

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron  
Et en lisant qu'on devient...



# L'INDISPENSABLE

Raymond QUENEAU  
...en apprenant qu'on devient napperon. »  
D.V.

Publication  
de l'AFL 43

Association  
Française pour la  
Lecture  
Groupe  
départemental  
de Haute-Loire

Mairie  
BP 20  
Place Lafayette  
43100 BRIOUDE

www.afl43.com  
afl43@orange.fr

Directeur de  
publication :  
Dominique VACHELARD

Comité de rédaction :  
Pierre BADIOU  
Cécile DUMAS  
Dominique VACHELARD  
Véronique VILLAESCUSA

ISSN n° (en cours)  
Dépôt légal :  
BMIU Clermont-Fd

Prix : 2.00 €

**n° 17**

**Janvier  
Février  
Mars  
2012**

## APPRENDRE : L'INDISPENSABLE APPROCHE HISTORIQUE

Parmi les nombreux assauts que nous menons à l'encontre de notre système d'éducation, celui concernant le fondement théorique de la pratique pédagogique n'est pas le moins important.

Une analyse même rapide du fonctionnement de l'institution scolaire révèle un monde tout entièrement préoccupé par la définition méticuleuse des « savoirs règlementaires », soigneusement découpés en éléments (perdant ainsi toute signification par rapport à la réalité qu'ils prétendent atteindre). La littérature officielle est pléthorique dans le domaine de la définition, des objectifs, des contenus, des moyens et de l'évaluation des enseignements. Oui, des enseignements ! Car notre école enseigne. C'est là sa seule prétention.

Et on pourrait se contenter de cette ambition objective (les objets d'enseignement), mais c'est alors faire bien peu de cas des sujets ! Ceux qui... apprennent !

Qui font preuve d'une activité : celle de construire leur savoir. Car chacun doit construire son savoir et il ne saurait exister de définition des apprentissages en dehors de la prise en compte du caractère complexe, actif et intime de leur réalisation. Et la seule manière de prendre en compte cette activité d'apprentissage est de la considérer dans la logique de son *contexte historique* d'apparition.

Mais cette approche historique, globale, est en totale contradiction avec le système, tout affairé à prévoir ce que l'on enseigne à chaque moment de la scolarité, interdisant toute vision d'ensemble et surtout rendant ainsi impossible, de fait, toute éventuelle compréhension et toute véritable individualisation des parcours d'apprentissage...

C'est plutôt : la même chose pour tout le monde ! Égalité républicaine ! Circulez ! Enseigner ou apprendre ? Passivité ou activité ? C'est un univers qui sépare ces deux conceptions inconciliables.

Dominique Vachelard

# Tout le monde à l'heure

- Vous savez, mon petit Paul entre cette année au Cours préparatoire !

- Très bien, et quel âge a-t-il ? Il n'est pas en retard au moins...

- Dieu merci ! Il vient d'avoir seulement six ans, et l'année dernière on aurait pu, déjà...

Conversation banale, répétée maintes fois entre des parents d'élèves soucieux avant tout que leur enfant soit bien « à l'heure » officiellement décrétée, car on les a persuadés que le moindre « retard » dans leur cursus scolaire risquait d'être catastrophique ! C'est en 1834 que Monsieur Guizot, ministre de l'instruction publique de Louis-Philippe, figea la structure de l'école primaire en décidant que chaque école serait partagée en trois divisions (Cours préparatoire, Cours élémentaire, Cours moyen) et les enfants de 6 à 11 ans placés dans chacune... *selon leur âge*.

Cette décision (confirmée plus tard par Jules Ferry) entérinait la volonté de l'église et celle du pouvoir. Notre éducation sera ainsi définitivement dotée d'une rigidité toute cartésienne que l'on voulait garante du bon ordre social. Point de place pour quelque évolution toujours porteuse de changements inattendus et souvent fauteurs de troubles. Ce sera le règne du « changer pour ne rien changer ».

