialectique entre l'**avec** et l'**autour** ?*

● Jean Foucambert & Alain Déchamps

ANNEXE

Le dispositif d'évaluation des effets d'ELSA, engagé, avec l'agrément de la DESCO sur cinq sites en France, est entré dans sa seconde année scolaire en septembre 2010. À Angers (Maine-et-Loire), une journée de réflexion inscrite au programme de formation de l'Inspection Académique a réuni les collègues des écoles et collèges volontaires, ainsi que l'équipe de circonscription et Nicole Plée (coordinatrice pour l'AFL). Une nouvelle journée est prévue au second trimestre. Luc Daniel, conseiller pédagogique, en a établi le compte-rendu.

En voici un extrait.

PRÉAMBULE DE L'IEN

L'expérimentation du logiciel ELSA répond à quatre priorités énoncées dans la circulaire ministérielle de rentrée pour cette année :

- 1) Responsabiliser les équipes en encourageant l'expérimentation et l'innovation. Inciter les équipes éducatives à exercer leur créativité et leur responsabilité afin de proposer des démarches et des organisations nouvelles.
- 2) Améliorer la maîtrise du français et prévenir l'illettrisme.
- 3) Personnaliser les parcours des élèves : la personnalisation ne s'oppose pas aux interactions entre pairs et doit s'inscrire dans la continuité école-collège
- 4) Les nouvelles technologies doivent être mises au service des apprentissages et de la réussite des élèves et aider à assurer la continuité des apprentissages.

OÙ EN SOMMES-NOUS DE L'EXPÉRIMENTATION ?

Un enseignant d'un CE2-CM1 utilise 9 ordinateurs portables pour ses 9 CM1 à raison de 2 séances de 30 mn par semaine. Cette année, les 1^{ères} séances ont été consacrées à la **découverte collective** des « séries » d'exercices sur le **TBI** de la classe. Depuis, les élèves travaillent en autonomie avec pour **contrat** de ne pas lâcher une série en cours de route.

Un enseignant d'un CM1 (8 élèves) - CM2 (14 élèves) découvre le logiciel. Au début, il s'est surtout préoccupé de l'organisation : certains élèves, ayant des problèmes de comportement, sont incapables de travailler en autonomie, ni sur ELSA, ni quand ils ont une autre tâche à réaliser dans le 2^{ème} groupe. Il faut donc un **adulte présent** avec le groupe travaillant sur ELSA. Les résultats n'ont pas encore été exploités avec les élèves. Un élève de la classe sait à peine déchiffrer, il n'est donc pas en mesure de travailler sur ELSA. Le logiciel IDÉOGRAPHIX serait peut être plus adapté pour lui.

Une autre classe de CE2-CM1 utilise les ordinateurs portables. Certains élèves ont besoin de la présence d'un adulte pour ne pas s'échapper face à la difficulté. Pendant que les CM1 travaillent sur les ordinateurs, les CE2 travaillent sur A.R.T.H.U.R. en autonomie. Les CM1 ont d'abord découvert le logiciel seuls puis, à la fin de chaque séance, une mise en commun sur les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées a eu lieu. Le problème est que certains élèves ne se posent pas de questions sur les exercices qu'ils viennent de faire, même s'ils n'ont pas compris.

Un enseignant d'un CM2 (qui découvre également le logiciel) a consacré, avec des exercices au choix par groupe de 3, la 1^{ère} séance à la réactivation de compétences acquises l'an passé. Maintenant le travail se fait en autonomie. Le professeur ne sait pas comment lire les résultats ni comment organiser les moments collectifs. Après un grand engouement des élèves au début de l'année, l'essoufflement est actuellement net.

Un collègue d'un CM1-CM2 a laissé l'an dernier un temps aux élèves pour s'approprier le contrat. Il leur a expliqué qu'ils allaient durant 2 séances de 30 min par semaine, par groupe de 6, en autonomie totale, être comme en salle de « muscu » pour entraîner leurs compétences de lecteur. Les ordinateurs étant loin de la classe, les élèves sont sous la surveillance de l'EVS. Le contrat ELSA sur la manière de travailler est affiché dans la salle informatique. Le fonctionnement en groupe de 6 a généré un système de rotation complexe pour que les élèves sur ELSA ne soient pas toujours absents lors des moments d'étude de la langue. Les élèves disposent d'un livret ELSA pour noter les problèmes

rencontrés. Ils commencent toujours par un entraînement puis des exercices au choix. 20 min est la durée maximum pour une séance. Certains élèves ont pu poursuivre leur entraînement durant l'aide personnalisée et l'accompagnement éducatif du soir.

Dans un des collèges, les élèves **réclament les fiches bilans** du logiciel. Les séances d'entraînement sont de 50 mn par semaine avec 6 élèves. Le professeur documentaliste qui les suit se demande comment on peut les laisser en autonomie. Il serait bien de disposer de la liste des élèves qui ont fait ELSA l'an dernier en CM2.

COMMENT ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES ?

Dans le protocole, il faut distinguer trois moments : entraînement – théorisation – réinvestissement. Les moments collectifs correspondent à des moments de théorisation et de réinvestissement. Pour limiter la gêne liée au bruit de fond qui rend la concentration difficile pendant l'entraînement, on peut avoir recours à des casques. Il faut amener les élèves qui travaillent en autonomie à percevoir la nécessité de respecter ceux qui ont besoin du silence pour se concentrer.

Dialogue avec les enfants : on ne fait rien sans avoir un projet. Il faut pouvoir répondre aux questions : à quoi ça sert de lire ? à quoi ça sert ce que je fais là sur ELSA ?

THÉORISATION

Dans la classe qui ne possède pas de vidéo projecteur, l'enseignant, à partir du livret « notes sur ELSA », commence par traiter des problèmes techniques puis évoque avec les élèves les stratégies de lecture et ce que c'est que lire. De façon systématique, on évoque ELSA dans les autres moments de lecture : qu'est-ce qu'on a appris qui pourrait nous servir dans cette situation ? Les moments de théorisation ne se limitent pas aux moments d'évolution des stratégies développées, ils existent aussi dans les autres activités de lecture. Le lexique d'ELSA est une difficulté : entraînement, empan... Expliquer ce vocabulaire permet d'avancer dans la compréhension de ce qui est en jeu dans l'acte de lire. L'analyse des résultats permet d'entrer dans la théorisation : quels moyens dois-je mettre en œuvre pour améliorer mes performances ? Les moments de conceptualisation peuvent aboutir à des traces écrites pour chacune des séries. Ces traces peuvent être gardées dans le cahier de lecteur de l'élève

CONCLUSIONS DE LA MATINÉE

L'IEN du Groupe Maîtrise de la Langue retient quelques moments clés : « *historique des performances ; salle de muscu ; comment avoir envie mais aussi comment ne pas s'essouffler ; comment transférer* » ; etc.

L'IEN de Circonscription souligne qu'il faut s'assurer qu'à tout moment ce qu'on fait a du sens pour les élèves : insister sur le transfert dans les autres activités et dans les autres moments. Un écueil à éviter : ne pas faire des élèves compétents dans le logiciel, mais des lecteurs experts...

● **Compte-rendu rédigé par L. DANIEL**



**extrait des
Actes de
Lecture
n°114
juin 2011**

CLASSE -LEC TURE

Les 3 textes qui suivent ont pour sujet les classes-lecture. Le premier retrace l'histoire d'un des joyaux de la panoplie des propositions de l'AFL. Histoire faite de déboires au point qu'on peut trouver insolite, en 2011, la présence dans notre revue de comptes-rendus de classes-lecture. Encore faut-il remarquer que dans le second texte, il s'agit beaucoup plus d'actions-lecture ouvertes sur l'extérieur de l'école et suscitant la collaboration de bon nombre de partenaires que de véritables classes-lecture. Le dernier texte est en réalité la première partie d'une série d'articles décrivant une classe-lecture incluse dans un projet plus vaste et fruit d'une collaboration entre la ville de Romainville et l'AFL

Michel VIOLET

RAPPELS INUTILES ?

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est le cheminement nécessaire pour participer aux usages de l'écrit. Certains n'y accèdent pas. Dans nos contrées à scolarité obligatoire, on parle d'illettrisme. Question de statut, d'implication, de pédagogie, bien sûr... les causes et les conséquences du phénomène sont connues. Inutile d'insister.

Sinon pour dire qu'on a des raisons de penser qu'on peut y remédier en imaginant des stratagèmes qui tiennent compte de tous les facteurs associés à la non-lecture. Appelons ces stratagèmes¹ : « politiques globales de lecture » parce qu'ils vont tenter de réunir les conditions qui font qu'on devient lecteur. Ces conditions ont été exposées mille fois ici et ailleurs². Elles ont rencontré beaucoup d'estime, surtout de la part de ceux qui se sont bien gardés de les appliquer.

Les classes-lecture étaient un élément de ces stratagèmes³.

Stages intensifs de lecture sur le mode des classes transplantées, les classes-lecture étaient, en effet, des dispositifs de formation. De formation directe de lecteurs en premier lieu. De formation, en outre, d'acteurs de politique de lecture qu'étaient, d'une part les enseignants et les formateurs des classes et des stages accueillis et d'autre part les personnes venues pour mettre en œuvre à leur retour dans leur commune ou leur quartier ce qu'elles avaient appris en participant aux activités conduites pendant leur séjour.

Les « centres de lecture »⁴ qui accueillaien et conduisaient les classes-lecture se voulaient donc des instruments au service des collectivités locales qu'on qualifiait de « villes-lecture » parce qu'elles étaient engagées dans des actions en faveur de la lecture à destination de leur population et notamment des non-lecteurs.

1. C'est à dessein que nous utilisons ce terme tant, pour être efficace, une politique de lecture doit, quel que soit le lieu où elle s'exerce - une classe, un établissement scolaire, un stage, un quartier - instaurer pour le public auquel elle est destinée des conditions qu'il ne connaît habituellement pas dans le milieu social ambiant. Faire vivre, par exemple, des situations où le pouvoir de décision, la prise de responsabilité et la liberté des échanges et d'expression des points de vue conduiront au recours à l'écrit et à son apprentissage.

2. *Sept propositions.* Jean FOUCAMBERT. A.L. n° 8, décembre 1984, p.92

3. Voir : *Les classes lecture.* Dossier. A.L. n°44, décembre 1993, et *Contributions des classes-lecture à l'élaboration d'une politique de lecture.* Rolande et Raymond MILLOT. A.L. n°46, juin 1994, p.46

4. À défaut de centre, dans les Alpes-Maritimes par exemple, des classes-lecture sont organisées « sur site », dans l'école, avec l'intervention d'animateurs itinérants.

Des Assises et des colloques ont permis de définir ce qu'on entendait par ville-lecture et pourquoi la commune était l'entité géographique et démographique la plus appropriée pour entreprendre une politique de lecture. Une Charte⁵ précisait comment, sous l'égide de la municipalité, pouvaient être coordonnées les actions des institutions ayant qualité pour y participer. L'A.F.L. s'honore d'avoir été, après expérimentation, à l'origine des classes-lecture et de la Charte des villes-lecture qui fut reprise ensuite, certes édulcorée, par le Ministère de la Culture d'alors.

Il y a 30 ans, la lutte contre l'illettrisme était à l'ordre du jour et décrétée cause nationale. La lecture était de tous les discours et de toutes les promesses. Des maires décidèrent de faire de leurs communes des villes-lecture, une dizaine de centres de classes-lecture furent créés. Des militants de l'AFL en furent souvent à l'origine et les chevilles ouvrières.

Las ! Tout cela n'eut qu'un temps et le fait qu'on puisse dans ce numéro de notre revue rendre compte de 2 classes-lecture a quelque chose d'insolite ! Il n'est en effet plus question de classes-lecture et surtout aucune municipalité ne revendique la qualité de ville-lecture⁶.

À cela, de multiples causes, souvent affligeantes.

D'abord, l'indifférence au début de l'expérience puis l'hostilité affichée de l'Éducation nationale dont l'appui aurait pu être essentiel dans le succès et la multiplication du dispositif, aussi bien dans le déroulement des classes-lecture que dans le fonctionnement du partenariat au sein des communes. La pédagogie prônée dans ses attendus et ses pratiques rompait trop avec celle des textes officiels et en vigueur dans les classes. La succession de ministres réactionnaires et la régression pédagogique qui en a résulté a sonné le glas de cette innovation dont les évaluations avaient pourtant montré l'intérêt. La réintégration dans les classes des maîtres engagés dans le dispositif a entraîné la fermeture des centres de lecture et la disparition des classes transplantées comme de celles « sur site ».

