

**Suite au dossier de notre précédent numéro intitulé *Ce que dit l'AFL qui présentait nos propositions et innovations dans le domaine de la pédagogie et des politiques de lecture, Dominique Saitour s'est efforcée d'observer des postures d'enseignants sur quelques points.***

## **Ce que dit l'AFL, ce que disent les programmes, ce qui se fait à l'école...**

Le dossier des Actes de Lecture n°91 présente les points considérés comme importants par les adhérents et militants AFL. À la suite de cette lecture, j'ai essayé d'observer des postures d'enseignants en regard des trois premiers points, internes à l'école :

- Apprentissage de la lecture et voie directe
- BCD
- Cycles et hétérogénéité.

Les autres aspects traités dans le dossier : la descolarisation de la lecture et la place de l'école dans la ville (classes lecture et villes lecture) supposent pour les enseignants qui s'engageraient dans de telles actions, la rencontre avec les mouvements pédagogiques.

Les textes des programmes 2002 donnent la position institutionnelle sur ces sujets, on peut mesurer le décalage entre ces directives et les pratiques d'école.

Le travail de conseiller pédagogique consiste à rencontrer les « sortants IUFM » dans leurs première ou deuxième années d'activité professionnelle. Ces visites dans les classes éclairent sur les représentations de la classe et de l'apprentissage. Il est difficile d'évoquer ces observations sans tomber dans la caricature, la généralisation ou l'anecdote. Pourtant, des permanences existent. Pour parler de leur métier, les nouveaux professeurs d'école utilisent des termes liés à la peur et en conséquence à ce qui pourrait être rassurant. Dans cet esprit, certains sites de circonscriptions proposent des « manuels de survie » pour les débutants. La peur, c'est d'abord celle de mal faire, de ne pas correspondre à l'attente de l'institution, à l'importance de leur tâche d'enseignant. Ils ne sont ni légers et désinvoltes, ni confiants et créatifs. Ils s'appuient sur des valeurs sûres qui ont fait leurs preuves. Souvent ces valeurs sont celles qui leur ont permis de réussir leur propre parcours scolaire. Ils se rassurent en suivant scrupuleusement le manuel de lecture choisi, le fichier de mathématiques et sa progression.

Le deuxième terme fréquemment utilisé est la « gestion » : on gère le temps, l'hétérogénéité, les programmes...

Ce mot renvoie plus à l'administration, aux biens, aux intérêts qu'à l'éducation. Encore une fois, ce n'est pas l'insouciance : il semble y avoir nécessité à contrôler, planifier, administrer, organiser. Imaginer, créer sont des termes d'un autre âge.

Bien des formateurs entrent dans cette terminologie, renforçant l'idée que la classe est un lieu de techniques diffusées par des scientifiques médiatisés. Dans les formations initiale ou continue, les apports et les actions des mouvements pédagogiques sont rarement présentés. La recherche pour les enseignants est surtout celle de la meilleure méthode, que d'autres ont déjà pratiquée et éprouvée. Elle n'est pas le fruit d'engagement sur des valeurs éducatives ou de représentations de l'adulte en devenir, mais du présent de l'enfant, de ce dont il a besoin maintenant pour réussir sa page de fichier ou son exercice d'évaluation.

## Les recherches sur les démarches d'apprentissage de la lecture et la voie directe

Lire *Faire le petit peu qu'on peut ...pour changer les choses*, de Gilles Mondémé, (A.L. n°91, sept.2005, Dossier, p.46)

L'utilisation de l'Idéographix, le logiciel de traitements de textes, aide à retrouver rapidement les occurrences des mots ciblés dans les textes des programmes et des documents d'accompagnement. Voici ce qu'ils disent à propos de la voie directe et de l'acquisition orthographique des mots.

*« Apprendre à identifier des mots par la voie directe.*

*À la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent utiliser de manière privilégiée la voie directe. (...) Elle leur permet une identification quasi instantanée des mots et facilite donc la compréhension en soulageant la mémoire d'une part, en permettant une prise d'information plus sûre et plus complète de l'autre. Cet accès direct suppose que les élèves aient mémorisé la forme orthographique (et non l'image globale) de très nombreux mots et qu'ils aient donc bénéficié d'un entraînement important et régulier. (...) Les mots dont la forme orthographique est mémorisée en premier lieu sont bien sûr ceux qui sont les plus fréquemment rencontrés. (...) Il convient que ce soient aussi*

*les plus fréquents de la langue, pour l'essentiel des mots outils, et pas seulement ceux qui ont fait l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe. (...)*

*Comme pour les mots outils, l'articulation entre exercices de lecture et exercices d'écriture joue un rôle important. Il s'agit de copies visant à favoriser la mise en mémoire de l'orthographe des mots et qui supposent donc que l'enfant apprenne rapidement à ne plus se contenter d'une transcription lettre à lettre. Attirer l'attention sur la manière dont les mots sont assemblés. (...)*

