

Stratégie pour apprendre à lire

Replacer le terme de « méthode » à son juste (et humble) niveau

Bernard COLLOT

37 années d'enseignement de la lecture dans une classe unique (classe multiâge à 6 ou 7 niveaux)¹

Le texte suivant résulte de plus de 30 ans de pratiques en classe unique. Ce n'est pas à partir de la théorie que s'est instaurée une pratique, mais c'est à partir d'un tâtonnement continu et de l'efficacité des pratiques que s'est bâtie une théorie. La théorie a donc été a posteriori de la pratique.

1/ Les assises d'une stratégie : écrire-lire est un langage avant d'être la connaissance d'une langue et de sa syntaxe

L'apprentissage de la lecture fait couler beaucoup d'encre et de salive depuis que l'école existe. Ce d'autant que cela a été et cela reste une des raisons fondamentales qui justifie l'école.

Au-delà de toute autre considération éducative et sociologique, si chaque enfant pouvait apprendre à lire ou à mathématiser² dans sa famille, comme il y apprend à parler et à marcher³, le concept même d'école et de système éducatif pourrait apparaître sous d'autres angles beaucoup plus révélateurs de son essence même. Rien ne dit d'ailleurs que la simple poursuite de la présence dans une famille où tous les membres liraient et mathématiseraient ne produirait pas l'apprentissage du langage écrit ou mathématique comme elle a produit l'apprentissage du langage oral, de la marche... encore faudrait-il que l'ensemble de la population utilise couramment ces langages et dans un usage aussi intensif qu'il est fait du langage oral. La première donnée incontournable est celle-là. Celle qui justifie (ou excuse) le fait qu'il semble que l'on ait besoin d'un espace et d'un temps particulier que l'on nomme « école ».

Le second problème c'est que l'on s'obstine à considérer qu'il s'agit de la simple mémorisation d'un code et de son fonctionnement qui, une fois connu, n'aura plus qu'à être utilisé. D'ailleurs, quand on parle de « langage », le plus souvent on entend l'ensemble des signes et leur syntaxe qui constituent alors une langue orale ou écrite. Les polémiques récurrentes à propos des « méthodes » d'apprentissage de la lecture (de la langue écrite), et en particulier les dernières sur les méthodes globales ou syllabiques, démontrent que, sur le plan pédagogique, on en est toujours resté à ce stade superficiel. Le fait que depuis des décennies, bientôt des siècles, toutes les méthodes montrent justement leurs limites devrait indiquer que le problème n'est pas là où on le situe. D'ailleurs, très curieusement, alors que l'on utilise aujourd'hui couramment l'expression « langage mathématique », on ne parle jamais de « méthodes d'apprentissage des mathématiques ». Il est vrai aussi que, prudemment, on n'apprend pas du tout à mathématiser comme on apprend à lire et écrire : on se contente d'apprendre à numériser, calculer,

¹ Lorsqu'un pur praticien à l'audace de théoriser sur ses pratiques, cela frise l'outrecuidance. Surtout s'il est resté obstinément praticien du bas des classes uniques. Cependant, même le chien de Pavlov théorisait au dire de Karl POPPER. L'avantage qu'il avait même sur Pavlov, c'est qu'il a abandonné sa théorie dès qu'il s'est aperçu qu'elle ne marchait plus ! Ce qui ne l'a pas empêché de développer de nouvelles stratégies pour continuer d'obtenir sa pitance du même Pavlov. Finalement le maître n'était pas forcément celui que l'on croyait.

² Nous emploierons le terme de « mathématiser » qui correspond à l'utilisation d'un autre langage que les langages oraux, écrits, corporels, musicaux, graphiques...

³ Un petit Tahitien y apprendra aussi à nager ! mais le même petit parisien devra lui, par contre, se rendre dans un espace particulier appelé piscine si l'on considère que pouvoir évoluer dans un environnement aquatique est devenu une nécessité. La construction du langage corporel qui lui permettra d'évoluer dans ce nouvel environnement physique (après en avoir perçu les informations) ne sera pas tout à fait aussi évidente que celle de la marche bipédique parce que la plongée (!) dans le milieu aquatique y sera plus épisodique et artificielle. Toutefois, comme le bébé voit constamment des gens évoluer en marchant autour de lui, à la piscine on y voit des gens évoluer en nageant, en s'amusant à nager.

proportionnaliser, géométriser, mesurer,... quitte ensuite à chacun d'essayer d'assembler les morceaux d'un puzzle.

Comme nous l'avons déjà explicité dans deux ouvrages précédents⁴, c'est à partir de la notion même de langage que l'on peut revenir à la source de ce qu'il est souhaitable que chaque enfant développe (diable ! déjà nous ne parlons plus d'apprendre !).

Pour nous les langages sont des outils neurocognitifs sans lesquels il est impossible d'appréhender et d'utiliser des informations. Nous distinguons donc le langage outil neurocognitif, de sa résultante (parler, lire, écrire, marcher, nager, mathématiser, musiquer...) et du code sociétal (ou technique) normalisé par lequel il s'exprime et est utilisé (langue orale, écrite, numération décimale, crawl, saut Salsbury...).

