

L'ENFANT, LE MAÎTRE ET LA LECTURE

JEAN FOUCAMBERT,
NATHAN, 1995

Thomas PAGOTTO

RETOUR VERS LE FUTUR...

Sans vouloir verser dans ce que l'association *Acri-med*, à la suite de Bourdieu, dénonce inlassablement depuis des années chez les intellectuels (autoproclamés) dominants, à savoir la citation d'homologues proches de leurs idées, je ne peux m'empêcher de commencer ce texte par une citation de mes prédécesseurs dans cette rubrique : « *Les problèmes peuvent être posés dans les mêmes termes, les enjeux restant les mêmes.* ». En effet, alors que l'ouvrage *L'enfant, le maître et la lecture* a été écrit au milieu des années 90, soit il y a presque 20 ans, on peut en reprendre quasiment mot pour mot les propos aujourd'hui. Il s'agissait pour Jean Foucambert « *d'apporter des informations afin d'aider les éducateurs à participer activement aux débats sur la lecture* », à travers une analyse engagée de l'état de la recherche et des pratiques en matière d'apprentissage (et d'enseignement) de la lecture. À l'époque, cet ouvrage était destiné aux maîtres en formation, les « *professeurs de l'an 2000* »

formés dans les IUFM... Qui depuis ont disparu, Sarkozy et Darcos étant passés par là ! Heureusement, le Changement et la Refondation sont arrivés, et les futures cohortes des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) sont toutes désignées pour se poser les questions soulevées par ce livre. On peut tout de même considérer que depuis les choses se sont aggravées, la terrible polémique (et les actes concrets qu'elle a entraînés) de 2006 ayant par exemple laissé des traces, et les évaluations internationales PISA et PIRLS révélant (selon leur grille d'analyse sans doute pas parfaite mais tout de même révélatrice d'un sérieux dysfonctionnement) une nouvelle fois les failles structurelles du système scolaire français en lecture (une très faible compréhension des textes, l'erreur assimilée à une faute grave, voire un péché...). Dans le contexte de la Refondation, on aurait pu espérer une véritable remise en chantier autour des questions de lecture, mais... Rien. Toujours ce consensus mou, drapé d'une neutralité factice, au service de la reproduction sociale. La pertinence de l'objectif du livre de Foucambert, à savoir « *proposer une aide pour comprendre le fonctionnement du « champ » de la lecture, mettre en garde contre l'affichage d'une neutralité impossible qui prétendrait offrir à l'élève ou à l'enseignant une formation débarrassée des enjeux de l'école et de classes* » en « *s'ouvrant directement sur les rapports de force, misant sur l'aptitude des lecteurs à développer des stratégies efficaces pour peu qu'on leur ait fait découvrir les règles du jeu* », est donc totalement intacte.

Un grand coup de balai !

Pour atteindre cet objectif, Jean Foucambert commence par régler le compte d'un certain nombre de poncifs au sujet de la nature de l'écrit, de sa consommation et de sa production, entendus quotidiennement dans les écoles et ailleurs. Il commence par tordre le cou (avec l'aide musclée de Passeron et de Bourdieu) à l'idée que la lecture est avant tout un plaisir, un (bon) goût qui s'acquiert avec le temps, et qu'il est très dommage qu'autant

de gens (appartenant bizarrement aux classes populaires) ne la pratiquent pas plus. Il tord le cou à cette idée en révélant la véritable nature de la lecture derrière le discours bien-pensant : celle d'une pratique de distinction sociale, de légitimation d'une culture particulière au détriment des autres, d'un ethnocentrisme d'autant plus pervers qu'il se prétend universaliste. Ce n'est sûrement pas le passage le plus important du livre, mais ce type d'artifices parasitent tellement les discussions sur la lecture qu'il convient de les annihiler définitivement. Foucambert le fait peut-être encore mieux que les deux grands sociologues en faisant une concession aux tenants du plaisir de lire : « (...) aussi évitera-t-on toujours de faire frapper un enfant en bas-âge par un bibliothécaire ». Plus loin, au sujet des BCD, il ajoute : « Il ne s'agit pas de dire aux non-ou-peu lecteurs « Venez voir comme c'est beau et comme vous avez tort de ne pas aimer », mais « venez comprendre ce que c'est et comment ça agit de toute façon sur votre vie. » La fonction de communication et d'expression de l'écrit (et de la lecture) est elle aussi réduite au plus strict appareil, par Bourdieu encore : « l'écrit semble dès lors moins un moyen général d'expression qu'un moyen que certains s'expriment, un moyen de domination, quelque chose dans un rapport de force ». La situation a sans doute changé depuis, compte tenu de la « révolution numérique » qui a eu lieu entre temps, mais la majorité des e-mails envoyés aujourd'hui obéissent-ils vraiment aux lois de l'écrit ?

