

-mars 2003 - <http://freinet.org/icem/dept/idem83> - Numéro 61 -

# Réflexions sur le système

P.2 Une éducation réactualisée au-delà des  
malédiction du XXème siècle

*Jean Roucaute*

P.14 Et l'école pour tous ?

*Laurent Carle*

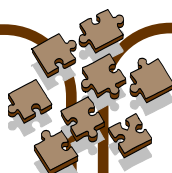
P.16 Ignorance, innocence et souffrance de  
l'illettré

*Laurent Carle*



*Cour de l'école primaire  
Maurice Delplace à La Garde*

maquette : pka@wanadoo.fr  
Abonnement AJUDA : 15 euros./an  
Le numéro : 4,50 euros  
Adhésion IVEM : 30 euros /an  
Adhésion et abonnement :  
Patrick ASLANIAN : pka@wanadoo.fr  
Délégue départementale :  
Eliane Guilhem 04 94 52 35 91  
gr-avelan@wanadoo.fr  
Présidente : Florence Saint Luc :  
04.94.48.91.33  
École élémentaire Maurice Delplace  
83130 La Garde  
f.saintluc@free.fr



**IVEM**

Institut Varois de l'École Moderne

pédagogie Freinet



# Une éducation réactualisée au-delà des malédictions du XXème siècle

Les médias se font l'écho des nombreuses critiques que suscitent notre système éducatif et ses résultats. Mais celles-ci sont très contradictoires et argumentent pour des solutions souvent opposées. De plus, certains limitent le système à l'école, ou aux parents, et cherchent plus des coupables que des améliorations, alors même que ce "mieux" reste mal défini.

L'hypothèse développée dans ce texte est que la situation éducative actuelle est marquée par les effets conjugués de quelques "malédictions" du XX<sup>e</sup> siècle. Celles-ci sont la forme énoncée, dite, écrite, souvent condensée en slogans, de l'évolution perverse de certaines tendances qui ont pu paraître antérieurement "bénéfiques". Ces malédictions marquent aussi la plupart des critiques, en masquant les dynamiques sous-jacentes aux défauts constatés; mais des pratiques déjà bien éprouvées les transcendent, à l'avantage de ceux qui en ont bénéficié.



## individualisme

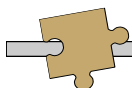
Chacun "appartenait" à diverses collectivités, qui disposaient de lui mais le protégeaient, tout en le limitant (famille, pays, nation, etc.). Se libérer de ces appartenances a été considéré comme une désaliénation bénéfique aux individus comme à la collectivité nationale. La

promotion individuelle, favorisée par des familles moins nombreuses, et diverses pratiques scolaires d'évaluation, ont renforcé la validation de cet "individualisme" triomphant.

Pourtant chacun est **objectivement** solidaire d'autres personnes dans le cadre de divers collectifs (comme les passagers d'une voiture en cas d'accident !). Ces solidarités ont été présentées comme des "devoirs" moraux, et non comme des réalités relationnelles. Dans un cadre de rejet des devoirs et des dettes, on les a négligées, et on se retrouve victime de ne pas avoir appris à les gérer et à les inclure dans ses projets. Où est l'éducation aux risques et aux assurances dans les programmes prônant la "libération" de l'individu ?

D'autre part, l'union fait la force, et ceux qui savent s'organiser pour des actions collectives sont avantagés face aux isolés. Là encore l'éducation individualiste n'a pas prévu de formation au travail en équipes ou à la coopération (sauf dans le sport). Plus exactement, elle l'a réservée aux familles, dont on voulait libérer l'individu !. La réaction spontanée a été le développement de bandes identitaires et sécuritaires à la botte de meneurs incontrôlables, y compris en politique.

Enfin, l'attitude infantile de toute-puissance, cultivée par l'individualisme, ne permet pas de considérer les autres comme des "auteurs" auxquels on ne peut dicter leurs conduites, et avec lesquels on



ne peut donc que “coopérer”. Comme sur une autoroute, en période de pointe, où on ne peut agir comme si l'on était seul, et où il faut bien prendre en compte ce que *peuvent* faire les autres pour conduire à bon escient. Pourtant la coopération est encore peu enseignée.

Nous verrons que les autres malédictions amplifient les effets néfastes

## La norme contre les sciences humaines et sociales

de l'individualisme.

La norme est fille des soucis d'égalité des chances autant que d'efficacité économique. Elle a permis l'ins-truction de masse comme la production de masse. Elle a aussi favorisé le développement des sciences. Pourtant, à faire des lois et règlements, on en est arrivé à croire que, dans les réalités sociales ou humaines, tout était décidable et il n'existait pas de “lois naturelles”, non votées par une assemblée. On trouve ainsi “normal” ce qui est habituel ou ce qui relève de moyennes ( normales saisonnières !).

Pourtant, depuis les Egyptiens ou les Grecs, les sciences humaines et sociales ont connu un développement considérable, surtout au XX<sup>e</sup> siècle. Mais c'est réservé aux stages pour cadres, et la “culture générale” s'appuie toujours sur des “types” littéraires issus de l'humanisme pré-scientifique. Cela déteint même sur la physique, enseignée souvent, d'après les inspecteurs, comme une norme, (votée sans doute par une assemblée de dieux !) Les lycéens et étudiants “scientifiques” se font rares, et les autres n'ont aucune formation à l'esprit scientifique ; pire, l'habitude de mauvaises notes en la matière crée une attitude antiscientifique.

Cela se manifeste surtout par la diffusion massive de pratiques occultistes,

et par la généralisation de raisonnements indéterministes. Même les avatars du positivisme, récusant la subjectivité, déconsidèrent les possibilités actuelles de dire et traiter des sentiments, qui se jouent des individus et des foules. Restent les stages et les psychothérapies pour initier quelques privilégiés.

Individualisme et normes se conjuguent pour entraver chacun dans ses efforts pour assumer ses libertés et ses pouvoirs, sans moyens logiques et organisationnels. C'est particulièrement vrai pour des jeunes sans repère, menés d'échecs en désespoir, d'impulsions en culpabilisations, d'illusions en recherche

## illettrisme distingué

de paradis artificiels.

On a constaté que certains jeunes déchiffraient des mots dont ils ne comprenaient pas le sens. Dans une querelle de statistiques on s'est mobilisé contre ce nouveau fléau. Mais des débats récents ont montré que les intervenants ne comprenaient pas ce que disaient les autres, alors qu'ils étaient fort diplômés ! De même que les diffusions de certains débats d'assemblées élues révèlent des moeurs qu'on tolérerait mal chez les “sauvageons”. En fait, l'illettrisme, populaire ou distingué, est le versant pervers de la généralisation de la lecture.

Les mots, les phrases, les déclarations, ne sont que des **représentations** de réalités, objets, phénomènes ou processus. Mais on apprend beaucoup de mots, ou de phrases -slogans, sans comprendre ce qu'ils représentent, en imaginant, en construisant mentalement, une réalité virtuelle personnelle, incommunicable, inopérante, ou, au mieux, très floue, suffisante pour bavarder, non pour communiquer, et encore moins pour



*(Suite de la page 3)*

coopérer. C'est particulièrement vrai en histoire ou géographie, en langues étrangères, et surtout en littérature où on ne prend pas le temps de feuilleter le dictionnaire face à un mot nouveau.

Il est même nécessaire, pour communiquer entre proches, d'inventer un vocabulaire "générationnel", reléguant le français comme langue "des autres" et des livres ! Cela fait le succès "toutes générations" de bandes dessinées où divers si-gnes remplacent les mots ! On ne prête plus attention aux préfixes ou aux racines et l'on s'égare dans des nébuleuses où les mots semblent "tourner" autour d'une signification.

Flou livresque et individualisme se conjuguent pour rendre la communication aléatoire, et favoriser les fusions des stades ou grands concerts. Le flou s'accorde aussi mal avec la rigueur scientifique. Certes on ne peut rester à certaines formulations des sciences du XIX<sup>e</sup> siècle, mécanistes et simplistes; mais l'expression de la complexité suppose une clarté plus précise parce que

## le nivellement par culte des moyennes



plus

nuancée. Les trois fléaux se retrouvent dans l'occultisme.

