

Où il est question de lire...

Littérature populaire ou, selon J.F. Marguerin, lecture publique, populaire

On a envie de voir lire les enfants sans pour autant leur en donner les moyens. Le milieu familial y est pour beaucoup. En effet, 70 % de la population est incapable de déchiffrer un message global. Comment faire pour remédier à cet état de fait ?

Le livre est cher, le réseau de distribution n'atteint pas la population, les vrais libraires se raréfient. Il faut alors promouvoir la lecture par des implantations non pas seulement de bibliothèques nouvelles mais aussi exploiter les endroits déjà existants pour exposer les livres (cages d'escalier, foyer social, supermarché, appartements).

Il faut vulgariser le livre et ne pas l'enfermer dans un carcan culturel. On est alors surpris du résultat, malgré une plus grande rotation des livres, il y a peu de déprédation, l'usure normale n'est guère accélérée. La lecture étant un acte solitaire qui permet de s'abstraire de l'environnement, l'enfant doit trouver un lieu d'accueil même s'il s'agit d'une vieille carcasse de voiture. N'enfermons plus les livres dans les bibliothèques, les enfants ne rêveront que d'en sortir. De même, si les bibliothèques doivent être en relation avec l'école, elles ne doivent pas être absorbées par celle-ci, ce qui remet en cause le statut de l'école. Il faudrait qu'on puisse laisser l'enfant seul dans un coin, qu'on lui « foute » la paix jusqu'à 18 heures si c'est nécessaire.

Mais favoriser la lecture publique n'est pas forcément se couper des langages nouveaux tels que : la vidéo, la télématique, l'informatique ; moyens nouveaux qui peuvent être le lien entre l'écrit et l'oral. Il faut tenter des percées vers les adultes et c'est

l'expérience qui a lieu à Orzy où on apporte des bandes vidéo, des documents audiovisuels en liaison avec l'alphabétisation et en complément des documents écrits (l'écrit étant au départ un complément à la vidéo pour progressivement devenir plus important). C'est le problème du passage de la communication.

Régi : *La lecture n'est-ce que cela ?*

Marguerin : Rien n'est noir ou blanc dans ce domaine, cela rejoint le problème de l'acquisition de la lecture. Avant, les enfants sacralisaient l'école, la lecture était très importante. La lecture devait combattre l'analphabétisme, il fallait savoir remplir les papiers. Maintenant, on en veut plus, on veut que les enfants sachent vraiment lire. Je veux dire par là que l'école n'est plus reconnue comme un élément de promotion sociale. Autrefois l'école apparaissait comme un « bagage » mais le développement de la société industrielle dépend moins de ce bagage (déqualification, suremploi...). On va de plus en plus vers des cerveaux performants et l'école n'apparaît plus comme un lien.

Régi : *Les enfants sont coincés par l'image que revêt la lecture. Le vocabulaire a évolué, il faut donc banaliser la lecture, faire vivre le livre et le mot, c'est même notre rôle d'enseignant.*

Marguerin : D'où l'intérêt de la lecture publique. Je crois que la lecture était liée au développement de la vie mais qu'aujourd'hui elle est de plus en plus liée à une communication du langage et du message... C'est pour cela que les enseignants sont mal à l'aise en face de ce problème.

... un peu partout...

Au salon du livre : L'enfant-lecteur... et les enfants-écrivains

Paris, avril 1983. Des spécialistes de six pays très différents. On parle moins de l'enfant-lecteur que des millions d'enfants non-lecteurs. Partout, que les pays soient sur ou sous-développés, l'analphabétisation semble en plein développement. Curieusement, discrétion sur l'école, institution censée transformer les non-lecteurs en lecteurs. Impression que la faillite ne se discute plus, que la cause est entendue : l'école est dépassée.

Heureusement, d'autres solutions. Outre les clubs, les bibliothèques, les micro-ordinateurs qui enseigneront le B-A BA aux Africains. Une T.V. allemande intéresse les parents aux lectures de leurs enfants et les enfants désirent et apprennent à lire. On le savait déjà : quand le milieu familial est « bon », tout s'arrange. Tiens ! Par ce biais on a parlé du désir des enfants, désir d'être au monde, de communiquer, d'apprendre. Le problème essentiel, supposé résolu, ne pouvait être qu'esquivé par l'école du XIX^e siècle.

Bibliothécaires, animateurs, professeurs, pédagogues, psychologues... le public, intéressé, est invité à réagir (en temps limité). J'interviens à titre personnel :

On a parlé de livres pour enfants. Qui s'exprime, qui écrit ? Des adultes, des ar-

tistes... Qui est le sujet ? On n'a pas parlé d'enfants-écrivains.

