

Le chemin sera long pour apprendre à mieux lire

“Plus d’enseignants pour nos enfants” et “Conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base” sont les priorités 1 et 2 du Contrat pour l’Ecole adopté par le Gouvernement de la Communauté française le 31 mai dernier. Ces deux mesures faciles à comprendre et probablement payantes sur un plan politique à court terme, font oublier un certain nombre d’aspects pédagogiques...”

Le Contrat Stratégique pour l’Education soumis à la consultation en janvier 2005 parlait de “recentrage sur les apprentissages fondamentaux”. Suite aux réactions formulées lors de cette consultation, le Contrat pour l’Ecole appelle plus pudiquement cette priorité “maîtrise des compétences de base”. Mais le fond reste identique. Nos nombreuses visites dans des classes primaires de toute la Communauté française ne nous ont jamais montré que l’on avait fait autre chose. Les enfants passent essentiellement leur temps de classe avec des activités de lecture, d’écriture et de calcul, sauf très rare exception exploitée par la presse dans son goût du sensationnalisme. Et une recherche récente de l’Université de Liège¹ à propos de la lecture confirme ce fait de manière plus sérieuse qu’une impression. Le problème n’est pas là et le présenter comme une nouveauté est une tromperie vis-à-vis du public.

Proposer plus d’enseignants peut aussi paraître comme une mesure très efficace. C’est sûrement une grande victoire pour la

corporation des enseignants et c’est donc très positif pour eux. Mais n’oublie-t-on pas là que l’enseignant n’est que médiateur des apprentissages et que c’est l’enfant qui en est l’acteur? Est-on sûr que ces enseignants en plus grand nombre vont laisser plus de place au travail des enfants? Le chercheur suisse Walo Hutmacher² a mené pendant 18 ans une observation des effets d’apports supplémentaires dans l’ensemble de l’enseignement primaire genevois, de la diminution du nombre d’élèves par classe, des mesures d’appui pédagogique, et surtout d’un dispositif important de pédagogie compensatoire. Cette étude a permis de constater que les mesures prises ont profité aux enfants de cadres supérieurs et à une fraction significative des enfants des classes moyennes salariées, mais qu’elles ont aussi débouché sur plus d’exclusion vers le bas de l’échelle sociale.

En fait, ces deux mesures font oublier un certain nombre d’aspects pédagogiques probablement – et nous croyons même sûrement – plus importants.

Les apprentissages de base et notamment l'apprentissage de la lecture ne commencent pas en première primaire mais au moins en première maternelle³. Cet aspect de la continuité de l'apprentissage doit être mieux pris en compte et recouvre un certain nombre de facettes.

Libérer la parole pour accéder à l'écrit

La première est celle du développement du langage. Que constate-t-on? De nombreux enfants se taisent à l'école alors qu'ils sont très bavards chez eux. Il s'agit donc d'être plus attentif dès le début de l'école maternelle à, au minimum, respecter ce besoin de parler de tous les enfants. Ce serait encore mieux de pouvoir réveiller cette envie quand elle s'est déjà endormie. Pour ce faire, il faut que l'enseignante (ou son rare homologue masculin) soit d'abord attentive à libérer la parole de chacun plutôt que de vouloir apprendre immédiatement le niveau de langue habituel de l'école. Mais elle va aussi devoir garder comme objectif qu'une fois la parole libérée (au rythme de chacun), elle doit donner les conditions pour apprendre la langue de l'école. Ces deux objectifs demandent au minimum un travail possible par petits groupes, surtout avec les enfants qui ont besoin d'apprendre. Il n'y a rien de plus inégalitaire que de traiter également tous les enfants. Quand on travaille en groupe, même seulement avec une quinzaine d'enfants, ce sont ceux qui savent le plus qui s'expriment. Les autres perdent vite l'habitude d'essayer de s'exprimer, surtout s'ils sont corrigés. Il ne suffit pas d'être dans un bain de langage pour apprendre, il faut aussi y être actif c'est-à-dire y faire des essais en acceptant positivement ses erreurs provisoires. Libérer la



parole en mettant chacun à l'aise tout en continuant à proposer, de la part de l'enseignante, la langue officielle. Elle n'est pas *"qu'une tenue de soirée pour gens du monde"* comme le dit Georges Snyders⁴. Elle est la langue du pouvoir sur le monde, à laquelle chacun doit pouvoir accéder.