Il faut dire que la suppression des classes-lecture n'a pas soulevé d'indignation chez les enseignants, certes sommés par leur hiérarchie de respecter la sacro-sainte doctrine alphabétique mais qui, exception faite d'une minorité, n'ont pas beaucoup demandé à bénéficier d'une expérience qui risquait

de bousculer leurs pratiques routinières et pas seulement dans le domaine de la lecture.

Et puis, allez suggérer à un professeur de mathématiques ou de géographie qui déplore le niveau de lecture de ses élèves qu'il peut être aussi un professeur de lecture des écrits spécifiques de sa discipline et participer au sein de l'équipe professorale du collège à une action d'envergure et limitée dans le temps de perfectionnement de la lecture des collégiens inspirée des classes-lecture⁷.

La détermination des élus locaux et notamment du maire s'est avérée essentielle pour la pérennité et le bon fonctionnement d'une politique communale de lecture. Or, la chose a un coût, elle est nécessairement de longue haleine, les résultats n'ont rien de spectaculaire et ne soulèvent la gratitude de personne, pas même de ceux qui en sont prioritairement destinataires. En d'autres termes, avoir œuvré pour que sa commune soit une ville-lecture n'est pas un argument électoral en période de renouvellement de mandat ! Nul ne s'est donc étonné que la lecture soit absente de la dernière campagne municipale. La décentralisation et la « Crise » font que les maires, dit-on, ont d'autres chats à fouetter. On peut aussi penser que, expérience faite, l'intérêt des élus n'est plus d'élever la lecture à la dignité des chats qu'ils souhaitent fouetter.

D'autant plus que cette même expérience en a dévoilé les difficultés. Les institutions – la bibliothèque, les établissements scolaires, les diverses associations, les centres de formation... – pouvant agir selon leurs compétences au sein d'un partenariat définissant et coordonnant les actions, veillaient à ce qu'on n'empiète pas sur ce qu'elles considèrent comme leur « territoire » et se sont bien souvent montrées jalouses de leurs prérogatives quand elles ne revendiquaient pas le *leadership* de l'entreprise.

Fallait-il, ici, rappeler tout ce passé proche qui a, pour le domaine qui nous occupe, à savoir la lecture et son partage équitable, contribué à faire de notre présent une si formidable époque ?

5. La Charte de Villes-lecture. Jean FOUCAMBERT. A.L. n°26, juin 1989, p.72

6. À l'exception peut-être du Centre de Paris, rue Corvisart et de la ville de Brioude en Haute Loire, portée à bout de bras par deux membres de l'AFL

7. La lecture au collège. L'expérience de Saint Ambroix. A.L. n°31, septembre 1990, pp.43-116

Michel VIOLET



**extrait des
Actes de
Lecture
n°115
septembre 2011**

QUESTION DE COHÉRENCE

Jean FOUCAMBERT

Ce dossier, qui ne se limite pas à rendre un compte de l'Université annuelle de l'AFL, est l'occasion de renforcer la cohérence entre son passé, son présent et... Au cours de ces dernières années, le contenu de nos journées d'étude, UE, congrès, listes de diffusion, publications, etc. s'est en effet élargi des conditions pédagogiques et sociales de la maîtrise de l'écrit à celles de l'ensemble des langages dont le développement complémentaire constitue, au contact du réel dans sa complexité, à tout âge et de manière continue, l'outillage fonctionnel de la formation intellectuelle. Cet élargissement se place dans un évident souci de continuité.

1. LE PASSÉ...

En effet, à la fin des années 70, les toutes premières équipes de l'AFL étaient en majorité issues des écoles expérimentales de l'INRP qui, dans l'esprit de Louis Legrand, directeur de la recherche, devaient explorer comment transformer radicalement les premières années de la scolarité afin de préparer l'entrée de tous les élèves en 6^e. En finir donc avec l'enseignement primaire installé par Jules Ferry près d'un siècle auparavant : sanctionné par le Certificat d'Études, il était censé distribuer à tous les enfants ce qu'il n'est pas permis d'ignorer pour entrer dans la vie active en tant que paysans, artisans, commerçants, ouvriers,

soldats, voire pour les filles, mères de famille. Environ 50% d'une classe d'âge obtenait ce diplôme prestigieux dans les milieux populaires, nécessaire par exemple pour intégrer l'administration.

Parallèlement à cette filière primaire, une infime proportion d'enfants (moins de 5%) entraient, pendant ce temps, dans les « petites classes », payantes, du lycée, accédant ainsi directement à l'enseignement secondaire. Les méthodes y étaient notablement différentes, comme en témoignent les recommandations de l'Inspection Générale demandant que, dans les classes de 11^e, les enfants de 6 ans soient directement confrontés à la complexité de longs textes littéraires, tandis que leurs homologues des Cours « Préparatoires » du Primaire découvraient l'écrit au fond de *La p-i-p-e d-e p-a-p-a*.

Par ailleurs, par l'engagement militant de bon nombre d'enseignants, une filière « primaire supérieure » gratuite s'était assez tôt développée, débouchant sur un Brevet et donnant accès à des qualifications professionnelles qui constitueront progressivement les classes moyennes. Pour autant, les méthodes utilisées, par exemple dans les Cours « Complémentaires », restent bien dans la continuité de l'école primaire. Les termes mêmes de préparatoires et de complémentaires, de part et d'autre de l'Enseignement

primaire, soulignent la spécificité méthodologique de « l'école pour le peuple » qui la distingue clairement de « l'école pour l'élite ». Aussi ne faisait-il aucun doute pour Louis Legrand, dès la fin des années soixante, que la mutation pédagogique devant assurer l'entrée à 11 ans de tous les élèves dans le premier cycle du Secondaire impliquait l'abandon pur et simple du paradigme pédagogique existant au Primaire, lequel avait permis de manière satisfaisante¹ l'entrée à 14 ans de plus de 85% d'une classe d'âge sur le marché du travail ou dans un enseignement professionnel court y préparant.

C'est pourtant une tout autre hypothèse qu'ont retenue² les ministères successifs, de gauche et de droite, forts du soutien massif des personnels d'inspection et de formation des maîtres et de l'absence d'engagement de la grande majorité des enseignants. Le pari fut alors qu'une école, amputée de ses 3 dernières années, devait faire accéder tous les enfants au collège en faisant mieux ce qu'elle faisait déjà. Non pas en explorant un autre paradigme mais en aidant davantage les élèves à mieux réussir dans l'ancien. Ainsi, même parmi les écoles expérimentales de l'INRP, un tiers se lança dans l'organisation de *groupes de niveau-matière* afin de ne plus faire redoubler un élève qui pouvait n'être que provisoirement faible dans une seule discipline. Un tiers explora la mise en œuvre d'une *pédagogie de soutien* agissant par touches personnalisées auprès des enfants dès la détection de difficultés individuelles mais sans les soustraire de leur classe hétérogène de référence. Enfin, un tiers se lança dans la recherche radicale d'autres principes

1. C'est assurément là que s'alimente la nostalgie permanente des « bonnes vieilles méthodes qui ont fait leur preuve » dont l'évocation fait les choux-gras des journalistes spécialisés lors de chaque rentrée.

2. Par incompetence, par lâcheté ou par anticipation des conséquences possibles d'une telle entreprise.

de fonctionnement des les premières années de la scolarité³. C'est de ces écoles que viendront quelques propositions, reprises dans des textes officiels juste le temps d'être vidées de tout contenu et de toute cohérence entre elles. Il en fut ainsi de la proposition d'abandonner le découpage en étapes annuelles (GS, CP, CE1, etc.) définies par un programme d'enseignement et de les remplacer par des *cycles de 3 ans* (sans redoublement) établis autour d'*objectifs d'apprentissage* ; ainsi de l'*hétérogénéité* des groupes associant dans une tâche des niveaux différents d'expertise, renouant ainsi avec l'esprit de l'*apprentissage mutuel* ; ainsi du fonctionnement en espaces ouverts, sur l'extérieur (*écoles ouvertes*) et sur l'intérieur (*écoles à aires ouvertes*), s'efforçant de permettre des productions prises en compte dans l'environnement, espaces conçus comme des ateliers dont le plus connu aura été la BCD, présentée à ses origines comme un puissant « levier de transformation » de l'école... Tout danger semble désormais écarté. Bonnes gens, dormez en paix !

Rappelons ici une démarche très systématique conduite pendant plus de 15 ans dans l'école Prévert⁴ de la Villeneuve d'Ascq. La classe a disparu, aussi bien comme affectation d'élèves que comme siège de l'enseignant. L'espace global de l'école est donc occupé par des *ateliers généraux* consacrés à un langage⁵ et aux productions qu'il permet. Il y a, par exemple, un espace *langage écrit*, autour de la BCD où sont produits le journal d'école et un journal de quartier, tenu le service du courrier, assuré les recours à la littérature, au documentaire et à la presse en lien avec les investigations méthodiques ou occasionnelles et les projets⁶,

etc. ; un espace *langage oral* avec une radio qui produit des émissions régulières (bulletins d'information, documentaires, reportages, etc.) ainsi que la tenue du standard téléphonique, l'accueil et l'accompagnement des visiteurs⁷, etc. ; un espace *langage théâtral* (mise en scène, interprétation, costumes, etc.) ; un espace *langage mathématique* (logique, statistique, jeux, construction de modèles à partir de situations effectives, par exemple typologie des visiteurs, classification de leurs questions, courbes des progressions individuelles dans les matières donnant lieu à suivi, organigramme d'archivage des productions, mesures dans les différentes sciences, etc.) ; un espace *langage graphique* (dessin, peinture, mise en page des productions, élaboration d'exposition, etc.) ; un espace *langage photographique* (labo, photothèque, etc.) ; un espace *langage corporel* (mime, danse, pratique sportive, etc.), un espace *langage musical* (pratique d'instruments, composition, concerts, histoire des genres et écoute des œuvres, etc.) ; etc.

L'exercice et l'apprentissage simultanés des langages en prise à la complexité du réel pour y produire collectivement de la transformation – et, en retour, pour en faire évoluer la compréhension – s'articulaient déjà autour des 3 temps que forment dialectiquement *production effective*, *retour réflexif* et *systématisation*. Tous les intervenants dans l'école (enseignants, maîtres spécialisés, rééducateurs, personnes extérieures, etc.), riches de leurs compétences mises en commun, se partageaient la tenue des ateliers généraux entre lesquels se répartissait à tout moment l'ensemble des élèves, eux-mêmes partie prenante de la gestion et du suivi du collectif.

Il en allait de même, sous d'autres formes, des écoles de la Villeneuve de Grenoble, de la ZAC Saint-Siméon d'Auxerre, de l'école Pasteur de Saint-Ouen l'Aumône, de l'école Vitruve, etc. De nombreux témoignages ont été publiés qu'on retrouve sur le site de l'AFL. Au fait, quelles sont donc, dans le système éducatif actuel, les avancées pédagogiques qui permettent de renvoyer, avec une telle assurance, ces expériences dans un passé révolu ?

2. LE PRÉSENT...

Lorsque des équipes de ces écoles expérimentales de l'INRP ont créé l'AFL⁸, elles ont choisi le *langage écrit*⁹ pour approfondir leur compréhension des conditions nécessaires à tout apprentissage linguistique dès lors qu'il s'effectue par *la voie directe*, c'est-à-dire directement à propos des opérations intellectuelles spécifiques que ce langage permet, directement en situation sociale et hétérogène de fonctionnement, donc sans recours indirect à un transcodage qui commencerait par le vider de sa spécificité d'outil intellectuel en le réduisant d'abord aux fonctions propres à un autre langage. C'est bien le choix de cette spécificité qui rend nécessaire, pour la rencontrer, le recours à d'autres langages comme outils d'élucidation sémantique et fonctionnelle, de modélisation et de retour réflexif sur les processus à l'œuvre¹⁰. Sans prétendre être au bout de nos peines, des avancées ont été faites, qu'il s'agisse des différents aspects d'un recours méthodique aux productions sociales existantes (littérature, documentaire, information, etc.) ; de la production, dans des structures hétérogènes, d'écrits

3. Les effets de ces 3 hypothèses pédagogiques ont été évalués et comparés entre eux et à ceux de l'organisation traditionnelle de l'école. Cf. - *Évaluation comparée de quatre types d'organisation à l'école élémentaire (1977-1979)*. Paris, INRP

4. animée par André VIRENGUE

5. Dans les termes de l'époque, on parlait des « ateliers-matière ». Le mot *matière* renvoyait de toute évidence au *matériau* sur et avec lequel on *produisait*, ce qui correspond assez précisément à ce que nous appelons aujourd'hui *langage*.

6. Dits « sociaux » car ayant une sanction sociale (et non pas scolaire) pour le fonctionnement interne du groupe et de ses rapports avec son environnement.

7. Plus de 1000 visiteurs de l'école au cours de l'année 83-84 !

8. 33 groupes départementaux en 1985 !