Pour bien nous faire comprendre, la marche bipède est la résultante d'un langage physico-cérébral qui a permis d'appréhender des informations physiques (pesanteur, verticalité, équilibre...) ou sociétales (monde humain de la bipédie) pour les traduire peu à peu dans un schéma corporel qui permet de se déplacer, donc de vivre, dans un environnement particulier et bien sûr d'agir aussi sur cet environnement. La parole est la résultante d'un langage physico-cérébral qui a permis d'appréhender des informations physiques (bruits, mimiques provoquant des effets...) et sociétales (on me parle, les gens autour de moi se parlent, on réagit à mes bruits...) pour les traduire peu à peu dans un schéma comportemental qui permet d'évoluer dans un environnement particulier et d'agir sur cet environnement. L'écrire-lire⁵ est la résultante d'un langage physico-cérébral (il sollicite la vision) qui permet d'appréhender et de produire des informations physiques déposées sur des supports, d'appréhender et de produire des informations sociétales (ces informations ont des effets sur le monde qui m'entoure) pour décoder et agir sur un environnement conditionné par les codes produits collectivement.

Victor l'enfant sauvage de l'Aveyron, pouvait comprendre et se faire comprendre des loups, bondir dans les bois, mais ne pouvait plus « apprendre » vraiment les langages humains, pas plus qu'il n'aurait pu par exemple apprendre à faire du vélo.

Les outils neurocognitifs développés permettent d'interpréter, de se représenter et d'agir sur l'environnement dans lequel on peut les construire par interaction. Les codes qui ont été produits peu à peu collectivement sont des éléments constitutifs de cet environnement (éléments culturels), la langue orale des humains comme les hurlements des loups. Ces codes sont extérieurs aux sujets. On peut considérer qu'ils doivent être intégrés peu à peu aux langages préexistants et n'en constituent que la dernière phase (au demeurant jamais terminée). Autrement dit, on ne peut parler, marcher, lire... que lorsque l'on a déjà construit l'essentiel des langages correspondants. C'est bien cet « essentiel » qui pose problème.

Nous considérons donc que la pratique du langage écrit et la connaissance du code de la langue qui en résulte, découle d'une construction identique à celle qui a permis la pratique du langage oral, la pratique de la marche bipède, la pratique de la nage etc.

La fonction essentielle des langages est donc la perception, la compréhension ou l'interprétation de l'environnement, l'être et l'agir dans et sur l'environnement. Dans la pratique, cela se traduit par l'extension constante de l'espace environnemental, aussi bien dans l'espace typologique que de l'espace temporel (dans le passé ou le futur) que dans l'espace virtuel (imaginaire). Au fur et à mesure de leur construction, l'enfant conquerra et pourra évoluer dans des cercles de plus en plus larges. Lorsque nous considérons le langage écrit, le cercle peut devenir planétaire et non défini. Encore faut-il qu'il ait la possibilité permanente de s'essayer dans l'exploration d'espaces inconnus... mais existant. Si l'on se réfère à l'apprentissage de la marche, cela semble évident. Curieusement cela l'est moins dans d'autres domaines langagiers.

L'autre point important, c'est que les langages créent des représentations différentes du même monde. L'enfant commence à entrer dans le monde créé par le langage oral lorsque derrière un bruit consciemment identifié, entendu ou produit (mama, baba, dada, maman...) il y a alors un objet, un personnage qui n'est pas là mais dont par exemple l'enfant réclame la présence. Le langage oral crée la distanciation : je peux faire exister ma maman alors qu'elle n'est pas là, que je ne la vois pas. Le passé, le futur sont des mondes⁶ qui n'existent que par la

⁴ *Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche*, 2002, éditions L'Harmattan. *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant*, 2005, éditions Odilon.

⁵ Nous reprendrons constamment ce terme « écrire-lire » emprunté à Paul Le Bohec en lieu et place lecture. Il semble d'ailleurs ahurissant que constamment on dissocie ces deux parties d'un langage, comme si par exemple un enfant pouvait apprendre à comprendre sa langue orale sans jamais la parler ! ou, pire, s'il fallait qu'il ne parle ou s'essaye à parler que lorsqu'il comprend la langue qui est parlée autour de lui !

