

DÉBAT LES RÉPONSES

14

de Paul Devin et Christine
Passerieux, ayant dirigé l'ouvrage
***Apprendre à lire. Une pratique
culturelle en classe***

À Paul Devin

1. Pouvez-vous préciser ces deux affirmations ?

« L'illusion de la procédure technique que l'enseignant n'aurait qu'à mettre en œuvre en suivant les consignes données témoigne d'une grande ignorance des réalités complexes des apprentissages. [...] »

Aucun doute sur la nécessité d'un enseignement soigneusement organisé qui donne sa part nécessaire aux questions graphophonologiques mais cet impératif ne peut se confondre avec la mise en œuvre prescrite d'une procédure. Une conception applicationniste nie que l'essentiel du travail d'apprentissage reste lié à la capacité de l'enseignant à réagir, au sein même du déroulement des apprentissages, aux difficultés rencontrées par les élèves et aux interactions entre élèves. C'est pourquoi nous devons nous inquiéter de ce retour de procédures prescrites dont on fait croire à l'enseignant que leur mise en œuvre rigoureuse constituerait une garantie de l'apprentissage. D'autant qu'il néglige la nécessité de penser la pédagogie de la

lecture dans ses enjeux de démocratisation de l'accès à la culture écrite. Aucun enseignement ne peut ignorer une telle finalité parce qu'elle ne peut être effective que dans des organisations pédagogiques et didactiques qui la prennent en compte.

« On peut craindre que les représentations créées par une relation à l'écrit initialement construite dans les seules préoccupations de l'oralisation et de la fluence viennent handicaper la possibilité de construire ultérieurement les compétences nécessaires à l'appréhension du sens. »

La fluence en offre l'exemple le plus visible. Si elle devient l'objectif mesurable du progrès, elle conduit à construire chez les élèves une représentation réduite et faussée des enjeux. Ils imaginent facilement que leurs progrès en la matière constituent la finalité de leur travail. C'est d'autant plus risqué que leur est offerte une mesure concrète de progrès alors que le progrès des compétences complexes est plus difficile à circonscrire dans un indicateur chiffré. Quant à l'oralisation, on peut constater qu'elle se réduit trop souvent au déchiffrement successif de mots à voix haute bien loin de ce que pourrait représenter un véritable travail d'oralisation dans des situations réelles d'expression et de communication.

Il ne s'agit évidemment pas de nier l'importance de la fluence et de l'oralisation mais de craindre que leur place hégémonique construise une représentation de la compétence de lecture décentrée de ses enjeux majeurs de compréhension et peu favorables à une acclimatation aux usages de l'écrit.

De façon plus générale, je ne cesse de constater que le retour au débat binaire (syllabique/global), quelque forme qu'il prenne, construit des représentations simplistes très préoccupantes. Cela finit par laisser croire que le débat doit opposer partisans et opposants du travail sur la fluence. La seule question vraiment essentielle n'est évidemment pas là mais dans la manière avec laquelle ces apprentissages sont menés dans une volonté permanente d'appropriation des usages sociaux et culturels de l'écrit. Mon inquiétude est que, dans trop de classes aujourd'hui, cet enjeu soit en permanence relativisé au profit de compétences techniques ponctuelles. Elles sont certainement nécessaires mais tellement insuffisantes qu'elles risquent tout simplement de renforcer ce qui constitue aujourd'hui la faiblesse majeure de notre enseignement de la lecture : son incapacité à permettre cette appropriation de l'écrit. Pour le dire autrement, nous risquons de donner à nos élèves des habiletés à résoudre des exercices sans pour autant leur donner la capacité à faire des écrits l'objet majeur de leur émancipation intellectuelle, culturelle et sociale.

2. Question : Le concept de lecturisation vous semble-t-il pouvoir être soutenu face à celui d'alphabétisation ? Éventuellement à quelles conditions ?