9. Parce que donné comme source la plus déterminante dans la genèse de l'échec scolaire.

10. Par exemple le rôle de schémas (arbres), de flèches (anaphores), de tableaux de classement, de fréquences, etc. dans l'exploration, avec de jeunes enfants, du fonctionnement d'un texte !

nouveaux dialoguant avec les écrits utilisés ; de la spécificité de la raison graphique – ce qui s’écrit ou se lit avec l’écrit qui ne peut se construire dans un autre langage ; du pouvoir de *l’écriture* comme travail pour faire émerger d’un toujours vague magma d’intentions, d’idées, d’émotions une organisation textuelle inconnue au départ ; du pouvoir de *la lecture* comme travail pour débusquer l’implicite entre les lignes – la « chose » à laquelle l’auteur s’est attaqué cette fois-ci – et pour apprécier les moyens utilisés pour établir une cohérence – qu’il ignorait tout en la recherchant – à partir de ce qu’il a posé sur l’établi, de ce qu’il est allé chercher et de ce qu’il a abandonné en cours de route ; du *retour réflexif* sur ces pratiques (écriture et lecture) afin de dégager les opérations intellectuelles qu’elles impliquent, d’en prendre une conscience individuelle provisoire (théorisation) au cours des temps collectifs d’explicitation ; de la mise au point d’outils d’exploration du langage écrit et de construction d’outils de systématisation des techniques spécifiques rencontrées...

Il est raisonnable de supposer que ces avancées effectuées à propos du langage écrit ouvrent des pistes pédagogiques quant à la rencontre simultanée d’autres langages et que cet investissement méthodologique élargi à ces multiples outils de pensée fera évoluer en retour les pratiques concernant le langage écrit. On rejoint ainsi l’hypothèse embryonnaire des écoles expérimentales relative à la simultanéité, la spécificité et la complémentarité nécessaires des outils de pensée : c’est seulement leur faisceau qui peut ouvrir sur une formation intellectuelle à la hauteur d’ambitions

politiques et sociales au service de l’accès de la totalité d’une classe d’âge à l’enseignement secondaire. Il est en outre probable que ce travail sur les langages dès l’école maternelle aurait eu à son tour une influence sur l’enseignement secondaire, si bien que ces deux degrés se seraient réunis dans une École unique de 2 à 18 ans dont les différentes étapes auraient collaboré, non plus vers un « socle commun¹¹ des connaissances » mais autour des moyens intellectuels pour tous de participer à leur production¹². À ce stade, il aurait pu s’en falloir de peu que cette généralisation donnât l’idée au plus grand nombre de contester la division du travail entre fonctions ‘productives’ et fonctions ‘intellectuelles’, division historiquement conçue afin de mieux l’exploiter et de garantir, par son aliénation, la reproduction de l’ordre social. On n’en appréciera que mieux aujourd’hui l’immense sagacité politique de ceux qui, dans les années soixante-dix, ont choisi de ne pas mettre en question la fonction nouvelle de cette école primaire raccourcie... Le Capital l’a encore une fois échappé belle !

3. L’AVENIR...

L’AFL sait ce qui l’attend à la rentrée et a, en juillet à Figeac, retroussé ses manches de plusieurs tours. Gare !

Un premier tour porte évidemment dans l’école sur le recours simultané aux langages comme outils de théorisation des productions interagissant avec son environnement¹³ et, par voie de conséquence, sur les recherches pédagogiques nouvelles que cette expérimentation rend nécessaires...

Un second porte sur l’ouverture de l’école aux langages naturellement à l’œuvre, à des degrés divers de maîtrise, dans la vie sociale, là où ils s’exercent. Pourtant, la confusion menace entre ce qui serait un usage « noble » des langages situé médiatiquement dans les travaux des « artistes » et le fait quotidien que tout « artisan » qui tente « d’en savoir plus »¹⁴, qui se confronte au réel, y a recours de toute manière et à sa manière. Il n’y a pas d’autre moyen d’explorer la fulgurante pensée sauvage que de la travailler ‘aux langages’. C’est alors seulement la conjonction de l’École et de l’Éducation populaire qui ébauchera enfin une « Société éducatrice »¹⁵. Un troisième concerne l’indispensable action de conscientisation citoyenne quant aux enjeux politiques des choix éducatifs et pédagogiques. Il est suicidaire pour une société que les débats sur son école s’enferment sur les voies d’excellence (!) proposées à la réussite individuelle et non sur les conditions d’une promotion collective. Un quatrième tour de manches consiste à s’impliquer plus efficacement dans le débat occulté quant au lien indissociable entre éducation et politique afin que ceux qui ne se satisfont pas de la vulgarité actuelle puissent se rencontrer depuis leurs engagements et retrouver le plaisir d’agir et de penser ensemble. Avec des manches retroussées si haut, ce n’est décidément pas le moment de baisser les bras...

À la différence du passé et du présent, l’avenir reste donc à écrire... Encore une affaire de langages !

Jean FOUCAMBERT

11. lequel ressemble fort au redoutable « ce qu’il n’est pas permis d’ignorer » de 1882 si on veut que chacun trouve sa place, juste et harmonieuse, dans la société ; ce qui évitera de la changer...

12. Le Savoir pourrait être défini comme l’état dynamique de modélisation du réel résultant de l’exercice des langages à un instant donné. La question de sa « transmission (!) » relève de la manière dont le collectif fait partager l’exercice de ses outils de pensée, de ses diverses « raisons » grâce auxquelles il tente de domestiquer sa pensée sauvage. Cf. GOODY.

13. Cette École unique est partie prenante de la vie sociale ; elle n’y prépare pas sur le mode d’un monde clos, protégé, innocent ; elle n’est éducatrice que parce qu’elle est de plain-pied dans le siècle, dans la réalité et la complexité de l’ensemble des rapports sociaux du moment.

14. pour reprendre l’expression de Barbet SCHROEDER qui, à la question *Pourquoi filmez-vous ?*, répondait : *pour en savoir plus...*

15. chère à Raymond MILLOT. Voir le site www.pacte-educatif.fr



**extrait des
Actes de
Lecture
n°116
décembre 2011**

C'EST ARRIVÉ DEMAIN

Dans son souci d'Éducation Populaire, Garembourg-sur-Baïse, Ville « en transition », s'efforce de faire évoluer les attentes des citoyens concernant la fonction de l'école. Elle a réussi à intéresser à son projet un groupe d'enseignants appartenant à divers mouvements pédagogiques. Plusieurs d'entre eux se sont portés volontaires pour investir une école en difficulté, l'école Louise Michel. Certains professeurs du collège Langevin Wallon s'associent à l'opération avec l'espoir d'intéresser le Principal et de constituer un mini collège au sein de l'établissement, afin d'établir une continuité avec le projet démarré dans le primaire. L'équipe municipale suit étroitement le projet avec la conviction qu'il constitue un levier pour enrichir la vie citoyenne. Elle participe au Conseil de Suivi et d'Évaluation (CSE)¹ et assure le secrétariat, notamment la tenue du Carnet de Bord particulièrement utilisable pour alimenter les débats citoyens qui ont lieu périodiquement dans les quartiers et dans certains groupes HLM.

Raymond MILLOT

C.S.E.
COMPTE-RENDU
DE LA SÉANCE DU
11 DÉCEMBRE 2011

Ordre du jour :

- A) suivi des actions AMAP²
- B) Jumelage des collégiens avec des élèves de Cotonou
- C) maraîchage de proximité, intérêt et difficultés d'une participation aux travaux des maraîchers

Nous ne rendons compte ici que du point A.

A) suivi des actions AMAP

Au cours de cette séance plus longue qu'à l'ordinaire, les enseignants, à la demande des représentants de parents (FCPE), se sont efforcés de décrire très concrètement leur pratique pédagogique.

Les enseignants rapportent tout d'abord les travaux scolaires et extra scolaires portant sur une AMAP desservant des habitants des quartiers où se trouve l'école Louise Michel. Madame Florence Jallieu, professeur des écoles, fait l'exposé suivant (résumé par les soins du secrétariat)...

1. Le CSE est constitué de membres permanents (élu municipal à l'Éducation, représentants du conseil des parents, représentants des enseignants 1^{er} et 2nd degré, délégués du conseil d'enfants) et de participants occasionnels (représentant du « secteur éducatif » concerné – ici le secteur consommation – parents observateurs, militants de quartiers). **2.** AMAP = Association pour le Maintien de l'Agriculture Paysanne.

1) L'ENQUÊTE

1.1) des enfants sont chargés d'enquêter auprès des parents adhérents et de la librairie « L'œil Écoute » (lieu de dépôt des paniers).

Florence Jallieu présente des mots clé qu'elle a écrits au tableau (électronique) sous la dictée des enfants enquêteurs :

1.2) travail de « rédaction »

paniers	(contenu des paniers)
saisonniers	(légumes saisonniers non calibrés, non lavés)
bio, 20 km	(qualité : bio, frais, transportés sur 20 km)
4, hebdomadaire	(quantité ; pour 4 personnes hebdo)
intermédiaire	(la distribution : pas d'intermédiaire, « du producteur au consommateur »)
gracieuse	(local mis à disposition : aile de la Librairie)
paiement en nature	(nettoyage paiement en nature de l'employé : 2 paniers hebdo gratuits)
contrat	(un contrat décrit les engagements réciproques)
supérieur	(coût supérieur à ceux du marché et des grandes surfaces)

● **phase 1 :** par équipes de 3, les enfants doivent rédiger un compte-rendu incluant tous les termes figurant au tableau (les fonctions de rédacteur et de frappe sur l'ordinateur sont tournantes). La consigne est donnée de chercher à comprendre pourquoi l'ordinateur souligne en rouge des mots pouvant être mal orthographiés avant de regarder la proposition du logiciel.

● **phase 2 :** les 5 rédactions produites apparaissent sur le Tableau Blanc Électronique. Elles sont lues à haute voix par les auteurs (F. Jallieu précise les indications qu'elle donne aux enfants pour le passage de la lecture silen-

cieuse à la lecture orale de communication)

● **phase 3 :** nettoyage orthographique définitif (les mots fautifs sont soulignés par la maîtresse, les enfants (ou, s'il le faut, la maîtresse) donnent l'explication nécessaire. La maîtresse indique qu'il faudra connaître telle ou telle règle (par exemple elle signale qu'il faudra faire un travail systématique sur er et é (usage du logiciel ORTHO au cours de la période consacrée aux exercices).

● **phase 4 :** synthèse des textes (comparaison des phrases rédigées et choix des plus précises). Le lendemain la maîtresse présente, en parallèle, le texte adopté collectivement et le texte qu'elle a « réécrit » avec les mêmes matériaux en restant au plus près du texte initial. Les enfants sont invités à comprendre le pourquoi des modifications (sur la forme), occasion d'un travail sur la syntaxe. Ils peuvent contester les modifications qui dénatureront leur point de vue.

● **phase 5 :** travail sur la mise en page (usage du traitement de texte) pour le journal qui est distribué à tous les « coéducateurs » (dont les parents) mais aussi vendu au prix du papier chez le marchand de journaux du quartier.

2) L'ENQUÊTE CHEZ LE PRODUCTEUR

Florence Jallieu présente le déroulement de l'enquête : le groupe d'enfants (15) accompagnés de deux parents ont utilisé le minicar de la Mairie pour se rendre chez un des maraîchers de Phares (le conducteur ayant aussi une fonction éducative précisée dans son contrat).

N.B. D'une manière générale, les enseignants ne participent pas au voyage, ce qui leur dégage du temps pour du travail avec des petits groupes occupés à d'autres projets ou à des exercices systématiques)

2.1) le travail préalable : établissement des questions (par les enfants) : - *Combien de clients ? - Pourquoi « bio » ? - Comment composez-vous les paniers pour assurer la variété ? - Combien de travailleurs ? - Comment sont-ils payés ? - Qui commande ?*

2.2) le travail sur la langue (écrite et orale). Travail « fonctionnel » car il s'agit d'une production (article pour le journal), qui doit réellement informer les adultes, voire transformer leurs conceptions, provoquer leurs réactions.

La maîtresse souligne au passage qu'une transformation du statut des enfants en découle : leurs idées sont

prises en considération, méritent discussion... Les enfants doivent en considérer les conséquences possibles, mesurer les limites du pouvoir dont ils disposent. Ils peuvent à l'occasion réfléchir sur leur statut, établir des comparaisons, composer avec les réalités familiales...

2.3) Un parent accompagnateur précise le déroulement du voyage et de la visite. Il constate que l'excitation qui régnait au début de l'année lors des voyages a pratiquement disparu. Selon lui, les enfants constatent qu'il ne s'agit pas d'une parenthèse dans la vie scolaire mais d'un temps nécessaire dans la réalisation du projet.

2.4) L'enseignante présente l'information recueillie et les sujets débattus :

- « clients coopératifs » il y en a 121.

