

LE TEMPS D'APPRENDRE SANS MÉNA- GEMENTS

Yvanne Chenouf

À propos du congrès
organisé par l'Association
des Directeurs des Écoles
des Villes – ANDEV – en
mai 2014 à Reims au sujet
de l'aménagement du
temps scolaire.

Colloque et contre-colloque

En 1979, le ministère de l'Éducation nationale (Direction des Écoles) organise un colloque sur l'apprentissage de la lecture (Apprentissage et pratique de la lecture à l'école). L'année suivante (25-27 février 1980), l'Association Française pour la Lecture riposte par un contre-colloque¹ et se démarque des orientations officielles : l'école, pressée d'enseigner, escamote la dimension sociale et langagière de la lecture en séparant la technique des usages (les notes avant l'écoute du moindre chant, la phonétique avant l'interlocuteur). Les nombreux élèves en difficulté (y compris ceux qui savaient déchiffrer) devaient être soumis à des séances supplémentaires (répétition, surcharge, lassitude) ou à des médiations médicales, en dehors de la classe et parfois en dehors de l'école mais chaque fois dans des groupes réduits, uniformément faibles, seulement stimulés par l'adulte (tous les mauvais marcheurs ensemble, en fin de randonnée, mal au pied, plus envie, dégoûtés, censés rattraper ceux qui caracolent devant). Cette école, qui ne se préoccupe pas des raisons de lire « pour de vrai » c'est-à-dire, selon Bruno Bettelheim, pour « changer quelque chose à sa vie »², ne s'inquiète évidemment pas de possibles réseaux sociaux de lecture (textes écrits pour quelqu'un et pour quelque chose, textes qui touchent et interpellent, auxquels réponses sont faites³). Un extrait des propos entourant la manifestation ministérielle montre que les doutes n'étaient pas exagérés : « [La lecture] c'est bien plus qu'une technique, si l'on en juge par la variété des professions et spécialités représentées lors du colloque : sur les 25 participants on comptait plusieurs médecins : pédiatres, psychiatres, neurologues, et, bien entendu, des universitaires et chercheurs, certains exerçant en Suisse. »⁴ Les problèmes de lecture relèvent d'une maladie et nécessite le soutien d'une thérapeutique.

1 ► Ce colloque a réuni environ 300 personnes au Musée des Arts et Traditions Populaires à Paris
2 ► *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, 1976 3 ► *L'institution du lecteur*, Jean-Marie Privat, *Pratiques* n°80, mars 1993 4 ► <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1980-07-0371-018>

À l'ouverture du colloque de l'AFL, Jean-Pierre Bénichou, directeur de l'École Normale de Chartres et président de l'association, tenait un tout autre discours...

L'AFL est une association adulte qui œuvre depuis plus de 20 ans à promouvoir la lecture. Au cours de son Assemblée Générale de mars 1979, elle a fait peau neuve et s'est donné pour tâche principale de « déscolariser la lecture » (...) porter [les problèmes] hors des murs de l'école, considérer que la lecture est l'affaire de tous et pas seulement celle des professionnels de l'éducation.

Il fixait donc de nouvelles missions aux militants...

D'abord faire valoir qu'il n'y a pas, d'une part, des spécialistes qui seraient chargés de dire le vrai et d'autre part des usagers qui n'auraient d'autre recours que de se situer à l'intérieur de ce vrai-là, mais qu'il existe un corps social qui s'approprie son époque et se forge collectivement ses propres comportements de lecture. Dès lors le rôle des spécialistes se limite – mais quel travail ! – à multiplier les aides. Notre ambition est de : ► faire progresser le niveau de lecture des adultes, de tous les adultes ► populariser les techniques de lecture ► faire connaître les nouvelles approches pédagogiques ► implanter de nouvelles bibliothèques et les insérer dans le tissu social ► créer des groupes locaux de l'AFL, dans les campagnes, dans les quartiers et les soutenir dans leurs actions.⁵

