

ET POURTANT ILS NE LISENT PAS...

Malgré l'ingéniosité des efforts effectués en leur faveur, beaucoup d'enfants ne lisent pas à l'école !

Indifférents souvent, pris de panique parfois, ils sont prêts à toutes les fuites pour éviter d'être confrontés à la nécessité de lire : l'écrit est resté pour certains un monde sans saveur et sans vie ; il est devenu pour beaucoup une source d'anxiété. Et pour tous, c'est le domaine où se manifeste avec le plus de netteté leur échec à l'école. Et donc, pourrait-on dire aussi, l'échec de l'école.

On commence à mieux comprendre comment de tels comportements se construisent et on voit se multiplier les efforts pour aider tous les enfants à devenir lecteurs, pour éviter à certains l'expérience douloureuse de l'échec générateur de refus et de fuite. Mais il faut immédiatement souligner deux faits essentiels : la permanence des échecs et la stabilité profonde de la réalité pédagogique. Quoi qu'on dise, beaucoup d'enfants continuent à échouer en lecture à l'école et les pratiques pédagogiques n'ont guère évolué : même si on tient de plus en plus souvent, ici et là, des propos nouveaux, résolument critiques de ce qui a inspiré toutes les méthodes d'enseignement. Le décodage comme base de la lecture en particulier.

Il faut le répéter : l'essentiel reste à faire. Une pédagogie fonctionnelle de la lecture est encore à inventer.

Le débat sur les méthodes : un faux débat

On a longtemps réduit les discussions sur la lecture à l'étude de questions pédagogiques : plus précisément, à des confrontations techniques de méthodes d'enseignement.

Chaque méthode, toujours nouvelle, et fondée sur des bases rigoureuses et plus scientifiques que ses concurrentes, devait conduire à des succès éclatants : les échecs éventuels ne pouvant être mis qu'au compte d'un usage maladroit de la part des praticiens.

Mais l'idylisme enthousiaste des préfaces n'a jamais trompé personne très longtemps : la réalité résiste souvent aux incantations. Et de méthode en méthode, on a pu constater que rien ne changeait réellement : des enfants, toujours les mêmes et toujours aussi nombreux, sont restés indifférents ou écrasés, révoltés ou peu à peu rendus conscients de leur « infériorité », voués aux redoublements sans perspectives... Destinés, pour la plupart, à n'acquiescer péniblement que ce savoir-faire qui fera d'eux des adolescents, puis des adultes à peine alphabétisés : incapables de lire réellement.

Il faut le souligner maintenant : le débat sur les méthodes est un faux débat et un débat mystificateur car il occupe beaucoup d'énergie et contribue à masquer l'essentiel. Les méthodes d'enseignement sont moins à enrichir ou à modifier parce qu'elles seraient imparfaites ou mal employées car elles sont parfaites et bien utilisées. Mais c'est la perspective dans laquelle elles s'inscrivent toutes qui est à reconsidérer : **les maîtres enseignent beaucoup et bien mais des enfants apprennent très peu et dans de mauvaises conditions.**

Toutes les méthodes en effet se fondent sur les mêmes présupposés fondamentaux — les plus souvent implicites ! — et elles ne se distinguent que par des dosages variables de facteurs secondaires.

En gros, on peut dire qu'elles considèrent toutes l'« apprentissage » comme une initiation visant à assurer la maîtrise de savoirs et de savoir-faire qui seraient en quelque sorte les clés pour les pratiques de lecture ultérieures. Et les écrits utilisés durant cette phase d'initiation sont, plus ou moins nettement, plus ou moins directement, mais toujours fondamentalement, des prétextes ou des supports pour des acquisitions jugées nécessaires.

Ce qui distingue alors les méthodes, c'est le fait qu'elles échelonnent ces acquisitions sur une progression plus ou moins rigide et plus ou moins rapide, qu'elles s'accompagnent d'une pression plus ou moins forte de la part de l'enseignant,

et qu'elles utilisent, comme supports, une langue plutôt choisie sur des critères linguistiques ou plutôt liée au vécu des enfants. **Mais toujours, au fond, le schéma est le même : il s'agit d'aider les enfants à se construire des capacités qui les rendront aptes à pratiquer plus tard, de véritables actes de lecture, des actes qui s'intégreront alors à leur vie.**

Mais les actes initiaux, eux, sont déconnectés de la vie, et ils ne sont que très rarement de vrais actes de lecture (1).

