

Manifeste pour une pratique fondatrice de la langue :

Priorité à l'Ecriture

par le secteur Français de l'ICEM

L'immobilisme et le conservatisme en matière pédagogique sont-ils inéluctables?

Beaucoup de velléités de réformes, qu'elles soient sur les contenus (maths modernes, orthographe, éveil), sur les supports (audio-visuel, informatique), sur les méthodes (travail de groupe et méthodes actives) ont en grande partie échoué. On ne mesure pas à sa juste force le poids du « milieu » avec ses habitudes, son pouvoir d'usure et de lamination des désirs, de « reproduction » des pratiques.

Pas plus que les autres tentatives, la réforme des cycles et la loi d'orientation, qui sont des réformes structurelles et politiques, n'ont de chance de réussir si rien n'est entrepris pour aider les enseignants à modifier leur comportement quotidien et à surmonter leur angoisse devant les difficultés d'un métier en pleine évolution.

On pourrait supposer que l'institution scolaire, consciente de l'impossibilité d'imposer administrativement des réformes, a opté pour une déstabilisation du système scolaire (projet d'école, travail en équipe, cahier d'évaluation), pensant que les « conflits » entre enseignants qui en résulteraient immanquablement feraient, à l'image du conflit socio-cognitif, évoluer le système dans son ensemble.

Volonté délibérée ou similitude inéluctable ?

En tout cas, les divergences ne manquent pas, et la non-directivité ambiante n'a pas que des conséquences bénéfiques, car à tous les échelons de l'Education Nationale, on voit apparaître des « définitions et orientations personnelles » quelquefois peu respectueuses des décisions institutionnelles.

Allons-nous être confrontés à la création de multiples pouvoirs dans et hors institution, persuadés du bon droit de décider et de diriger l'école ?

Allons-nous assister à une régression simultanée des modes de fonctionnement et des pratiques avec le retour des « bonnes vieilles méthodes » ? Allons-nous une fois de plus rater une opportunité de rendre plus efficace et plus démocratique le système éducatif ?

Allons-nous assister à la persistance des structures et des habitudes antérieures habillées d'un discours officiel progressiste ?

Car, mis à part de rares exceptions, le travail en équipes est loin d'être une réalité, et la notion de cycles encore moins.

Pour notre part nous pensons qu'il est indispensable de marquer une rupture avec les

pratiques antérieures pour aider les enseignants à s'approprier cette idée de cycle.

On ne sera pas étonné si encore une fois notre attention se porte sur le problème de la lecture-écriture et donc, par conséquent, sur le cycle des apprentissages fondamentaux.

Il n'est plus besoin de justifier que l'apprentissage de l'Ecrit est un enjeu crucial.

L'ICEM vient de rééditer, avec les autres mouvements pédagogiques, une plateforme commune sur l'Ecriture.

Agir dans l'intérêt de tous

Comprendre et exprimer la pensée par l'écrit sont un enjeu fondamental d'une éducation démocratique.

On connaît très bien les difficultés que rencontrent les maîtresses et les maîtres de CP pour aider les enfants. On connaît aussi les limites du soutien et autres formes de remédiation à ce sujet. L'apprentissage de l'Ecrit par tous les enfants se heurte à des disparités multiples et considérables.

Pour les résoudre efficacement, les discours généreux et les replâtrages superficiels, qui donnent bonne conscience, ne suffisent pas.

Pour cela, il est nécessaire de

réunir plusieurs conditions qui nous paraissent fondamentales.

1. Des moyens

Limitier les effectifs des classes du cycle des apprentissages fondamentaux à 20 enfants par classe.

Si les conditions matérielles et numériques sont des éléments nécessaires qui permettent de travailler autrement, elles ne sont pas suffisantes. (1)

2. Du temps

Il faut donc des moyens mais il faut aussi du temps. De nombreuses études (2) ont montré qu'il y avait des différences considérables entre les enfants entrant au CP par rapport à l'apprentissage de l'écrit (motricité, discrimination visuelle, sens de l'écrit, "projet" de l'enfant par rapport à cet écrit...).

Ces différences traduites en termes de temps représentent quelquefois trois ou quatre ans d'écart entre certains enfants.

La création du cycle des apprentissages fondamentaux est un élément de réponse ; elle permet d'allonger la durée de l'apprentissage de la lecture, longtemps la plus concentrée d'Europe et réduite au seul cours préparatoire.

Nous avons donc trois années pour aider les enfants à comprendre et à utiliser l'écrit. Ce n'est pas une découverte : déjà les précédentes instructions officielles allaient dans ce sens.