"Tout se vaut" ; la preuve: on réussit un examen par une "moyenne"

d'évaluations hétéroclites. Cette moyenne, qui eut sa raison d'être, valide l'idée qu'on "a droit" à un certain nombre d'erreurs ; mais que penser d'un garagiste qui ne serrerait que trois boulons sur quatre ? Quant à l'élève moyen, comment le retrouver dans des classes de plus en plus hétérogènes ? En plus, ces moyennes sont souvent considérées comme des normes (QI).

Il est vrai que certains phénomènes supposent que l'une de leurs conditions ( ou caractéristiques) se situe entre deux extrêmes : un bain est plus agréable s'il n'est ni trop chaud ni trop froid, un plat est meilleur ni trop salé ni pas assez. De là à valoriser le "moyen terme" en tout !

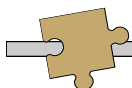
En fait, la vogue des moyennes accompagne l'utilisation des statistiques, mais celles-ci ne font que très rarement l'objet d'une élucidation et d'un apprentissage. Celui-ci n'a de sens que lié à une réflexion sur les aléas et les probabilités, qui relèvent, pour une majorité, du flou généralisé !

Enfin, tout "état" ( numérique ou non) n'est qu'un moment d'une évolution. C'est la compréhension de celle-ci qui est utile à l'action ( et donc à la concertation), alors que la pratique des moyennes privilégie le statique, qui est toujours fugitif !

De plus, la réalité est faite de différences et de conflits, et l'usage abusif des moyennes tend à favoriser, là aussi, le flou et la confusion. On n'apprend ni à vivre avec la différence ni à gérer les conflits, mais à les masquer derrière un faux consensus autour d'une norme "moyenne", d'autant plus floue que, là aussi, il y a plusieurs normes dont la moyenne est impossible à faire !

On peut considérer que tout vient du fait d'un malaise face au pluriel. L'individualisme a déconsidéré le "nous" au profit du "on"; la tyrannie de l'universel se trouve en contradiction avec le culte de l'individu, et tend vers la

*(Suite page 5)*



## Le conformisme fantaisiste contre l'esprit d'entreprise

(Suite de la page 4)

monstruosité d'un "individu universel".

Ce brouillard sur les aléas ou risques, associé à l'effet de mode du culte de la moyenne, crée un conformisme, "pluriel" car il existe plusieurs "normes" sur le même sujet, et chacun se construit la sienne selon sa fantaisie ( cf. habillement ). Mais ce souci de ne pas trop "se démarquer" se manifeste par une grande timidité face à la nouveauté et, surtout, par un manque de goût à entreprendre, à prendre et assumer des responsabilités, à "s'engager".

Les effets en sont multiples dans la vie sociale ou économique, car toute une population ne peut pas se concevoir fonctionnaire ou assimilée, surtout dans le cadre d'une mondialisation. Si les mutuelles résistent encore bien, les coopératives, qui demandent plus d'engagement, sont de plus en plus éliminées.

Mais les conséquences sont souvent très graves au niveau personnel, à plusieurs titres. On sait mal concevoir ou piloter des projets, ou constituer des équipes fondées sur la complémentarité. On sait surtout mal "entreprendre", et on se retrouve seul et démuni. L'imagination crée des rêves et non des projets qui se construisent en "entre-prenant".

En effet, pour cela, il est nécessaire de maîtriser des causalités complexes, pour combiner, conjuguer des dynamismes variés dont on anticipe la synergie, avec, bien sûr, des risques et des assurances à prendre. Les "paradigmes" d'analogie, d'imitation ou de norme sont alors peu efficaces. Il faut attendre que d'autres aient tracé la voie, au risque de s'y aventurer trop tard, quand elle est

encombrée; comme ceux qui se sont engagés en masse dans un baccalauréat général, qui avait favorisé ceux qui l'ont réussi quand ils étaient peu nombreux.

Surtout, l'autonomie, la possibilité de "mener" sa vie, suppose de s'autoévaluer par rapport à ses propres objectifs, réfléchis, assumés, et non de dépendre du jugement des autres, nécessairement contradictoires. Cela se traduit par la difficulté de se "projeter" à long terme, et de "relier" les conséquences d'une action à des termes variés, ce qui est souvent nécessaire pour choisir entre plusieurs conduites. On constate que beaucoup ne "raisonnent" que sur les effets à court terme ( consumérisme), puis, devant les conséquences à moyen terme, s'affolent et se réfugient dans des pratiques "religieuses" (sectes) pour ne plus avoir à assumer

La dévalorisation de la culture scientifique n'aide pas à maîtriser les causalités d'une réalité où tout est

## Les égarements d'un progressisme méprisant

imbriqué, la normativité ou le flou non plus. Face à l'impression d'impuissance qui en résulte, les réactions psychoaffectives aggravent encore l'irréalisme.

Le concept de progrès a été utile à l'élévation du niveau de vie. Mais, dès le départ, il a eu des effets pervers par son flou. Qu'est-ce qui progresse ? Grâce à quoi ? Avec quels risques ? À l'avantage de qui ? La première approximation tend à privilégier le facteur temps : demain sera en progrès comparé à hier. Ce qui ne se vérifie souvent pas ! Ce qui est plus récent ne présente pas toujours une supériorité sur ce qui est plus ancien ( et encore faut-il préciser en quoi ! )

(Suite page 6)



*(Suite de la page 5)*

On peut constater des progrès scientifiques, et encore, admettre qu'à une étape la science "officialisée" négligera certains paradigmes qui seront repris plus tard dans une formulation nouvelle, plus nuancée, plus complète. Ainsi, certaines notions rejetées par le positivisme sont-elles reprises dans le paradigme de complexité. Seule la technique est-elle en progrès par son efficacité, à condition d'en compenser les effets pervers, et de ne pas négliger ce qui, à un moment, paraît dépassé (on réutilise des pratiques médicales, dans des situations spécifiques, qui avaient été abandonnées comme techniques générales)

Par contre, il est discutable de parler de progrès social ou culturel en général. C'est ce prétendu progrès qui a servi à condamner certaines cultures ou pratiques sociales en justifiant colonialisme ou génocides, ou plus simplement qui permet de mépriser certaines communautés, prétendues inférieures car "arriérées". Les civilisés pratiquent le génocide !

Associé au souci des normes cette conception du progrès devient vite despotisme prétendument éclairé et se transforme en volonté d'éradication de la part de ceux qui veulent faire le bonheur des autres ; et suscite résistances, guérillas et "terrorisme", sur plusieurs générations.

Chaque groupe a des conflits



## un monde désarticulé

d'intérêt avec d'autres groupes; lorsqu'ils sont masqués par des idéologies, comme un progressisme confus, ils sont d'autant plus difficiles à régler, surtout si, par ailleurs, d'autres slogans escamotent l'éducation aux conflits.

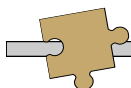
Avant le XX<sup>e</sup> siècle le statut de chacun était assez bien défini par sa famille et son milieu professionnel. Les "repères" étaient assez clairs, facilités par une relative fermeture des divers milieux et de leurs codes de conduite. La généralisation et l'unification de l'école, ainsi que les diverses filières de promotion individuelle, ont mélangé les milieux (le sport aussi) et brouillé les repères.

Les religions ont pour fonction, entre autres, de "relier" nos actions à leurs effets à termes variés, à travers les divers réseaux de causalité qui structurent le "monde". La science, surtout positiviste, avait des prétentions plus limitées, cherchant à préciser les relations causales phénomène par phénomène. L'école laïque a voulu diffuser la science mais est restée normative concernant les conduites humaines en n'intégrant pas les sciences humaines. Les différentes approches du monde ont ainsi manqué d'articulations, et les critiques contre les normes ont sapé encore plus la cohérence d'un ensemble ainsi fragilisé.

Diverses idéologies sociopolitiques ont cherché à combler ce vide. Mais les guerres et violences qu'elles ont justifiées les ont successivement déconsidérées, laissant les vieux déçus et les jeunes désorientés.