*Il en est de même pour les liens introduits entre les mots par tous les phénomènes de dérivation (« sable », « sableux », « sablonneux », « sablière », « sablage », « sabler », « ensablé ») qui doivent donner lieu à de très nombreux exercices de manière à en rendre la production aisée et, avec l'aide de l'enseignant, le contrôle plus rigoureux et la signification précise. On peut, comme ci-dessus, chercher tous les mots dérivables d'un mot simple, jouer sur un suffixe ou un préfixe et fabriquer des mots à partir de celui-ci en se demandant quels sont les mots qui existent dans la langue et ceux qui n'existent pas (« coiffure » opposé à « peignure »), ou encore tenter de retrouver le mot simple à partir des mots qui en sont dérivés, là encore en contrôlant les résultats.*

*En relèvent les situations dans lesquelles on demande aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (critiquer les solutions erronées est un aspect important de cette prise de conscience) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte. »*

Cette partie non négligeable des programmes peut être un point d'appui institutionnel pour tout enseignant, débutant ou chevronné, qui souhaiterait travailler autrement l'apprentissage de la lecture en cycle 2.

Un premier constat : les termes *voie directe* font leur entrée dans les programmes, les sceptiques feront remarquer qu'ils viennent à la suite du paragraphe sur la voie indirecte. Soit, mais pourquoi ne pas faire fonctionner encore plus cette voie directe ? Dans ces textes, on parle d'anticipation dans les écrits présentés en classe, de travail méthodique sur la construction des mots. On fait une large place à la production écrite : son usage lié à la lecture ne peut que soutenir l'apprentissage. Les pratiques mises en avant sont celles de l'écriture d'un épisode supplémentaire, d'un changement de point de vue, de transformation d'un texte déjà écrit dont

on souhaite modifier quelque chose. Est-ce si éloigné, par exemple, de la commande à l'adulte ?<sup>1</sup> Dans les programmes, rien n'interdit ou n'empêche un enseignant (ou plusieurs adultes) d'écrire un texte pour les élèves. Ceux-ci font une commande et l'adulte revient avec eux sur le produit commandé afin de vérifier si le texte correspond au cahier des charges. À l'AFL, nous faisons une différence entre « dictée à l'adulte » (terme utilisé dans les programmes) et « commande à l'adulte ». Cette différence n'est certes pas innocente. La dictée à l'adulte se pratique de façon assez fréquente en maternelle. La situation la plus banale est celle de l'élève ayant fait un dessin, l'adulte (maître ou parent) lui demande ce qu'il a voulu représenter, l'enfant verbalise et l'adulte transcrit. Le résultat n'est pas de l'écrit. C'est une transcription d'un oral souvent mal maîtrisé. Deux attitudes d'adultes peuvent être observées. Celui qui, par « respect » de l'enfant, écrit mot à mot ce que l'enfant prononce et celui qui écrit le sens général des propos mais fera déjà un travail d'écriture pour que, au final, cela ressemble un peu à de l'écrit : majuscule, point, syntaxe correcte. Si cet adulte relit ce qui est écrit à l'enfant, débat avec lui de ce que cet écrit provoque chez lui, comment il pourrait en changer les effets, on est déjà dans une autre vision des pratiques de l'écrit avec de jeunes enfants.

Dans une étude de la DEP<sup>2</sup> les enseignants interrogés privilégient d'abord la maîtrise de compétences *a priori* « simples », la compétence liée à une discipline précise et associée à une activité de classe fréquente et systématique. Ainsi, la compréhension d'une consigne est jugée indispensable alors que se repérer dans une BCD est la compétence jugée la moins indispensable. Ils privilégient l'apprentissages de techniques puis établissent leurs priorités de manière chronologique dans le cursus scolaire. Le mot est l'unité pertinente pour une majorité d'enseignants de cycle 2 interrogés dans cette étude. Le texte dans sa complexité est un support, un prétexte pour rencontrer des mots. Une rapide lecture de résultats aux dernières évaluations de CE2 montre une corrélation entre la réussite à la reconnaissance de mots et le déficit en production

<sup>1</sup> AFL - Coll. Théo-Prat, n°7, *La commande à l'adulte*.

<sup>2</sup> D.E.P., Dossiers n°158 (sept. 2004), *Avant et après les vacances, évolution des acquis des élèves*.

d'écrit et orthographe. Comme si, meilleur on est à reconnaître un mot isolé et moins bon on est à écrire un texte. Ces deux compétences de fin de cycle n'ont pas le même traitement dans la scolarité des élèves de cycle 2, en termes de temps passé à travailler cet aspect de l'écrit et d'investissement de l'enseignant dans la construction de ces compétences.