Le mystère de la « raison graphique » enfin percé (pour moi)

Ceci amène à la fameuse raison graphique de Jack Goody, ce concept qui était le grand sujet de conversation lorsque j'ai adhéré à l'AFL il y a cinq ans... Et que j'avais du mal à cerner ! Ici tout est clair, aussi vais-je me contenter d'un petit commentaire gratuit (et emphatique) derrière des citations qui s'autosuffisent... Foucambert, reformulant (et c'est tant mieux !) Goody, écrit : « (...) si la pensée existe authentiquement au niveau de l'action et

prend son autonomie à travers le langage oral, elle change de nature grâce au langage écrit : pour la première fois, elle existe sous la forme d'un objet permanent que la pensée peut prendre à nouveau comme sujet d'investigation (...) L'écrit, c'est alors l'outil de la pensée réflexive. En cela même qu'il rend possible une pensée sur la pensée, l'écrit est tout autre qu'une transcription de l'oral, lequel par son évanescence permet d'appliquer la pensée à l'action dont tout part. Apprendre à lire et à écrire, c'est rencontrer l'usage d'une fonction de second degré. L'écrit est ainsi le langage de l'abstraction et de la pensée théorique si on donne à ce mot son sens originel (...) La LECTURE est ce qui va à la recherche des moyens qui ont permis de l'élaborer, à la confronter avec ses propres points de vue, à son rapport à l'outil qui permet de les élaborer. » Puis il cite Escarpit : « L'acte de lecture est un recours contre l'absurdité de la condition humaine. Est dans l'impuissance celui qui éprouve l'explication de chaque événement dans la conjoncture, et ne fait pas de liens entre les circonstances successives. Résignation car une élite a convaincu que tout le nécessaire était fait et que le malheur est inhérent à la force des choses, vaincu par la violence symbolique (qui s'exerce sur un agent social avec sa complicité). »

Puis il se cite lui-même : « Être lecteur, c'est se sentir concerné par l'état et la transformation de soi, des autres, des choses. C'est sentir qu'il y a prise sur le monde dès lors qu'on entre dans la compréhension de ce qui le fait être ce qu'il est. C'est le contraire de l'évasion, de l'hédonisme, de l'acte gratuit. » (...) « Il ne s'agit pas de convertir les milieux populaires à des émois et loisirs de professeurs ou faire miroiter la clé de la réussite scolaire à quelque Rastignac de ZEP ! » (...) « Pouvoir de l'écrit de faire surgir un ordre inconnu de faits qui sont étrangers, ordre inconnu qui propose brusquement un sens nouveau à l'expérience et l'existence du lecteur. Seulement voilà : on maintient les « pas encore lecteurs » à l'écart de ce pouvoir... le temps qu'ils apprennent à « lire » afin que rien ne le détourne des « mécanismes de base »... »

Tout est là : le « pouvoir de l'écrit », si souvent réservé aux druides, moines, chamanes, avant d'être confisqué par la bourgeoisie... Et tous les autres, pauvres Moldus inaptes à la magie, empêchés de théoriser, prisonniers du présent, condamnés à la consommation passive et à subir le monde tel qu'il est, tel que d'autres l'ont forgé...

Casse-toi pov' çon !

Cette mise au point faite, Foucambert s'attaque alors à la prétendue neutralité invoquée par les grands prêtres qui ont forgé le système scolaire tel que nous le connaissons, prétendue neutralité qui légitime les méthodes d'enseignement de la lecture actuelles. On y (ré)apprend que, plus ou moins ludiques, toutes les méthodes depuis le XVII^e sont basées sur une logique de traduction du langage écrit en langage oral, partant du « simple » pour aller au « compliqué », des lettres aux syllabes aux mots, des sons au sens; et qu'elles ont été conçues pour s'appliquer aux populations peu en contact avec l'écrit... Les autres n'en ayant pas besoin ! Mais qu'est-ce qui est vraiment « simple », ou « complexe » ? Certains se sont tout de même posé ces questions, remettant en cause ces principes apparemment indiscutables. Après un détour sur les avancées de Freinet ou Clrapède, Foucambert s'arrête un moment sur le destin de la malheureuse « globale » de Decroly, encore désignée aujourd'hui (encore début février 2013 dans mon école, par exemple) par des collègues ou des parents comme étant la principale responsable... de la baisse des résultats français aux récents PISA et PIRLS ! Pourtant, rapidement transformée en

un mutant caricatural permettant de vite retourner aux indispensables « unités de base », lettres et syllabes, elle n'a jamais fait de mal à personne...