Cette « égalité scolaire » mesurée par l'âge est totalement aberrante : faut-il considérer Einstein comme un cancre parce qu'il avait pris quelque retard dans ses études ? On sait très bien, aujourd'hui, que « le cerveau humain est aussi

malléable que l'argile »<sup>1</sup>, quel que soit l'âge ! que le cerveau de l'enfant est d'une plasticité admirable et n'attend pas que sonne l'heure officielle pour se développer. Chaque cerveau a son temps et son rythme qui dépendent de sa maturation biologique, des occasions qui lui sont offertes, en particulier des aides apportées au moment opportun, parfois de circonstances originales qui permettront un saut inattendu. Mais, la pédagogie officielle en vigueur depuis des décennies semble ignorer cette réalité et veut stupidement qu'à tel âge l'enfant apprenne telle notion, connaisse et comprenne telle règle, effectue telle opération... (voir p. 4 « zone proximale de développement »).

Or, rien n'est immobile et l'histoire ne s'arrête pas. Particulièrement chez les enfants. C'est bien pourquoi la rigidité de notre pédagogie, héritée de celle des Écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de la Salle<sup>2</sup>, est souvent en échec pour guider les progrès des élèves. Au cours des 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles, une pédagogie bien différente de celle que nous connaissons avait prospéré et connu un véritable succès. On ne se souciait pas de l'âge de tel ou tel et chacun progressait à son rythme. On pratiquait la coopération, l'entraide entre les élèves : celui qui avait réussi tel exercice, assimilé telle notion aidait son camarade encore en difficulté. Les progrès étaient à la hauteur des ambitions. Mais ce succès de « l'école mutuelle »<sup>3</sup> parut dangereux au pouvoir qui lui préféra la rigidité de l'école lassalienne.

Nous en sommes toujours là.

Pierre Badiou

1- Voir Norman Doidge, *Les étonnants pouvoirs de transformation du cerveau*, POCKET Évolution.

2- Pierre Badiou et Dominique Vachelard, *École, violence et domination, Notre école nous apprend elle vraiment à lire ?* Préface de Hubert Montagner, éditions du Cygne.

3- Ibid.



# ELSA : du côté du sujet

Dès sa conception, les auteurs du logiciel ELSA<sup>1</sup> ont annoncé la couleur : l'objet est la lecture savante, et les moyens intellectuels mis en œuvre pour y accéder relèvent d'une approche résolument **historique et culturelle** des apprentissages.

*Apprentissages, oui ! parce que c'est de ce point de vue qu'est conçu l'entraînement : non d'un ensemble de savoirs découpés en tranches plus ou moins larges qu'il suffirait de transmettre progressivement, mais véritablement d'un processus de développement fondé sur l'**histoire** du sujet et l'originalité de son parcours.*

Pour qu'un entraînement soit le mieux perçu/reçu par l'apprenant, il est indispensable de se mettre à la place de celui-ci afin d'éviter un décrochage rapide. L'outil informatique a permis cette individualisation et le logiciel Elsa, à travers les différentes séries, s'adapte en fonction des résultats.

Au tout début de l'entraînement, et ensuite de façon ponctuelle, l'apprenant est testé en lecture (Quelle est sa vitesse de lecture ? Sa compréhension du texte ? Et donc, son efficacité ?). Ceci équivaut à un état des lieux.

En fonction de ces résultats, le logiciel propose toutes les autres séries de façon à faire progresser l'utilisateur sans le mettre en trop grande difficulté pour ne pas le décourager. Il est en effet impératif de ne pas trop s'écarter de la « zone proximale de développement » telle que la définit Lev Vigotsky (voir p. 4).

Comment cela se traduit-il avec Elsa ?

Pour les séries A et B, la vitesse de déroulement ainsi que la taille de l'empan dépendent des résultats obtenus à la série Test. Au cours des séries suivantes, en fonction des réponses, les difficultés varient. Si les réponses sont correctes, la vitesse augmentera ainsi que la taille de l'empan. Si les réponses ne sont pas bonnes, les paramètres resteront les mêmes.