Certains ont prétendu que J.Ferry avait mis en place une école "bourgeoise", alors que le primaire ne se proposait que de "socialiser" les sauvages ruraux, et le secondaire de

*(Suite page 7)*



(Suite de la page 6)

cultiver la distinction en sélectionnant l'élite républicaine. En fait, la bourgeoisie artisanale ou industrielle se formait sur le tas, sauf dans quelques écoles comme les "arts et métiers", ou quelques centres d'apprentissages associés à des entreprises. L'enseignement technique ou

### remédiations et impasses

de gestion n'a jamais été vraiment promu. N'était-ce qu'une école pour bourgeois-gentilshommes, indirectement favorable à la bourgeoisie ? Là encore, les articulations entre culture de loisirs ou de consommation, et culture scientifique et technique ont été voilées.

Les remarques précédentes ont été largement développées dans de nombreux ouvrages, sous des formes multiples ; il ne s'agit donc que d'un résumé ciblé pour construire une grille d'analyse des solutions proposées ou éprouvées.

Beaucoup de solutions restent dans le modèle "nouvelle norme". En particulier ceux qui ont l'habitude de proposer des corrigés font des suggestions très détaillées, sans rencontrer beaucoup de succès ou même d'attention ! La "faisabilité" n'est pas garantie et les effets non vérifiés ; l'enfer est souvent pavé de bonnes intentions qui ignorent les

processus sociaux ou cognitifs réels.

De nombreuses tentatives novatrices ont été entreprises, mais beaucoup n'ont convaincu que leurs promoteurs - mais ont parfois été retrouvées 15 ans après ! - et certaines ont connu des effets pervers. Pourtant les réalités évoluent, les modes se succèdent, et les esprits, les attentes et attitudes "moyennes" se transforment.

Les pratiques associatives permettent à ceux qui le veulent de se regrouper pour échanger, élaborer, éprouver, valider ce qui leur paraît "valable" et susceptible de susciter un consensus suffisant pour des débuts de généralisation. Cela s'appuie sur des évaluations des effets à termes, qui valident ou invalident l'efficacité des moyens utilisés pour atteindre des objectifs. Mais le critère central ne peut être que la validité des finalités poursuivies !

La science précise les effets de telles ou telles pratiques. Elle peut aussi esquisser les conséquences sociales ou personnelles des diverses conduites cultivées. C'est une aide irremplaçable au choix, mais elle ne peut définir une

### tendances

finalité. Si l'on sort de la phobie du pluriel on constate qu'en fait on poursuit

(Suite page 8)



## Abonnement à l'Ajuda

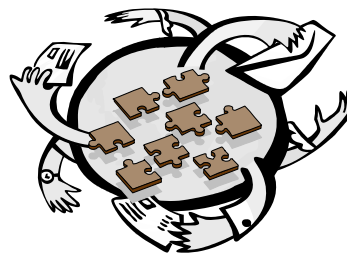
Abonnement d'un an à l'Ajuda pour 15 euros

Nom : \_\_\_\_\_

Adresse : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pour tout règlement libellez votre chèque à l'ordre de l'IVEM  
à ENVOYER à : IVEM SERVICE ABONNEMENT AJUDA  
Campagne les Six-Vents Quartier les Piéjeaux  
83170 - TOURVES





toujours plusieurs finalités. C'est un art de les combiner, en acceptant que chacune soit à la fois une contrainte et un appui pour les autres. Tout n'est pas possible ou compatible, et les aléas transforment tout projet en pari dont on ne peut que piloter un cheminement au cours duquel on est souvent amené à redéfinir le cap.

Il peut être utile d'esquisser les tendances sociales actuelles concernant les conduites privilégiées en éducation, ne serait-ce que pour élucider le contexte de nos décisions et actions. Et de préciser les logiques à l'oeuvre dans la portée de celles-ci. On constate plusieurs tendances, ce qui permet de s'appuyer sur certaines, pour éventuellement en contourner d'autres, ou faciliter les compromis inévitables, nécessaires à la réussite d'un projet qui ne peut encore être majoritaire dans le chaos actuel.

Les observations qui suivent sont personnelles, donc discutables, liées à ma fréquentation de divers milieux éducatifs, qui souvent s'ignorent entre eux. J'y ai privilégié les éléments d'hétérogénéité qui sont susceptibles d'élargir les marges de liberté de qui veut introduire dans ses pratiques des innovations déjà éprouvées ailleurs.

Dans l'ensemble les acteurs éducatifs se sentent piégés, floués, acculés, écartelés, en quelque sorte otages d'un système que chacun se sent impuissant à changer, après une multitude de réformes et de modes qui l'ont déçu.

Les élus des diverses assemblées qui financent les organismes d'éducation ne peuvent que constater la croissance des dépenses engagées, et l'augmentation des difficultés liées aux exclus, qui représentent de nouveaux efforts financiers pour des essais de remédiation. Satisfaire les électeurs sur les postes éducatifs et sur les autres devient de plus en plus un exercice d'équilibrisme ou de démagogie dont il est impossible de prévoir l'évolution.

Les citoyens, justement, veulent de meilleurs résultats sans augmentation d'impôts ou d'insécurité, mais ne savent plus

à quels "experts" faire confiance.

Parents, ils naviguent entre dérogations, options, cours particuliers, établissements publics ou privés. Ils se sentent toujours culpabilisés par les éducateurs professionnels ou autres psychologues. Leur vie est rythmée par des examens stressants pour toute la famille. Ils souhaitent pour leurs enfants les meilleurs diplômes et une bonne insertion professionnelle, parfois même un bon équilibre psychique! Souvent en conflits avec les enseignants ils considèrent cependant que ceux-ci "font leur travail" mais qu'ils sont ligotés par un "système".

Enseignants, ils se sentent souvent accusés, non reconnus dans leur spécificité "culturelle" par des "consommateurs" de cours et diplômes, manquant de moyens pour assumer une fonction de plus en plus imprécise selon les interprétations possibles de circulaires ambiguës. Spécialistes d'une "discipline" ils apprécient peu les "sciences de l'éducation", sont peu formés en didactique et encore moins en pédagogie: ils "professent" et ne sont ni instructeurs, ni formateurs. Ils se considèrent dans leur classe, où les inspections semblent bien arbitraires, les inspecteurs étant comme maîtres après Dieu ( mais certes pas tout-puissants !) Et supportent mal d'être contestés après des études de plus en plus longues.

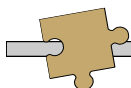
Les élèves se résignent plus ou moins

## orientations

bien aux parcours qu'on leur impose, mais avec ennui et relatif désintérêt, tandis que l'absentéisme commence très jeune. Ceux qui sont rejetés s'intègrent très mal dans une société de plus en plus exigeante en compétences souvent assimilées à diplômes.

Chacun semble à la recherche d'un mieux mais les avis divergent beaucoup lorsqu'on veut préciser. Pourtant, les évolutions en cours semblent, dans un chaos apparent, tendre vers quelques "attracteurs"





(Suite de la page 8)  
identifiables.

Là encore, la vision est personnelle et discutable. Elle privilégie ce qui me paraît repérable, mais aussi durable, dépassant les effets de mode. Elle s'appuie sur des pratiques de plus en plus répandue, même si leur contexte est suffisamment varié pour les masquer à u n e



l'intérêt pour les concepts généraux, à adapter à chacun.

Cet élargissement des contenus n'est possible que là où l'encyclopédisme se centre sur des conduites quotidiennes et non sur des amas de savoirs. Comment s'y prendre pour élaborer, décider, piloter des projets? Où trouver les informations nécessaires ? Comment fédérer les coopérations utiles ? Etc. Et que dire de

approche superficielle

Le système éducatif s'unifie, de la maternelle à la formation continue, de la famille aux divers organismes de formation ou remédiation. La mobilité sociale, liée à la "révolution scientifique et technique" concerne, certes sous des formes différentes, tous les milieux sociaux. Les divers rapports de l'UNESCO l'illustrent régulièrement. Les différenciations portent plus sur l'accès aux moyens d'éducation que sur les finalités.

L'éducation devient de plus en plus globale. Elle concerne autant le "développement personnel" que les capacités professionnelles ou les loisirs, la santé que la vie en collectivités. Elle a des objectifs et des justifications pour l'immédiat comme pour le long terme. Les contraintes en deviennent plus choisies qu'imposées, comme les points d'appui. La personnalisation dynamise

l'initiation à la démocratie ou au travail d'équipe, prôné mais évité pendant longtemps ?