Pendant 20 ou 30 ans, j'ai surtout aidé des enfants à écrire (il s'agissait souvent de « bons à rien »). Or, en général, ils ont appris à lire. Je dis « écrire », pas calligraphie ou dictée. Écrire, c'est-à-dire ce qu'on a à dire, par écrit ; s'adresser à d'autres, absents, plus ou moins connus : ces enfants correspondent. Mais aussi s'adresser au public : publier ce qu'on a raconté, écrit, mis au point, imprimé. Des enfants produisent des journaux d'enfants lus (aussi) par des adultes. Voilà qui modifie le problème. Il se trouve qu'ils apprennent à lire, sans machines extraordinaires. A défaut de « bon milieu familial », certains milieux scolaires, autres, peuvent apprendre à écrire et à lire : l'enfant qui reçoit une lettre a envie de la lire, qui imprime aime savoir ce qu'il imprime, qui publie s'intéresse aux publications... Rien de mystérieux.

La correspondance, l'imprimerie à l'école, ça pourrait servir. Ici et dans le Tiers-Monde : la question des manuels se simplifie quand des feuilles imprimées poussent, repoussent et circulent un peu partout (1).

Mais ce colloque le confirme les techniques Freinet ne sont pas plus connues à l'étranger qu'en France. Peut-être est-ce la nouveauté ? Freinet, 1924, même pas un siècle. Ou bien, c'est ancien, dépassé (2).

Peut-être aussi cette ignorance a-t-elle d'autres raisons plus sérieuses.

Tout le monde semble d'accord : il faut apprendre à lire au peuple. A lire quoi ? Des textes écrits par qui ? et pourquoi ?

Il n'est jamais question d'apprendre à écrire au peuple. On sait que l'histoire commence avec l'écriture. Les histoires aussi parfois. Car l'écriture, c'est du pouvoir.

Ne vous paraît-il pas plus prudent, plus sage, plus normal de s'en tenir à l'enfant-lecteur ?

Les enfants-écrivains, on en parlera, ailleurs, peut-être plus tard... Mais pas ici.

Fernand OURY

(1) Cf. C.C.P.I., p. 725, *Pédagogie institutionnelle et pays neufs*.

(2) Cf. Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cf. C. Freinet, *Pour une école du peuple* (Maspéro).

... et même à l'école

A propos des méthodes de lecture

Un sondage gênant...

« En 1847, 87 % des ouvriers (parisiens) savaient lire et écrire »...

... Comment ? Par une pratique ignorée : l'apprentissage mutuel. Voici quelques lignes, extraites de la revue « *Vivante Éducation* » (n° 266, mars-avril 78).

« *L'historiographie traditionnelle de l'enseignement a nié constamment une réalité essentielle, encore sous-estimée aujourd'hui : la plupart des ouvriers parisiens savaient lire et écrire, bien avant que la « scolarisation » n'ait été généralisée.*

C'est là une réalité encombrante, évacuée par les courants de pensée les plus divers. Les histoires saintes, à la gloire du progrès scolaire, conçues pour des enseignants conformistes ne peuvent laisser soupçonner une chose si scandaleuse...

Comment les ouvriers avaient-ils appris à lire et à écrire ? Par une multitude d'apprentissages mutuels. En fait... (avec J. Ferry), il n'y eut donc ni « normalisation » ni « disciplinarisation », mais substitution de systèmes, de normes, à d'autres, de disciplines à d'autres, de modalités d'apprentissage à d'autres... ».

Comment expliquer que dans un système non scolaire, l'apprentissage de la lecture/écriture soit plus efficace que dans un système scolaire avancé (dans l'impasse) où plus de la moitié des enfants apprend mal ou pas du tout à lire-écrire ?

La sophistication des méthodes d'apprentissage ne nous semble pas améliorer les choses (cf. on apprend à lire en dansant). La dislexie, la disorthographe et autres dismaladies, vont croissant d'année en année, et les rééducations coûtent cher.

« Simples instituteurs », nous osons émettre un avis là-dessus.

Deux facteurs nous apparaissent essentiels :

a) **Le désir de lire** : Or le désir de lire naît d'un manque. « *Ce n'est que quand on a un clou à planter qu'on va chercher un marteau* » (R. Fonvieille). Si le milieu familial ne conditionne pas l'individu par un « bain » de lecture, c'est dans la classe que les situations peuvent imposer de la nécessité de lire écrire : ainsi qu'une certaine souffrance de ne pas savoir lire écrire.

— Dans la classe coopérative, le candidat à la responsabilité (à la liberté et au pouvoir) aura à déchiffrer une fiche-guide, un plan de travail, un cahier de décisions. Un malin en calcul, aura à déchiffrer des fiches puisqu'il a le droit d'être plus fort en calcul qu'en lecture. De plus pour déchiffrer la lettre de son correspondant ... eh bien, débrouille-toi !...