Après ces pionniers, arrivent alors les tentatives « récentes » de remise en question des présupposés cités plus haut, avec les expérimentations des années 70 et suivantes (CRESAS, Plan Rouchette et INRP) remettant en cause les habitudes anciennes. Les chercheurs constituant ces équipes, notamment celles de l'INRP, considèrent que « *la lecture n'est pas d'abord une activité de transcodage d'un système dans un autre en vue de l'accès à la signification, mais directement un travail sur le code écrit, un traitement de l'information visuelle pour l'interpréter, lui attribuer un sens, une valeur. Lire, ce n'est pas traduire, c'est comprendre. Apprendre à lire, c'est développer les moyens de ce rapport direct de l'écrit à la signification. Contrôler la lecture, c'est s'assurer que le texte est senti dans ses intentions et ses moyens et mis en relation avec d'autres dans un réseau, s'assurer qu'il est interprété, non qu'il est simplement prononcé.* » On est loin ici d'Allegria ou de Sprenger-Charolles¹, cités dans l'ouvrage, pour qui lire c'est comprendre... après avoir identifié ! Après avoir fait correspondre aux mots écrits une forme sonore pour leur attribuer ENSUITE une signification.

Pourtant, Foucambert explique que, depuis un siècle, les recherches portant sur l'acte de lecture chez l'expert, et pas chez le-jeune-apprenant-formaté-par-des-vieux-çons, se penchant sur le mouvement des yeux, ont acté que ceux-ci ne fixent pas des lettres, mais des plages de signes (empan), des graphèmes constituant plusieurs mots, et pas des phonèmes dont la somme (sonore!) fait un mot. Ces entités graphiques (les graphèmes) constituent directement le signifiant visuel qui active un signifié sans transiter par sa représentation sonore.

« La compréhension n'est donc pas le produit de l'activité de lecture mais l'activité elle-même ! C'est un processus de questionnement réciproque entre le capital graphique devant les yeux et le capital sémantique derrière. L'écrit est un code (pas un codage) graphique : un ensemble d'éléments par lequel se produisent, se conservent et se lisent les textes...

1. et de beaucoup d'autres ayant pris leur relais depuis, qui ont pignon sur rue chez les éditeurs, dans les académies ou dans les médias

écrits ! Décider d'utiliser ou non la correspondance entre le code graphique et le code phonologique, c'est un choix pédagogique dans le mode de traitement des données : celui de la voie directe ou indirecte, et pas une prise en compte neutre et raisonnable de la nature du code écrit. »

La question se (re)pose donc : s'il s'agit d'un choix pédagogique, pourquoi en passer systématiquement par la médiation phonologique pour l'apprentissage de la lecture, alors qu'elle n'intervient pas dans le processus de lecture experte ? Autrement dit, la voie directe s'apprend-elle mieux directement... ou indirectement ? Pour répondre, il faudrait observer des sujets en train d'apprendre à lire ! Mais le problème, c'est que les enfants ne rencontrent l'écrit qu'à travers un enseignement qui présuppose un choix entre les hypothèses en présence: on décrit alors les effets de la méthode d'enseignement et non le processus d'apprentissage ! Nous sommes dans un système clos d'enseignement-évaluation où la manière d'enseigner, d'observer et d'évaluer repose sur les mêmes présupposés théoriques : un enseignement de la correspondance grapho-phonétique induit le recours à la médiation phonologique; et c'est ce recours qu'on observe pour évaluer la lecture : la boucle est bouclée, CQFD !

Jean Foucambert ne nie pas l'existence de la conscience phonologique : *« (elle) existe évidemment, au même titre que ses homologues morphémique, syntaxique pour concourir à la conscience linguistique, qui provient de la capacité à se décentrer à mettre à distance signifiant et signifié, à distinguer message et code. La conscience graphique arrive ensuite pour enrichir cette conscience linguistique et la transformer. »*