La progression se manifeste alors par un développement de "l'expérience", restructurée à chaque nouvelle expérience, réussie ou non. En ce sens l'erreur change de statut : elle invalide une hypothèse au lieu de s'écarter d'une norme. De même, l'essentiel n'est pas d'accumuler des singularités, mais de conceptualiser des généralités, transposables dans de multiples cas particuliers.

Cela privilégie deux types de procédures mentales peu travaillées jusqu'alors : l'abstraction et la causalité. Nommer, distinguer un phénomène, dès le plus jeune âge, c'est repérer ce qui est solidaire ( les solidarités sont des réalités, non des préceptes moraux !), et "abstraire", écarter ce qui ne l'est pas.

(Suite page 10)



*(Suite de la page 9)*

Une solidarité peut être fonctionnelle ( ce qui constitue une table, p.e.) ou visuelle, spatiale (un bateau dans l'ensemble d'un paysage) ou dynamique, liée à l'évolution, au temps.

Dans ce cas, le plus lié à nos possibilités d'actions, on constate qu'un ensemble de conditions (pluriel) produisent un effet commun, de nouveaux phénomènes ( ou un nouvel état d'un processus) . C'est en cherchant la condition sur laquelle on a un pouvoir que, dès le berceau, on structure son pouvoir d'intervention. Le sens du mot interdiction ( ce qui se dit entre interlocuteurs !) révèle que l'éducation ne favorisait guère cette progression des pouvoirs et la conception de la causalité qui lui est liée !

On confond souvent encore abstraction et causalité avec conceptualisation, en regroupant l'ensemble dans les activités pénibles et réservées aux "intellos". Alors que les deux premières procédures sont liées à la vie dès ses débuts, et que la troisième se complexifie et développe son efficacité avec l'expérience. À partir de multiples expériences, on conceptualise la couleur bleue ( ce qui exige d'importantes abstractions); plus tard on saura peut-être conceptualiser ce qu'est une coopération ! Il suffit d'être lucide sur ses apprentissages (métacognition), non d'assimiler une nouvelle discipline.

Une éducation ainsi conçue s'appuie sur la science et ses procédures plus que sur la répétition. En particulier, cela développe une vigilance, un doute, une lucidité sur les automatismes de pensée et d'action, à l'opposé du conditionnement et de la routine, et au-delà de la "tradition".

Cela valorise une attitude "opérationnelle" centrée sur la validation des représentations mentales ou modèles mentaux par l'action intentionnelle. Ce que l'expérience transforme très rapidement en attitude coopérationnelle, tant il est vrai que dès la petite enfance on

a peu de pouvoir si l'on ignore ce que peuvent les autres ! Les innovations en la matière sont les plus visibles et sont souvent discutées en conseil d'école, par exemple, mais aussi dans l'enseignement supérieur avec l'introduction de l'épistémologie de la discipline.

Agir, opérer, piloter la réalisation d'oeuvres, cela se distingue, bien sûr, d'une attitude de contemplation ou de simple consommateur ( l'éducation du consommateur lucide, "acteur", s'avère la plus difficile ! ) et surtout de simple "reproducteur" du modèle présenté par le maître. Cela demande une autre attitude, un autre statut de celui-ci, et explique que les résistances à ces orientations soient légitimement assez fortes chez des "enseignants" certifiés sur d'autres bases contractuelles.

Enfin, on parle beaucoup de donner un "sens" au travail qu'on demande aux élèves, quel que soit leur

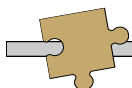
## transitions

âge. Comment cela se manifeste-t-il lorsque c'est pratiqué ? Au double sens du mot cela se manifeste dans ce qui est sensible à l'élève, (par la formulation d'un projet personnel p.e.), et dans un certain lien créé entre le présent et divers termes du futur ( où cela mène-t-il ?). Avec souvent le souci qu'un plaisir actuel prépare un pouvoir futur.

Cela suppose bien sûr qu'on entende travail comme pouvoir de transformation ( travail du fer p.e.) et non pas simple peine ( labeur), ou emploi salarié ! Tout se tient dans les innovations réussies, au-delà des malédictions du siècle précédent, qui a pourtant testé toutes ces relatives "nouveauautés" !

Face aux dysfonctions de notre système éducatif - dans lequel le rôle des parents, éducateurs permanents et durables, mais aussi citoyens et électeurs, est

*(Suite page 11)*



fondamental - divers chantiers chaotiques ont été ouverts, avec des acteurs plus ou moins engagés, pour chercher des solutions et les tester, tant dans leurs résultats que dans leur coût, sous toutes ses formes.

Le sentiment généralisé d'insécurité est souvent imputé aux exclus, alors que le banditisme et la délinquance en col blanc touche moins directement les électeurs. C'est devenu un chantier multiforme qui inclut la critique de l'école, du laxisme impuissant de nombreux parents, et un bouquet d'initiatives. Progressivement, il déchire les masques tissés sur l'exclusion, et passe de la recherche de coupables ou de bouc émissaires à celle de solutions sociales autant qu'individuelles. A travers la reconnaissance de l'absentéisme, il révèle l'ennui, et l'inadaptation d'un système, fait pour sélectionner, à contribuer réellement à la promotion de masse nécessaire au marché de l'emploi.

On ne parle plus de culture "gratuite" comme il y a quarante ans, on ne rêve plus de cultiver "l'épanouissement" d'adolescents éternellement en fleur, mais on accepte de considérer la "jeunesse" comme une préparation à la vie d'adulte. Elle peut être joyeuse et enthousiaste chez des enfants qui veulent "grandir", si de vieux adolescents, qui ne veulent pas vieillir adultes, ne les en empêchent pas ! On redécouvre l'enseignement technique et l'on professionnalise même les universités. Chantier délicat pour qui a peur de "déroger" ! Et qui force certains éducateurs de droit diplômé à se demander qui les paie et pour

apprentissages.

De façon transversale cela alimente deux autres chantiers : celui de l'insertion des sciences sociales et humaines dans le domaine normatif de l'humanisme hérité de plusieurs périodes ( avec les contradictions que cela suscite) et, plus particulièrement, celui du civisme ( de l'Etat, des solidarités) après l'usure des normes qui l'ont structuré depuis le XIX<sup>e</sup> siècle.

Si les normes étaient sensées être universelles, les stratégies individuelles au sein du chaos actuel sont très personnalisées, et ne créent des phénomènes sociaux que par composition involontaire ( les divers scrutins politiques en sont une illustration). Selon sa situation sociale et son histoire personnelle chacun fait ses choix, qui peuvent ne pas être cohérents dans le temps ou suivant les circonstances.

Il apparaît néanmoins, en référence à quelques basculements de majorité sur divers sujets ( marxisme, colonies, interruption volontaire de grossesse, cohabitation juvénile - et adulte ! etc.) que certains ouvrent des voies, dont les avantages qu'elles leur apportent poussent les autres à les imiter. On note, néanmoins, que les "apocalypses" éducatives présentent des particularités.

En effet, de nombreuses conséquences d'un type d'éducation ne se manifestent que longtemps après, comme le constatent les psychothérapies de plus en plus pratiquées. De plus, les interactions entre plusieurs influences et les aléas compliquent l'interprétation des résultats. Cependant, l'évolution des résultats scolaires est de plus en plus l'occasion de remise en cause, comme les difficultés d'insertion sociale des voisins du quartier ou

### phénomènes sociaux et choix personnels

quoi, ce qui "interpelle" certains.

Cela bouscule le cloisonnement disciplinaire hérité du comtisme. Ce chantier de "l'interdisciplinarité" ( ou de la transdisciplinarité, ou de projets concrets) prend des formes très variées, suscite de vifs débats, et éclaire la notion de culture. Cette "contextualisation" aide à donner du sens aux

des amis.

L'absence de débats sur l'éducation au moment des derniers scrutins politiques manifeste la persistance d'une gêne à formuler et à proposer en la matière, et la confusion qui règne. Comme croire, éduquer reste un pari !

### La dynamique des sciences sociales et humaines



(Suite de la page 11)

A la différence près que nous en subissons les conséquences avant de mourir.

On peut cependant considérer que le ferment de la situation actuelle est l'introduction des sciences humaines et sociales, pour l'analyses critiques des diverses normes qui se sont entassées avec leurs slogans spécifiques, pour les études de viabilité des finalités proposées, pour la construction de pratiques efficaces à les réaliser, enfin pour réactualiser de nombreux contenus qui n'ont plus de sens pour les nouvelles générations .