⁶ Nous emploierons souvent le terme « monde ». Il s'agit de l'ensemble des informations que perçoit un sujet et qui constitue son propre monde dans un environnement donné. Suivant le sujet, ces informations sont différentes donc, dans le même environnement, les mondes perçus peuvent être différents. Par exemple le chat ne perçoit pas les mêmes informations que le chien (plus visuelles pour l'un, plus olfactives pour l'autre), ne les interprète pas de la même façon, ils sont donc dans deux mondes différents. Mais tout va dépendre également du langage avec lequel les informations sont décryptées, représentées, transmises... les mêmes informations donneront des mondes différents si elles sont interprétées mathématiquement, si elles sont couchées sur du papier, si elles sont racontées à la veillée, si on les retrouve dans un œuvre musicale...

magie des langages⁷. La plupart des animaux ne peuvent vivre que dans l'instantanéité (ont-ils de la chance ?!) mais aussi leurs langages sont-ils peut-être plus adaptés que les nôtres pour construire leurs mondes de l'instant⁸. Les langages créent bien des mondes qui n'existent que par leur intermédiaire, qui ne sont que la résultante non pas d'une capacité mentale mais d'une construction mentale : Victor ne pouvait plus rentrer dans le monde des humains pas plus que nous ne pouvons rentrer dans le monde des loups bien qu'à l'origine Victor ait bien eu le même patrimoine cérébral que nous.

Ecrire-lire consiste d'abord et avant tout à créer et à rentrer dans un monde qui n'est plus du tout dans l'instantanéité ni même dans la proximité, où il n'y a plus d'informations tangibles ne nécessitant pour être interprétées que des traductions réflexes et instinctives, où toutes les informations sont produites par soi-même ou par d'autres, où la nature de l'information dépend à la fois de celui qui la crée et de celui qui la perçoit. Si dans le monde créé par l'oral l'information d'origine peut se trouver dans le passé ou ailleurs, le monde créé par son expression est lui dans l'instantanéité et dans la volatilité. Il n'existe qu'à ce moment. Avec l'écrit, il faut plonger dans un monde complètement décalé, déporté, reporté, pouvant se répéter, se conserver, voire se rectifier, se modifier... L'entrée dans l'écrit, c'est bien autre chose que décoder et mémoriser des signes et assimiler une syntaxe.

Dès qu'un enfant dessine, il rentre dans le monde de l'écrit qui se caractérise par l'émission de traces signifiantes sur un support généralement amovible. Si l'on compare le monde de l'oral et le monde de l'écrit, on constate des similitudes dans leur construction par l'enfant : lorsque le bébé babille, on ne sait quel monde il crée mais il est certain qu'il découvre et joue avec un organe sur le quel il a du pouvoir. Et il ne vient à l'idée à personne que ce stade ne serait pas nécessaire à sa conquête du langage. C'est probablement la même chose lorsque, un peu plus tard, il barbouille une feuille de papier : plaisir d'un nouveau pouvoir, d'une nouvelle puissance. Tous les apprentissages de langages passent par ce stade qui est celui de découvrir, de tester, de jouir gratuitement d'une nouvelle puissance, y compris des plus sophistiqués comme les langages mathématiques ou scientifiques. Mais dans les deux cas, assez rapidement un monde se met à exister derrière les sons ou les graphismes. Lorsque un enfant amène un dessin et dit que ce dessin est tel ou tel personnage ou qu'il raconte tel ou tel événement, telle ou telle histoire, alors peu importe si on ne peut deviner seul son message : l'enfant vient de projeter consciemment une information sur un support ; l'information a été préalable à sa projection (elle existe par ailleurs et ailleurs, y compris dans son imaginaire) mais sa projection l'a transformée ; elle y est fixée puisqu'il peut aller la faire voir à un autre (nouvelle distanciation dans l'espace et dans le temps) sans qu'elle ait perdu du sens initial qu'il y a mis. Si on n'a pas conscience de l'immense saut humain que cela représente, alors on n'a aucune chance de comprendre quelles peuvent être les difficultés de l'écrire-lire quand on en sera au stade de la normalisation du code que l'on voudra alors greffer sur un outil neurocognitif qui n'existe pas ou insuffisamment. Dire que l'on ne peut apprendre à lire que lorsque l'on sait déjà lire n'est pas aussi stupide qu'on veut bien le dire.

Bien sûr peu à peu les dessins se codifieront sous de multiples influences et on pourra reconnaître un personnage au cercle de sa tête et aux segments de ses membres, le ventre prendra l'aspect d'un triangle s'il faut distinguer le sexe, etc. Nous rentrons alors dans le domaine des conventions socialisantes, mama deviendra maman... Les interactions avec les productions langagières des autres vont pouvoir jouer leur rôle. Mais cela ne sera possible que si l'enfant a pu d'abord produire des bruits, produire des gribouillis, produire des symboles.

Jusqu'à preuve du contraire, tous les langages se construisent d'abord par leur production dans un environnement où les mondes différents qu'ils créent existent déjà : l'enfant ne se contente pas d'écouter, il invente des are-are et joue avec, invente parfois des dada ou tata qui signifient en réalité maman etc. L'enfant ne se contente pas de regarder marcher et d'attendre de savoir marcher pour se déplacer : il rampera, marchera à 4 pattes, se relèvera, tombera, s'accrochera etc.