Questions : et les autres habitants ? ils sont obligés d'aller à PETIPRIX ?

Prolongement : il faudrait comparer les prix ! (une équipe en sera chargée)

- « légumes de saison » à partir d'une remarque : « moi j'ai mangé des fraises hier soir, eux ils mettent seulement des pommes ! » discussion sur le prix (à comparer) le lieu de production

(Almeria) et donc les km de camion, le CO2,

Prolongement : on décide d'étudier la carte d'Espagne, de s'informer sur le lieu de production, les méthodes bio ? pas bio ? signification, conséquences

- « les travailleurs » et « qui commande » : ils sont 5 avec le patron mais ils disent qu'ils sont dans une... SCOOP ? (on décide d'en reparler un autre jour), ils ont l'air « joyeux, rigolos ! »

- Un enfant a vu un reportage sur la 7 qui montre les conditions de travail des ouvriers d'Almeria en Espagne. Les autres enfants expriment leur indignation (« des esclaves » ! ils évoquent les ancêtres d'Angela). *Prolongement :* on décide qu'on fera des comparaisons entre les situations...

3) LES PROLONGEMENTS PRÉVUS ET IMPRÉVUS

Outre la rédaction d'un dossier pour le journal, il a été décidé d'aller questionner les marchands de légumes et le directeur de PETIPRIX sur l'origine, la qualité, le prix de leurs produits, leur empreinte écologique, lieu de production, et leur opinion sur les AMAP. Les réponses feront partie du dossier.

3.1) Une enquête dans les familles est prévue : « Et vous, aimeriez-vous être clients d'une AMAP ? » Une proposition d'affiche expliquant la vie de ceux qui cultivent les fraises à Almeria est discutée. Pourra-t-on la mettre sur la vitrine de PETIPRIX ?

Devant cette proposition, la maîtresse est amenée à préciser que c'est une action de citoyens et que le conseil d'école cherchera ce que les enfants peuvent faire ou ne pas faire à ce sujet. Une fille (de militants ?) insiste et estime « qu'on pourrait au moins faire des affichettes » dont elle propose le contenu « manger moins, mais manger mieux pour pas plus cher ». En même temps, elle remarque qu'elle « déteste les topinambours » qui font partie du panier en ce moment ! La maîtresse lui a demandé si le texte de l'affichette est le produit de sa réflexion ou de ce que disent les parents. Réponse « les deux »...

3.2) autre imprévu : des enfants disent que « les repas de SODECO sont dégueulasses » et demandent qu'on interpelle les services municipaux pour qu'ils travaillent avec les AMAP. L'idée est notée et sera proposée à un prochain conseil d'école.

4) QUESTIONS DU CONSEIL DE SUIVI ET D'ÉVALUATION

● **des parents** : *« je vois assez bien l'intérêt pour la langue orale et écrite, mais pour les math, ça se réduit à du calcul. Avez-vous par ailleurs un atelier mathématique ? »* (oui)

« N'entraînez-vous pas les enfants dans des sujets politiques ? » (non : cf. notre réponse sur les esclaves d'Almeria, mais nous entendons former des citoyens critiques et actifs)

● **de l'élú à l'Éducation** : *« vous allez me créer des difficultés avec les services restauration, mais je vous appuierai : mon fils utilise le même mot que les enfants de cette école pour parler des repas »*

● **d'un des enseignants** : *« il faut jongler avec le temps pour mener de pair projet et temps de systématisation (exercices, mémorisation des règles, etc.). On s'interroge sur la séparation adoptée du temps de systématisation (trois semaines de production – une semaine entièrement consacrée à la systématisation) car il faut auparavant (surtout avec les plus jeunes) qu'on amène les enfants à prendre conscience de cette nécessité pour qu'ils en comprennent les contraintes... »*

● **de l'enseignante** qui reprend la parole pour préciser que *« dans son école, on entend donner du sens aux apprentis-*

sages scolaires et on cherche à « instituer le citoyen » autrement qu'en enseignant un catéchisme « républicain »

CONCLUSION DU PRÉSIDENT DE SÉANCE

« Les parents disent qu'ils comprennent mieux la démarche pédagogique mais ils ont besoin de comprendre ce que recouvre l'objectif « maîtrise des langues » : ils perçoivent en effet que les pédagogues donnent à cette expression une signification qui diffère de ce qu'ils ont connu eux-mêmes... Ils souhaiteraient en outre connaître le dispositif d'évaluation en cours d'élaboration au plan national. D'après mes informations, une rencontre entre différentes recherches-action et l'Institut de la Recherche portant sur ce thème doit avoir lieu prochainement. L'élú pense pouvoir y participer ainsi qu'un des parents observateurs. » ●

Cette fiction est une illustration des propositions énoncées dans l'éditorial de ce présent numéro, et notamment de celle « d'accompagner l'enfant dans l'expérience du monde réel pour qu'il construise ses manières de penser et de sentir en même temps qu'il agit au sein des réseaux sociaux et économiques de son environnement ».

**extrait des
Actes de
Lecture
n°117
mars 2012**

FORMER DES MAÎTRES, FORMER DES ÉQUIPES

Forte de son expérience de 10 ans de travail avec les enseignants de 80 écoles travaillant en équipes pour expérimenter de nouvelles organisations des écoles maternelle et élémentaire, l'équipe de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), au moment où devait être modifié le système de formation des maîtres, a cru bon de faire les propositions exposées dans ce texte, paru en 1984.

Aujourd'hui, en cette période d'élections présidentielles, la formation des maîtres est à nouveau à l'ordre du jour. Il a donc semblé pertinent de republier ce texte.

L'instituteur recruté lors de la présente rentrée scolaire aura, dans les dernières années de sa carrière, des élèves dont les plus robustes verront se lever l'aube du 22^e siècle... C'est dire qu'une réflexion sur la formation des enseignants constitue, pour un système social, un moment privilégié de retour sur soi-même et d'affirmation des valeurs qui seront la trame du futur. Il faut alors redouter que se mettent trop tôt en place (ou se perpétuent) des appareils dont, rapidement, l'existence apparaît comme la seule raison d'être. Dans l'immédiat, les mesures constructives sont celles qui n'inscrivent rien. La démarche la plus dangereuse consiste à projeter un modèle d'éducateur et à mettre en place des structures dont on affirme qu'elles possèdent la vertu de le réaliser. C'est toujours le moyen qu'une société se donne pour se maintenir inchangée à travers des réformes. Tous ceux qui débutent une réflexion éducative – pour les enfants comme pour les maîtres – par une anticipation du produit achevé suivie d'une réflexion sur les stratégies, doivent comprendre qu'ils ne songent qu'à se perpétuer à travers les frissons de l'audace. On ne saurait rien imaginer d'autre que soi-même. Et la voie pour inventer l'avenir n'est jamais de le prévoir mais de vivre le présent avec lucidité et exigence, ce qui annule l'opposition d'un intérêt à court terme et à long terme.

Dans la mesure où Ministère, Syndicats et Enseignants appartiennent à la majorité, on peut prédire que ce qui va progressivement être mis en place est exemplaire de la réflexion et du degré d'engagement de la gauche française dans le processus de transformation sociale. Tous les partenaires affirment – avec des nuances qui enrichissent la réflexion générale – la même volonté de donner au système éducatif les effets les plus désaliénants pour les individus en aidant au développement de l'éventail de leurs possibilités. Au prix de quelle remise en cause pour la formation des maîtres ? Les efforts des écoles qui ont expérimenté des fonctionnements différents, les apports fondamentaux des mouvements pédagogiques et les réflexions syndicales convergent sur un certain nombre de pistes. Il faut s'y engager de manière créative car tout mouvement est, si faible soit-il, de nature à transformer, en lui-même et par ses effets, l'école. Trois pôles apparaissent : la personnalité des enseignants,

la constitution d'équipes éducatives, la formation permanente. Toutefois, l'évolution de la formation des enseignants ne pourra se développer que si quatre principes sont d'abord rappelés.

- Aboutir rapidement à une polyvalence des enseignants, au moins pour l'institution qui va de la maternelle à la fin de la classe de troisième, en prévoyant des spécialisations pour différencier une formation de base commune.
- Affirmer que les enseignants sont des travailleurs comme les autres qui se veulent solidaires de la durée commune de travail : environ 35 heures dans un avenir souhaitable. Cette durée comprend le temps en présence des élèves, le travail d'équipe pour la gestion administrative et pédagogique de l'école, le temps de formation permanente et de recherche, le travail personnel et de préparation.
- Inscrire la formation des enseignants dans une nouvelle conception de la formation permanente d'une société éducatrice. Il serait dangereux de maintenir étanches, au niveau de savoirs particuliers, des filières de formation spécifiques réservées à des seuls enseignants.
- Débattre de la politique éducative, et donc de la formation des enseignants, avec le corps social. Que veulent et que pensent les autres travailleurs, les utilisateurs de l'école, les citoyens, du système éducatif et de la formation qui est proposée aux enseignants ?

Ces quatre principes étant assurés, qu'en est-il des principaux axes ?

1. FAIRE ÉVOLUER LE PROFIL DES ENSEIGNANTS

On a souvent décrit l'enseignant comme l'ancien bon élève qui n'a pas osé quitter un lieu protégé ; et qui se consacre à la formation des enfants afin de leur donner le pouvoir qu'il n'a pas su prendre sur la réalité sociale. De nombreuses recherches révèlent que les enseignants qui ont des échanges variés avec des institutions autres que l'école ont également des conceptions et des pratiques pédagogiques en rupture avec la tradition. Il en est de même lorsqu'ils ont exercé une profession non enseignante entre la fin de leurs études et le début de leur carrière.

Dans l'absolu, on ne devrait pas être enseignant toute sa vie. Dans l'immédiat, il paraît souhaitable de recruter des candidats qui ont l'expérience du monde du travail et de la production. L'élévation de la limite inférieure d'âge de recrutement à 25 ans est un pas dans ce sens, si elle aboutit à ouvrir la carrière enseignante à des travailleurs plutôt qu'à des étudiants devant qui les autres portes se sont fermées. Dans cette intention de recevoir des enseignants ayant fait la preuve qu'ils savent vivre dans le siècle et connaissant le monde de leurs futurs élèves, il faudra aller jusqu'à exiger de tout candidat ce détachement par l'expérience sociale.

Dans une perspective voisine, la première année de la formation des enseignants devra être consacrée à un travail réel d'éducation populaire, mené en équipe avec d'autres professionnels : animation de quartier, prévention sociale, action culturelle, activité dans les bibliothèques, dans les entreprises, animation en secteur rural, travail dans les hôpitaux, formation d'adultes, etc. Il ne s'agit pas de faire des stages en entreprises, mais d'être, effectivement, un acteur parmi d'autres dans un dispositif d'éducation populaire. Cet emploi à plein temps devra ménager le contact avec l'enseignement supérieur pour une réflexion de type socioculturel.

2. LA CONSTITUTION D'ÉQUIPES ÉDUCATIVES

Il est évident, depuis plusieurs années, que le problème n'est plus de former des instituteurs – ni même des instituteurs déclarés aptes à travailler en équipe sans l'avoir encore vécu – mais de former directement les équipes : donc donner la possibilité qu'elles se constituent, qu'elles fonctionnent et qu'elles reçoivent les aides de toute nature dont elles ont besoin.

La solution consiste à attribuer dans chaque école des postes supplémentaires afin que l'équipe éducative prenne collectivement en charge la formation des enfants et sa propre formation. La base de 12 maîtres pour 10 classes correspond aux évaluations syndicales et n'alourdit pas les moyens aujourd'hui mis en œuvre pour la formation initiale et continue des maîtres. L'équipe devient ainsi l'instance responsable et le lieu privilégié de la formation de ses membres. En zone rurale,

il devra s'implanter des réseaux de fonctionnement entre plusieurs écoles. Il ne s'agit, en aucun cas d'une formation sur le tas ni d'une formation en alternance, mais dans le sens le plus rigoureux, de la formation inséparablement initiale et continue, donc permanente et collective. Équipe éducative et formation permanente sont deux notions inséparables.

Douze maîtres à 35h (beaucoup aujourd'hui en font bien davantage) pour 10 classes à 27 heures pour les élèves, voilà qui laisse 150 heures par semaine pour que l'équipe fonctionne et se forme. Si on suppose les enseignants également répartis en trois groupes d'âge, on peut proposer les temps suivants en présence des élèves... 25-34 ans : 19 heures ; 35-45 ans : 23 heures ; 45-55 ans : 25 heures

3. FORMATION PERMANENTE

Si on tient compte de ce qui a été dit précédemment sur la nécessité de ne pas confondre le temps de travail et le temps de présence avec les élèves, on peut estimer qu'au sein de l'équipe, le service pour dix classes, partagé inégalement entre 12 maîtres, permettra aux plus jeunes de ne pas effectuer plus de 50% de leur semaine en présence des enfants, alors que les plus anciens y consacraient 75% de leur temps. Toutes les équipes tendront vers les pyramides d'âge globalement équivalent.