C'est autour de ce renouvellement de perspectives, et de l'abandon progressif de visions prophétiques prônées par divers "clergés", que s'esquisse une éducation nouvelle, à laquelle chacun arrive par ses cheminements propres, sans avoir toujours conscience de son parcours et des confluences qu'il alimente.

Certes, les "sciences" sont statistiquement moins prisées, et chacun cherche un idéal, nécessairement utopique, mais souvent volontairement irréaliste, afin de se présenter comme victime des égarements des autres, justifiant ainsi l'impuissance individualiste. Pourtant, on se sert d'une science en tranches pour servir des arguments favorables à chaque thèse !

L'avantage d'une science vivante (non dogmatisée ou normalisée) est qu'elle est toujours en recherche de ses limites de validation, et des nouvelles modélisations que celles-ci rendent nécessaires. Alors que les croyances s'appuient sur la "révélation" de la relative efficacité empirique d'habitudes, longues à changer ou faire évoluer, lorsqu'elles sont intégrées à une identité collective.

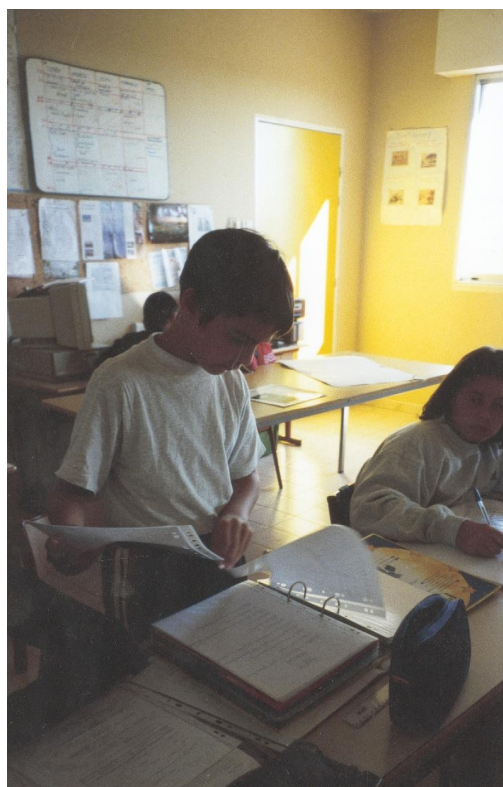
Ce n'est pourtant pas sans raisons que les éducateurs se méfient des "sciences de l'éducation". L'éducation est une action, une pratique, très complexe, où les interactions sont déterminantes. L'habitude de "décomposer" la réalité pour l'analyser ne permet pas d'utiliser

facilement les résultats "d'expériences" dans notre action quotidienne.

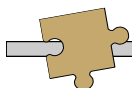
Ainsi, les recherches de laboratoire reflètent mal les motivations des élèves au jour le jour, et négligent la dynamique annuelle d'un groupe-classe. De même, l'importance des évaluations et examens sur les stratégies d'apprentissages y est difficile à mettre en valeur. L'observation expérimentale de ce qui se passe dans une situation éducative réelle, en famille, en loisirs ou à l'école, est cependant de plus en plus pratiquée, à l'exemple de ce qu'ont initié Freinet ou d'autres précurseurs.

Les multiples formes que prend cette insertion des sciences humaines et sociales dans le "travail" des pratiques éducatives nécessitent une étude spécifique, qui permettra de mieux en percevoir le rôle primordial dans une évolution inéluctable.

Ce qui n'empêche pas chacun de définir ses propres finalités et objectifs, parfois même de les réaliser, tant il est vrai que toute situation permet plusieurs conduites réalistes, à l'échelle des individus ou petits groupes ; en période de



famine certains trafiquent ou spéculent, en



# Et l'école pour tous ?

*Laurent Carle est psychologue scolaire à la retraite. Il nous livre ici le fruit de ses réflexions sur l'école.*

Naguère les familles incitaient leurs enfants à « bien travailler » à l'école en vue d'obtenir des diplômes, gages de « réussite scolaire ». Aujourd'hui la compétition interindividuelle se double d'une rivalité intercommunautaire. Des particuliers fondent des associations de parents spécialisées, vouées à la défense d'intérêts propres à certaines catégories d'enfants atteints d'un déficit défini par la nosologie médicale : regroupements d'intérêts particuliers, associations corporatives diverses et variées constituées de parents d'enfants identiques (déficients intellectuels, dyslexiques, dysorthographiques, boulimiques, anorexiques, dysphasiques, hyperkinétiques et autres). Le consumérisme scolaire s'organise sur le modèle médical. Et l'engouement de cette tendance identitaire pousse même à créer des associations défendant la précocité intellectuelle comme un handicap scolaire. Après le « *chacun pour soi* », « *l'école pour nous* » ! Puisque la réussite scolaire se mesure à l'aune des diplômes, l'amélioration des conditions de vie scolaire des « handicapés » s'évalue aux possibilités d'accueil physique dans les établissements et à l'accessibilité des cours, *grosso modo* à l'adaptation circonstancielle de la didactique magistrale aux particularités mentales ou corporelles d'élèves patients « pris en charge » sur des critères « scientifiques ». Certains revendiquent donc une « intégration » par la mise en place d'enseignements, de classes, voire d'établissements « adaptés » aux cas. En réponse à cette demande, on ouvre des « structures », dispensaires d'enseignement de compensation, s'adressant à des individus identiques, préalablement définis par leurs manques. Théories et pratiques s'y épanouissent sur des différences négatives. Pour la pédagogie, pas de changement : les maîtres enseignent, les élèves apprennent « leurs » leçons et font « leurs » devoirs. Et

dans ces instituts spécialisés et médicalisés, paradoxalement on parle de « prise en charge globale ». Des salles de musculation et d'entraînement spécialement aménagées, des « pistes cyclables » spécifiques aux handicapés de la communauté semblent préférables à l'abandon pur et simple ou à l'atténuation de la compétition scolaire au profit de la pédagogie, à savoir à un changement en profondeur qui donnerait leurs chances à tous, tous semblables et différents à la fois, de réussir leurs apprentissages. Pourtant, on sait bien que le système scolaire, fonctionnant au « mérite », récompense d'abord les enfants des familles qui n'ont pas besoin d'enseignement scolaire pour s'instruire.

Ces groupements aux intérêts divers ou divergents, parfois antagonistes ne vont pas tarder à se comporter en groupes de pression au niveau de l'Etat pour orienter dans un sens qui leur soit favorable les décisions politiques concernant l'école. On vient d'en avoir une belle illustration avec les préconisations « pédagogiques » concernant « l'enseignement » de la lecture, savoir-faire dont on enseigne les prétendues règles comme si c'était une matière à contenu scientifique. En faisant avancer quelques intérêts particuliers, fait-on progresser l'école publique en général, l'école pour tous ? Et le bien commun se résume-t-il à la satisfaction des catégories les plus entreprenantes ?

L'enseignement distributeur de savoirs ne convient pas plus aux élèves « normaux », sans déficit repéré ou diagnostiqué, qu'aux déficients protégés des associations parentales. Tous souffrent des travers engendrés par ce mode de transmission, l'obligation d'écouter passivement des vérités enseignées à des « ignorants », entre autre. **L'école traditionnelle**, sélective, fonctionne sur le principe du monopole du maître dans la propriété des savoirs, dans leur distribution et dans le contrôle des « acquis » (ce qui reste du

(Suite page 14)



*(Suite de la page 13)*

savoir enseigné). Dans le déroulement des offices, les actes d'apprentissage se résument à une écoute attentive et à une restitution fidèle des cours oraux. Les élèves, réceptifs inertes, s'y rempliraient par la suggestion hypnotique du discours magistral, oreilles en éventail. Mais, ô paradoxe, alors que le rôle central est tenu par le maître, sitôt qu'un contrôle détecte un faible niveau de rétention, c'est l'élève qui est jugé responsable, sinon coupable, de la médiocrité de ses « acquisitions ». Les « bonnes » copies seraient les témoignages des mérites personnels.