Pour la série D, le temps d'exploration puis celui qui est donné pour trouver les réponses sont également calculés en fonc-

tions du résultat à la série Test. Le temps d'exploration est égal au temps de lecture du texte de la série T divisé par trois, ceci afin d'amener l'utilisateur à développer des stratégies de survol du texte.

Les utilisateurs d'Elsa sont surpris par le « peu » de temps que le logiciel leur donne pour parcourir le texte, mais comme ce temps est calculé en fonction de leurs précédentes performances, il faut les rassurer et leur rappeler qu'ils peuvent y arriver...

Il arrive, souvent, qu'il y ait une « résistance » lorsque l'utilisateur n'a pas confiance en ses capacités de lecteur ou ne veut pas prendre de risque. Le logiciel s'adapte alors. La progression dans l'entraînement n'est généralement pas linéaire mais plutôt en dents de scie puisqu'elle tient compte des résultats obtenus. C'est pourquoi la durée d'un entraînement ne peut être déterminée à l'avance.

Lire vite « c'est bien », mais comprendre ce que l'on lit « c'est mieux ». Le logiciel ne permet pas d'augmenter la vitesse si la compréhension ne suit pas. Sachant que le sens que l'on donne à un texte dépend pour 80% de ce que l'on sait déjà et pour 20% des signes graphiques, on comprend l'importance d'une différenciation de l'entraînement car ces 80% ne sont pas les mêmes pour tous : ils dépendent de l'environnement familial et social, de la culture individuelle mais aussi commune à tous.

1- Logiciel d'Entraînement à la Lecture Savante (AFL)  
[http://www.lecture.org/logiciels\\_multimedias/elsa/elsa.html](http://www.lecture.org/logiciels_multimedias/elsa/elsa.html)



# Vigotsky vs Piaget

Lev Vigotsky et Jean Piaget sont deux théoriciens majeurs du XX<sup>e</sup> siècle dans le domaine du *constructivisme*, approche qui met en avant « l'activité » du sujet, sujet que nul ne peut remplacer dans sa (com)préhension de la réalité qui l'entoure. Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque individu ne sont pas une simple "copie" de la réalité, mais une "(re) construction" de celle-ci.

Ces théoriciens peuvent, tous deux, être « classés » dans la catégorie des psychologues du développement, et si cette appellation commune semble les rapprocher, leurs points de vue et les conséquences qui leur sont attachées dans le champ de l'action, de la pratique pédagogique, sont en réalité radicalement opposés.

En effet, Vigotsky se réfère explicitement dans ses travaux à la *méthode historique* d'Engels, et c'est le recours à cette démarche qui donne toute la cohérence à l'ensemble de ses propositions pratiques. Pour lui, l'individu -comme tout système fondé sur la communication- se construit dans un processus historique continu. Ainsi, à chaque moment de notre histoire, subsistent en chacun de nous les traces des comportements anciens, même les plus archaïques. C'est cette réalité extrêmement complexe qui nous constitue, qui nous caractérise et nous distingue dans le monde du vivant.

Ce qui conduit, à l'évidence, à inclure dans tout dispositif visant l'apprentissage, à la fois une dimension *épistémologique*, c'est-à-dire une théorie concernant la nature des savoirs, tout comme une dimension *historique* : une théorie de l'individu en situation d'apprentissage, c'est-à-dire, par exemple, la recherche des connaissances déjà présentes dans le parcours du sujet, sur lesquelles pourront s'ancre les nouveaux savoirs rencontrés.

D'autres conséquences d'une telle vision ne sont pas mineures dans leurs applications pratiques. Par exemple, le concept de *zone proximale de développement*, tel que Vigotsky l'expose. Cette zone concerne tous les savoirs qui sont en cours de construction, de maturation, chez un individu, à un moment donné de son histoire. Elle comprend tout ce que l'enfant sera très prochainement en mesure d'effectuer seul, et elle se situe donc entre ce que l'apprenant est capable de réaliser en totale autonomie, et ce qu'il ne saurait réaliser, même avec l'aide d'un pair ou d'un adulte. (Par exemple, un enfant à la fin de sa scolarité primaire est capable d'affronter, avec de l'aide, la complexité d'une situation de proportionnalité ; en revanche, il est incapable de penser et résoudre une situation problème incluant des variables.)