Cette formation collective et permanente porterait : ♦ sur la théorisation des pratiques réelles ; sur des apports et des recherches d'informations liés à cette théorisation (psychologie, vie de groupe, etc.) ♦ sur des apports et des recherches d'informations liés aux problèmes spécifiques que se pose l'équipe (fonctionnement, bibliothèque, politique de la lecture dans l'école, etc.) ♦ sur la participation à des actions de recherches et d'expérimentation propres à l'école ou à certains réseaux de mouvements pédagogiques, d'universités ou de centres de recherches. ♦ Sur le perfectionnement personnel : connaissance de la littérature enfantine, techniques diverses, etc. Ces savoirs n'étant pas spécifiques aux enseignants, ceux-ci les acquerront dans les lieux où ils sont diffusés et mis en œuvre. L'équipe est un lieu d'action et de réflexion éducative. Elle est donc ouverte aux travailleurs d'autres secteurs qui y accéderont dans le cadre du 1%.

4. ET LES FORMATEURS ?

La formation de l'équipe dans l'équipe va à l'encontre du fonctionnement des Écoles normales. Elle ne supprime pas pour autant leurs formateurs. Elle les diversifie, en multiplie le nombre, et les associe à la pratique scolaire. Il est souhaitable que personne ne puisse être formateur à vie ; pour les spécialités, il est à espérer que le rôle de guidage et d'information des équipes soit confié à des enseignants d'autres niveaux pour une partie de leur horaire.

Au plan départemental existera un responsable de la formation permanente des enseignants, assisté de quelques généralistes qui disposeront d'une enveloppe d'heures d'enseignement destinées à répondre de manière souple à la demande des équipes, en l'aidant, quand il le faut, à s'exprimer.

L'équipe éducative est donc le lieu véritable de la formation permanente des enseignants. Le problème est simple : personne ne dispose de solutions nécessaires à la transformation de l'école. Il est donc vain de les attendre d'un quelconque enseignement initial, à l'université ou dans les écoles normales. Ces solutions ne peuvent s'inventer qu'au contact des réalités, sur le lieu de l'action et par la diversification des acteurs. Le rôle de l'institution est alors d'apporter les aides, de libérer le pouvoir de création et d'opérer le transfert des responsabilités. Quand aux savoirs indispensables pour l'exercice du métier d'enseignant, ils ne peuvent, après une formation générale renforcée, s'acquérir en dehors de l'action qui les rend nécessaires. C'est donc un approfondissement permanent. Or ces savoirs ne sont pas majoritairement spécifiques : il y aurait danger à continuer de les transmettre dans des lieux strictement réservés aux enseignants.



**extrait des
Actes de
Lecture
n°118
juin 2012**

DU PLAISIR DE LIRE

Michel PIRIOU
Jean-François FÜEG

**Michel Piriou, Président de l'AFL
et Jean-François Füeg, directeur
du service de la lecture
publique de la Fédération
Wallonie-Bruxelles, se sont
rencontrés lors de la Foire aux
livres de Bruxelles. Échanges...**

J.F. Füeg : En Belgique francophone, les bibliothèques se sont développées en partie grâce aux réseaux d'enseignement. Les premières *Heures Joyeuses*, pour ne prendre que cet exemple, étaient adossées à des établissements scolaires. Ceci a induit une représentation dans laquelle la bibliothèque était au service de l'école et des apprentissages ce qui a souvent conduit à une instrumentalisation des bibliothécaires dont on attendait qu'ils prennent en charge l'une ou l'autre partie du programme. Depuis une dizaine d'années, le secteur de la lecture publique a essayé de contrer cette tendance notamment en favorisant la signature de contrats-lecture entre les différents partenaires où les rôles de l'un et l'autre sont clairement définis. Ceci a permis d'apprendre à se respecter mutuellement et à reconnaître à chaque partenaire sa propre excellence du métier. C'est un peu dans cette dynamique qu'on s'est mis à parler de plus en plus de lecture plaisir. Il semblait aussi important d'échapper à la malédiction du livre imposé ; combien d'élèves ont été dégoûtés à vie de toute littérature à coup d'*Ane Culotte*, de *Grand Meaulnes* et de *Regain*, lus par obligation pendant des après-midi ensoleillés. Au fond, il s'agissait d'insister sur la spécificité des uns et des autres ; à l'école les apprentissages, à la bibliothèque la lecture pour soi.

M. Piriou : Je réagis à l'idée que l'école, lieu des apprentissages, paraisse opposée à la bibliothèque, lieu de la lecture pour soi voire de l'individualité. À la bibliothèque le plaisir, à l'école le labeur ! C'est ainsi que la *doxa* véhicule et contribue à la perte d'aspiration au travail épanouissant. Ce cadre lié aux apprentissages, imposé par l'école, ne peut qu'entraîner une approche différente de celle envisageable dans les bibliothèques. Bien évidemment, les enseignants n'ont pas la même motivation que les bibliothécaires pour emmener les jeunes à la lecture, mais ils sont à coup sûr empreints d'autant de mobilisation. Tout apprentissage de la lecture ne peut être séparé des conditions

dans lesquelles celle-ci s'exerce : l'individu doit avoir des raisons de lire... Ce sont les réponses à ces raisons qui peuvent être sources de plaisir, aussi bien à l'école qu'à la bibliothèque. Sans doute, 90% des élèves rencontrent le livre et le plaisir de lire à la bibliothèque, dans le cadre d'animations et, pour certains, pendant plusieurs années. Puis, la plupart décrochent à l'adolescence et le taux d'abonnés adultes reste le même. Le besoin d'aller à la bibliothèque n'a pas été enclenché, le statut de l'individu n'a pas changé. À quoi bon faire de la recherche sur « la lecture plaisir » ? Penchons-nous sur les raisons de lire et l'enjeu social de l'appropriation de l'écrit. La lecture est liée au statut de la personne, à son degré d'implication dans le jeu social et, en conséquence, dans les réseaux de la communication écrite.

« L'écrit est un outil de pensée et de communication qui, par sa nature, permet de construire, à partir du réel, un modèle théorique et d'en exprimer la cohérence en inventant les relations entre ses éléments. C'est en cela que le recours à l'écrit, par l'écriture ou la lecture, est un moment essentiel et spécifique de toute élaboration d'un point de vue sur le monde, un moyen de distanciation et de théorisation qui permet de passer du conjoncturel que gère l'oral au structurel dont le texte rend compte. Tout individu en situation de prendre du pouvoir sur le monde est sommé de mettre en œuvre cette forme de pensée et donc de rencontrer l'écrit. »¹

Marcel Deprez assurait que « *La lecture n'est donc pas une fin en soi. Elle est un moyen de développement et [de] prise de conscience en vue d'une participation. Dans un cas contraire, elle serait bien inutile.* »² Jean-Marc Nollet, ministre de l'enfance, chargé de l'enseignement fondamental, avançait conciliant dès les années 2000 dans une préface à l'introduction des contrat-lecture : « *il était urgent donc de renforcer un partenariat entre les classes et les bibliothèques publiques, alliés incontournables d'une action en faveur de la lecture et du plaisir de lire* ». L'école et la bibliothèque sont, en quelque sorte, complémentaires : la seconde ne propose-t-elle pas ce à quoi la première prépare ?

Je soutiens que si le partenariat est nécessaire, il doit se faire dans une démarche de production citoyenne qui fait de l'école le lieu des apprentissages utiles dans l'immédiat et des bibliothèques l'outil indispensable au développement culturel et social d'un territoire. L'une et l'autre agissent alors pour contribuer à faire de l'écrit une nécessité de la vie sociale.

On notera que les élèves des filières techniques sont, d'après certaines statistiques, issus de familles pauvres, et peu performants en compréhension de lecture. Comment ? Ceux-là ne s'autorisent pas au plaisir de lire ? En réalité, l'individu n'a pas l'accès à la lecture sans une place utile et reconnue dans la communauté, sans statut qui l'amène à l'usage de la lecture et de l'écriture. Ainsi, je suis persuadé qu'on n'abolira pas les obstacles à la lecture chez certains en les convainquant du plaisir qu'elle procure à ceux qui lisent. La démarche, même portée de manière militante, reste de l'ordre de la pastorale³ ! Le désir ne vient pas toujours à l'annonce du plaisir !

Dès le départ de l'apprentissage, c'est-à-dire dès le commencement de la vie, on peut se plonger dans l'écrit comme dans la langue maternelle pour penser le monde, et prendre de la distance avec toutes sortes d'aliénations.

L'école a tendance à envisager l'enseignement de manière très disciplinaire et, de ce fait, à morceler et découper tout en éléments simples en espérant que ce morcellement permettra à l'élève plus tard de reconstituer une complexité. C'est ce morcellement qui conduit à concevoir des interventions parallèles, complémentaires

¹. Jean FOUCAMBERT, *Contre la pastorale qu'y a-t-il ?*, revue *Les Actes de lecture*, n°22, juin 1988 ². M. DEPREZ, « Bibliothèque et éducation permanente », Op. cit., p.30 ³. Selon Jean-Claude PASSERON dans *Consommation et réception de la culture : la démocratisation des publics*

Être lecteur, c'est, à un moment donné, être intégré dans des réseaux de communication, se sentir interlocuteur de la construction et de l'échange des points de vue sur le monde, exercer un comportement social et des pratiques qui correspondent à un statut et à des conditions spécifiques en relation, sinon totalement en accord, avec la production écrite telle qu'elle est. Être lecteur, c'est participer à une problématique inséparable d'une position dans et sur le monde tel que l'écrit, sous toutes ses formes, le théorise. Et c'est bien là que se joue le principe de l'exclusion du non-lecteur, non dans une impossibilité technique, un manque d'intérêt ou de désir de lire mais **dans une non-implication dans l'expérience sociale, les préoccupations et les modes d'analyse qui génèrent la production d'écrit**. Il n'y a aucune universalité dans cette production mais, au contraire, l'expression précise d'un point de vue qui ne semble universel, que parce qu'il ne nous demande, étant le nôtre, aucun effort pour être adopté.

Il y a donc, à tout moment, recouvrement du nombre de lecteurs et du nombre d'acteurs sociaux. Aussi la démocratisation de la lecture ou, si l'on veut, l'augmentation massive du nombre des individus impliqués dans des réseaux de communication par l'écrit, s'inscrit-elle précisément dans cette alternative : ou les actuels exclus entrent dans la manière de voir, de sentir, de penser de la minorité qui produit et consomme l'écrit; ou ils créent les nouveaux écrits qui correspondent à leur approche du monde, à leur expérience et au pouvoir qu'ils y prennent. Répétons-le : **la bourgeoisie n'est pas, elle non plus, devenue lectrice en adoptant les goûts de la classe dominante dont les pratiques l'excluaient.**

Extrait du texte « *Contre la pastorale...* »

mais séparées. Il s'agit d'envisager un groupe qui s'instaure intellectuel collectif à l'œuvre, sans division du travail, sans spécialisation des tâches, sur un principe de mutualisation des savoirs. Est-il possible de faire l'apprentissage d'un comportement complexe sans l'exercer dès le début dans sa complexité ? L'AFL a fait sien la phrase de Brecht « *on ne comprend bien que ce que l'on transforme* ». Il n'est pas possible de se confronter au réel dans des situations simplifiées et artificielles. Au travers des projets vécus dans leur complexité, il va s'agir de construire du sens, d'établir un lien intelligent entre la société et ses pratiques sociales, d'un côté, la conceptualisation nécessaire qui se forme à l'école, de l'autre. Ainsi chacun pourra construire son rapport à lui-même et au monde : rapport à soi, à son intimité, à l'universalité des cultures, par le champ constitué autour de la littérature, des arts... Cette démarche rend possible la construction d'apprentissages partagés en demandant une égale contribution de tous, enfants, enseignants, parents et intervenants extérieurs. Le travail développé alors, en phase avec l'environnement, ne répond plus seulement aux exigences d'une institution coupée du monde.

C'est dans cette dynamique, au sein de ce collectif que bibliothécaires et enseignants trouveront leur place en complémentarité avec les autres participants pour concourir à la réussite d'un projet commun. Le plaisir de la lecture découlera progressivement, pour chacun, de la pertinence du projet, du constat régulier de sa progression mais également de la prise de conscience des savoirs nouveaux acquis grâce à lui, de l'enrichissement de chacun et de la satisfaction de comprendre des choses.