Les compétences en lecture sont privilégiées par rapport à la maîtrise de l'écriture. On repousse l'acquisition des compétences de production de textes et d'écriture et orthographe au terme du cycle 2 voire au cycle 3. Rappelons pourtant que les programmes demandent comme compétence de fin de cycle 2 : « *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.* » Écrire un texte en cycle 2 semble pour beaucoup d'enseignants un investissement en temps très important pour un bénéfice dont ils ne sont guère persuadés. Ils n'en font pas une priorité, malgré les injonctions ministérielles de lire et écrire 2 heures par jour en classe.

L'écrit sous toutes ses formes (fiche écrite à compléter, dictée,...) est prioritaire dans les pratiques pédagogiques. La trace écrite est reconnue comme permanente et évaluable de façon « objective », en comparaison à l'observation d'attitudes et de comportements. Les enseignants de maternelle s'obligent à présenter des traces écrites dans les cahiers des élèves. Ces formes écrites ne sont pas des récits d'expériences menées individuellement, par groupe ou collectivement mais souvent une photocopie A4 très standardisée.

## Le rôle de l'AFL dans la raison d'être des BCD

Lire *La BCD : fabrique et conserve de textes*, de Yvonne Che-nouf, (A.L. 91, sept.2005, Dossier, p.50)

Sur ce point, les programmes sont loin d'être à la hauteur de l'enjeu. À un moment où la littérature jeunesse est un des meilleurs marchés de l'édition, où fleurissent les salons, festivals du livre pour jeunes, les BCD ne sont pas des « *lieux de travail chargés de produire du savoir lire et de penser avec l'écrit (...)* » ni des lieux pour « *connaître (la culture) en la produisant.* »<sup>3</sup>

Ce que disent les programmes en cycle 2 : « *L'essentiel est que l'enfant découvre qu'une oeuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées, partagée avec ses camarades autant qu'avec sa famille ou le maître.* »

En cycle 3, la fonction de prêt de livres est mise en avant par la proposition quantitative d' « *un livre par mois au moins devrait être considéré comme une base* », les activités en BCD sont peu développées, réduites aux lectures partagées entre élèves : « *des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc.* »

Le paragraphe sur le carnet de lecture pourrait être largement investi par les enseignants.<sup>4</sup>

« *On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un « carnet de lecture » qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des oeuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre.* »

Dans mon quotidien professionnel, j'observe la présence dans de nombreuses écoles élémentaires et maternelles, d'une salle nommée « BCD » dans laquelle se trouvent des livres pour enfants. Mais là, tout est possible : de la salle où les enseignants se retrouvent pour manger chaque jour, à la BCD, aux livres indexés, à l'inventaire à jour et informatisé.

Ce qui semble commun aux écoles, ce sont les pratiques en BCD. Ces dernières années, les emplois jeunes, CES, autres contrats précaires ou retraités de l'association *Lire et faire lire* ont permis qu'une personne accueille un groupe d'élèves, rarement leur maître, dans cette salle. Les activités sont essentiellement du prêt de livres, rejoignant en cela les programmes. Les fiches de prêt sont scrupuleusement remplies, les retardataires sermonnés : le rituel de la « Bibliothèque pour tous » reproduit. Régulièrement, un groupe d'élèves arrive avec une commande précise de l'enseignant d'une recherche documentaire sur un sujet. L'adulte aide à répondre aux questions, à construire une affiche ou un écrit le mieux documenté possible. Avec les plus jeunes, la lecture d'un album termine la séance. Quand « la dame de la BCD » n'est pas là, le créneau horaire n'est pas investi. On reporte la séance au retour de l'intervenante extérieure. L'organi-

sation du prêt de livres est parfois source d'échanges entre enfants d'âges différents, quand la gestion du prêt est confiée par exemple aux élèves de cycle 3. Dans les classes, on voit des rituels s'installer autour d'échanges oraux sur un livre. La place du livre dans un réseau est rarement évoquée, alors que de plus en plus d'enseignants connaissent et apprécient la littérature jeunesse.

Malgré un grand nombre d'ouvrages pédagogiques sur le sujet, des fiches détaillées d'activités en BCD, des stages de formation continue, les pratiques évoluent peu.