C'est ainsi pour tous les enfants : mais avec des conséquences différentes selon ce qu'ils vivent hors de l'école !

Les uns apprennent chez eux, et vivent quotidiennement, qu'on peut être questionneur d'écrit : que c'est important et facile, qu'on peut en tirer des informations utiles et du plaisir. Armés de cette expérience gratifiante, mis en confiance, ils sont prêts à recevoir toutes les aides : même les plus indirectes. Et ils tirent profit des séances d'enseignement en les détournant sans doute souvent de leurs objectifs : en y puisant ce qui est utile à quelque chose qui se construit et s'anime ailleurs.

Les autres, par contre, ceux qui ne font pas les mêmes expériences valorisantes hors de l'école, ou qui ne les font qu'incidemment, et avec des écrits souvent non reconnus sinon rejetés à l'école, ne reçoivent rien dans les mêmes situations.

On leur offre des clés pour ouvrir des portes dont ils ignorent l'existence : ils ne comprennent rien. Sinon, très vite, qu'ils sont incapables de comprendre ! Et ainsi s'amorce le cycle des angoisses et des peurs génératrices d'agressivité, d'indifférences feintes ou de fuites.

C'est pourquoi on peut penser que la pédagogie à construire devrait s'attacher à réaliser deux changements simultanés et convergents : à propos de l'interaction enfant-écrit d'une part, et en ce qui concerne ce qui est à stimuler, à faciliter et à aider chez l'apprenti d'autre part. Plus précisément, il s'agit de chercher à faire que, dès l'abord, chaque enfant effectue des actes de lecture suffisamment nombreux et variés : c'est-à-dire des actes qui aient de l'importance et de la saveur dans son présent, des actes concrets répondant à des besoins individuels liés à la vie de chacun à l'école et hors de l'école, des actes dont la suite et l'histoire constitue un véritable apprentissage fonctionnel. Il s'agit encore d'organiser l'enseignement de façon à rendre possibles, aisés, et de plus en plus autonomes, ces actes individuels.

On pourrait alors parler de pédagogie fonctionnelle.

Des tentatives pour une pédagogie de la lecture : libération de la spontanéité et bain d'écrit...

On a d'abord très souvent assimilé pédagogie fonctionnelle à respect de la vie de l'enfant, et lecture fonctionnelle à lecture d'écrits d'enfants. On définissait ainsi, implicitement au moins, l'école nouvelle par opposition à l'ancienne. En niant ou en s'opposant aux ressorts de l'ancienne !

On a alors très souvent refusé la pression qui caractérisait l'ancienne école : d'abord cette pression claire qui s'exprimait en impératifs simples (il faut lire ! c'est la leçon de lecture !) et ensuite la pression plus indirecte et plus subtile qui tient au « rayonnement » du maître et à l'importance attribuée à l'écrit. L'école traditionnelle était animée par une sorte de charisme du maître et du monde découvert par l'écrit : le maître y était l'initiateur, et comme le porteur,

(1) Les méthodes dites « naturelles » fournissent de multiples exemples de ces actes fondés sur de faux rapports à l'écrit : n'y incite-t-on pas souvent les enfants à « lire » des textes qu'ils viennent de composer ? Et qui n'ont donc aucune information nouvelle à leur laisser découvrir ? Quelles raisons ces enfants-là ont-ils de lire ces écrits-là ?

d'un monde dont la qualité et l'importance, seulement présentes, constituaient un appel et donnaient des raisons d'apprendre.

Ces leviers tendent à s'effacer... Et on a pensé qu'il suffisait de faire appel à la spontanéité enfantine : comme s'il suffisait de libérer l'enfant de contraintes anciennes et de mettre à sa disposition un monde riche — le monde de l'écrit ; le fameux bain d'écrits ! — pour qu'il en fasse naturellement usage.

Mais l'écrit, quel qu'il soit, n'existe que pour celui qui a des raisons de l'utiliser : aucun écrit n'est fonctionnel ni générateur de plaisir en soi. Ce sont les attentes du lecteur qui le rendent tel : il faut avoir des raisons de lire — même obscures et mal connues — pour le faire.

L'envie de lire, le besoin de lire ne sortent pas du vide mais de l'expérience accumulée : ce sont des produits, culturels, construits dans les situations qui ont rendu nécessaires, utiles ou agréables, les actes qui les constituent.

Des écrits fonctionnels...