Une méfiance est toujours nécessaire dans l'usage des concepts : il faut avoir un doute préalable pour interroger leur usage et vérifier qu'il se fonde sur une compréhension partagée de ce qui les sous-tend. Leur pertinence dans l'entre-soi des chercheurs et des formateurs ne suffit à gager l'usage plus général qui peut en être fait.

Mais s'il s'agit de vouloir donner la part essentielle à la compréhension et à l'usage de l'écrit, nul doute qu'il faut soutenir l'idée de lecturisation. Pour le dire autrement, oui il faut défendre une finalité ambitieuse dès les débuts de l'apprentissage face à ceux qui voudraient qu'on développe d'abord une maîtrise instrumentale sur laquelle on viendrait par la suite greffer les ambitions de compréhension. On sait trop les effets sociaux de cette vision qui relègue les enjeux à une phase ultérieure car dans les classes sociales favorisées, la confrontation aux enjeux d'usage culturel de l'écrit commence, du fait d'un environnement social et familial où ces pratiques sont intégrées, dès le plus jeune âge. Si l'école ne permet pas à tous ses élèves d'en faire l'expérience dès la maternelle, elle contribue fortement à la reproduction des inégalités.

À Christine Passerieux

3. Question : Pouvez-vous préciser votre assertion : « *La question des pratiques est un enjeu social et politique majeur pour une école vraiment égalitaire* » ?

Comment ne pas constater que ce sont les enfants issus des classes populaires qui sont mis en échec par le système scolaire, et ce dès les toutes premières années de scolarisation. C'est donc bien l'école qu'il faut interroger, sauf à penser que ces enfants ne pourraient devenir élèves, car n'en auraient pas les capacités. Ce qui d'ailleurs reviendrait à dire que l'école de la république n'est pas une école pour tous... Pour autant il ne suffit pas de déclarer que tous les enfants sont capables, encore faut-il créer les conditions pour que leurs capacités soient sollicitées. L'importance des pratiques est désormais largement reconnue, dans le monde universitaire et pédagogique, pratiques entendues comme contenus de savoirs et modalités de

leur transmission, indissociables. Et si elle l'est c'est parce que les pratiques véhiculent toujours des valeurs, des conceptions de la culture, des visées quant aux missions du système éducatif. Y compris au-delà du champ des disciplines étudiées. Ces valeurs sont parfois insues de ceux qui les portent et pourtant ce sont deux mondes différents qui se profilent : former des lecteurs ou former des déchiffreurs ne répondent pas aux mêmes objectifs politiques, au même projet de société. Former des déchiffreurs c'est se satisfaire d'un SMIC culturel pour la moitié des élèves, alors que former des lecteurs c'est faire découvrir à tous d'autres univers, leur apprendre à questionner plutôt que subir des réponses toutes faites, à s'autoriser une pensée critique, autonome, à alimenter leur imaginaire, à rêver. C'est leur faire découvrir d'autres conceptions que les leurs, pour s'en emparer, les discuter, s'ouvrir à l'altérité dans la coopération. C'est le rôle de l'école et donc des pratiques que de doter tous les enfants de ce que certains construisent dans leur milieu. C'est une exigence d'égalité, à court et moyen terme dans le cadre scolaire et à long terme pour faire des choix de vie, agir dans la société plutôt que subir. Les pratiques ne sont jamais neutres.

4. « Les élèves ont besoin d'outils qui ne s'improvisent ni ne s'imposent spontanément, des outils culturels qu'ils élaborent lors de l'exploration d'un texte et de la confrontation avec des pairs, pendant ou après la lecture, sous la direction de l'adulte. » À quels outils faites-vous références ? Les propositions de l'AFL (BCD, exploration de texte y compris résistant,...) sont-elles « compatibles » ?