Autrement dit (ou écrit), bien sûr que la conscience graphique se développe d'autant mieux qu'une bonne conscience phonologique existe déjà, mais *« rien de scientifique n'autorise à tirer de ces affirmations que ce sont les éléments pris en compte par la conscience phonologique qui servent d'ancrage à la conscience graphique »* : la médiation phonologique est donc selon Foucambert du domaine de la croyance ! On serait

tenté d'ajouter : du dogme... Pour lui, *« le passage par des faits sonores saillants est un artefact introduit par des choix pédagogiques dont le principal effet est de rendre hasardeux pour le plus grand nombre le chemin qui mène à la voie directe. L'hypothèse inverse d'un développement continu de la conscience graphique permettant de passer des mots vus comme des images à un système graphique organisé ouvre des perspectives, même si elle heurte les croyances ordinaires qu'aucun fait ne semble pouvoir ébranler. Le paradigme dominant (NdT : en 1994 comme en 2013 !) nie l'existence d'une conscience graphique ou la conçoit comme une copie de la conscience phonologique, et renvoie l'apprentissage de la lecture à la responsabilité du sujet qui devra transgresser sans aucune aide le modèle qu'on lui propose pour accéder aux procédures grapho-sémantiques qu'emprunte la voie directe. »*

Quelle pilule rouge pour sortir de la Matrice ?

Pour nos chercheurs de l'INRP des années 70 et ceux qui ont poursuivi dans cette voie, la compréhension vient alléger l'identification et en modifier le processus. Dans un texte, ce qui est regardé, c'est une fonction dans une organisation syntaxique, non une forme vide en attente de signification. La lecture experte serait un processus mettant en jeu :

- 1) L'horizon d'attente du lecteur ;
- 2) l'investissement d'informations de sa part ;
- 3) son expérience linguistique ;
- 4) son projet spécifique, son objectif au moment où il démarre l'activité ;
- 5) son besoin d'élucider sa propre pensée, de conquérir un statut, de faire reculer ses limites ;
- 6) la résonance des textes entre eux.

L'objectif d'une école (et d'une société) digne de ce nom ne devrait donc pas se limiter à une simple (tte?) alphabétisation des élèves (et de la population), mais devrait avoir l'ambition raisonnable et réaliste d'atteindre la **lecturisation** : le statut de lecteur savant. L'ambition de l'AFL (re)naissante au début des années 80 était de développer des démarches pédagogiques qui obligent à exercer ces comportements spécifiques sur l'écrit. La dernière partie du livre de Foucambert y est consacrée, mélange d'enthousiasme et, déjà, en 1994, d'un arôme de gâchis, de dévoilement, de corruption. Procédons ici encore par citations, en nous focalisant sur les cycles et les BCD :

Les cycles

« L'apprentissage de la lecture-écriture est à construire dans un mouvement continu qui couvre au moins les trois cycles de trois années ».

« Ce qui caractérise le mieux les cycles, c'est le sentiment de responsabilité de chaque enseignant envers l'ensemble des élèves pendant la durée de leur scolarité ».

« Répartir la tâche de chaque enseignant entre, d'une part, le cycle dans lequel il intervient pour des actions spécifiques dont il a la responsabilité et, d'autre part, l'école où il intervient pour prendre en charge une partie de la politique globale (BCD, Journal, collaborations extérieures, etc.) »

« Le cours que définit un programme à acquérir ne saurait être confondu avec la classe qui est seulement un mode de regroupement que peut choisir l'équipe enseignante à l'intérieur d'une stratégie délibérée résultant d'une permanence des besoins et des ressources internes et externes de l'école ».

Les BCD

« Il n'était question pour personne d'ajouter une bibliothèque à une école ou une école à une bibliothèque. Il s'agissait bien de créer dans l'école un service général permettant de vivre d'autres rapports à l'écrit, remplaçant l'apprentissage

dans l'exercice d'une culture, au contact de la production vivante, l'outil d'une politique globale de lecture liée aux autres lieux de vie dans le quartier ».

« Il doit y avoir des activités qui se déroulent en permanence à la BCD ».

« Tous les élèves doivent organiser leur emploi du temps dans leur propre classe pour pouvoir s'engager dans les activités programmées à la BCD ».

« À voir la manière dont existe aujourd'hui la grande majorité des BCD qui ne sont que des regroupements de livres au détriment des anciennes bibliothèques de classe, on mesure le chemin à parcourir ».

« La BCD ne s'ajoute pas aux classes d'une école mais les transforme ».

« Elle est moins un lieu de prêt et de lecture, de sensibilisation et d'animation, qu'un lieu de formation explicite du lecteur, non un lieu de mise en condition du consommateur mais un lieu d'exercice de la culture critique, de la lecture savante ».

Aujourd'hui, cela ressemble plutôt à une uchronie, comme si l'histoire n'avait pas pris le chemin qu'elle aurait dû... La déscolarisation de la lecture, les projets à commande sociale, les cycles, les BCD, la commande à l'adulte, le circuit-court, ELMO et ses rejetons : des mythes (au sens mélioratif) AFLiens qui ont motivé mon adhésion lorsque je préparais le concours, et bercent mes oreilles depuis, malheureusement peu ou plus pratiqués hors des cercles militants, ou alors sous forme de coquilles vidées de leur substance par l'institution et ceux qui la composent...