**L'école pour tous** ne peut être que socialiste. Car elle n'est pas le temple où l'on reçoit dans la solitude et le silence des savoirs, sitôt enseignés sitôt contrôlés, mais un lieu où l'on construit le verbe et le sens avec et parmi les autres, où la collaboration n'est pas prohibée mais encouragée. Cet espace didactique socialisé que Vygotski nomme la *zone proximale de développement* ! L'apprentissage y prime sur l'enseignement. Les élèves, ni notés ni jugés, s'y instruisent dans la recherche et dans l'action grâce à un statut qui leur accorde le droit à l'erreur. L'enseignement magistral y cède du terrain à la pédagogie différenciée, à l'enseignement mutuel et au travail coopératif. Chacun trouve sa place. Il n'y a pas d'exclusion. Comme on y apprend à lire en lisant, il n'y a pas d'illettrés, donc pas d'exclus.

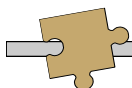
La **pédagogie** n'est-elle pas l'art et la volonté de réviser les principes généraux, les techniques, les outils et les attitudes didactiques pour les adapter aux différences individuelles, à la diversité, à la globalité de l'humain, plutôt que de les exploiter à des fins sélectives ou ségrégatives ? Et la pédagogie "adaptée" à la précocité, à la déficience ou à la différence intellectuelle, ne serait-elle pas le complément didactique rendu nécessaire par un enseignement frontal qui ne fait pas dans le détail et prétend s'adresser aux élèves "normaux" dans un discours magistral invariable, sélectif et normatif, parce qu'identique pour tous, justement ? Les élèves "qui ne suivent pas" ne sont-ils pas ceux avec qui nous ne savons pas faire, ni communiquer, ceux qui nous révèlent tant nos propres insuffisances didactiques que nos intentions sélectives ?

*"En CM2 la moitié des élèves de ma classe pensait que je trichais parce que j'avais de bonnes notes."* Mais pourquoi met-on des notes à l'école primaire ? Le savoir enseigné est-il si insipide qu'il faille récompenser en monnaie de singe ceux qui l'avalent sans grimace ? Un professeur n'a-t-il pas mieux à faire que d'arbitrer la "compétition" ? Compétition et ségrégation scolaires commencent malheureusement au CP avec les notes et les "bons points". La position du « bon élève » envié et jaloux n'est pas bien agréable, mais n'a rien de comparable à la détresse du « mauvais élève » qui collectionne les mauvaises notes depuis le CP, inapte à la compétition, affublé des étiquettes « feignant, imbécile, nul et bon à rien » et régulièrement adressé au psychologue scolaire pour « se faire calibrer » le QI à sa juste mesure.

Un système de transmission des savoirs et des valeurs fondé exclusivement sur la compétition individuelle donne logiquement naissance à des « syndicats » corporatifs. Faute d'introduire la pédagogie à l'école, on constitue un groupe de pression pour que l'institution fonctionne au mieux des intérêts catégoriels auxquels on s'identifie. L'intérêt général et les exigences des idéaux républicains sont balayés d'un revers de manche de ténor du barreau. Conséquence : l'école de la république est un caméléon pédagogique (enfin... si on veut bien regarder les classes ségrégatives comme des lieux pédagogiques). "Chacun pour soi, le maître pour tous !" (Mais d'abord pour notre groupement d'intérêt). Ce faisant, on aggrave les dysfonctionnements contre lesquels on prétend lutter : toujours plus d'enseignement aveugle, formel, élitiste et inhumain, toujours plus d'exclus. Car, dans un système toujours sélectif, la « prise en charge » de la différence évacue la différence. Tant qu'on ne change pas les règles, on ne fait pas mieux en faisant plus.

Qu'il faille gagner sa place dans une école supérieure prestigieuse, Polytechnique par exemple, cela se comprend. Mais devoir mériter la sienne dans un CP ou un CM2 est profondément **injuste, antipédagogique, antidémocratique et illégal**. Quand l'école publique renoncera-t-elle définitivement à son élitisme pour devenir vraiment **mutualiste** ?

*(Suite page 15)*



# Ignorance, innocence et souffrance de l'illettré

Laurent CARLE.

*laurent.carle1@libertysurf.fr*

Il n'est pas de plaidoirie sans accent et la véhémence d'un discours ne traduit pas forcément l'humeur de la bile. Quand on veut alerter toute la population il faut sonner le tocsin très fort pour réveiller ceux qui font la sieste. La sollicitude médico-psychologique et psycho-pédagogique pour les dyslexiques d'abord, la compassion sociale pour les illettrés (SDF du langage) ensuite, cachent la faillite de l'enseignement de la lecture-écriture, de la langue écrite en tant qu'outil de communication entre les enfants et leur entourage. Outil de création aussi dont chacun a besoin personnellement hors de l'école pour se construire et participer activement à la collectivité humaine ! Outil réservé jusqu'ici par le truchement de « l'échec scolaire » à un petit nombre ! Faillite de l'enseignement ou réussite du tri scolaire qui commence dès le CP, avec la méthode qui consiste à faire emprunter les chicanes de l'oralisation pour entrer (pour retarder l'entrée) dans la pensée écrite (aux crédules). C'est pendant la toute dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle qu'on a consenti à considérer les victimes d'agressions sexuelles comme innocentes et que l'on s'est décidé à poursuivre en justice les agresseurs de celles qui furent pendant des siècles soupçonnées d'être responsables de leur viol. Pendant la toute dernière année de ce siècle on a légiféré pour que la douleur des « patients » (des souffrants) soit prise en compte dans les services hospitaliers et fasse l'objet d'un traitement spécifique. La conscience collective a bien du mal à faire la clarté dans la jungle des idées reçues qui parcourent l'histoire, à cheval sur les traditions. En ce qui concerne les victimes de la duperie de l'enseignement des sons et « règles de lecture », le refoulement collectif fonctionne efficacement. Bien sûr, les enseignants ne sont ni des brutes, ni des bourreaux. Pas plus que les soignants, les enquêteurs et les jugeants, pas moins ! Mais

l'humanité a bien du mal à se frayer un statut dans les salles de service public. Sa présence semble entraver la bonne marche des institutions. Si les droits de l'homme vont bien aux employés d'un service public, ils sembleraient ridicules et superflus en ce qui concerne les usagers. Dans le contexte actuel un maître de lecture est comme le chef de vente d'une grande chaîne de distribution qui vendrait un produit de première nécessité périmé : le B et A, BA de nos arrières grands mères.

Pierre Lefavrais nous donne la définition historique et contemporaine, traditionnelle et moderne, éternelle, de l'acte de lecture enseigné à l'enfance.

*A propos de l'apprentissage de la lecture.*

*Lorsque nous apprenons à lire à un enfant, nous lui montrons de petits dessins conventionnels que nous appelons SIGNIFIANTS ECRITS ou SIGNIFIANTS PHONETIQUES.*

*Nous lui demandons de nommer ces dessins, d'émettre à la vue de chacun d'eux le son qu'il représente.*

*Nous répétons fréquemment cet exercice et chaque signifiant devient le STIMULUS d'une REPONSE qui est une REACTION ORALE des ORGANES PHONATEURS (L'effecteur).*

*Pendant cet apprentissage nous avons deux préoccupations :*

- 1. Contrôler l'activité de lecture du sujet ;*
- 2. Connaître quels sont les CHEMINEMENTS MENTAUX (les PROCESSUS MENTAUX) qui se développent après l'APPREHENSION OCULAIRE des signifiants phonétiques et la REACTION ORALE.*

*Pour parvenir à ce contrôle et à cette connaissance, nous avons deux moyens :*

- 1. Nous pouvons écouter le sujet LISANT A HAUTE VOIX :*



2. *Nous pouvons l'interroger pour savoir S'IL A COMPRIS.* (sic)

Quel est la part du *sujet* cognitif dans ce processus d'apprentissage par conditionnement ? Le cerveau est-il nécessaire pour apprendre à lire ainsi ? La moelle épinière ne suffirait-elle pas ? On vend la même marchandise depuis un siècle, sous des présentations toujours renouvelées pour lui donner une apparence de fraîcheur. Des scientifiques en modifient sans cesse l'emballage et le discours théoriques sans changer son contenu.