Déscolariser la lecture

Chercheurs à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), Jean Foucambert et Michel Violet ont animé un réseau d'écoles expérimentales (près d'une centaine regroupant plus de 20 000 enfants) pour interroger la nature et le volume des rapports fonctionnels à l'écrit, les intensifier et les diversifier (parfois les installer), les soutenir, et (qui sait ?) les rendre utiles donc plaisants : l'eau avant la brasse, l'interlocuteur avant la parole, les bœufs devant la charrue. Toutes les écoles ont engagé leurs élèves (de la maternelle au CM2) dans des projets sociaux nécessitant, pour comprendre et être compris, l'utilisation de langages spécifiques et associés (l'oral, le dessin, le théâtre ou la danse... l'écrit) : faire une exposition, organiser une sortie, comprendre un phénomène scientifique, s'interroger sur la vie (familiale, affective, sociale...), voilà qui impliquait de s'informer (trouver les documents, les lire, les comparer), de s'adresser à des gens par écrit, de recevoir des réponses écrites (les traiter, les classer, y répondre) et, ce faisant, de prendre conscience des obstacles (de réception, de production), les discuter, les hiérarchiser et s'atteler à les surmonter en s'exerçant méthodiquement, sans état d'âme.

Question non centrale ici mais suffisamment récurrente pour être évoquée : ne faut-il pas déjà savoir lire pour comprendre une lettre, un menu, une affiche ? A-t-il d'abord fallu apprendre à lever le pied, le mettre devant l'autre pour marcher ou est-ce en voyant des gens se déplacer que le bébé s'est dressé, a couru droit devant, ne s'arrêtant sous aucun prétexte ? Tout enfant qui assiste à ce que chacun fait de différent avec des écrits (régler un problème, nourrir une passion, concevoir quelque chose), qui est associé à

ces usages, profite de l'expérience pour parfaire son apprentissage (recherche de textes, compréhension, critique). L'exercice (ne pas prendre un mot pour un autre, savoir le sens souvent fuyant, échanger à distance par écrit) sera consenti, par intérêt et (pour certains) par goût.⁶

Les projets ont poussé les enfants à sortir de l'école et l'école à accueillir des coéducateurs, d'autres citoyens (parents, agents d'animation ou d'administration, personnel médical, commerçants, simples habitants...) ; les usages sociaux de la lecture et de l'écriture sont apparus dans leur diversité : nature (textes administratifs, religieux, scientifiques, fictionnels), fréquence, intérêt (usages pragmatiques et/ou esthétiques⁷). Des disparités se sont révélées au niveau des expériences, des goûts, des modes de consultation ; des cultures ont émergé, parfois compatibles avec celle de l'école, parfois moins. Alors que le collègue s'ouvrait à tous les élèves (et non plus à un tiers d'une classe d'âge), une autre école cherchait à naître, préfigurant une autre société, favorable au partage du savoir-faire et du savoir-penser dans des intellectuels collectifs qui n'alliaient pas « *sans conflits, sans alliances, sans rapports de force, sans conscientisation...* » : le fameux vivre ensemble, « le contraire du faire-semblant »⁸.

5 ► www.lecture.org/ressources/5%20contributions/prologue_bénichou.pdf, pour les deux citations 6 ► Jean Foucambert, *La Manière d'être lecteur*, AFL, *La Leçon de lecture au cycle 2, Leçons d'une leçon*, 1999 7 ► Michel Eymard, « La lecture, c'est l'affaire de tous », *A.L. n°3*, sept. 1983 (www.lecture.org) 8 ► Jean Foucambert, postface de *École ouverte, recherche-action, société éducatrice*, Raymond Millot, AFL, 2012 9 ► ELSA Web, pourra bientôt être utilisé par des individus autonomes, non inscrits dans une classe ou dans un stage. 10 ► *La Lisibilité*, Retz, 1969/1976, *Méthode de lecture rapide* Richaudeau, coll. Au cœur de la formation, Retz, 2004 11 ► www.francas.asso.fr/