Il n'est pas plus naturel de s'interroger sur les relations entre personnages d'un récit que de fréquenter une bibliothèque. La « spontanéité » de ces pratiques est en

réalité un apprentissage, qui pour certains se fait dans le cadre familial. Pour d'autres c'est à l'école qu'ils vont les découvrir, et particulièrement à l'école maternelle où tout est à apprendre : la prise de parole en collectif, l'écoute et la prise en compte de la parole des autres, les univers différents rencontrés dans des albums et surtout qu'entrer dans un texte c'est s'engager, c'est découvrir quel que soit l'âge que le texte me concerne, s'adresse à moi. Cela implique une observation fine de l'enseignant qui entend ce qui s'exprime ou n'ose s'encore s'exprimer, et qui alors montre comment lui s'y prend pour répondre à telle ou telle question, interpréter tel ou tel événement. Pour réinventer ces pratiques les élèves ont besoin de s'appropriier des outils, en les utilisant lors d'apprentissages inscrits dans la durée : relations entre texte et image, psychologie des personnages, moments de rupture dans le texte, mais aussi « blancs » du texte c'est-à-dire ce que l'auteur n'a pas écrit et qui relève de l'activité du lecteur. Pour cela ils ont parfois besoin de se déprendre d'habitudes telles que la restitution de la chronologie d'une histoire (qui ne dit rien de sa compréhension), de la restitution par mémorisation des personnages... Les outils cognitifs, culturels ne se construisent pas pour les élèves dans l'application de méthodes qu'il faudrait appliquer mais dans leur mise en activité, au sens de la mise en mouvement de leurs pensées.

Dans ce cadre, la mise en place de BCD demeure pertinente lorsque l'une des priorités est d'en faire construire le mode d'emploi afin que chacun y trouve sa place. Quel que soit le dispositif proposé, la question à chaque fois est d'identifier où « ça » résiste et où donc s'imposent et l'accompagnement de l'enseignant et l'apport du collectif.

À Christine Passerieux et à Paul Devin

5. Comment interpréter selon vous la défection des mouvements pédagogiques ?

Paul Devin : Je ne sais pas s'il faut parler de défection qui sous-entendrait un abandon. Je crains plutôt une convergence d'évolutions qui ait conduit à un recentrement étroit sur une idée applicationniste du travail enseignant. Les visions managériales en cours aujourd'hui ont fini par modifier la culture enseignante : la certitude que ce métier doit se fonder sur leur capacité à concevoir leurs enseignements, à les adapter à la réalité de leur classe, de leurs élèves, est en train de s'effacer derrière la vision d'une mise en œuvre de procédures, de méthodes, de stratégies. Dans une représentation techniciste croissante qui laisse croire que la mise en œuvre de ces procédures suffirait à produire l'apprentissage, la dimension apportée par les mouvements finit par être perçue comme peu légitime, voire comme une persistance archaïque face à une rationalité méthodologique fondée sur de prétendues certitudes scientifiques. Évidemment tout cela, c'est oublier que ces mouvements pédagogiques n'ont jamais méprisé le travail de recherche, au contraire qu'ils lui ont donné les perspectives politiques qui sont nécessaires pour qu'il puisse trouver sa juste place dans l'élaboration d'une politique scolaire et dans les pratiques pédagogiques.

Christine Passerieux : Le métier est abîmé et les enseignants contraints au bricolage plutôt qu'à une réflexion sur des pratiques pédagogiques à la hauteur des enjeux. C'est la même perte de sens qui menace les

mouvements pédagogiques. Ils subissent comme les enseignants une violence idéologique, symbolique mais aussi concrète qui n'a jamais été aussi âpre, brutale. La réduction drastique de moyens, subventions, détachements ou interventions en formation, les contraint à des logiques de survie. Ils sont menacés dans leur existence même, assignés à trouver des compromis entre l'affirmation de leurs partis pris et de leurs engagements et l'inquiétude d'une possible disparition. Les anathèmes lancés par Blanquer et largement relayés par les médias dominants contre les « pédagogistes » qui menaceraient l'école de la république entraînent nécessairement dans le piège d'une résistance, par ailleurs légitime, mais qui se mène au dépend de réflexions, de propositions, d'analyses qui sont habituellement leur terrain d'action. Quand la pédagogie s'officialise, les mouvements pédagogiques deviennent encombrants dans leur obstination à défendre des valeurs. Alors ils sont marginalisés, invisibilisés.