Lorsque l'on parle d'interaction, d'une part il est impossible d'éliminer la création de sa propre information (voir ci-dessus), d'autre part cette interaction qui se traduit par le tâtonnement expérimental est constante. Si on devait compter le nombre d'essais, d'erreurs, de rectifications, de recommencements qui ont abouti en pratiquement 3

⁷ Il s'agit alors des langages dont l'expression est un peu plus cérébral, soit des langages encore « naturels » ainsi que les définissait POPPER comme la parole « *qu'il est impossible de séparer du corps qui la porte* » ou des langages artificiels « *entièrement extériorisés, isolés du corps vécu et par le fait même séparé de la source du sens* », c'est le cas du langage écrit.

⁸ Il faut remarquer que les espèces animales grégaires et sociales (dont fait partie l'espèce humaine) ont toutes comme particularité d'avoir adapté des niches environnementales stables de telles façons à ne pas avoir à s'adapter biologiquement elles-mêmes aux modifications de l'environnement (essentiellement climatiques). Les autres espèces, même grégaires, ont soit disparu, soit se sont biologiquement adaptées aux changements. Or ces espèces sociales semblent bien avoir elles aussi développé des langages artificiels soigneusement normalisés et peut-être aussi, voire plus complexes que les nôtres.

ou 4 années à l'élaboration du langage oral et du monde qu'il a créé et dans lequel il a permis d'évoluer, nous aurions probablement le plus grand nombre astronomique qu'il soit possible d'imaginer ! La complexité c'est aussi lorsque le nombre des interactions n'est plus mesurable ! Il est évident que pour permettre cette complexité il est nécessaire que l'environnement dans lequel se situe une conquête langagière soit constitué en bonne partie soit par ce qui est produit par ce langage, soit par ce qui nécessite l'utilisation de ce langage. On n'apprendra à parler que dans un environnement où l'on parle, à marcher sur ces deux pattes que dans un environnement de bipèdes et fait par et pour des bipèdes, à nager que dans un environnement de toutes parts aquatique etc.

Un dernier point, plus théorique : la caractéristique des systèmes vivants est de pouvoir se laisser *perturber* par des informations qui provoquent alors une évolution du système si cela est nécessaire à sa survie et à son adaptation aux nouvelles conditions. L'être humain est bien un « système vivant ». Qui plus est, comme les insectes sociaux, il n'a de sens que s'il fait partie lui-même d'autres systèmes vivants dont il contribue à l'existence. Les langages sont bien les outils qui permettent évolution et adaptation, sinon, le bébé ne marcherait jamais (il ne pourrait être perturbé par la pesanteur), ne parlerait jamais etc. (préhension, interprétation, transformation, utilisation, transmission... des informations). Il n'y a pas de système vivant si l'information ne peut circuler et être transformée en son intérieur. Il n'est donc pas concevable de concevoir la construction des langages, en particulier des langages sociaux, hors des systèmes vivants dont chacun a besoin pour exister⁹. Aucun langage n'a de sens isolé des systèmes dans lesquels ils doivent s'exercer.

Résumons les éléments que l'on peut considérer comme nécessaires à la construction d'un langage :

- Un langage est un outil neurocognitif qui se construit dans l'interaction avec son environnement et sans lequel il n'est pas possible que l'individu puisse traduire les informations physiques ou sociétales émises par cet environnement et les utiliser pour y évoluer ou le modifier.
- Les langages sociaux sont les outils produits par et nécessaire aux systèmes vivants afin qu'existent ces systèmes et, par là, les individus qui les constituent. Un individu ne peut exister hors d'autres systèmes.
- Les langages permettent l'agrandissement des cercles de compréhension et d'évolution de chaque individu ; ils permettent la conquête d'espaces nouveaux pour chacun, à condition que ces espaces soient à portée et visibles.
- Les langages produisent des représentations différentes du même monde : apprendre et mémoriser un code normalisé (langue orale et langue écrite) n'est possible qu'à partir de la capacité à se représenter les mondes qu'ils codifient étant entendu que c'est le sujet qui crée ces mondes et non le code utilisé.
- Un langage permet toujours et simultanément
 - o d'appréhender des informations et de se représenter le monde et de se représenter dans le monde ainsi créé (lire),
 - o de produire des informations et de participer ainsi à la création du monde représenté par ce langage (écrire).
- La construction d'un langage commence toujours par la création individuelle et jouissive permettant la découverte de la puissance de l'outil que l'enfant est en train de se construire.

2/ Les constituants de ce qui a été notre stratégie

Nous avons les bases de ce que nous avons considéré comme une stratégie pouvant favoriser la construction de l'écrire-lire qui est avant tout un langage avant d'être le code et la syntaxe d'une langue. Parce que nous considérons qu'il est bien plus important de mettre en place ces conditions que de s'évertuer à trouver une méthode miracle par laquelle, tous puissants, nous aurions le pouvoir d'apprendre à lire ! Les enfants qui ont appris à lire sans nous nous le rappellent sans cesse !

1/ Constituer un environnement aussi favorable à la construction de l'écrire-lire que la famille l'est à la construction du langage oral ou corporel.