Permettre aux enfants d'inventer leur écriture et leur lecture

Une deuxième facette est d'assurer la contagion et une partie de 'l'apprentissage-montage'⁵ de la lecture et de l'écriture. Il ne s'agit pas de faire des lettres ou de faire des exercices systématiques selon des progressions du geste graphique soit disant bien établies. Reportons ce systématisme à plus tard, s'il est vraiment nécessaire ! Il s'agit de permettre aux enfants d'inventer leur écriture et leur lecture comme ils ont inventé leur langue. Spontanément, tout enfant joue avec des crayons pour écrire et il sait assez rapidement dire ce qu'il a voulu exprimer par ses dessins, gribouillages, pseudo-lettres,... Il suffit souvent de valoriser le travail fait tout en reconnaissant que l'on

Est-ce que tu veux bien me parler de ton parcours scolaire?

En général ça s'est bien passé. Beaucoup de difficultés de lecture. Ca s'est amélioré. Lire tout haut c'est impossible. Lire tout bas parfaitement.

Tu te souviens quand tu as rencontré cette difficulté-là?

Très tard. Dans les environs de 15 ans.

Avant tu ne te rendais pas compte?

Non, je me disais: j'ai dur à apprendre, je vais apprendre. Vers 15 ans, je me suis dit: c'est pas possible, j'arrive pas à lire tout haut; quand on me demande de lire tout haut, je bloque. Je bloque automatiquement et je bégaié énormément. Tout bas, je peux lire un livre en entier et je peux vous lire tout haut par après mais il faut que je lise d'abord tout bas.

ne comprend pas encore ce qu'il écrit ⁶. Très vite, dans les milieux sollicitants, un enfant prend un livre en mains et raconte une histoire à haute voix. Par le fait même, il nous dit ce qu'il est déjà en train de construire comme sens sur l'acte de lire. C'est à l'enseignant à promouvoir ce genre d'attitudes en écriture et en lecture pour tous les enfants qui sont moins enclins à le faire spontanément par manque de sollicitations adé-

quates ⁷ dans leur milieu. C'est là que se situe la base de la lutte contre l'échec scolaire.

Pour concrétiser, il s'agit d'activités comme associer des publicités avec leur écriture, retrouver des extraits dans des revues très variées, découvrir et ordonner des écrits de la rue, refaire des puzzles de textes comme on fait ceux d'images, écrire des mots croisés en imitation à partir de mots découverts dans une histoire, etc. Les idées ne manquent pas quand on veut mettre les enfants dans un bain actif d'écrits leur permettant, indépendamment de la richesse du milieu familial à cet égard, de construire peu à peu les caractéristiques du langage écrit.

Car on ne s'imagine pas toujours ce que tout enfant doit construire à propos du sens de l'acte de lire parce qu'on reste trop obnubilé sur le sens du contenu lu. Il doit, entre autres, prendre conscience que dans le continu de la parole, il y a des mots, que chaque mot oral a son correspondant écrit, que la langue a une certaine structure syntaxique, que les mots peuvent être décomposés en éléments que sont les lettres et les syllabes, que les lettres sont des dessins orientés (p, d, q, b), que les lettres sont dépourvues de signification mais combinables pour donner du sens, qu'un mot s'écrit toujours de la même manière avec quelques variations en genre et en nombre, que la longueur des mots ne correspond pas à la grandeur des objets représentés,... qu'il faut utiliser plusieurs stratégies pour lire un mot ou une phrase, que lire c'est autre chose que dire des sons à haute voix, etc. C'est seulement en jouant beaucoup avec les mots, les lettres, les écrits en tout genre que l'enfant peut construire activement, individuellement et en interaction avec les