On a également cherché à mettre à la disposition des enfants des écrits susceptibles de leur apporter des informations utiles à l'action quotidienne : le menu de la cantine, les programmes de T.V., la liste des activités organisées à la bibliothèque, celle des ateliers prévus à l'école... par exemple.

Ils ont été exposés, étudiés parfois à l'initiative du maître... mais il est plus rare que les enfants aient choisi de les questionner : autrement que très ponctuellement ou dans le cadre de projets réalisés en classe.

Autrement dit, ces écrits sont restés ignorés ou peu utilisés dès lors qu'ils étaient seulement exposés...

Il est facile de comprendre pourquoi : l'exemple des programmes de T.V. met bien en évidence ce qui est en jeu.



C'est l'usage qu'ils font de la télévision qui explique le comportement des enfants face aux programmes : une consommation purement passive des émissions ou fondés sur des décisions prises par d'autres rendent presque inutile toute information préalable. Un effort d'information n'a de sens que pour celui qui peut choisir, prévoir et s'organiser, pour celui qui devrait convaincre ou justifier ses choix... Autrement dit, les rapports qui s'établissent entre un enfant et des écrits prennent leur source et leurs caractères ailleurs. L'essentiel se joue ailleurs : dans la façon de vivre de l'enfant.

Il en est souvent ainsi à l'école : et on pourrait citer de nombreux exemples qui montreraient que la fonctionnalité espérée n'existe pas car, par ignorance, par impuissance ou parce qu'elle pressent et refuse les changements à opérer, l'école s'est refusée à agir là où se créent les besoins et où s'amorcent les questions.

Ou encore, plus souvent sans doute, parce qu'elle ne sait pas reconnaître les questions qui se posent réellement...

Il faut donc souligner une nouvelle fois qu'il n'existe pas d'écrits fonctionnels : ce sont les recours à l'écrit qui le sont ou non ; c'est donc l'interaction enfant-écrit qu'il faut comprendre et c'est pour susciter, faciliter, stimuler... ou orienter des interactions vivantes qu'il faut agir.

La pédagogie fonctionnelle doit s'organiser autour de cette préoccupation majeure : c'est-à-dire, d'abord chercher à comprendre ce que les enfants attendent de l'écrit, et chercher à les engager dans des activités qui les conduiront à recourir à l'écrit. Pour agir, pour s'informer ou pour se justifier : pour vivre individuellement ou en groupes des projets ressentis comme importants, ouverts à la réalité du monde, et dans la conduite desquels ils aient de réelles responsabilités.

Pédagogie fonctionnelle de la lecture et projets...

On comprend bien, à propos de la télévision, que si l'essentiel se joue au niveau de l'usage que l'enfant fait de la télévision, il est vain d'attendre qu'il éprouve spontanément le besoin de prendre une position critique par rapport à cet usage. C'est son milieu qui l'invitera ou non à le faire ! C'est donc au maître qu'il appartient, à l'école, d'engager des actions qui visent à permettre aux enfants de se donner les moyens de faire des choix plus lucides et plus responsables.

C'est à lui qu'il appartient de faire apparaître les différences de pratiques et c'est lui qui peut susciter les confrontations et les interrogations génératrices de prises de conscience individuelles. C'est lui aussi qui pourrait inviter les groupes à préparer les choix individuels : ne serait-ce qu'en rassemblant, en traitant et présentant l'information disponible pour cela (2).

On voit bien le renversement à opérer, et on comprend en quoi cette perspective renouvelle les réflexions sur les recours fonctionnels à l'écrit : donc, son importance dans la recherche des moyens de venir en aide aux enfants qui, actuellement encore, « fuient » l'enseignement de la lecture et même l'écrit mis à leur disposition à la bibliothèque ou ailleurs.

C'est au niveau des raisons qui font d'eux des questionneurs d'écrits qu'il faut être lucide et qu'il faut agir : il faut le savoir et il faut le faire !

Il faut aussi savoir que c'est possible, et peut-être plus simple qu'il n'y paraît.

(2) Je ne veux pas dire par là qu'il suffit d'actions ponctuelles de ce type pour modifier la façon dont les enfants utilisent la télévision, ni par conséquent leurs rapports aux écrits susceptibles d'orienter cet usage. Il me semble seulement utile de souligner l'importance de l'initiative du maître et de sa volonté de susciter, de soutenir et d'aider les actions à opérer, en même temps que l'importance du rôle des enfants. Ceux qui ont la responsabilité de préparer pour les autres les moyens de choix plus riches : ceux-là au moins auront eu des activités susceptibles de rendre fonctionnels leurs rapports aux écrits en question. Et peut-être la vie à l'école pourrait-elle se transformer progressivement pour que chacun réalise ainsi des tâches utiles à la communauté !