Il s'agit que la classe et l'école constituent un lieu où d'autres enfants et adultes usent de l'écrit (production ou lecture) dans une infinité de situations comme on use du langage oral dans la famille.

Cela semble élémentaire. Il ne viendrait à l'idée de personne de vouloir que des enfants puissent apprendre à nager sans leur permettre de vivre des moments au bord de l'eau, à la piscine... et de s'y tremper. Il ne viendrait à l'idée de personne qu'ils puissent apprendre dans une piscine où il n'y aurait pas possibilité d'aller là où l'on n'a plus pied et où il faut abandonner l'environnement de la pesanteur. Il ne viendrait à l'idée à personne que l'on puisse être motivé pour apprendre à nager si l'on ne voit personne nager, prendre du plaisir à nager...

⁹ Si le principal système vivant auquel puisse participer un enfant ou un adolescent est la bande, il construira kles langages nécessaires à son existence dans la bande et nécessaires à la survie de la bande.

Si l'enfant naît dans un environnement où l'on ne parle jamais, il n'apprend pas à parler (produire et comprendre un code)¹⁰. Il n'y a pas besoin de sortir d'une haute école de pédagogie pour comprendre cela. Et pourtant, on continue de penser qu'il faut apprendre l'écrit comme autrefois la nage en faisant des gestes à plat ventre sur un tabouret.

La vraie difficulté est donc que se constitue ce lieu où d'une part l'écrit soit utilisé de façon beaucoup plus intense qu'il ne l'est dans la famille, la rue... Utilisé dans les deux sens, celui de son utilisation dans sa perception (lire) et celui de sa production (écrire). D'autre part un lieu où cette utilisation de l'écrit relève de la même nécessité que l'utilisation de l'oral dans la famille quant à l'existence et la vie des individus et du groupe qu'ils constituent de façon rétroactive. L'école doit donc constituer un véritable système vivant dont l'écrit constitue un des moyens d'existence, d'évolution,

D'où l'importance de la classe unique ou tout au moins d'espaces éducatifs multiâge (classe encore pour l'instant). En particulier quand dans ces classes l'écrit fait partie des outils naturellement utilisés dans une infinité de situations et non pas dans l'unique situation d'exercices qui les ferait alors ressembler à un alignement d'enfants à plat ventre sur des tabourets en train d'apprendre les mouvements de la brasse. Nous retrouvons bien sûr toutes les « techniques » mises en route par la pédagogie Freinet : texte libre, correspondance, journal, exposés, albums, messagerie... Encore faut-il que ce qui n'est à l'origine qu'une technique soit devenu un besoin, une envie, un plaisir... comme parler dans la famille. Encore faut-il que le « bruit » de Atlan¹¹ puisse pénétrer dans le système classe, c'est à dire que la classe constitue un système ouvert étant entendu que la construction d'aucun langage ne peut se concevoir hors des systèmes vivants où il a une utilité.

Lorsqu'un enfant ne sachant pas encore écrire-lire pénètre dans une classe unique, il pénètre donc dans un système vivant où l'écrit est utilisé par d'autres, où les espaces créés par ce langage existent, sont visibles, sont à portée pour leur conquête. Comme lorsqu'il arrive dans la famille existent déjà les espaces et les mondes permis et créés par le langage oral. Le succès incompréhensible des classes uniques quant à justement l'apprentissage de l'écrire-lire, tient essentiellement à cette situation qui peut être plus ou moins complexe mais qui, dans tous les cas, est plus favorable que celle d'une classe constituée d'un seul cours préparatoire.

Reste bien sûr le problème de l'instauration de cette situation qui ne devrait exister qu'à la création même de la classe unique et non chaque année comme dans les classes mono-cours. Soit il suffit de maintenir une dynamique, soit il s'agit d'engager les processus par lesquels elle pourra se créer, soit il s'agira de la booster parfois artificiellement. Il y a bien un premier problème pédagogique important, mais il n'est pas du même ordre que ceux habituellement évoqués.

2/ Privilégier toute production d'informations, donc de représentations, fixées sur un support.

Les langages oraux (parole, chant, musique,...) ou corporels (mimes...) produisent des représentations lisibles dans l'instantané, même si la source de l'information peut se situer ailleurs et dans le passé. La représentation des informations est volatile, même si elle peut laisser des traces dans les mémoires.

Les langages de type « écrits », fixent une représentation de l'information sur un support. Il y a distanciation à la fois dans l'espace et dans le temps entre le moment de l'information, le moment de l'expression de sa représentation, le moment de sa communication enfin le moment de sa traduction. Dans ce sens on peut considérer que s'enregistrer au magnétophone est une activité du même ordre qu'écrire. Nous avons toujours surpris les visiteurs quand nous leur expliquions que l'atelier son (avec ses magnétophones, table de mixage, lecteurs de dvd...), comme l'atelier peinture, l'atelier vidéo, l'atelier marionnette... étaient primordiaux quant à l'apprentissage de l'écrire-lire.