Tandis que les équipes innovantes bataillaient avec une autre organisation du travail, les détracteurs jugeaient leur entreprise irréaliste : elle ne tenait pas compte, d'une part, de la situation économique (rupture du plein emploi après les Trente Glorieuses, exclus générés par la compétition libérale) et se complaisait, d'autre part, dans le culturel et le psychologique (valorisation des origines ethniques et de l'expression subjective des enfants). Contre cette attitude estimée laxiste, des didacticiens en appelaient à l'efficacité d'une pédagogie scientifique et à l'évaluation, seules capables d'aider l'école à remplir son rôle d'ascenseur social. Au « projet social » (qui passait pour une récréation à laquelle un ministre a d'ailleurs décrété qu'il était temps de mettre fin), les sciences de l'éducation et les nouveaux sociologues plaidaient pour des savoirs « scolaires », préparant à une implication sociale, mais hors d'elle. Parallèlement, saisissant l'offre balbutiante de la micro-informatique, l'AFL travaillait, dans l'esprit de l'éducation populaire, à multiplier massivement les lieux d'un entraînement technique et d'une réflexion sur l'acte de lire.

Populariser les techniques de lecture

Le logiciel ELMO (Entraînement à la Lecture sur Micro-Ordinateur, mis à jour sous le nom d'ELSA⁹) devenait l'occasion d'un renouveau pédagogique. Après sa version papier (ATEL), inspiré des travaux sur la lisibilité de François Richaudeau¹⁰, il révolutionnait les notions d'entraînement et d'apprentissage : exercices individuels (1/3 du temps sur ordinateur), théorisation en petit groupe des résultats et des stra-

tégies (1/3 du temps sur papier ou tableau), réinvestissement dans des projets personnels ou collectifs – 3/5 du temps au quotidien). L'AFL créait aussi la Bibliothèque Centre Documentaire, lieu non exclusif mais vital de réunion et de consultation des écrits, d'ateliers techniques, de projets, de rencontres, de raisons de lire.

Le logiciel a été placé là où lire et écrire faisaient partie des nécessités fonctionnelles : *Centres de Loisirs Associés à l'École* (concept des FRANCAS¹¹), bibliothèques municipales où, pour accéder à la variété des nombreux documents, les lecteurs pouvaient perfectionner leur technique. Tout outil en dit long sur le rapport de l'individu à son environnement et celui-là, par la modernité de son support et sa vision de l'enseignement de la lecture – partant du texte et non de la syllabe – désorientait. Les débats ont proliféré dans et hors l'école (associations familiales, organisations syndicales, centre de santé, halls d'immeubles, au retour du travail ou pendant les vacances avec des résidents qui n'en prenaient pas¹²). Méthodes et plaisirs ont été pris dans d'autres dimensions : rôle de l'éducation, statut des enfants, égalité devant la culture... une dynamique à laquelle personne n'était formé et où tout le monde devait apprendre ensemble. L'énergie des rencontres, parfois virulentes, ouvrait sur une infinité de questions, tant techniques et savoirs sont inséparables du social et du politique, des priorités d'une société :

► tout écrit, même le plus savant, est un produit engagé qui participe à la construction des visions du monde, à la légitimation des valeurs du groupe. Apprendre à lire c'est apprendre à se situer dans un champ de positions, repérer des itinéraires, établir son territoire, prendre des risques en se faisant confiance même quand le savoir est jeune : relier les livres à sa vie et entre eux, distinguer des auteurs, des courants, des écritures, des motifs, élire des compagnonnages...

► tout écrit, même le plus simple, fait (heureusement) violence et tente d'imposer une émotion, une idée, une vision avec ses moyens (un ton, une structure, une forme). Apprendre à écrire, c'est offrir un point de vue sur le monde à quelqu'un qui le complètera dans le même langage ou dans un autre. C'est utiliser des moyens connus, les transformer, les déborder en trouvant des aides dans et hors l'école ; sur ces fils tendus, tout près ou loin de soi, aller vers les autres et oser la rencontre avec soi.