Le projet le plus riche et le plus « naturel » pour cela, c'est sans doute d'inviter les enfants, et de les aider, à se donner progressivement les moyens d'agir de façon plus responsable et plus autonome, individuellement ou en groupes, en classe et hors de l'école.

Mais déjà à l'école !

On oublie trop facilement qu'une des préoccupations, sinon une des tâches prioritaires de la communauté scolaire, devrait précisément consister à rechercher les moyens d'utiliser au mieux toutes les ressources nécessaires aux actions individuelles ou collectives. Se donner ensemble les moyens de mieux vivre à l'école : tel devait être le premier projet pour tous, celui autour duquel de multiples actions utiles seraient à conduire.

Qu'on songe par exemple à la richesse et la diversité des actes de lecture rendus nécessaires par l'exploration progressive d'une bibliothèque dont on cherche à faciliter un usage commode et naturel pour tous : loin d'être du temps « dérobé » à la lecture, ce temps d'exploration et de gestion est riche de rapports fonctionnels utiles.

Et il pourrait en être de même à propos des actions que les enfants ont à conduire quotidiennement dans leur milieu de vie. Tout change dès lors qu'on accepte cette idée simple : un enfant agit dans et sur son milieu, pour le transformer et pour conduire des activités dont il est responsable. Tout change car pour chacun s'informer tend alors à devenir une dimension de l'action, et pour la communauté scolaire il devient utile de rassembler et de mettre à la disposition de tous ses membres toutes les informations susceptibles de leur être utiles.

Il n'est pas nécessaire d'approfondir beaucoup pour saisir l'importance des changements qui s'opéraient alors en ce qui concerne les rapports des enfants avec les sources d'information : au niveau individuel comme au niveau de la communauté scolaire.

L'expérience acquise en ce domaine autorise à souligner la richesse de perspectives qui s'ouvrent : à condition de leur confier des tâches suffisamment claires et utiles, à réaliser dans des conditions favorables, à condition qu'ils soient aidés, beaucoup d'enfants apprennent à rencontrer, à traiter, à questionner des écrits. Et ils adoptent des comportements, nouent des réseaux de relations et appellent les aides qui constituent un véritable apprentissage fonctionnel.

Pour qu'ils lisent !

On ne peut parler de pédagogie fonctionnelle de la lecture sans l'interroger sur l'activité réelle des enfants car c'est dans le cadre de ces activités globales et multiformes que s'inscrivent tous les apprentissages.

L'enfant, comme l'adulte, lit pour faire quelque chose et non pour apprendre à lire : encore faut-il que l'école sache ce qu'il veut faire, qu'elle l'aide à conduire des projets dont il soit responsable et même, qu'elle lui impose de prendre des responsabilités.

Des enfants tenus en état d'irresponsabilité ne sauraient avoir besoin de s'informer pour agir, pour choisir ou pour justifier leurs choix. On s'étonne que cela puisse surprendre !

Une pédagogie fonctionnelle de la lecture est une pédagogie où les actes de lecture s'intègrent à la vie générale des enfants : c'est leur façon d'être, les actions qu'ils conduisent, les responsabilités qu'ils ont ainsi que le type de réalité dans laquelle ils agissent qui, très largement, déterminent la fréquence et la nature de leurs actes de lecture.

En le comprenant, on peut mieux mesurer et mieux situer les changements nécessaires : mieux définir aussi l'importance de l'action des adultes.

Je suis persuadé que ces changements sont plus simples et plus aisément maîtrisables qu'on le dit souvent. L'évolution récente de l'usage des bibliothèques centres documentaires fournit un exemple intéressant de ces changements : centres de ressources, elles n'avaient pas changé grand chose ; en tendant à devenir le lieu où sont rassemblés les moyens écrits des actions et des réflexions de tous, en plaçant ces moyens et les activités qui les animent sous la responsabilité de tous, elles ont touché à l'essentiel...

C'est ainsi, me semble-t-il, que devraient s'esquisser, dans des secteurs même limités, ces changements qui changent réellement quelque chose. Alors, peut-être, liront-ils aussi ces enfants qui fuient encore l'écrit : puisque cela leur sera devenu utile ou nécessaire pour agir, pour penser... aujourd'hui !

Y. PARENT, A.F.L.