Pourquoi ces orientations ne se concrétisent-elles pas dans les

faits?

Pourquoi la compétition sociale implique-t-elle inexorablement de faire de plus en plus tôt et de plus en plus vite cet apprentissage de l'écrit ?

A qui profitent les exigences de précocité et de précipitation dans les pratiques didactiques de l'Ecriture sinon aux enfants socioculturellement compétitifs ?

Déjà, dans certaines écoles, le CP, c'est Fac moins douze !

3. Une approche qualitative de l'Ecriture

Avoir du temps pour apprendre l'écrit est nécessaire, mais ce n'est pas suffisant.

Il est indispensable que ce facteur temps ne soit pas un élément pénalisant au cœur même de l'apprentissage de l'Ecriture.

Bien sûr nous souhaitons l'abandon du manuel de lecture, outil artificiel et rigide, au profit d'activités de lecture-écriture basées sur la vie de la classe et sur des démarches qui tiennent compte des avancées des sciences de l'éducation.

Bien sûr, nous souhaitons promouvoir progressivement la méthode naturelle.

Mais il n'est pas facile de lâcher le livre.

Il est difficile de ne pas succomber à la pression du milieu (parents, collègues...) parce que « *avant ils savaient lire à Pâques* », et de surmonter sa propre angoisse en suivant un chemin qui ne

semble plus balisé.

Pour surmonter ces obstacles, il faut d'abord du temps (et en avoir conscience), il faut aussi conduire et observer l'apprentissage de l'écrit en terme de qualitatif (évolution de la capacité à saisir et réinvestir des données) plutôt qu'en terme de quantitatif (capitalisation de « sons-graphies »).

4. Du temps et du sens

Donc il est indispensable que l'activité de l'écriture soit une activité prioritaire et authentique au cours de ce cycle 2.

Tout doit être fait pour donner du sens et du temps à cet apprentissage et surtout pour les enfants des milieux populaires et socioculturellement défavorisés.

La réussite des apprentissages initiaux du Lire/Ecrire est essentielle.

Les acquisitions, les compétences et les attitudes mises en place à cette occasion vont marquer durablement la scolarité des enfants et leur rapport au savoir.

Nous pensons que ces analyses sont aujourd'hui partagées par de nombreux enseignants. Mais comment mettre en accord les intentions avec la pratique quotidienne?

Différentes enquêtes, hélas parcellaires, révèlent qu'au CE1, la majeure partie du temps des activités de français est consacrée à la grammaire-conjugaison et aux exercices d'application.

Les activités authentiques de lecture et de production d'écrits occupent en moyenne moins de 25 % du temps.

Nous faisons une proposition : elle est simple, facile à mettre en oeuvre, et ne coûtera pas cher à l'administration ! :

**Pas de leçon
d'orthographe
grammaire-conjugaison
au cycle II !**

Et tant pis pour les hurlements des prétendus défenseurs de la langue française. Nous n'avons rien contre la grammaire, la conjugaison, l'orthographe.

Mais il faut faire des choix.

Comment la maîtrise de la lecture, la capacité de conduire à son terme un raisonnement rigoureux, ou la compétence narrative, qui supposent pour s'exercer que soient instaurées des pratiques et des dispositions accordées à ces fins, pourraient-elles s'acquérir dans de telles conditions de rationnement pour les enfants non favorisés ?

Combien d'heures sont trop souvent dilapidées au CE1 pour les leçons de grammaire, conjugaison... dont l'efficacité pour améliorer les compétences en langue orale et écrite des enfants est très incertaine comme le concluent des recherches récentes (3) ?

Ces mêmes recherches montrent que pour l'apprentissage de la langue, la structuration de la présentation d'une connaissance n'a pas de pouvoir structurant chez l'apprenant.

A quoi sert la grammaire, sinon à faire des exercices de grammaire, lorsqu'elle est abordée comme une discipline en soi ?

Enfin, toute cette terminologie, toutes ces activités métalinguistiques, ont-elles un sens et une utilité pour les enfants de sept ans ?

On va encore nous reprocher de faire baisser le niveau.

La réponse est facile : il suffit de questionner les professeurs de français et de langues des collèges. Sincèrement, que reste-t-il de quatre années de grammaire à l'école primaire chez les enfants du collège ?

Nous proposons donc d'inverser les priorités :

Pas de leçon de métalangage dans le cycle des apprentissages fondamentaux, parce que le métalangage ce n'est pas fondamental.

Et puis il restera encore les trois années du cycle des approfondissements pour aborder les quelques notions fondamentales qui nous paraissent indispensables.

Qui peut sérieusement affirmer que trois années ne sont pas suffisantes ?