Dans les échanges souvent ardents, parfois radicaux (du fait du recrutement des écoles ouvertes chez les jeunes enseignants), l'état d'esprit était à la recherche, une recherche partagée avec les intéressés et non confisquée par des spécialistes. Les questions d'éducation étaient placées, comme on semble le souhaiter aujourd'hui en haut lieu, au cœur de la cité et la lecture devenait, pour l'AFL, « l'affaire de tous ». Dès lors, un vent d'ouest s'est mis à souffler, rabattant des courants strictement « cognitivistes » sur fonds de discours nostalgiques mêlant la discipline d'autrefois à un mythe scientifique. L'enseignement de la langue écrite, comme au meilleur temps de l'alphabétisation, ne s'est plus posé comme celui d'un langage et a été ramené aux unités d'un autre langage (les phonèmes de l'oral). La recherche sur la lecture s'est réduite à répandre des

interventions médicales élaborées pour « soigner » les 0,5% d'individus soupçonnés jusque là d'être dyslexiques. L'AFL a résisté¹³, espéré dans la politique des cycles (1989), une réforme plus floue qu'ambitieuse qui remettait « l'enfant » au centre de l'école, entre des remparts sacrés et des slogans hermétiques à tous les sens du terme : « À 2 ans, l'enfant est un *élève* ». Retour à la compétence individuelle, intra muros.

Augmenter le niveau global de lecture

Les écoles ouvertes persévéraient, sans dissocier l'innovation scolaire de l'expérimentation sociale et les équipes allaient se former au Centre National de Classes Lecture créé par l'AFL dans le Gard. Là, étaient accueillies, sur le mode des classes transplantées, des classes de cycle 3 et de collège : le matin, les enfants travaillaient leur rapport à l'écrit (projets, information, entraînement, dans et hors la BCD), l'après-midi ils faisaient du sport, des jeux, des visites, en soirée, ils pratiquaient d'autres activités culturelles et s'ouvraient à d'autres langages (théâtre, danse, cinéma, musique). C'était furieusement précurseur et communément réfléchi. Les après-midi, les adultes (enseignants, éducateurs, parents, élus de la ville d'origine) réfléchissaient au réinvestissement, chez eux, de la politique locale qu'ils avaient appris à faire fonctionner pendant

trois semaines au niveau d'un canton (journal et radio locaux, ateliers publics de lecture et d'écriture, rencontres). De ces « intellects collectifs » sont nées les Villes Lecture¹⁴, puis leur Fédération dont les Assises, tous les deux ans, interrogeaient l'influence des politiques de lecture sur les pratiques démocratiques et l'expression des individus (enfants, adultes).

Aujourd'hui, l'État décentralisateur dit vouloir replacer l'éducation au sein de l'espace public et demande aux collectivités territoriales de puiser dans leurs ressources (de les créer) pour bâtir une offre périscolaire de qualité, validée par le Rectorat (État prescripteur). Sans formation concertée, des acteurs aux diverses compétences doivent hâtivement partager les mêmes lieux, mettre leurs actions en cohérence, conjuguer leurs réalités institutionnelles et leurs pratiques professionnelles. Leurs missions, historiquement décloisonnées et hiérarchisées, doivent immédiatement s'inscrire dans une transversalité sans que le niveau territorial de pilotage soit précisé et tandis que les questions affluent, juridiques, matérielles, théoriques : financement, encadrement, transport, redistribution des activités existantes, évaluation. C'est brutal pour les adultes dont l'identité professionnelle est atteinte et pour les enfants dont le temps libre passe sous contrôle collectif avec des ouvertures et des suivis variables ; mais de ça, qui se soucie vraiment ?