Dans mon école, située en zone « ECLAIR », avec une moyenne de 20 élèves par classe, une tendance aux classes multi-âges avec 4 CM1-CM2, deux CP-CE1, un poste surnuméraire et demi (!), une équipe composée presque pour moitié de collègues relativement intéressés par les pédagogies alternatives et une inspectrice plutôt favorable à l'innovation, impossible depuis quatre ans de faire accepter l'idée d'une présence permanente à la BCD sur les principes énoncés ci-dessus... Sans même parler de

la possibilité d'une pédagogie de la lecture axée sur la voie directe... Mais c'est davantage la peur de l'inconnu qu'un véritable hermétisme idéologique qui empêche un basculement vers un prototype d'école du peuple, d'où l'importance d'une phrase de Jean Foucambert... datant de 1994 : « *la formation continue et initiale a un rôle décisif à jouer en s'engageant délibérément dans la voie des réformes et en abandonnant cette position flasque selon laquelle il faudrait d'abord apprendre à faire classe de manière traditionnelle avant de se lancer dans les « méthodes nouvelles* ». À l'heure de la « Refondation », et de la création des ESPE, on peut espérer que les questions soulevées il y a vingt ans dans ce livre, et dans nombre de publications de l'AFL depuis, interrogent les éducateurs. Mais espérer ne suffira pas, et l'AFL prend ses responsabilités en organisant un colloque les 27 et 28 avril à Gennevilliers intitulé « Que doit-on chercher et apprendre à faire ensemble pour mettre le système éducatif sur la voie de l'école du peuple ? ».

Car l'enjeu est de taille, puisqu'il ne s'agit pas simplement d'une puérole querelle de clocher entre pédagogues. Encore une fois, J. Foucambert résume bien la situation dans la conclusion de *L'enfant, le maître et la lecture*, justifiant la relecture de ce livre, la création de cette rubrique dans les Actes de Lecture, la publication de cette revue, et l'existence de l'AFL : « *Et il est vrai que ces questions de lecture restent du domaine stérile de l'émotion tant qu'elles ne rencontrent pas le combat démocratique et notamment cette certitude que le monde ne peut échapper au non-sens où le plongent ses élites, pourtant excellentes lectrices, que si chaque individu développe les outils intellectuels qui lui permettent d'intervenir et de peser au bon endroit. La démocratie se confond avec cette urgence ; c'est elle qui conduit à engager sans attendre, dans l'école, dans le quartier, dans l'entreprise, dans la vie citoyenne, la mise en œuvre de politiques globales de lecture. Les questions de méthode sont à interroger de ce point de vue. Même si personne ne peut imaginer ce que sera le citoyen lecteur libre de demain, on peut au moins avoir la certitude qu'on n'aidera pas à son émergence avec des méthodes aliénantes. Aussi le questionnement inlassable des méthodes est-il le premier devoir de chaque enseignant,*

lequel ne peut se dispenser de participer aux recherches qui contribuent à leur évolution. Et s'il est, aujourd'hui, un domaine à approfondir, c'est bien celui de la spécificité de l'écrit. »

Comme dans le domaine de la politique, c'est d'Amérique du Sud que vient une bonne nouvelle : *La educación prohibida*, un documentaire argentin diffusé gratuitement sur Internet depuis son lancement mondial, en août dernier, s'est déjà propagé tel un virus (visionné plus de 5,5 millions de fois sur YouTube, il rassemble 71 562 fans Facebook et 7 000 *followers* sur Twitter). Des concepteurs, les héritiers directs d'une gauche argentine fortement influencée par la pensée de Bourdieu (tiens, tiens!), font une critique de fond de nombreux aspects du modèle actuel : son système de récompenses et de punitions, de notation compulsive, son enseignement orienté vers la compétitivité et les objectifs à atteindre, son habitude de transmettre des vérités éternelles... Et pointe du doigt le rôle joué par la bourgeoisie du XIX^e siècle dans la promotion d'une éducation obligatoire destinée aux masses... Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure, jusqu'en Patagonie ? On ne croit pas si bien dire : Sarmiento, le « maître d'école de l'Amérique latine », grand modernisateur de l'Argentine, qui a mis en place le système éducatif que son pays connaît encore aujourd'hui, était un admirateur de Guizot et de Napoléon, et contemporain de la naissance de la 3^{ème} République...

À quand une nouvelle internationale pour une école du Peuple ?

Thomas PAGOTTO