J.F. Füeg : J'insiste cependant avec une mise au point importante. Tu réfutes l'utilisation de la notion de « lecture plaisir » mais sans doute devons-nous la définir avant tout. Nous parlons bien de lecture gratuite, non prescrite par opposition à toutes les lectures obligatoires et utilitaires. L'exemple qui me vient en tête concerne

les politiques d'alphabétisation. En 2008, nous avons commandé une étude sur l'implication des bibliothèques dans les politiques d'alphabétisation et d'apprentissage du français langue étrangère et nous nous sommes rendu compte que 30% d'entre elles étaient actives dans ce domaine. Après de nombreux tâtonnements, pendant lesquels les bibliothécaires cherchaient un peu leur voie, il est apparu de manière évidente, qu'ils ne devaient pas se substituer aux formateurs. En revanche, ils avaient une réelle valeur ajoutée du côté de l'accès au plaisir de lire. Là où les associations d'alpha insistaient sur la dimension utilitaire de l'écriture, ils ouvraient à des perspectives nouvelles. À Liège, les apprenants ont travaillé sur des récits de vie qui ont finalement débouché sur l'édition d'un livre. Ce qui était formidable, c'est que ces gens accédaient à la citoyenneté à travers un travail créatif collectif qui est à mille lieues de ce qu'ils étaient venus chercher au départ. Certes, on les avait armés pour remplir une déclaration d'impôt, lire une lettre de l'instituteur du gamin ou comprendre un arrêté du bourgmestre, mais c'est finalement dans une démarche non contrainte qu'ils avaient le plus progressé. Donc je parle de plaisir lorsqu'il y a choix, lorsqu'on n'est pas sous le coup d'une nécessité impérieuse, lorsqu'on accède à l'imaginaire.

M. Piriou : Il ne s'agit pas de nier le plaisir de et dans la lecture. Je l'appelle de tous mes vœux mais je mets en garde contre une notion qui pourrait apparaître comme exclusive. Lire un texte de sociologie n'est pas toujours un ravissement, la satisfaction vient que cette lecture a répondu à une quête de connaissance et a permis d'avancer dans un questionnement. Si la lecture peut apparaître comme un moyen d'évasion, une distraction, c'est cependant l'outil qui permet de dépasser les apparences, de se faire un point de vue sur le monde, de s'approprier la possibilité de contribuer à peser sur son évolution. Chaque lecture apporte une capacité plus grande de réagir à la prochaine. La mission

culturelle de la bibliothèque ne se cantonne pas au service du loisir, c'est aussi un lieu d'apprentissage et d'émancipation. De même, il ne suffit pas d'aller vers les gens, il faut partir d'eux. Et c'est vrai que bon nombre d'expériences se déroulent en Fédération Wallonie-Bruxelles avec des associations d'alphabétisation. Certaines de ces démarches amènent un groupe à produire et créer de quoi interpeller l'environnement social. On peut se référer aujourd'hui à la dynamique des classes lecture lancée par Jean Zuède⁴.

J.F. Füeg : Mais encore, la notion d'imaginaire me semble primordiale. C'est là qu'on accède à l'esprit critique, au relativisme, à la distanciation. De ce point de vue, le roman est sans doute la forme la plus aboutie des formes littéraires. On peut difficilement comprendre le 19ème siècle français sans lire Balzac, ou Zola, l'Italie du 20ème sans Elsa Morante et Jonathan Coe qui propose une description saisissante des années Thatcher et Blair. Les œuvres de fiction permettent d'accéder à une compréhension fine du monde dans lequel nous vivons parce qu'elles assument la subjectivité du point de vue et donnent à voir la vie dans toutes ses dimensions. Je ne veux évidemment pas dire que le roman traduit fidèlement la réalité, je veux dire qu'il permet de comprendre la réalité et son épaisseur historique et psychologique. Et le roman c'est le plaisir, ce ne peut être que le plaisir.

M. Piriou : Le roman est une forme nouvelle dans l'Histoire qui apparaît progressivement dès le 18ème siècle avec la prise du pouvoir de la bourgeoisie remplaçant peu à peu l'aristocra-

4. Voir le Centre de Coopération Educatrice asbl

tie. Les péripéties de Madame de Bovary n'ont pas grand-chose d'excitant mais l'écrivain fait un magistral travail d'écriture pour représenter ce monde en devenir. Flaubert ajoute « *le style est une manière de voir les choses* ». Le plaisir vient du fait que cette lecture correspond sur le fond à des attentes et sur la forme à une prouesse. On prend au moins autant de plaisir à vivre l'aventure de l'héroïne qu'à découvrir l'aventure de l'écriture du texte⁵.

C'est vrai que le roman est une écriture aboutie. *La vraie vie, la vie enfin découverte et éclairée, la seule vie par conséquent réellement vécue, c'est la littérature*⁶. Cependant, on trouve aussi des textes qui ont mobilisé un travail expert (l'article de presse, le documentaire, la littérature de jeunesse...). Il faut, à un écrivain 40 heures de travail pour une heure que fera son lecteur. Je pense qu'il n'y a pas de mauvais textes, il y a des actes de lecture plus ou moins évolués.

La notion d'imaginaire est certes primordiale et les œuvres de fiction sont certainement indispensables pour accéder à une compréhension fine du monde dans lequel nous vivons. Une production récente, *Contes de la Lune* de Frédérique Aït-Touati, peut encore une fois témoigner de l'intérêt de telles œuvres.

« *En 1610, en guise d'étrenne, l'astronome Kepler offre à son protecteur Wackenfels la description poétique d'un flocon de neige : parce que sa structure hexagonale est l'une des figures élémentaires de la matière, le flocon révèle celle de l'univers. Du microcosme au macrocosme, cet éloge paradoxal de Kepler est à la fois un genre littéraire à la mode maniériste du temps, et l'un des accès à la compréhension du monde. Entre le tournant copernicien négocié par Kepler et Galilée (la Terre tourne autour du Soleil) et la rupture opérée par Newton (le monde est régi par des lois*

universelles), la vision directe et les premiers télescopes ne suffisent pas à l'exploration des lointains. L'inaccessibilité de ces nouveaux objets de la connaissance suppose des techniques d'écriture pour décrire l'invisible et dire l'inconnu des mondes cosmologiques. La fiction joue donc un rôle central : en dépassant les limitations du réel observable, elle permet de substituer une nouvelle image mentale du cosmos à l'ancienne, elle forge un point de vue inédit d'où décrire l'univers ; elle fournit à la science les textes les plus efficaces dans la transformation des représentations du cosmos. » Cette part oubliée ou méconnue, Frédérique Aït-Touati la retrouve, en s'intéressant justement au 17^e siècle, siècle du commencement moderne, de la mathématisation du monde, de la magie géométrique, des arts de voler, des voyages lunaires et de l'exploration des merveilles de la nature. Par là, elle donne matière à penser et à rêver sur une autre façon de concevoir la science.

Mais pour accéder à ce pouvoir de la fiction il faut avoir appris qu'un écrit n'est pas qu'une histoire, qu'explicite et implicite se côtoient dans une écriture complexe au service d'un projet, d'une vision du monde, d'intérêts précis qu'il va falloir que le lecteur décrypte, fasse sien en convoquant sa bibliothèque personnelle, son expérience et en s'autorisant à confronter son point de vue. Il faut avant tout avoir eu la possibilité d'apprendre, plongé dans une situation où l'apprenant possède un réel statut de lecteur ●

Remerciements à Mireille Teppa
pour sa collaboration.

5. Selon Jean RICARDOU 6. Marcel PROUST. *Le temps retrouvé*



**extrait des
Actes de
Lecture
n°119
septembre 2012**

LIRE ET ÉCRIRE AU CYCLE 2

**BALLOTAGE AU
SEIN DES TEXTES
OFFICIELS DEPUIS
TRENTE ANS :
QUELLE INFLUENCE
SUR LES PRATIQUES ?**

**Paquerette FOREST,
Sylvette PHILIP
& Nicole PLEE**

On a pu lire, dans le n°118 de juin 2012, l'article de Jean-Yves Séradin qui relit les Instructions Officielles depuis 1981 pour le collège, interrogeant l'efficacité de leurs préconisations au regard des échecs constatés en lecture, en écriture, chez les collégiens.

Opérant la même démarche, témoignant de leur pratique, Paquerette Forest et Sylvette Philip, enseignantes pour le cycle 2, ont accepté de parcourir, en collaboration avec Nicole Plée, les programmes officiels (quinze en 30 ans !) censés guider dans leur métier les enseignants, chargés d'assurer aux jeunes élèves les compétences d'excellence en lecture et en écriture.

Au fil de leur propos, comment ne pas entendre que l'axe des finalités de l'école demeure primordial ?

Parmi les contributions collectées pour la refondation de l'École en cet été 2012, selon que le jugement du législateur donnera la primauté à l'évaluation économique¹ et son lot de compassion misérabiliste, ou qu'il se prononcera pour la puissance du statut de lecteur, la couleur de l'École – donc celle de la République – sera fixée...

Autant, en 2006, la circulaire de De Robien avait suscité critiques dans les médias et déclenché un tollé dans le milieu de l'enseignement (syndicats, chercheurs, mouvements pédagogiques...) à cause de son approche désuète et dépassée de la lecture, autant, aujourd'hui, plus rien ne semble remis en question à ce sujet. C'est d'autorité que le discours dominant s'est imposé, et, parmi tous les discours actuels autour de la « **refondation de l'École** », aucun ne semble envisager de revisiter les textes concernant l'apprentissage de la lecture.

¹. « L'échec scolaire coûte 100 milliards de francs par an. [...] Le Conseil économique et social préconise une plus grande ouverture sur le monde économique et une meilleure adaptation aux capacités de chaque élève. » Le Monde du 14 octobre 1987

RETOUR HISTORIQUE SUR LA LECTURE ET SES PRESCRIPTIONS AVANT 2006

Alors qu'auparavant, « lire » était synonyme de « décoder » et sous-entendait « lecture à voix haute », en 1985, apparaît le « Lire, c'est comprendre » où « le maître n'engage pas l'enfant dans un apprentissage mécanique et passif » et où « la maîtrise de la combinatoire n'a de valeur qu'associée à la compréhension de l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots ». On peut noter aussi l'importance d'« entourer l'élève de livres et de textes, de lui donner le spectacle d'un maître lecteur », et de doter l'école d'une bibliothèque-centre documentaire (déjà mentionnée en 1978). Cependant, la combinatoire demeure le préalable à l'apprentissage de la lecture avec « comme objectif à atteindre, la lecture silencieuse ». Et le texte succinct ne développe aucune théorie sur la lecture ni ne précise aucune piste pédagogique pour faire écho au novateur « lire, c'est comprendre ».

En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation du ministre Jospin étend, en priorité, la préscolarisation aux enfants de deux ans vivant dans un environnement social défavorisé, substitue à la notion de classe celle de cycles d'apprentissages, instaure le projet d'école et prévoit « un plan lecture » : « L'apprentissage de la lecture est un élément déterminant dans la réussite de toute scolarité. Or, les résultats montrent que moins d'un élève sur deux arrive au collège avec une maîtrise suffisante de la lecture. Il est urgent de mettre en œuvre, selon les recommandations du rapport Migeon, un véritable plan en faveur de la lecture. L'apprentissage de la lecture devra être poursuivi de façon continue, sous des formes variées et adaptées, de l'école maternelle au cycle d'observation. Cette acquisition fondamentale fera l'objet d'une évaluation auprès de tous les élèves entrant

en cours élémentaire deuxième année et en sixième ; elle sera suivie d'actions de soutien ou de reprises d'apprentissage dans chaque école et chaque établissement scolaire. La lecture doit être très étroitement intégrée à toutes les activités scolaires et conçue comme un moyen de faire naître chez l'enfant le désir de trouver le sens de l'écrit. » Ce plan pour la lecture, présenté par le ministre Lang en septembre 1992 et destiné aux élèves et aux maîtres de la maternelle au collège, comprend notamment un budget de 10 millions de francs consacré à la création de bibliothèques-centres documentaires dans 20 départements pilotes.

La brochure « Les cycles à l'école primaire » éditée en 1991 organise la scolarité de l'école maternelle et primaire en trois cycles pédagogiques qui tiennent compte du développement et de la progression psychologique des enfants : le cycle des apprentissages premiers qui se déroule à la maternelle, le cycle des apprentissages fondamentaux qui commence en maternelle et se poursuit dans les deux premières années de l'école primaire, et le cycle des approfondissements qui correspond aux trois dernières années du primaire. Le texte a pour objet de « promouvoir un enseignement adapté à la diversité des élèves par une continuité pédagogique » et de « mettre l'enfant au centre du système éducatif ». Cet aménagement favorise « le respect du rythme d'acquisition des enfants » et « permet des interactions fructueuses entre des groupes hétérogènes ». Le texte envisage plusieurs types d'organisation (répartition en classes selon les âges avec une forte coordination de l'équipe, échanges de service d'enseignement et décloisonnement au sein d'un cycle) mais l'organisation recommandée comme étant la mieux adaptée à la continuité pédagogique dans le cycle est celle où le maître est responsable d'une cohorte d'enfants pendant trois

années consécutives. Et, avec quelques années de recul, on peut constater que celle-ci n'a vu le jour que de façon très marginale.