Dans les salles de classe on sait le produit si indigeste que, pour récompenser et consoler ceux qui l'avalent sans grimaces, on distribue des *bons points* « gratuits », monnaie de papier héritée de la Comtesse de Ségur. Les éloges magistraux sont dispensés sans compter à ceux qui parviennent à la « lecture courante ».

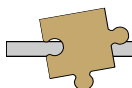
Si, parmi les plus démunis des jeunes consommateurs, on constate une intoxication à la syllabe, se manifestant par l'incapacité d'additionner  $B+A=BA$ , à « décomposer les mots dans leurs éléments phonétiques » et ... par l'entêtement à « chercher des significations plutôt que des sons », on invite le « malade » à « soigner » ... ses confusions littérales, phonémiques, ses inversions et omissions de lettres, de syllabes, ses troubles de l'articulation, de l'orientation spatiale, de latéralisation, de succession temporelle, son incapacité à faire correspondre un son et une lettre, en un *mot* « sa dyslexie ». Malade enfin « soigné », *pris en charge*, « à l'aide de la méthode syllabique, il apprendra à analyser les sons et à prendre conscience phonique ». Il deviendra capable d'*émettre les sons correspondant aux signes graphiques*, « signe évident du savoir-lire ». Cet enseignement d'une sous-lecture par déchiffrement, que l'on nomme alphabétisation, s'adresse à des fractions de population qui n'auront aucun contact fonctionnel avec l'écrit dans le cours de leur vie. Si un tel « projet de lecture » pouvait se concevoir avec pertinence, il y a un siècle, il paraît aberrant aujourd'hui. Il l'est. La technique de « lecture » qu'il inspire est non seulement inadaptée mais calamiteuse pour les crédules qui tenteront de s'en servir. Ce serait le bruit de la lettre qui ferait sens et il faudrait que l'apprenti toque sur cette « porte » pour entrer en lecture. C'est, malheureusement, le toqueur plus souvent que la

lettre qui est sonné. Bien que maillons placés en bout de chaîne comme exécutants, les maîtres n'en partagent pas moins la responsabilité intellectuelle avec les producteurs, les décideurs, leurs formateurs et leurs contrôleurs.

Personne n'est coupable dans les intentions, mais la pensée qui oriente les choix pédagogiques est-elle innocente ? Les adultes du XXI<sup>e</sup> siècle sont-ils des automates lobotomisés ? Un vendeur n'est pas responsable des menus que le consommateur choisit de mettre dans son assiette. Mais de la qualité, de l'authenticité, de la fraîcheur et de l'hygiène des produits qu'il lui vend ?

Ce sont des adultes savants et non des comportements « naturels » qui ont décidé qu'il fallait « étudier » les « sons » et utiliser un code de correspondance pour lire et écrire. Et il n'y a guère qu'une différence formelle entre Charles Démia et les didacticiens modernes du Code. L'esprit est le même. Des planches et des pages de caractères sont présentées aux novices comme des *phonogravures à l'encre*. L'apprenti est invité à « lire » les sons en donnant de la voix aux écrits. C'est, dit-on, la *voie indirecte*, celle qui « convient bien au peuple ». Sa seule supériorité didactique est d'ordre militaire. C'est elle qui occupe la majorité du terrain scolaire depuis des siècles, avec le consentement et la collaboration, il faut le dire, de la population. Mais on ne peut pour autant prétendre que la nature confirme ce que la tradition enseigne.

Par ailleurs, si la dyslexie et l'illettrisme affectent bon nombre de Français, ce serait abusif d'en attribuer la responsabilité à une pédagogie du sens sans sons que, à part quelques poignées de résistants, personne ne connaît et personne ne pratique. On prétend améliorer l'enseignement scolaire de la lecture et son rendement en perfectionnant les « méthodes ». Simultanément on continue d'attribuer aux actions de *lire, savoir lire et apprendre à lire*, un sens conforme aux définitions traditionnelles en usage et de rigueur depuis, au moins, Jules Ferry. Les pratiques pédagogiques « innovantes » qui se réfèrent à la tradition (et leurs théoriciens se gardent bien d'en examiner les contradictions) en sont une illustration éclatante. Elles entretiennent des illusions trompeuses et sauvegardent des fonctions établies, les auteurs et éditeurs de Codes, déguisés en « livres de lecture » et les réparateurs du décodage, entre autres. Elles ne ménagent et



n'épargnent nullement les enfants et les adultes exposés aux faux apprentissages qu'elles leur proposent. C'est en réaction à ces apprentissages vidés de leur fonctionnalité que Freinet « modernisa » son école. Son école n'est pas simplement rénovée, elle est une transformation permanente du rapport au savoir et des rapports entre ceux qui savent et ceux qui apprennent. Aux élèves qu'il voulait sujets de leurs apprentissages il donna les moyens de leur autonomie en mettant à leur disposition les outils techniques les plus récents. Dans un tel environnement, à l'ouvrage dans un projet de communication, de production et d'échange, les élèves penchés sur le métier voient avec évidence la nécessité de savoir lire et écrire. Ils collaborent pour produire, pour construire en interagissant et échanger des savoirs dans une classe coopérative. C'est dans l'activité et dans l'échange verbal avec ses partenaires qu'on fait du savoir, non dans l'écoute passive d'un cours ou d'une leçon.

Dans l'école traditionnelle contemporaine, on introduit à grands frais des moyens techniques modernes destinés d'abord à améliorer les conditions d'exercice de la profession enseignante : internet, audiovisuel, informatique, photocopieur, tableaux pour feutres effaçables. On y perpétue avec un modernisme apparent une pédagogie distributive en vogue longtemps avant l'apparition de l'informatique, de l'électronique et du cinéma. Des maîtres conformes, acquis à la pédagogie sélective (chacun pour soi), mais désenchantés, masquent leur désengagement professionnel et leur désintérêt pédagogique par de fréquentes séances de ciné-télé-vidéo, sorties au bois, au stade ... Ces « activités de tiers-temps » font de l'élève un consommateur de loisirs scolaires, improductif, et libèrent le maître « moderne » de l'obligation et du projet d'instruire. Pendant les rares heures où ses élèves seront présents en salle de classe, le maître « moderne » va les inonder de feuilles d'exercices écrits tirées en nombre pléthorique à la photocopieuse, outil « pédagogique moderne ». Le but recherché est de faire de l'enseignement traditionnel sans passer pour un ringard.

Cette modernisation logistique dans l'immobilisme ne change rien à la motivation professionnelle et à l'investissement personnel du maître. Les vrais pédagogues investissent dans le métier une énergie plus importante et leur projet

n'étant pas de sélectionner mais d'instruire et d'éduquer, leurs attentes pédagogiques ne déclenchent pas l'échec que l'on déplore partout où la compétition prime sur la formation. Mais cela autorise les philosophes de l'intégrisme traditionaliste à condamner sévèrement les « pédagogues », « démagogues » plus ou moins à la solde de la finance internationale, soupçonnés de conspirer contre l'école de la République (et, pourquoi pas, contre la République). Pourtant, l'école qui attise leurs inquiétudes est une école très classique et très conventionnelle, conservatrice, qui transmet, note et sélectionne, même si les entractes récréatifs sont de plus en plus longs et de plus en plus fréquents. Le traditionalisme et le confort intellectuel apporté à ceux qui l'ont pris pour guide ont tué les traditions. L'amélioration des conditions de travail sans formation pédagogique complémentaire n'aboutit qu'à faire *plus de la*

Lundi 4 octobre  
Aujourd'hui, nous avons peint  
des arbres d'automne.



*même chose* avec plus de confort. Pour le maître convaincu qu'on attend de lui qu'il classe ses élèves sur une échelle de mérite, qu'il les répartisse sur une *courbe en cloche*, « l'effet maître » se limite à l'*effet Pygmalion*. En effet, la mise en compétition des élèves aux fins de sélection permet de prévoir et d'*attendre*





« l'échec » d'un certain nombre. Dans son implacable logique compétitive, le « programme » de la course annonce des perdants. L'équipement en moyens techniques performants permet à des entraîneurs-sélectionneurs de sélectionner mieux l'élite en éliminant quand même les vaincus. Quoi qu'il en soit, dans un contexte sélectif, on ne sait plus si le « contrôle continu » mesure les résultats de l'enseignement ou les performances des concurrents.