Il s'agit donc de favoriser tout ce qui peut provoquer, engager les enfants à dessiner, enregistrer, jouer à écrire, communiquer aux autres ces expressions. Le dessin étant considéré comme l'entrée aussi bien dans le monde de l'écrit que dans le monde mathématique (première symbolisation, donc codage d'informations représentées différemment).

Nous avons évoqué dans un autre ouvrage¹² des exemples montrant l'étroite relation qu'il peut y avoir entre l'écriture et la lecture de sons ou d'images et l'écriture et la lecture de la langue écrite. La distanciation entre l'information et sa projection, entre le sujet et l'information produite par l'écrit, entre la production de l'information écrite et son interprétation (lecture) est très certainement la caractéristique la plus difficile du monde créé par l'écrit. Ce n'est que lorsque cette capacité de représentation commence à s'établir que le

¹⁰ Un pharaon, Psantic I et plus tard un empereur, Frédéric de Prusse, l'ont bien eu cette idée démente d'isoler des bébés avec interdiction de leur parler, pour voir quelle langue ils apprendraient naturellement. Tous les bébés ont évidemment déperé.

¹¹ Ce que Atlan appelle « bruit » est constitué par toute information non prévue qui pénètre dans le système et peut provoquer réaction du système.

¹² *Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche*, éditions L'Harmattan.

décodage des signes prend du sens et n'est plus alors qu'une affaire technique. Ceci, nous l'avons toujours systématiquement vérifié¹³.

3/ Dans ce contexte, les enfants doivent pouvoir s'essayer à écrire, par jeu, par imitation, par besoin..., comme à la maison le bébé commence par s'essayer à gazouiller

Le point de départ, pour ce qui nous concerne, a donc toujours été l'écrit (production) plus que la lecture (interprétation).

Il ne s'agit pas de « faire » écrire des enfants qui ne savent pas écrire. Nous serions d'ailleurs dans une méthode qui n'aurait pas plus de sens que toutes les autres. Il s'agit que, dans un contexte où le langage écrit est l'outil utilisé naturellement pour la vie courante de la classe (comme l'oral est l'outil naturel de la famille), les enfants puissent, aient envie de jouer, de s'amuser, d'inventer, de s'essayer... à tout ce qui peut être considéré de près comme de loin à de l'écrit, c'est à dire des traces sur un papier. Il s'agit qu'ils puissent faire leurs « ar-re-ar »

Nous avons déjà dit à quel point le dessin est bien une forme d'écrit. Mais nous avons toujours vu les enfants passer ensuite à vouloir « jouer » à écrire. Cela a pris multiples formes : les uns produisant des gribouillis et venant dire le sens que ces gribouillis avaient, d'autres demandant qu'on leur fasse le modèle de ce qu'ils voulaient écrire, d'autres piochant au hasard ou sélectivement dans des écrits existants... etc.

Et comme la maman répète ce qu'elle croit avoir compris, fait répéter ce qu'elle a compris, nous agissions de même avec ces productions : nous les traduisions de façon compréhensible... pour ceux qui savaient lire et pourraient le lire, et l'enfant répétait l'écriture de ces signes comme il répète les sons. Nous normalisions sa propre symbolisation. **L'information qu'il avait ainsi produite pouvaient alors être perçue, un peu plus tard, par d'autres.** Et provoquer des interactions par l'intermédiaire du langage oral, ou éventuellement d'autres langages (graphiques, mathématiques, scientifiques...). Ces enfants, même ne sachant pas encore lire, étaient rentrés alors dans le monde de l'écrit. Et ce faisant, ils contribuaient à leur tour à la vie du groupe auquel ils appartenaient. **Le reste n'est plus alors qu'affaire de technique.** Mais la technique de l'apprentissage et le temps consacré ne sont qu'une petite partie du bain de langage écrit dans lequel est plongé constamment l'enfant d'une classe multiâge constituée ainsi en système vivant. Comme le temps consacré par la maman à aider l'enfant à prononcer ou à rectifier tel mot ou telle expression n'est qu'une infime partie du bain de langage oral dans lequel vit l'enfant.

Alors venons-en à la technique !

4/ Et commence alors le travail d'apprentissage explicite.

Une fois cette dynamique instaurée, la technique de l'apprentissage de l'écrire-lire constitue essentiellement dans la prise de repères. Or il y a autant de façon différente de prendre des repères qu'il y a d'individus. En 37 années d'enseignement¹⁴, nous n'avons jamais constaté deux enfants procédant de la même « méthode » d'apprentissage.