— Dans la classe « normale », dans l'auditorium-scriptorium, où l'intérêt obligatoire s'appelle participation, lire-écrire n'est pas une nécessité.

b) **Le sens, la signification de l'acte lire-écrire, et le contenu de ce qu'on lit ou écrit** :

— On écrit pour quelqu'un (correspondants, lecteurs du journal).
— On lit la pensée de quelqu'un (correspondant, autres journaux).

— Pour diverses raisons, ce quelqu'un, lointain, nous est cher. Ce qu'il dit (par écrit), ce qu'on lui dit (par écrit), ça compte.

— Les fiches-guides : les consignes écrites sont bien utiles quand le maître n'est pas disponible, et qu'on veut à tout prix réaliser quelque chose...

Or tout ceci est fondamentalement absent des méthodes utilisées y compris des « nouvelles méthodes ». Ce qui nous fait dire, en raccourci :

— Dans la classe normale, on lit la lecture et on écrit l'écriture.

— Dans la classe Freinet, on lit « l'écriture » (des autres) et on écrit la « lecture » (pour les autres)...

La relation à l'écrit, imprimé, la double symbolisation d'un vécu sont assurées par l'imprimerie, qui paraît, sur ce plan difficilement concurrentiel :

— Un vécu (acte, objet, événement) est symbolisé une pre-

mière fois par le langage (oral ou écrit). Il est relaté, et socialisé par un public qui l'accueille.

— Il est symbolisé une deuxième fois, par un double mouvement :

- Fractionné (compostage à l'imprimerie).
- Re-assemblé (montage et tirage du texte).

Et quels éléments sont manipulés ainsi ! Du langage !... De morceaux de plomb, de lettres, d'éléments épars, naissent phrases, textes, idées, pour un deuxième public plus large. Du sale (encre) sort une page impeccable. Quelque chose, là, naît ou renaît.

Il est surprenant que depuis 1925, cela ne soit ni plus connu, ni plus admis. Au-delà du sens et du désir, le reste nous paraît moins important. A partir du texte imprimé, tout peut marcher, pour apprendre à associer des sons, des mots, etc. Les apports des autres sciences (linguistique, phonologie...) peuvent trouver là une application efficace. Le « goût » de la lecture commence dans cette posture face à l'écrit. Le contact avec la pensée, les livres, et les histoires adultes, pourra alors être efficient.

Les ouvriers parisiens avaient le désir de lire et le sens de l'apprentissage était tout trouvé. Même un enfant de 11 ans, sur des marches d'escalier, devenait alors, un pédagogue efficace. En 1980, on pourrait espérer faire au moins aussi bien...

Au lieu d'obliger illusoirement les enfants à lire-écrire en les plaçant dans une situation où lire-écrire ne sert qu'à faire plaisir à l'adulte (sans parler des textes idiots qui servent à cet apprentissage (« La lune pâle a lui... »)), il semble plus efficace, plus éducatif de laisser les enfants libres d'apprendre à lire-écrire comme bon leur semble, en les plaçant dans une situation qui les oblige à le faire.

Avant que notre Ministère ne devienne celui de la Rééducation Nationale, il nous paraît urgent d'éduquer avant de rééduquer...

Sous-produits non négligeables :

— Les manuels de lecture (et leur matériel annexe : cahiers, livrets...) coûtent cher. Plus cher qu'une imprimerie qui servira dix ans. Toutes les maisons d'édition vous le diront.

— Dans les pays « en voie de développement », aux multiples dialectes, pour peu que le limographe remplace l'imprimerie, (dans la brousse), le procédé peut intéresser. L'U.N.E.S.C.O. y avait déjà pensé. Mais le bon sens a repris le dessus : « Pas de méthodes au rabais ! Nous utiliserons les mêmes méthodes qu'en France ». Résultats : l'analphabétisme fonctionnel. En cinq ans, l'outil lecture ne sert plus à rien. Capables de réciter l'alphabet mécaniquement, les indigènes sont incapables de lire ou comprendre un prospectus simple (cf. R. Dumont).

Dans les manuels, les H.L.M. n'existent pas, ni le sous-prolétariat, et on y parle comme à l'école, un langage châtié, hors de la réalité. Il semble possible, parce que réalisé depuis 50 ans, d'apprendre à lire quelque soit le niveau de langage de l'enfant, à partir de ce niveau de langage (cf. aussi P. Freire).

Mais pas de politique mal placée, contentons-nous de souhaiter la mort de l'école, en continuant les méthodes qui ont fait leurs preuves (de nocivité). Que ceux qui apprendront que 80 % des petits Français apprennent normalement et correctement à lire-écrire et en conservent le goût, nous préviennent...

Les amateurs passionnés des querelles de méthodes auront remarqué qu'à aucun moment, les questions de « globale », « synthétique » ou autres n'ont été évoquées.

On peut les laisser pour ceux que ça amuse...

R. LAFFITTE

Extrait de « *Artisans pédagogiques* »

n° 2 - décembre 1979

Bulletin départemental du groupe I.C.E.M. de l'Hérault