Le constructivisme et l'interactionnisme d'un vrai pédagogue moderne ne lui laisse pas le temps de flâner dans le couloir en attendant les tirages des photocopies. Et pourtant ses élèves, « citoyens » autonomes et responsables, ne chahutent jamais en son absence. Le seul sabotage qu'il soit en mesure de commettre serait celui de l'esprit de compétition entre potaches. L'école publique pourra s'en remettre.

Pendant ce temps, dans l'école traditionnelle, les mythes, les us et coutumes qui en dérivent et le code des conduites didactiques sont toujours prioritaires par rapport aux savoirs. Le formalisme prévaut. Il exige que l'on apprenne (par cœur) les règles d'une discipline avant de se livrer aux activités concrètes qui s'y rattachent. Puisqu'il faut bien commencer quelque part, autant commencer par les règles ! Cela flatte la raison, faute de contenter l'œil et de nourrir l'intelligence. Ces règles-là n'émergent pas de l'expérimentation et de l'observation des faits, elles tombent directement de la chaire dans la conscience de l'enseigné, à qui est confiée la mission de les mettre en mémoire par cœur avant de les appliquer dans des « exercices d'application ».

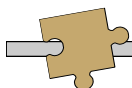
L'enseignement de la lecture (discipline scolaire) se déroule selon une longue série (programmée conformément aux « programmes ») de leçons de choses dans un manuel (ici, leçons de sons dans le livre de la méthode). On étudie les « éléments de base » de la lecture selon une progression graduelle des difficultés. Un maître de CP qui peut annoncer à ses collègues au mois de mai : « ça y est ! ils connaissent tous tous leurs sons. » a de quoi être soulagé, satisfait de ses élèves et content de lui-même. Si par malheur une demi-douzaine d'élèves bafouille toujours devant des syllabes au mois de juin, le maître panique, les mères affolées conduisent dare-dare leurs enfants vers des

« leçons d'orthophonie ». On peut entendre tous les jours dans n'importe quelle école de France, ou n'importe quelle Commission de placement (CCPE, CCSD ou CDES), un enseignant, un psychologue, un rééducateur, un médecin, un pédiatre, un pédopsychiatre, un inspecteur déclarer « cet enfant ne sait pas encore lire, il déchiffre toujours » et aussi « il sait lire mais ne comprend pas ce qu'il lit ».

Avis, ou aveu, révélateur de la place des croyances dans les connaissances professionnelles en rapport avec l'acte de lire. La mythologie didactique domine la réflexion et fait connaissance. Que les orthodoxes se rassurent : l'enseignement du « décodage » tiendra lieu encore longtemps de « pédagogie de la lecture ». La vérité évangélique n'est pas près d'être détrônée. Pourtant, si les prédicateurs du *je vois / j'entends*, les phonopédagogues qui préconisent de sauter de consonne en voyelle pour se déplacer dans le maquis des syllabes, avaient eux-mêmes suivi cette « voie », ils ne seraient pas là pour faire la « leçon de lecture ». On ne sait pas comment les enfants s'y prennent pour apprendre à lire. Mais on sait comment les en empêcher : leur faire sonoriser des suites de lettres en toute innocence et dans l'ignorance de tout contexte.

En qualifiant d'*illettrisme* le déficit dont souffrent ceux qui n'ont pas la maîtrise du lire-écrire, après leur passage à l'école, on pointe et on connote péjorativement une sorte de « pathologie intellectuelle individuelle » qui serait fortement imprégnée d'attitudes négatives à l'égard des apprentissages scolaires. Les *illettrés* auraient refusé l'instruction scolaire. Du moins auraient-ils manqué de volonté, en présence de cahiers et de manuels. Leur insuffisance de motivation (de *pulsion épistémophilique*) les auraient tenus hors de portée de l'enseignement des « lettres ». D'où leur illettrisme, malgré la vigilance dont ils furent l'objet. Ainsi on impute à la victime la responsabilité, la culpabilité même, du dommage subi du fait de cet enseignement « élémentaire » d'unités linguistiques abstraites, soigneusement isolées pour les besoins didactiques. Comme si une somme de sous-savoirs démontés, pièces de langue, devait apporter la maîtrise de l'outil, hors de toute situation fonctionnelle de lecture. A ces conditions, tout homme de la rue, équipé d'une





« méthode », peut assurer le service d'enseignement technique de la « lecture ».

Si les professionnels de l'enseignement « enseignaient » la lecture, l'apprentissage du lire-écrire devrait procurer à chaque écolier des joies ineffables. A l'école il n'en est rien. Les chemins de l'enfer et de la connaissance sont pavés de bonnes intentions. L'enseignement s'impose avant toute chose (avant l'apprentissage surtout). « Il » doit précéder la pratique, qui serait anarchique si on laissait les élèves s'adonner à des « plaisirs profanes ». Il ne doit pas exister de savoir qui n'ait été enseigné. Ce n'est pas pour lui que l'écolier doit savoir lire mais pour l'école. Un enseignement sérieux doit être grave et ennuyeux pour chasser de la classe la futilité du plaisir de lire. L'école n'a rien contre la pratique réelle de la lecture, après la classe, mais à condition que les candidats lecteurs apprennent bien « leurs sons » et préparent bien « leurs dictées de sons ». Car il faut bien connaître « ses sons » avant de lire.

Le temps passé à cet enseignement laisse peu de place à la vraie lecture dans l'emploi du temps. On juge indispensable de faire apprendre rationnellement les règles et la technique de la syllabation, que les vrais lecteurs feront semblant d'utiliser pendant quelques semaines. Par contre, on risque d'encombrer jusqu'à l'obstruction (et définitivement) la mémoire intellectuelle des autres. On enseigne donc la lecture avec des tableaux de correspondance, comme on enseignerait la plantation des clous sur des planches anatomiques, sans marteau, sans planche et sans clous. La majorité des enfants, planchant sans clous, ou clouant sans marteau, subissent avec ennui cette corvée, beaucoup en souffrent.

Aucun adulte ne reste insensible à la souffrance de l'enfance, quand il la constate et qu'elle n'est pas de son fait. Mais qui est prêt à renoncer aux idées et aux actes rituels auxquels chacun doit le poste qu'il occupe dans l'institution ? Entre ceux qui la fréquentent par métier et ceux qui la fréquentent par nécessité, les intérêts ne sont pas très concordants. Les uns en ont la propriété intellectuelle et la jouissance de l'usufruit temporel, les autres ont l'obligation de fréquentation et de sujétion sans discussion. Avantage indéniable pour les premiers. Une

« science de l'homme », appliquée à l'éducation, n'est jamais décontaminée de toute idéologie. A. Einstein disait que c'est la théorie qui décide ce qu'on peut observer. Il s'agit donc de choisir une théorie aussi librement que possible, pour ce qu'elle apporte à la vie, non pour ce qu'elle lui retire. C'est le sens qui construit l'humain. Et l'humanité ne se résume pas aux hommes de chaire. La technique doit servir l'homme selon une « certaine idée de l'homme ». Faute de choix conscient, c'est la doctrine ou la *doxa* qui décident. Les idéologues orthodoxes occupés à maintenir le champ de leurs représentations stérile (à l'abri des idéologies non conformes) ne perçoivent pas la souffrance du sujet. Hors champ, elle ne les « regarde » pas. Cette souffrance sans parole, étrangère à l'expérimentation, *artefact*, ne peut donc relever que du traitement médical. Une souffrance qui ne serait pas diagnostiquée en cabinet médical serait imaginaire. L'autre fermé, l'œil directeur fixé sur l'oculaire y voit bien mieux mais ne voit rien d'autre et rien de plus. Dans l'ocillon de visée devenu œillères on ne voit que l'allumette qui cache l'incendie. Pendant que des chercheurs « neutres » explorent le champ des comportements didactiques « naturels » et rédigent « dans l'intérêt général » des comptes rendus « idéologiquement corrects », à partir d'observations soigneusement isolées, la barbarie à visage humain travaille à la déconstruction du sens. Et la recherche instituée accorde sa clémence à l'institution plus souvent qu'à ses

Laurent CARLE  
L'Amandière n°7  
23 route du Col d'Artaud  
83500 LA SEYNE  
Tél/Fax : 04 94 060 943  
laurent.carle1 @libertysurf.fr

usagers. Elle étudie les « troubles » dans