Le fond d'apprentissage sur lequel allait être fait le travail explicite de prise des repères (dont éventuellement le Be A BA !) était constitué par les textes des enfants une fois traduits correctement. Si l'on considère sur quoi repose les méthodes vendues par les éditeurs ou certains ministres, il s'agit d'abord d'une série d'écrits et d'histoires avec des héros, souvent parfaitement irréels ou incongrus. Ils constituent par eux-mêmes un monde imaginaire qui est au moins celui de leur auteur mais pas forcément accessibles à d'autres. C'est d'ailleurs, me semble-t-il, le propre des mondes... littéraires. J'avoue avoir quelque mal à rentrer ainsi dans certaines histoires pour le moins... rebutantes, voire stupides ! Or nous avons maintes fois constaté que tous les enfants ne peuvent pas rentrer dans n'importe quel imaginaire. Certains ont besoin que l'information portée par l'écrit se rattache à du concret, du tangible. Olivier préférait feuilleter des encyclopédies, écrire des pancartes, mettre des étiquettes sous des images de dinosaures mais délaissait tout ce qui était histoires, contes. Maryse barbotait avec délice dans toutes les histoires de sorcières ou de châteaux ! Dans les batailles de méthodes contre méthodes et de leur réussites ou de leurs échecs, on oublie tout simplement en quoi consiste lire et écrire !

Le travail analytique était donc fait sur ce qui était produit par les enfants et mis aux normes langagières par le maître. Il n'est pas certain que lorsque un enfant projette des informations sur un support (dessin, écrit, son,

¹³ Id°

¹⁴ En classe unique, l'enseignant assume absolument et totalement la réussite ou la non réussite des apprentissages. Il ne peut se défausser sur personne d'autres de ses échecs. Et si les enfants ne savent pas lire au collège, la sanction est immédiate : les parents emmènent leurs enfants à l'école du chef-lieu. C'est un cas unique de réelle responsabilité dans l'enseignement public ! Pour ce qui nous concerne, le suivi des enfants au collège, puis dans la suite de la scolarité ou de la vie active, a constamment démontré l'efficacité des stratégies mises en route. Ce constat a été identique dans toutes les classes uniques mettant en place de véritables stratégies, et, en étendant l'évaluation à toutes les classes uniques, ce résultat concernant l'apprentissage de l'écrit a été confirmé par la DEP du ministère et l'est encore par l'observatoire de l'école rurale.

images...) ce soit dans l'intention de les communiquer. Notre expérience tendrait plutôt à penser que ce n'est pas sa première intention, tout au moins dans l'instant de l'écriture. Il s'agit d'une alchimie étrange dont la découverte de l'intentionnalité relève plutôt de la psychanalyse (auto-reconnaissance ? moyen d'évacuation ? de consolidation identitaire ? conscientisation de la pensée ?...). Quoi qu'il en soit, la découverte que ce que l'enfant produit peut être interprété, compris, traduit par d'autres, en un mot communiqué, est un passage important qui est induit par la dynamique de la classe (par la vie du groupe) et favorisé par l'enseignant. Ce n'est qu'à partir de cet instant que l'on pourra alors utiliser ces productions pour la prise de repères, c'est à dire pour le travail analytique classique. L'objectif de ce travail (sens, motivation) ne pose alors pas de problème : pouvoir utiliser, dans la vie de la classe et de façon autonome, un langage que le groupe utilise pour sa propre vie. Est-il sûr que n'importe quel texte pourrait aussi bien faire l'affaire ? et bien essayez d'apprendre à lire à un adulte qui a le sport en horreur en vous servant du journal de l'Equipe, ou à un autre qui ne comprend rien à la musique contemporaine en vous servant des Inrockuptibles !

A partir de là, nous nous trouvons dans une situation un peu semblable à celle décrite par Danielle De Keiser dans sa « méthode naturelle » : constitution d'un stock de textes références, travail de compréhension quotidien sur un texte, recherche des similitudes, repérages, etc.

Le travail analytique correspond à la prise de repères. Ce que les spécialistes appellent décodage n'est qu'une prise de repères entre autres, en tout cas la plus simple... pour nous adultes ! ce qui peut aussi vouloir dire la plus sommaire ! Découvrir le Be A BA est une possibilité... entre autres.

La différence de ce que nous faisons par rapport aux « méthodes », c'est que dans une classe unique le nombre d'enfants en situation de dépendance par rapport à l'écrit est réduit (4 ou 5 chaque début d'année) et se réduit au fur et à mesure que les uns et les autres s'envolent seuls. Ce qui fait que **nous pouvions nous adapter aux méthodes de prise de repères de chaque enfant**. Ce qui n'est évidemment pas possible dans les classes où l'on regroupe un ensemble d'enfants tous non scripteurs-lecteurs, qui, en plus, ne voient pas utiliser normalement le langage qu'ils sont sensés construire.

Dans le travail analytique fait sur les textes produits, on se penchait sur tout ce qui pouvait servir de repères, y compris l'association de lettres et l'éventuel rapport de cette association avec l'oralité, leur répétition, etc.. C'est dans la production constante de l'écrit, des essais de compréhension que cette production entraînait nécessairement, que s'effectuait la mémorisation, donc l'apprentissage de la lecture. Mais dire que cette mémorisation concernait plus l'association syllabique, l'équivalence avec les sons, les mots ou les empan... bien malin aurait été celui qui aurait pu le dire !