En février 1992, paraît la « Charte des programmes » qui doit servir de « *cadre pour l'élaboration des nouveaux programmes de l'ensemble du système éducatif, en assurer la cohérence et le respect des finalités de la loi d'orientation de 89, et notamment mener 100% d'une classe d'âge à une qualification et, pour cela, centrer les démarches du système éducatif sur l'élève* ». Il définit les principes qui devront servir de fondement à la rédaction des programmes, dont celui-ci : « *Le programme doit être pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissage qui permettent de développer chez les élèves les attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales (esprit critique, honnêteté intellectuelle, curiosité, écoute de l'autre, goût de l'argumentation...)* ».

En 1992, est publiée **La maîtrise de la langue à l'école primaire**. Il s'agit d'une brochure de 200 pages (dont la préface de Jack Lang porte exclusivement sur l'importance de la lecture, de la fréquentation des livres, du plaisir de lire...). Elle fournit aux enseignants des orientations pédagogiques et une aide à l'enseignement : elle indique, pour chacun des cycles, les compétences à développer, elle donne des exemples d'activités et de situations pédagogiques ainsi que les explications et les justifications des choix pédagogiques proposés. Elle fait le point sur les connaissances actuelles dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et sur les questions qui demeurent. Pour un document produit par le ministère de l'éducation nationale et destiné aux enseignants, le sujet est, pour une fois, copieusement traité. Des éléments nouveaux y sont développés : la reconnaissance automatique des mots, les

différentes opérations produites par le lecteur expert, la compréhension en relation avec sa propre expérience du monde et des textes, la place centrale de la littérature de jeunesse. Le texte développe les voies directes et indirectes et précise que « *la plus efficace est la voie directe : le mot est comparé en quelques millièmes de secondes au "dictionnaire" des mots conservés en mémoire et est identifié parmi ceux-ci avec l'ensemble de ses significations possibles. On voit qu'elle permet de reconnaître les mots déjà connus, mais aussi qu'elle est automatique et ne met pas en jeu la conscience du lecteur* ». Le document insiste sur l'importance de la compréhension qui sollicite de nombreuses procédures mentales. Cependant le texte comporte de nombreuses répétitions, contradictions et incohérences qui ne peuvent que perturber l'enseignement et déstabiliser l'enseignant... en voici un extrait symptomatique : « *L'essentiel, on en a aujourd'hui la certitude, est qu'une manipulation du code graphophonétique, nécessaire au dépassement de la phase de reconnaissance indirecte des mots, ait lieu pendant un temps suffisant, sans que l'on sache encore comment se fait le passage vers une reconnaissance automatique généralisée. Il est donc prudent de continuer à exercer les enfants à retrouver le "bruit" que font les mots écrits sur le papier. C'est, semble-t-il, au cours de ces activités que les enfants se dotent, sans en prendre conscience et à notre insu, des moyens d'un traitement direct du code orthographique.* »

Cet exemple est représentatif d'une grande partie des propos développés tout au long de la brochure qui, en résumé, semble vouloir dire ceci : on sait que la lecture est une combinaison de différentes opérations intellectuelles simultanées mais il faut les travailler successivement en les hiérarchisant du CP au CM2 ; on sait que le lecteur expert pratique la voie directe

mais il faut l'enseigner par la voie indirecte sans savoir comment ni quand l'apprenti lecteur passera de l'une à l'autre, mais en sachant pertinemment combien le découpage en syllabes et phonèmes, abstrait et irrégulier, est source d'erreurs. Dans ce fascicule, tout est dit, ou presque, sur la lecture, et son contraire aussi.

Les programmes de l'école primaire de 1995, institués par le ministre Bayrou, ne remettent pas en cause les grandes orientations de 1989. Ils sont rédigés dans le cadre d'une organisation de la scolarité en cycles (avec une évaluation en début de cycle) et d'une conception pluriannuelle des programmes « *pour respecter la diversité des élèves, leurs demandes, leurs attentes, leur rythme de développement, sans perdre de vue les objectifs communs à tous, les apprentissages nécessaires à tous* ».

Le texte souligne l'importance de la polyvalence des maîtres pour « *favoriser la mise en œuvre de démarches faisant appel à plusieurs disciplines* » afin de « *mettre en place des procédures intellectuelles* », et souligne également « *la responsabilité et la liberté de l'enseignant dans le choix des démarches pédagogiques* ».

Il place « *la maîtrise de la langue au cœur des apprentissages* ». L'apprentissage de la langue doit « *s'enrichir de toutes les situations de classe, trouver dans l'ensemble des activités son fondement culturel, en même temps qu'il sert l'ensemble des disciplines* » et « *s'inscrire dans une interaction constante entre parler, écouter, lire et écrire.* » La bibliothèque centre documentaire fait l'objet d'un paragraphe : « *elle est un lieu de lecture et d'activités et apporte son concours aux diverses disciplines* ».

En ce qui concerne la théorie et la pédagogie de la lecture, le texte est nettement moins loquace et moins détaillé que la brochure de 1992. En bref, on apprend que « *la lecture silen-*

cieuse est, à terme, l'objectif à atteindre » mais rien n'est dit sur comment elle se travaille alors que la lecture à haute voix doit être pratiquée régulièrement par l'élève. On y lit aussi que « *l'apprentissage de la lecture et l'accès au sens procèdent essentiellement de trois démarches complémentaires et concomitantes qui associent constitution d'un premier capital de mots, déchiffrement et recours au contexte* » ; le mot « *et* » qui coordonne dans le texte « *apprentissage de la lecture* » et « *accès au sens* » sous-entend soit une forme de hiérarchie entre les deux, soit une différence de signification (« *apprendre à lire* » ne serait pas « *accéder au sens* »). La maîtrise de la combinatoire est présentée comme la phase incontournable pour accéder à la reconnaissance des mots.

Les programmes de l'école primaire de 2002, en ce qui concerne la lecture et l'écriture, sont largement construits à partir de l'ouvrage de 1992 « *La maîtrise de la langue* ». A l'opposé des textes de 2008, le document développe abondamment le sujet (une trentaine de pages). Il se veut très explicatif sur la lecture et son apprentissage, et suggère différentes approches possibles. Cependant, bien que la liberté pédagogique du maître soit réaffirmée, il préconise certaines démarches considérées comme plus efficaces (l'enseignement de la voie indirecte par exemple) et regorge d'affirmations contradictoires. En voici quelques unes...

♦ Le texte reconnaît la spécificité du langage écrit par rapport au langage oral mais, pour autant, il ne fait pas de distinction dans les procédures en œuvre pour accéder à leur compréhension : « *L'activité qui conduit à comprendre la signification n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte*

des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral ».

♦ Le texte explique ce que sont la voie indirecte et la voie directe pour permettre d'identifier les mots. Il précise qu'« à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent utiliser de manière privilégiée la voie directe » mais préconise de travailler d'abord la voie indirecte, tout en rappelant cependant que « des écarts importants qui existent en français entre syllabe orale et syllabe écrite et rendent souvent cette identification délicate ».

♦ Il indique qu'il faut d'abord que l'enfant apprenne à segmenter le texte en mots, puis les mots en syllabes et phonèmes, tout en notant que « l'analyse phonologique stricte semble être au moins autant la conséquence que la cause de l'apprentissage de la lecture. Elle ne peut donc être un préalable exigible. » Là, on ne voit plus bien pourquoi il faut commencer par la voie indirecte... De plus le paragraphe suivant répète qu'il y a deux manières d'identifier les mots, la voie directe et la voie indirecte, et que l'apprenti lecteur doit se servir efficacement des deux.

♦ Il est conseillé de « renforcer le répertoire des mots orthographiquement connus permettant de construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau » !

♦ Il est précisé que les manuels d'apprentissage de la lecture ne permettent pas de se poser de véritables problèmes de compréhension. C'est la lecture à haute voix par l'enseignant et les débats conduits au sein de la classe qui vont permettre aux élèves de développer des stratégies de compréhension des textes. Cependant l'usage d'un manuel est fortement recommandé.

Malgré les contradictions et les ambiguïtés du discours, des points essentiels sont affirmés :

♦ la liberté de choix pour l'enseignant entre la voie directe et la voie indirecte, ♦ la primauté du cycle et l'importance de la continuité des apprentissages entre maternelle et élémentaire, ♦ la fréquentation assidue de la littérature jeunesse et l'usage des BCD, ♦ la complémentarité des apprentissages de la lecture et de l'écriture, ♦ les comportements de lecture à favoriser : développer des capacités d'anticipation, avoir accès à l'implicite, faire des inférences, avoir une attitude interprétative, se doter de stratégies de recherche ...

Ainsi, une fois les incohérences théoriques et pédagogiques démêlées, ces textes autorisaient un enseignement de la lecture qui sorte des sentiers battus et l'enseignant de cycle 2 pouvait **largement mettre en œuvre la pédagogie de la voie directe. L'a-t-il fait ?**

QU'EN EST-IL POUR L'ÉCRITURE ?

Depuis la fin des années 70, les textes sont peu prolixes en la matière. On y retrouve toujours ce qui est attendu de l'élève, bien résumé dans **les instructions officielles de 2002** : l'élève doit être capable d'« écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique ».

Comme pour la lecture, entre la fin des années 70 et 2002, on perçoit peu à peu une évolution : la production d'écrit ne doit pas être artificielle, elle doit être ancrée dans la réalité et s'inscrire dans des projets. Le scripteur a des intentions et cherche à produire des effets sur son lecteur, le destinataire est identifié et l'édition ne doit pas être négligée. Pour la mise en

mots, il est précisé que les textes sont d'abord produits sous forme de dictée à l'adulte puis de manière autonome.

Le texte de 2002 répertorie les composantes de la production d'écrit ainsi : « *les activités graphiques (calligraphie et traitement de texte), la gestion des problèmes d'orthographe, la mobilisation des connaissances et l'organisation des textes, la mise en mots et enfin l'édition* ». Il précise que toutes ces activités ne peuvent être conduites simultanément par l'apprenant mais « *en mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accroître tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres* ».

Les problèmes d'orthographe doivent être différés du temps de production et la révision de texte doit être accompagnée par l'enseignant. La mobilisation des connaissances s'inscrit dans une démarche orale et collective. Il est précisé que la gestion de l'organisation du texte doit être étayée par des fragments de textes, des images, des réécritures... Pour la mise en mots, on part de la dictée à l'adulte pour arriver ensuite à une écriture autonome dont les constituants ont été évoqués et organisés auparavant. Le texte est produit dans le but d'être édité. Le document propose aussi des situations pédagogiques pour aider l'enseignant dans cette tâche délicate.

Si le texte donne à l'enseignant quelques éléments pour mettre en œuvre une pédagogie de l'écriture, il comporte des ambiguïtés. Par exemple, on pourrait comprendre que les différentes composantes de l'écriture citées plus haut seraient des étapes de l'enseignement (peut-on produire un texte avant de maîtriser la calligraphie et l'orthographe ?). Ou encore, que la nécessaire « *articulation entre lecture et écriture*

qui reste un excellent moyen de renforcer les apprentissages » se réduit à la transcription de l'oral.

QUE DISENT LES TEXTES DEPUIS 2006 ?

La circulaire est on ne peut plus univoque sur la conception de l'apprentissage de la lecture : « *Apprendre à lire résulte de la découverte du principe alphabétique de notre langue. [...] L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension. Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants. Il comprendra alors que les lettres codent du son et non du sens. Il apprendra à assembler les lettres pour constituer des syllabes prononçables, puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà l'image auditive dans sa mémoire. La syllabe est un point d'appui essentiel : savoir segmenter la parole en unités, retrouver les syllabes qui constituent un énoncé sont des premiers pas vers la prise de conscience des sons élémentaires de la langue. [...] L'automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons et ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture : j'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture.* »

Deux ans plus tard, **les programmes simplifiés et simplistes de 2008** entérinent la circulaire : le ministre Darcos dans un élan de commisération pour les enseignants a voulu leur donner « *des outils plus lisibles, plus courts afin qu'ils constituent des références utiles dans leur pratique quotidienne* ». La brièveté de la partie concernant la lecture n'offre effectivement aucun tracas de lisibilité (à peine une demi-page pour la lecture

au cycle 2) mais, par contre, il est difficile d'y repérer ce qui va être utile à l'enseignement de la lecture, de quelle manière se travaillent « *les connaissances et les compétences nécessaires à la compréhension* », ou comment associer « *déchiffrage et identification de la signification...* ». Face à un tel vide théorique et pédagogique, on comprend volontiers, comme le texte le prévoit, que l'enseignant doit d'urgence se référer à « *un manuel de qualité* ».