La difficulté à gérer ce matériel collectif, le manque de projets clairement établis, amènent certains enseignants à rétablir un coin bibliothèque dans la classe. Ils choisissent les livres les mieux adaptés au travail en cours, sont garants de l'état des livres, évitent les déplacements dans l'école, et souvent ne voient que des avantages à cette pratique alors que la BCD leur apparaît comme consommatrice de temps bien peu efficace. Je n'ai pratiquement jamais vu d'utilisation de BCD en tant qu'observatoire d'écrits, malgré les concertations pédagogiques proposées sur le sujet. Dans les documents d'accompagnement *Lire au CP*<sup>5</sup>, on évoque l'observation d'écrits divers mais aucune fiche pratique n'est proposée pour cette observation : « *La BCD est un lieu privilégié des activités de lecture et d'écriture ; en général, elle change d'échelle à l'école élémentaire et les élèves doivent être initiés à la fréquentation de cet espace considéré comme lieu d'emprunt, lieu d'observation des écrits, de tous les écrits, lieu de lectures multiples, lieu d'accès à la connaissance, de recherche et de découverte.* »

Pour beaucoup d'enseignants, la BCD a la même fonction que la bibliothèque municipale, mais, dans la proximité. Ils cherchent à retrouver son fonctionnement : personne ressource, nombre d'ouvrages, horaires d'ouverture spécifiques. La BCD est une bibliothèque particulière. Son implantation dans l'école lui donne un statut spécifique, elle devrait être le lieu central et incontournable de l'école.

<sup>3</sup> Yvonne CHENOUF, A.L. n°91

<sup>4</sup> J.L. BOURGOIN, H. MOËLO, *Les carnets de lecteur*, A.L. n°88, déc. 04, p.30 et n°89, mars 05, p.48

<sup>5</sup> *Enseigner la lecture et prévenir les difficultés dans les CP à effectifs réduits ou à encadrement renforcé.*

## La mise en place des cycles au premier degré et le regard porté sur l'hétérogénéité

Lire *Histoire d'une recherche*, de Michel Violet, (A.L. n°91, sept. 2005, p.52) où il est rappelé que l'organisation de l'école en cycles propose 4 types de fonctionnement :

- répartition par classes d'âges et prise en compte de l'hétérogénéité par le maître de la classe,
- continuité pendant la durée du cycle assuré par un seul enseignant pendant les 3 ans,
- classe multi-âges qui permet les interactions,
- échanges de service

On trouve peu de référence à l'hétérogénéité dans les programmes, dans *Lire au CP n°2*

« Groupes hétérogènes.

*Ils apportent aux « élèves faibles » sans préjudice pour les « élèves forts » - qui constituent des repères pour leurs camarades au même titre que le maître, et avec plus de « proximité » - si le fonctionnement du groupe est bien régulé : ils offrent des conditions d'imprégnation, d'acquisition de « schémas de fonctionnement ». Il convient que se disent, au-delà des réponses exactes qui donnent trop souvent aux plus faibles l'impression que d'autres ont la chance de « trouver » (chance que, eux, n'ont pas), les procédures de résolution ou de recherche qui ont bien fonctionné, les pièges, etc... »*

Majoritairement, l'attribution d'une classe d'âge (CP, CE1, CE2, CM1 ou CM2) est ressentie comme un privilège : un cours pur ! En revanche, peu nombreux sont les enseignants qui pensent avoir la chance d'enseigner en « cours double ». La classe à un cours laisse l'espoir d'avoir à ne gérer qu'un seul niveau. On peut ironiser en demandant alors s'il n'y a qu'un seul niveau dans la classe. Mais le sujet ne prête pas à rire. Dans les demandes des professeurs d'école débutants, cette question de la gestion de l'hétérogénéité est récurrente. La tâche leur paraît se compliquer dans un CM1/CM2 ou un CP/CE1. Nous n'évoquerons pas le cycle complet dans une seule classe tant il semble relever du délire dans la répartition des classes. Combien de classes de cycle voient-ils dans leur formation initiale ? Combien de maîtres formateurs assurent la formation dans cette situation ? Combien de familles savent que les programmes sont établis pour 3 années de scolarité de leur enfant ? Combien

d'enseignants écrivent sur la porte de leur classe « cycle 2 » et non CP ou CE1 ?

À l'heure où les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public et les associations d'éducation populaire voient les subventions diminuer et les mises à disposition d'enseignants supprimer, il faut garder une réelle dose d'optimisme pour penser que les idées développées par ces mêmes associations vont trouver un écho auprès des populations. Continuer à travailler dans le sens de nos engagements en mesurant les écarts avec les textes officiels mais aussi en y repérant ce qui peut nous donner du poids institutionnel, oblige à rester vigilants sur les effets de nos pratiques. Transformer les pratiques de l'école est sans doute, comme le dit Alberto Manguel<sup>6</sup> pour l'enseignement, « lent et difficile » et que, pour cela, il serait urgent de remettre en question le fonctionnement de la société.

**Dominique SAITOUR** ■■■

<sup>6</sup> A. MANGUEL, *Pinocchio, Robinson, pour une esthétique de la lecture*. Éd. Escampette, 2005