Signalons qu'au-delà de ces simples considérations heuristiques, cette conception prive de tout intérêt l'évaluation telle que la pratique massivement l'institution scolaire, c'est-à-dire tout orientée vers la sanction des savoirs totalement construits et autonomes : quelle est l'utilité d'une telle pratique ? Elle consiste à ne considérer que les fruits mûrs, tout en oubliant tous ceux qui, sur l'arbre, arriveront à maturité dans les jours, les semaines ou les mois à venir...

À l'inverse de celle de Vigotsky, la position théorique de Piaget est tout autre. Ce dernier en effet postule l'existence de *stades* successifs dans le développement de l'enfant et qu'un stade ne peut apparaître que si le précédent a été dépassé.

**INCROYABLE** que pour la psychologie du *développement*, ce soit cette approche a-historique (!!!) qui ait prévalu en Occident, et qui fonde encore majoritairement les travaux et propositions les plus « novateurs » en matière d'éducation !



# Enseigner / Apprendre

*Un autre texte qui évoque tant les différences entre apprentissage et enseignement que la nécessaire prise en compte de l'individualité et de l'activité de celui qui apprend, tout comme l'évocation de l'environnement socioculturel du savoir. Quelques phrases simples pour traduire en pratiques le **socio-constructivisme historique et culturel** de Lev Vigotsky.*

## « Il ne suffit pas de parler pour enseigner »

Énoncer une évidence ? Nous aimerions le penser. Longtemps le maître fut perçu par les enfants, leurs parents, l'ensemble de la société d'ailleurs, comme le détenteur unique d'un savoir qu'il était censé partager avec ses élèves. À présent, nous sommes convaincus que les choses ne s'envisagent plus de la sorte. En effet, enseigner, c'est construire et construire ensemble. L'enseignant devra proposer des situations à l'intérieur desquelles chaque participant aura un rôle actif à jouer. Il prendra en compte les différences et le vécu des apprenants, veillera à ce que tous puissent être en mesure de prendre la parole, aura des exigences qui ne seront pas forcément les mêmes envers chacun, s'appuiera sur les erreurs, non pas pour en blâmer les responsables, mais saura les utiliser pour éviter de les voir se reproduire. On le constate les relations enseignant / enseigné cessent d'être linéaires pour s'inscrire dans une dynamique d'échanges actifs et partagés.

## « Il ne suffit pas d'écouter pour apprendre »

Placé au cœur de véritables situations d'apprentissage, l'enseigné ne pourra se satisfaire d'une écoute béate. Il devra s'engager et le fera d'autant plus facilement qu'il sera sollicité pour faire le point sur les connaissances déjà acquises, sur ce qu'il souhaite que lui apporte le temps d'apprentissage, dans l'aide qu'il pourra éventuellement apporter à ses camarades, dans l'explicitation claire des difficultés qu'il sera susceptible de rencontrer, dans l'explicitation des procédés qu'il a su mettre en œuvre pour avancer ( métacognition) et le partage de ses savoirs.

Si l'enseignement pensé de la sorte, passe obligatoirement par une modification du statut de chacun, comme nous venons de le montrer, il est important de faire remarquer que cette condition nécessaire est loin d'être suffisante .

Il nous semblerait intéressant, en effet, de cesser de fonctionner toujours selon les critères, certes objectifs et bien déterminés que sont ceux de la tranche d'âge, du cloisonnement bien étanche des matières et que l'on laisse un peu, parfois, la possibilité aux apprenants de se sentir à l'aise là où ils sont plutôt que de vouloir les installer une fois pour toutes dans des carcans mal ajustés pour eux et qui n'ont le mérite que de les rendre peu heureux au sein de leur école, et mal dans leurs relations à autrui.

*Cécile Dumas*



**L'AFL 43 et Brioude Ville Lecture vous présentent pour l'année 2012 leurs vœux les plus chaleureux**