Nous avons dit : pas de leçon de grammaire au cycle II, mais nous n'avons pas dit : pas d'étude de la langue : nuance...

Car faire, au cours d'activités d'écriture et de lecture, des remarques sur la langue orale et écrite, se poser des questions sur son fonction-

nement, observer des analogies, constituer des séries, découvrir des lois, compiler ces remarques sur un cahier personnel ou sur des feuilles murales, rechercher dans cette mémoire écrite quand c'est nécessaire... **c'est faire de la grammaire, de la conjugaison**, c'est étudier la langue.

Cette observation **expérimentale** de la langue, par laquelle le groupe s'interroge, cherche, est une **grammaire** du sens et pour le sens, vivante, non pénalisante, parce qu'elle n'exige pas une restitution docile, parce qu'elle ne sert plus de support à l'évaluation des enfants, une grammaire « naturelle » en quelque sorte.

Comment les enfants s'y prennent-ils pour découvrir les lois sur la langue ?

Comment nous y prenons-nous avec eux autrement qu'en donnant des réponses à des questions qui n'existent pas ?

Il ne s'agit pas de dire « pas de grammaire ou moins de conjugaison » mais de faire une autre approche de la grammaire.

Le temps ainsi libéré pourra être consacré à des activités authentiques de lecture, de production d'écrits et d'observation de la langue dans des situations fonctionnelles.

L'apprentissage premier de la langue écrite ne peut être qu'une pratique de langue en situation de communication.

Les activités porteuses de sens ne manquent pas : correspondance, découverte d'écrits sociaux, texte libre, atelier

d'écriture, de lecture, créations collectives... Il suffit de leur accorder la place prépondérante qu'elles méritent.

Cette proposition donne matériellement la priorité que les IO accordent à l'apprentissage de l'écrit. Elle symbolise en plus la rupture avec la conception d'organisation en classe d'âge.

CP et CE1 doivent disparaître dans les mots comme dans les faits.

La grande section de maternelle doit rester une année de sensibilisation à l'écrit, conservant ainsi son caractère « école maternelle » (elle évitera ainsi de devenir un petit CP (4) pour bons élèves de « bons » milieux) et doit être suivie de deux années d'apprentissage de l'Ecriture.

Cela permettra d'alléger la pression croissante qui s'exerce actuellement sur les enfants et leurs maîtres.

Cela permettra d'accorder la priorité à ce qui nous paraît fondamental pour les enfants issus de milieux populaires:

Apprendre à comprendre l'écrit et à formuler sa pensée par l'écrit.

Notre proposition pourrait donner du sens à des organisations structurelles plus adaptées aux enfants. (classes à deux niveaux d'âge, suivi des enfants sur deux ou trois ans...).

En conclusion, si la première année du cycle II doit rester une classe maternelle de sensibilisation à l'Ecriture, les deux autres années du cycle

doivent être consacrées à l'apprentissage de l'Ecriture par l'usage.

Nous appelons tous ceux qui souhaitent agir pour une éducation populaire, dans l'intérêt de tous les enfants, à faire leur notre proposition :

Pas de leçon de français au cycle II mais une approche expérimentale de la langue.

Loin d'être en contradiction avec la loi d'orientation et les IO, et en plein accord avec les conclusions des chercheurs des sciences de l'éducation, notre proposition n'est que la traduction en actes d'un choix prioritaire pour une école plus démocratique.

(1) Nous profitons de cette remarque pour dénoncer ici l'opinion qui, s'appuyant sur une enquête associant les résultats scolaires et les effectifs des classes, en conclut que les effectifs n'ont aucune incidence sur les résultats des élèves.

Evidemment, il est tout à fait possible de faire la même chose avec trente élèves qu'avec quinze... lorsque l'on fait de l'élevage... et il est certainement plus rentable économiquement de faire un cours pour 40 enfants que de faire des travaux dirigés pour 10.

Mais ce n'est quand même pas un hasard si certaines écoles « haut de gamme » de l'enseignement privé proposent des effectifs de 12 élèves par classe.

Les choix économiques et philosophiques ne déterminent-ils Pas souvent les « corrélations » scientifiques?

(2) En particulier celles de G. Chauveau du CRESAS.

(3) Kilcher Hagedorn, H. Othenin, Girard Ch., De Weck G.

Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques. Ed. P. Lang.

(4) on connaît les aberrations et les dangers de l'apprentissage précoce (classes pour enfants surdoués de Nice). Le désir des parents pour des apprentissages précoces doit être limité par les droits des enfants, et par le premier d'entre eux : le droit à l'enfance.