Quant aux progressions, elles indiquent en quelques demi-lignes comment mettre en œuvre l'apprentissage de la lecture, et c'est tout simple : d'abord apprendre les lettres, puis connaître les correspondances entre les lettres et les sons et enfin savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies et, le mot, d'une ou plusieurs syllabes.

Le document accorde aussi quelques lignes à la compréhension et à la littérature jeunesse, comme si ces deux points étaient la conséquence logique de l'apprentissage alphabétique et phonétique. Les compétences déclinées sur les deux niveaux, CP et CE1, confirment le cloisonnement, sonnait ainsi le glas des cycles, et la hiérarchisation de la formation du lecteur : d'abord, on apprend à déchiffrer, après, on comprend. A noter une compétence étonnante en CE1, « Lire silencieusement en déchiffrant les mots inconnus » : alors que, dans ce cas, le lecteur expert anticipe ou émet une hypothèse, l'apprenti lecteur, lui, déchiffre, décompose, oralise... mais de quel silence s'agit-il ?

Enfin, le tout est chapeauté par le très consensuel socle commun qui semble avoir été conçu pour faire écho à la fameuse « égalité des chances », formule qui résonne comme une imposture : s'il suffisait de décréter ce avec quoi tout le monde ne peut être que d'accord, il n'y

aurait plus ni cancer, ni sida ! Une fois prescrit le fait qu'il faut « *garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun* », on n'a toujours rien dit ni de « comment y arriver ? » ni de « pourquoi on n'y arrive pas ? ». Le socle émerge avec des airs de « c'est tout nouveau, personne n'y avait jamais pensé avant », comme si, jusqu'à ce jour, aucun enseignant ne s'était fixé pour mission que tous ses élèves apprennent à lire, à écrire et à parler avec exigence.

Dans la rédaction des savoirs indispensables à la maîtrise de la langue, on retrouve toujours les mêmes contenus (forcément la langue française reste la langue française !), déclinés cette fois-ci en « *connaissances et capacités* ». En outre, le socle brouille les pistes et les repères : il ne se substitue pas vraiment aux programmes (mais un peu quand même) tout en lui empruntant de nombreux éléments, et il remanie la terminologie consacrée aux apprentissages (capacité, compétence, connaissance...) dont il multiplie les sens. Par exemple, le mot « compétence » est utilisé à la fois pour définir un savoir très général : « *le socle commun s'organise en sept compétences* », et pour désigner un item élémentaire et constitutif d'un savoir complexe : « *un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences* ».

Le socle commun donne bonne conscience à l'Education Nationale et fait porter la responsabilité de la réussite (et de l'échec) uniquement sur les enseignants et les élèves : « *le socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance* ». Ce qui permet de dédouaner les autres facteurs (inégalités sociales, environnement culturel...) et prota-

gonistes (acteurs économiques, collectivités territoriales...).

Avec les programmes de 2008, la production d'écrits n'est plus qu'un exercice purement scolaire qui n'a rien avoir avec l'écriture et les problèmes que se pose un auteur. « *Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique* ». Projets, situation de communication ancrée dans la réalité, intentions de l'auteur et notion de destinataire identifié ont disparu. Les compétences attendues sont très normées et élevées pour une fin de cycle 2. Aucune indication pédagogique ne vient enrichir le propos, comme s'il suffisait d'énoncer aux élèves les résultats attendus pour qu'ils réussissent l'exercice.

QU'EN EST-IL AUJOURD'HUI SUR LE TERRAIN ?

Pas moins de quinze textes officiels se sont succédés et empilés depuis trente ans. Il est inconcevable de penser que les enseignants ont modifié leur pratique tous les 2 ans et que cette succession de publications ait apporté des changements en profondeur.

Cependant, depuis les années 80 et jusqu'au début des années 2000, (y aurait-il un lien avec l'avènement de la Gauche au pouvoir ?), quelques grandes tendances nationales se dessinent et se perçoivent dans les pratiques pédagogiques : la littérature jeunesse s'impose dans les classes ; on s'interroge sur la lecture et son apprentissage ; localement on s'intéresse à des mouvements pédagogiques comme l'AFL ; les

Bibliothèques Centre de Documentation apparaissent dans les écoles ; des manuels d'un genre nouveau, s'appuyant sur de vrais textes d'auteur, font leur apparition. Et pourtant la syllabique et la phonétique perdurent comme pré-requis dans l'apprentissage de la lecture, le « code » persiste sous l'acception « correspondance grapho-phonologique » et écarte d'entrée de jeu le code orthographique, les BCD demeurent cantonnées à un rôle de prêt de livres, le CP reste la classe de l'apprentissage de la lecture et la mise en œuvre des cycles est marginale.

Comment expliquer cette résistance ? Si les textes des années 90 et début 2000 ont permis et encouragé les enseignants à rénover leur pratique, les incohérences et les contradictions qu'ils contiennent n'ont pas favorisé l'émergence généralisée d'une autre démarche d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les orientations définies par ces textes (pédagogie des cycles, enseignement de la voie directe, lecture interprétative...) étaient plus ambitieuses mais plus complexes à mettre en œuvre que celles des textes précédents ; elles auraient nécessité une formation initiale et continue des enseignants qui n'a pas été à la hauteur du projet : le changement en profondeur ne peut se décréter et implique un investissement dans le temps, qui permette la réflexion et engage chaque enseignant dans une démarche de recherche-action. On peut se demander si le projet politique sous-tendu était assez affiné et déterminé ...

Depuis une vingtaine d'années, on note aussi, au détriment de la pédagogie de la lecture, l'acceptation banalisée et croissante de la notion de dyslexie. Les recommandations du directeur des écoles M. Ballardier, dans une note de service janvier 1990, proposent une définition très large et très vague de la dyslexie : « *De nom-*

breux enfants souffrent de troubles de la maîtrise du langage oral et/ou du langage écrit. Il est convenu de regrouper ces troubles, quelle que soit leur origine ou leur intensité et à quelque niveau de la scolarité qu'ils apparaissent, sous le nom de dyslexie ». Ainsi toute difficulté d'apprentissage dans le domaine des langages oral et écrit pourra désormais relever de la dyslexie. La formation des enseignants sur le sujet est, elle aussi, très floue : « *Il importe, dès à présent, de sensibiliser et d'informer les élèves-instituteurs des problèmes particuliers que posent l'accueil et les apprentissages de jeunes enfants à risque de dyslexie. D'une part, il convient de les aider à déceler précocement les signes annonciateurs de troubles, qui se manifestent plus intensément au moment des apprentissages, et de les doter des techniques leur permettant de prendre en charge rapidement les enfants en difficulté tout en étant en mesure de déceler leurs capacités intellectuelles réelles* ». C'est finalement au secteur médical et para-médical, médecin scolaire et orthophoniste essentiellement, qu'on attribue ces tâches spécifiques de diagnostic et de rééducation. Enfin, le document attire l'attention sur « *les secteurs où les élèves cumulent des problèmes d'apprentissage spécifique avec des situations socioculturelles défavorables* », formulation qui autorise une interprétation ambiguë du rapport entre la dyslexie et le niveau social de la famille.

Même si les textes de 2002 précisent qu'« *un diagnostic de type dyslexie ne peut être posé avant 8 ans* », et qu'il faut laisser le temps nécessaire à l'apprentissage « *aux enfants qui ont plus de chemin à parcourir que la moyenne des élèves* », force est de constater, aujourd'hui, que les enfants étiquetés « dyslexiques » sont de plus en plus nombreux, que le diagnostic tombe souvent dès la grande section (faisant suite à une inquiétude des parents ou à une visite médicale scolaire), et que la rééducation « ortho-phonique » est

fréquemment mise en place dès le début du CP. Quels en sont les effets insidieux ? D'un côté, les parents sont rassurés, la difficulté est médicalement identifiée et va être traitée, de l'autre, les enseignants sont en quelque sorte dédouanés de leur responsabilité, la prise en charge de l'apprentissage de la lecture étant relayée par les nouveaux professionnels de ce domaine, les orthophonistes. La médicalisation paraît excessive et les questions pédagogiques et psychosociales éludées. La lecture, son enseignement, les théories de son apprentissage, ne sont ni remis en cause ni questionnés.

Aujourd'hui, le dispositif préconisé par la circulaire De Robien et entériné par les programmes de 2008, même s'il a d'abord suscité critiques et rejet, semble avoir atteint son but sans beaucoup de résistance. La redéfinition concise et simpliste des programmes a suffi à éteindre toutes les velléités qui auraient pu naître avec l'ouverture donnée par les textes officiels des années 90. La phonologie est érigée en discipline et les « tableaux de sons » fleurissent sur les murs dès la grande section de maternelle. Nos inspecteurs nous forment à bien distinguer l'apprentissage de la lecture qui passe forcément par la grapho-phonologie, la syllabe et le manuel scolaire, et l'apprentissage de la compréhension pour lequel il est souhaitable de s'appuyer sur la littérature jeunesse. Les évaluations et livrets en tout genre servent aussi de prescription pédagogique et détournent les enseignants de leur fonction première.

La formation initiale est en conformité avec les nouveaux programmes et il est bien rare que nos jeunes collègues aient entendu parler de mouvements pédagogiques, de la voie directe ou d'une démarche alternative pour enseigner la lecture et l'écriture. Sur les rayons

de la librairie locale, on trouve facilement le manuel de lecture des années 50 « réactualisé » et l'ouvrage de Stanislas Dehaene « Apprendre à lire - Des sciences cognitives à la salle de classe ». Le choix est maigre et orienté, et le courageux qui souhaiterait s'informer d'un autre discours est bien en peine.

Avec la multiplication des évaluations qui ont accompagné le socle commun, on est passé d'une obligation de moyens à une obligation de résultats qui ne tient aucun compte des réalités sociales de notre monde... Par ailleurs, les évaluations internationales PISA classent la France en bien mauvaise posture et mettent le doigt là où ça fait mal : un pourcentage important d'élèves arrivent en sixième sans maîtriser la lecture et l'écriture ; la France est l'un des pays où l'écart des résultats entre bons et mauvais élèves, corrélés à l'origine sociale, est un des plus élevés ; les élèves savent déchiffrer mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent ; ils ont peur de l'échec et sont perdus lorsqu'il s'agit de s'investir dans une tâche qui ne relève pas de l'exercice systématique.

Enseignantes en cycle 2, sous la contrainte des injonctions qu'il est difficile d'ignorer, nous sentons le costume étroit et inconfortable. Et la « pression » de l'institution et des parents est encore plus prégnante dans une classe de CP. Cependant, avec **la liberté pédagogique** réaffirmée en préambule des programmes, mais, surtout, fortes des ressources puisées au sein de l'Association Française pour la Lecture et de ses recherches officielles, nous poursuivons une démarche d'enseignement de la lecture à partir de la littérature jeunesse et des projets de classe. Nous travaillons dans une logique qui part du message pour appréhender le code de la langue et qui met en œuvre la pédagogie

de la voie directe. Celle-là est juste et justifiée en ce qu'il y a isomorphisme entre l'objectif à atteindre et le moyen d'y parvenir.

Ce qui n'est pas le cas de l'apprentissage en voie indirecte. Il est guidé par une interprétation traditionnelle - voire archaïque - des prescriptions ministérielles de 2002, ou une lecture scrupuleuse de celles de 2008, qui autorise les enseignants à exercer leur métier dans la facilité de reproduction de méthodes connues, que les éditeurs encouragent et que les parents accueillent d'autant plus volontiers qu'ils les ont pratiquées. Oser regarder le taux d'échec, c'est oser emprunter une autre voie ; juste une affaire de bon sens ! Des propositions en ce sens existent², dont la mise en œuvre ne relève pas uniquement des moyens nécessaires mais surtout d'une incitation officielle à ce que chaque enseignant s'inscrive dans une recherche-action, corrélée au projet d'école, lui-même associé à une politique de lecture du quartier ou de la commune, durablement. Ainsi se constituerait un collectif de formation mutuelle, où nécessité sociale et champ scolaire travailleraient en commun le terreau où produire une société éducatrice.

L'ambition affichée de la refondation de l'École peut-elle faire l'économie d'une autre politique de lecture et d'écriture ?

- **Paquerette FOREST (enseignante en classe de CE1-CE2 jusqu'en 2011, actuellement coordonnatrice entre établissements de soins et Éducation Nationale), Sylvette PHILIP (enseignante en classe de CP/CE1) et Nicole PLÉE**

². Cf entre autres, AL n°117 (mars 2012), pp.77-80. *Propositions* (R. Millot)