Dans une société où consommation et production ne sont pas pensées pour des objectifs collectifs, des enfants vont devoir enchaîner des activités plus ou moins choisies (selon les moyens et la volonté des communes) sans qu'on se soit interrogé (dans le périscolaire pas davantage qu'à l'école) sur les modes d'appropriation de la culture¹⁵ et les effets d'une offre

12 ► « L'écrit des murs », Manuelle Damamme & Alain Lourdel, *A.L.* n°38, juin 1992 (www.lecture.org) 13 ► Jean Foucambert, « Plus interactif que nous tu meurs », *A.L.* n°9, sept. 1987 (www.lecture.org) 14 ► Charte des Villes Lecture disponible sur le site de l'AFL : www.lecture.org/ressources/pdf/charte_ville_lecture.pdf 15 ► « L'essentiel de la culture de chacun est dans ce qu'il s'est approprié lui-même », Jacques Rancière

plaquée. Une pratique culturelle n'existe que dans un entrelacement d'événements non réductibles à un planning de séances hebdomadaires déconnectées de transactions affectives et sociales : les goûts se transmettent par des gens (proches ou reconnus), dans des lieux spécialisés et codés (stades, salles de concerts, musées), à l'occasion de manifestations (familiales, locales, nationales), elles s'entretiennent avec des rituels et des « légendes », des performances enregistrées et des impressions subjectives, à coups de discours, de presse spécialisée, de films, d'objets fétiches... des épiphénomènes qui instituent une technique, un geste, un désir. Rarement consultés sur les questions qui les concernent, si peu responsabilisés dans la cité (rôles souvent factices de délégués de classe ou de conseillers municipaux, négociation d'un plan de travail seulement si une limite a gravement été franchie comme dans le cas de la rescolarisation des adolescents décrocheurs), les enfants, au nom desquels la nation s'est étripée pour définir la famille dont elle (assurément plus qu'eux) avait besoin, n'ont pas été associés à la gestion de leur temps libre. La cité qui transmettait comportements et valeurs dans des lieux séparés (famille, école, lieux de loisirs) coalesce ces espaces et décrète, en plus d'une offre scolaire obligatoire, un accès imposé au « sensible ».

Le défaut du système précédent (dissociation de la technique et des usages sociaux) persistera dans ce nouveau dispositif (technique le matin à l'école, loisirs l'après-midi à la carte, dans l'autonomie et l'étalement). Que gagneront les cours de lecture, de mathématiques, de sport... si lire, écrire, compter, mesurer, comparer, concevoir, s'exprimer, se dépasser... continuent à n'avoir aucune réalité dans la vie des enfants ?

Comment empêcher les adultes de s'engouffrer dans cette brèche, de regrouper les activités scolaires en début de semaine pour libérer un grand week-end dont on sait à quelle partie de la population il sera le plus favorable ? Pourtant, quelle aubaine si ce dispositif réarticulait le social et le scolaire, les usages et la technique, les rapports aux langages à l'exercice du pouvoir, conditions pour que l'enseignement puisse pleinement jouer son rôle. Imaginons ce que serait la vie d'une école (son organisation, ses résultats, son atmosphère), si les enfants venaient y apprendre à exercer des responsabilités collectives, à inventer un bien commun qui ne puisse se définir d'abord comme la juxtaposition d'intérêts individuels, à prendre la parole ou la plume, à mobiliser leur imagination et leur corps, pour agir, s'exprimer, communiquer, penser, se réaliser en transformant leur environnement proche et lointain ? L'école développerait des capacités techniques sur des capacités statutaires et des savoirs à partir et au profit de l'intime, de la civilité, du civisme. Imaginons ce que serait une bibliothèque si, dans les événements de la cité (culturels, sociaux), elle apportait son expertise (dans l'information, les rencontres, les productions) en s'appuyant sur le renfort technique, encyclopédique et patrimonial de l'école. Imaginons ce que deviendrait la BCD (outil de travail destiné à faire fonctionner la « raison graphique »), si elle articulait les accords et les résistances de la population¹⁶ pour que la culture devienne le bien et l'impératif de tous. Décidément, une société éducatrice ne s'invente pas en sommant des instances du passé nées de la division du travail et de l'émiettement des tâches à coordonner leurs emplois du temps...