autres, tous ces savoirs indispensables à une entrée positive dans l'apprentissage-entraînement de la lecture. Bien sûr, les propositions ci-dessus sont valables pour les premières années de l'école primaire quand l'enfant n'a pas réussi, pour quelque motif que ce soit, à construire ces aspects indispensables. On ne peut positivement penser le problème en terme de prérequis, mais en terme de continuité, en respectant dans la sollicitation, le rythme de développement de chacun.

Le même raisonnement tient pour une troisième facette que constitue la numération ⁸.

Promouvoir les apprentissages dès la maternelle

Si l'on veut vraiment être efficace au niveau maternel sur les aspects ci-dessus, il faut qu'on accepte d'investir davantage le temps où l'enfant est en classe. Il existe trop souvent en maternelle un discours du bonheur communautaire. L'enfant vient à l'école pour se socialiser et être heureux... en jouant. Sans aucunement nier ces deux aspects, il serait temps de repenser un discours un peu plus

volontariste par rapport aux apprentissages. Dans le fonctionnement actuel, c'est celui qui est déjà le plus éveillé ou le mieux adapté à l'école qui apprend le plus parce qu'il sait activement investir son espace de liberté pour ses nouvelles conquêtes du savoir. Pour tous les enfants dont la culture est différente de celle de l'école ou dont la passivité apprise a déjà réduit les conditions favorables à leur construction intellectuelle, les espaces de liberté pour le plaisir deviennent des moments de grande perte de temps. Soit par passivité, soit par peur de faire quelque chose qu'on ne peut pas dans ce monde inconnu où les autres ont l'air tellement plus forts, tellement sûrs d'eux. Les encadrer davantage en leur proposant des activités à partir de ce qu'ils sont devient absolument indispensable.

Mais il faut alors investir davantage le temps en diminuant, quand ce n'est pas en supprimant, les longues heures d'accueil, de collation, de préambules collectifs où deux-trois enfants travaillent, les évaluations collectives interminables, pour les remplacer par des activités, bien sûr séduisantes mais

Comment s'est passée ta vie à l'école?

C'était fort bien dans les écoles, aucun problème. J'avais du mal pour écrire le plus vite possible. Les autres se moquaient. C'est ça qui faisait le plus mal.

Tu as eu des difficultés à écrire à partir de quel âge?

A 8-10 ans, j'ai commencé à avoir du mal à écrire, à lire.

Et les mathématiques?

Ça, ça allait mieux. Aucun problème.

Qu'as-tu fait quand tu as vu que les autres se moquaient de toi ?

J'ai continué mais je n'avais plus confiance. Je me sentais inférieur aux autres. Encore maintenant.

exigeantes. Car apprendre, c'est "se lancer sur un chemin à l'issue incertaine (qui) demande un tel héroïsme que l'enfance surtout en est capable et qu'il faut, de plus, la séduire pour l'y engager"⁹.

S'adapter au rythme de chaque enfant

Il faut également apprendre à porter une autre regard sur les rythmes de développement des enfants. Ils ne sont pas en retard, ils doivent juste bénéficier de conditions différentes que l'école se doit de leur offrir. Un enfant qui marche à quatorze mois ne peut être stigmatisé en retard par rapport à ceux qui marchent à douze mois. Il est dans

son rythme de développement et à deux ans, on ne verra plus la différence. C'est cette même attitude qu'il faut construire de 2,5 ans à 8 ans. Un certain nombre de pratiques existent¹⁰ et il est important de les promouvoir. Car il ne suffit pas de conscientiser les enseignants aux problèmes. Il leur faut aussi des outils. Dans ce sens il serait intéressant que les enseignants puissent disposer de livres donnant des idées de démarches qui favorisent le développement de telle ou telle compétence précise dont les enfants ont besoin à tel ou tel moment. Ce serait rendre aux enseignants leur dignité et leur professionnalisme: être capable de proposer volontairement aux enfants les