Après près de quatre dizaines d'années d'observation, aucun enfant n'a été repéré comme en difficulté de lecture en 6^{ème} (vérification faite chaque année en relation avec le collège). Deux seulement ont franchement abordé l'apprentissage par le décodage syllabique (mais pas forcément dans l'ordre alphabétique systématique) et ont par contre nécessité un travail spécifique par la suite pour acquérir une lecture plus rapide et moins linéaire (quoi que l'on dise, l'écrit moderne s'éloigne de plus en plus de l'écrit Gutenberrien, sa lecture n'est plus tout à fait la même). Deux autres ont appris uniquement en inventant leur écriture jusqu'à ce qu'elle se normalise... naturellement. Entre ces deux extrêmes, tous les cas, toutes les méthodes imaginables ! Et encore, si l'on peut arriver à déterminer ce que les uns et les autres ont privilégié dans la prise de repères explicite qui leur était proposée, il est impossible de savoir ce qu'ils ont implicitement utilisé dans tout ce qui se passait autour d'eux. Comme il s'est avéré, jusqu'à aujourd'hui, impossible de savoir par quelle méthode personnelle de prises de repères ont appris à lire tous ceux qui savaient lire avant que quelqu'un le leur apprenne ou qui ne se souviennent plus... quand et comment ils ont appris à lire. Mais tous, sans aucune exception, ont tous commencé à écrire, sans savoir écrire, avant d'avoir entamé les processus d'apprentissages proprement dit de la lecture. Ce au cours de près de 40 années de pratiques et d'observations.

Ce n'est pas la méthode choisie pour la prise de repères qui a pu faire de ces enfants de bons scripteurs lecteurs, c'est l'utilisation immédiatement constante de l'écrit dans la vie de la classe. Quand des ministres veulent comptabiliser le temps à consacrer à la lecture, c'est à croire qu'ils ont comptabilisé eux-mêmes le temps que leurs propres enfants devaient consacrer à parler !.

Les problèmes de méthodes qui défraie actuellement médias, enseignants en échec, et complaisamment entretenus par un certain monde politique, ne se sont donc jamais posés à nous. Si cela avait été par le « be a ba » que tous les enfants avaient le plus facilement pris des repères, non seulement ils l'auraient fait mais cela aurait aussi été bien plus facile pour nous ! Se focaliser comme on le fait depuis des décennies sur un problème sans le faire avancer d'un poil devrait rendre au moins perplexes aussi bien le monde des enseignants que celui des chercheurs, que celui des promulgueurs de circulaires.

Mais on ne peut pas traiter de façon isolée le problème de la construction de l'écrire-lire. Personne ne s'est encore étonné que les travaux de nos savants chercheurs, dont chacun essaie ensuite à se prévaloir pour défendre

ses croyances, ont tous été faits dans le cadre d'un système éducatif qui a été instauré pour que l'on puisse déverser des savoirs (be a ba n'est qu'un savoir) dans des ensembles d'enfants du même âge, selon un découpage industriel des dits savoirs. Ils ne remettent jamais en cause l'appareil éducatif lui-même, sa conception, sa nécessité, ses objectifs, comme si c'était une donnée naturelle et non une édification. C'est un peu comme si ces chercheurs nous disaient, après moult travaux, que mettre de l'essence dans une machine à vapeur ne la fait pas avancer et peut même la faire exploser. La fameuse étude américaine concernant la comparaison de pédagogies et se disant scientifique relève de cette absurdité. Ou les sciences de l'homme sont vraiment des sciences molles et sans aucun fondement comme le disent leurs détracteurs des sciences dures, ou il y a des escroqueries intellectuelles soigneusement entretenues parce qu'utiles au maintien d'état de fait.

Il n'est pas étonnant que ce que nous décrivons à propos de la lecture ait été surtout constaté et pratiqué dans des classes uniques : se sont en effet les seules structures du système éducatif qui, de par leur nature, échappent quelque peu au taylorisme scolaire¹⁵. Les conditions y sont donc plus favorables parce que moins conformes à la norme qui continue à être recherchée¹⁶. Est-ce d'ailleurs pour cela que l'État poursuit leur éradication systématique au lieu de se pencher sur le phénomène qu'elles constituent ?

Pour notre part, cette stratégie de l'écrire-lire est incluse dans une stratégie beaucoup plus générale. La construction des autres langages, et en particulier du langage mathématique, relève des mêmes fondements¹⁷. Nous sommes dans une approche complètement différente et de l'acte éducatif, et de l'école.

Bué, décembre 2005

¹⁵ Voir « *Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche* » déjà cité ou de nombreux articles sur le site : <http://perso.wanadoo.fr/b.collot/b.collot/>

¹⁶ Il est tout aussi étonnant que ne soient jamais cités les travaux qui démontrent, d'une façon obstinément constante, que plus il y a de niveaux, meilleurs sont les résultats !

¹⁷ La construction du langage mathématique est un tout petit peu plus complexe parce que ne se rattachant pas ou peu au premier monde construit, celui du langage oral. Nous y reviendrons dans un autre texte.