6. L'AFL vit actuellement un moment difficile. Vous êtes parmi les rares auteurs à évoquer le travail utile de l'association. En quoi a-t-elle enrichi selon vous la compréhension de la lecture ? Quelles sont les apports de son travail qui gardent toutes leurs valeurs actuellement ?

Il est évidemment légitime de débattre des idées portées par l'AFL, comme il est légitime de ne pas partager l'ensemble des positions de Jean Foucambert. Mais aujourd'hui on voudrait nous faire croire à une responsabilité de l'AFL dans les insuffisances de l'apprentissage de la lecture dans l'école française. Jean Foucambert est devenu une figure malfaisante qu'il convient d'ostraciser.

Ce que le premier chapitre de notre livre a cherché à montrer, c'est au contraire l'apport majeur de cette réflexion dans une situation qui était loin dans les années 1970 d'être idéale. L'AFL a largement contribué à

une prise de conscience des insuffisances des conceptions traditionnelles de l'apprentissage de la lecture. Ceux qui veulent aujourd'hui la stigmatiser, ont-ils oublié ce qu'a été cette période où la réflexion didactique sur la lecture s'est largement démocratisée chez les enseignantes et les enseignants ? Ont-ils oublié ce qu'a été cette exceptionnelle dynamique réflexive qui a conduit à développer les usages de la littérature jeunesse, à attirer l'attention sur les écrits sociaux, a fait vivre les BCD... ?

D'autant que suite aux travaux de la fin du 20^e siècle, des conférences de consensus de 2003 et 2016 avaient cherché des équilibres capables de prendre en compte l'ensemble des dimensions de l'apprentissage. Probablement que cela n'aurait pas été possible sans le travail des années 1970-1980...

Tout cela, dans une réflexion où les perspectives politiques de l'apprentissage de la lecture ont conduit à interroger ses enjeux d'émancipation et d'égalité. Encore une fois, le débat est nécessaire et légitime mais les considérations méprisantes et stigmatisantes contre Foucambert et l'AFL résultent des caricatures colportées aujourd'hui à leur égard. Elles servent bien sûr ceux qui se plaisent à construire cette vision outrée pour faire croire à l'émergence d'une vérité qu'ils affirment fondée sur la recherche scientifique mais qui se fonde sur leurs visions idéologiques. Il faut au contraire affirmer que la question de l'apprentissage de la lecture ne pourra progresser que dans une réflexion collective capable de mêler les connaissances produites par les recherches, y compris dans leurs divergences et la dynamique des mouvements et associations... et tout cela au service d'un retour du débat et de la réflexion pédagogique dans le quotidien de l'activité professionnelle des enseignantes et enseignants.

Christine Passerieux : « C'était mieux avant » et tant pis si cet avant est mythifié ou plutôt mystificateur. Pour qui était-ce donc tellement mieux ? Certainement pas les élèves soumis à un apprentissage *phonologique dès la petite section, à des QCM en lecture, au déchiffrement en CP...* qui creusent les écarts, en même temps qu'ils institutionnalisent une école à deux vitesses. En effet dans un monde de plus en plus complexe la réduction à des fondamentaux, dans une approche mécaniste et utilitariste, évacue de fait une grande partie de la population de l'accès à la culture, à l'esprit critique. L'AFL fait partie de ces mouvements qui ont développé des conceptions en rupture et dont on mesure la pertinence : plus les apprentissages sont appauvris, plus les élèves issus des classes populaires échouent ; l'entrée dans l'écrit relève d'une activité cognitive et culturelle, elle occupe une place très importante dans la construction des personnes. C'est toujours vrai et de plus en plus vrai comme l'attestent de nombreux travaux universitaires. Si des divergences de vue existent, elles devraient conduire à des « disputes » telles que les conçoit Yves Clot, où c'est le débat, les contradictions qui font avancer, ouvrent de nouveaux horizons pour tous, loin d'affrontements stériles. C'est nécessaire et pour réduire les inégalités et pour redonner sens au métier ●