activités les plus favorables à leurs apprentissages en fonction d'un objectif à long terme. Mais s'il s'agit de livres dont il faut..., dont on peut... suivre au jour le jour les activités proposées, indépendamment des cheminements différents des enfants, alors c'est une possibilité supplémentaire d'accentuer les inégalités actuelles. Pour un enfant, suivre un livre, en voyant d'autres enfants s'en tirer plus ou moins bien, alors que lui ne comprend pas encore ce qu'on lui veut, c'est la pire des choses qui puisse lui arriver pour le convaincre de son indignité à accéder à cette culture scolaire qui lui permettrait de réussir. Et quand ils sont plusieurs, ils se consolent mutuellement en dénigrant ce qui est proposé, en s'enfermant dans une culture de l'échec scolaire pour garder une certaine fierté d'eux-mêmes.

Ces quelques idées ne font pas le tour de la question. Elles veulent mettre l'accent sur ce qui nous paraît être prioritaire pour favoriser les apprentissages de base chez tous les enfants. C'est le qualitatif qu'il faut travailler et le quantitatif, s'il peut devenir une condition favorable, n'est certainement pas le premier facteur de réussite pour tous les enfants. Proposer plus d'enseignants pour nos enfants, comme le fait le Contrat pour l'École est une condition intéressante. Cependant, deux autres aspects plus pertinents du point de vue de la qualité, mais probablement plus difficiles et moins payants sur le plan strictement politique, devraient être abordés: comment utiliser ces enseignants supplémentaires et surtout pour quoi faire ?

Joseph STORDEUR
CGé (Changements pour l'égalité)

- 1 Marcel CRAHAY, *L'apprentissage de la lecture au début de l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique*, Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, mars 2005 (www.enseignement.be/@bibliothèque/documents/ressources/A008/apprentissage_lecture.pdf).
- 2 Walo HUTMACHER, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Cahier n°36, Service de la recherche sociologique, Genève, 1993 (recension dans *Echec à l'échec*, n°102, octobre 1994).
- 3 *Même si l'enseignement maternel n'est pas obligatoire, plus de 95 % des enfants le fréquentent régulièrement, et en tout cas suffisamment pour les propositions qui suivent.*
- 4 Georges SNYDERS, auteur notamment de *Pédagogie progressiste* (PUF, 1971), *Y a-t-il une vie après l'école?* (éd. ESF - Coll. Pédagogies, 1996), *Des élèves heureux* (L'harmattan, 1999).
- 5 *L'apprentissage-montage s'oppose à l'apprentissage-entraînement bien connu de l'école. Pour faire simple, quand un enfant fait ses premiers pas, il entre en apprentissage-entraînement. Mais la contagion en voyant marcher autour de lui et l'apprentissage-montage en essayant de s'asseoir, de se relever, de marcher à quatre pattes, etc. ont eu lieu bien avant.*
- 6 Voir par exemple: Emilia FERREIRO, *L'écriture avant la lettre*, Hachette Education, 2000.
- 7 Le terme 'adéquat' se rapporte aux objectifs de l'école et n'est pas un jugement sur les attitudes des familles qui, comme la plupart, font ce qu'elles croient le mieux pour leurs enfants.
- 8 Pour une illustration de cet aspect, voir: Benoît JADIN, *Apprentissages fondamentaux: peut mieux faire!*, Le Ligueur, Dossier enseignement 2, 25 mai 2005.
- 9 Michel SERRES, *Le Tiers-Instruit*, Edit. Fr. Bourin, Paris, 1991.
- 11 *L'équipe fondamentale de CGé travaille chaque année sur une recherche de pratiques concrètes pour respecter ces principes. Elles ne sont pas encore publiées parce que non rentables pour une maison d'édition. Cependant l'espoir est actuellement permis.*