Pendant ce temps-là...

... l'école de la République nourrit des inquiétudes internes. La première, méfiante, concerne le rapport des enfants au savoir : ne risque-t-il pas d'être troublé dans cette multiplicité d'offres et les missions de l'école dénaturées dans cette « promiscuité » éducative ? La seconde, défiante, cherche à consolider la crédibilité de l'école laïque « en élargissant la notion de laïcité à tous les temps éducatifs ». Sans nier la pertinence de ces interrogations, on peut douter de leur résolution heureuse et collective si l'esprit est à la suspicion tacite et si l'imagination, frileuse, est confisquée par les élus et les professionnels. *Les enfants*, pas plus que *les jeunes*, *les femmes*, *les minorités invisibles* ne sont des catégories globales et homogènes mais des classes criblées d'enjeux liés à des statuts et des intérêts différents. Ce n'est pas en conquérant de nouveaux espaces et en centralisant les forces vives que l'école retrouvera sa « puissance perdue » mais en mettant tout le monde au travail. Chaque fois qu'un nouveau ministre de l'éducation nationale est nommé, un cadre « reçoit » les délégués des mouvements éducatifs (pédagogiques, culturels), les écoute poliment et individuellement sans leur demander (et se demander) comment les faire œuvrer ensemble et encore moins comment chercher, inventer, comprendre ensemble.

16 ▶ A.L. n°102, « Les BCD à la croisée de l'école et de la cité. » **17** ▶ Voir le dossier que l'AFL a consacré à ce sujet dans *les A.L. n°45-46-47-48*, 1994 (www.lecture.org) **18** ▶ Voir les articles que l'AFL a consacré à la formation en alternance (Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi instauré par le ministère du Travail pour les 16-25 ans sortant du système scolaire sans qualification et n'occupant aucun emploi) : *Les A.L. n°45-46-47-48-49-50*, 1994/1995 (www.lecture.org) **19** ▶ « Des collégiens formateurs dans la cité, propositions pour l'organisation et le fonctionnement du collège », Jean Foucambert, *A.L. n°65*, mars 1999 (www.lecture.org)

Pire, on voit certains officiels animer, sans scrupule, des tribunes pour exhorter les professionnels, les élus et les citoyens à s'occuper ensemble du destin des enfants (que diable !) ce que personne n'a jamais fait et ne sait faire. Les mêmes défendaient avec autant d'ardeur « l'école sanctuaire » ou « l'enfant au cœur du système éducatif » à d'autres époques, au nom du service de l'État.

Bref, l'idée est bonne si harmoniser le temps des enfants consiste à rendre des équilibres dans l'espace communautaire, vivre ensemble pour apprendre à le faire. Des expériences existent, ça et là, qui n'attendent qu'à se rencontrer pour de grands travaux de fond, pas des bricolages superficiels ou des « innovations » faciles à médiatiser comme le langage informatique, sans matériel, sans formation, sans raison. Oui, la société a besoin d'une autre école et d'autres résultats mais surtout de confiance et d'élan, pour « Essayer. Rater. Essayer encore. Rater encore. Mais rater mieux ». (Beckett) L'AFL, comme d'autres organismes, a l'expérience de ces chantiers prometteurs mais ardues à terminer sans un dynamisme social qu'une volonté politique pourrait mobiliser, soutenir et valoriser en lançant des programmes de recherche-action¹⁷, en concevant des offres de formation en alternance¹⁸, en partageant, avec la jeunesse¹⁹, l'à-venir obscur d'un jour qui n'a jamais eu lieu : le « bel aujourd'hui » ●



EN SAVOIR +
SUR LES NOTES
DES ARTICLES
[www.lecture.org/
notes127.html](http://www.lecture.org/notes127.html)