

Un tout petit monde, la lecture

Université de Toulouse le Mirail
EURED-CREFI

L'apprentissage de la lecture-écriture constitue un champ où des acteurs différents oeuvrent en vue d'atteindre le même objectif, la réussite de tous les apprenants. C'est également un champ où s'affrontent des forces. On propose ici une représentation dynamique de ce champ et de la manière dont il réagit face à la question des innovations pédagogiques.

Problème en France, dans le contexte éducatif de la lecture, chacun se plaint que la lecture va mal. A qui la faute ? Pour tenter de comprendre pourquoi l'apprentissage de la lecture demeure un problème, il est nécessaire de disposer d'une vue d'ensemble des acteurs de ce que nous appellerons alors le champ de la lecture.

Dire que la lecture constitue un champ signifie que des *acteurs différents* agissent en vue d'atteindre le même objectif, de résoudre le problème posé, c'est-à-dire la réussite de tous dans l'apprentissage de la lecture. Dire que c'est un champ, c'est dire aussi qu'il s'agit d'un *champ de forces*. On considèrera que la lecture n'est pas un objet purement technique, mais un objet dynamique, c'est-à-dire un terrain sur lequel s'affrontent des forces. Le champ de la lecture est donc un terrain de luttes. L'état du champ varie en fonction du rapport des forces qui s'y exercent, avec à tout instant des dominants et des dominés. Quelles sont ces forces ? Comment agissent-elles ?

Précisons que cet exposé, de nature exploratoire, est nécessairement schématique. Il ne se propose pas d'apporter des réponses, mais d'ouvrir à des travaux qui auraient pour objet la lecture considérée comme un champ particulier de la vie sociale.

En ce qui concerne l'anatomie du champ, nous renvoyons le lecteur à la présentation que nous en avons faite antérieurement (Fijalkow, 2001)¹. Ce texte résulte d'un effort de description et de neutralité, mais est sans doute néanmoins discutable : oublis, segmentation insuffisante... Pour aller plus loin, une telle analyse devrait être effectuée dans chaque pays francophone, afin de pouvoir distinguer ensuite ce qui est essentiel et ce qui est secondaire, car les arbres cachent parfois la forêt.

Pour ce qui est de la physiologie du champ, nous avons envisagé plusieurs perspectives possibles : la circulation de l'information dans le champ, le traitement des mauvais lecteurs, l'évaluation, l'innovation... C'est cette dernière que nous avons finalement retenue.

On appellera *innovation* toute pratique qui, reposant sur une théorie autre que la théorie dominante du moment, est présentée par ses promoteurs comme une pratique alternative à la pratique dominante.

D'où vient l'innovation et que devient-elle ? On effectuera un bref survol du champ afin de montrer que l'innovation met en jeu des forces antagonistes qui, selon leur rapport à un moment donné, permet à une innovation d'être ou non acceptée.

À qui revient, en France aujourd'hui, la fonction d'élaboration de propositions innovantes ? Officiellement, à personne. En pratique donc à tout le monde.

¹ Voir ch. 1 de Fijalkow J. *Sur la lecture*, ESF, 2001.

1^{ère} sphère : les apprenants

Ils ne sont pas à l'initiative d'innovations, mais leurs réactions, favorables ou défavorables, peuvent jouer un rôle dans la suite qui leur sera donnée. C'est ainsi, par exemple, que les coins lecture semblent avoir été maintenus après le bon accueil qui leur a été fait par les enfants dans les classes. De même, la pratique des groupes homogènes a été très vite abandonnée quand a été perçue la difficulté accrue des enfants les plus faibles.

De façon générale, toutefois, le pouvoir à l'école revenant dans sa quasi-totalité à l'adulte, les réactions des enfants ont peu d'effets et passent en tout état de cause par la médiation de l'adulte.

2^e sphère : les acteurs directs

Les enseignants

Le cas le plus célèbre d'enseignant ayant proposé un renouvellement de la pédagogie de la lecture-écriture est sans doute celui de Freinet. En dépit de l'écho considérable reçu par ses idées et du succès rencontré auprès de nombreux enseignants, il s'est heurté à une très forte résistance de l'institution qui l'a conduit à créer une école privée. Le Mouvement Freinet aujourd'hui est un des mouvements pédagogiques actifs en France, mais il n'a plus l'audience qui fut la sienne il y a un demi-siècle.

Pourquoi les idées proposées par Freinet n'ont-elles pas été davantage diffusées dans le système éducatif ? Il semble qu'elles se soient heurtées à une double résistance :

- résistance horizontale : celle des maîtres qui, dans leur majorité, n'ont pas suivi ce mouvement ;
- résistance verticale : celle des autres acteurs, acteurs indirects, relayant celle des acteurs du discours (*voir ci-après*).

S'il est important de distinguer une double résistance, il faudrait se garder toutefois de considérer qu'elles sont indépendantes l'une de l'autre. Deux hypothèses peuvent être envisagées en effet :

- la hiérarchie n'a pas suivi Freinet, du fait que les enseignants eux-mêmes ne l'avaient pas suivi ;
- les enseignants n'ont pas suivi Freinet du fait que la hiérarchie s'est opposée à lui.

Pour être plus complet il faudrait aussi se demander quel a été le rôle qu'ont joué les parents dans le destin des idées de Freinet,

mais aussi celui de forces proprement politiques, sachant que Freinet était membre du PCF.

En bref, comprendre pourquoi les innovations proposées par le Mouvement Freinet n'ont pas été davantage généralisées, renvoie à l'identification des acteurs et de leur rôle respectif, ce qui demanderait une étude spécifique.

Les professionnels travaillant avec des enfants en difficulté

Deux cas sont célèbres dans l'histoire de la pédagogie, ceux de deux médecins, Montessori et Decroly. Tous deux, confrontés à des enfants en difficulté, ont élaboré des propositions pédagogiques qui ont eu un très fort écho, mais ont été assez vite marginalisées. Tout comme Freinet, ces propositions survivent dans le cadre d'écoles privées : aujourd'hui, on trouve une école Decroly près de Bruxelles et une autre près de Paris. Les écoles Montessori que j'ai visitées aux Etats-Unis sont très recherchées et reçoivent un public d'enfants de milieu favorisé.

Notons toutefois que, à la différence de ce qui s'est passé en France pour Freinet, en Belgique, l'institution a, pendant un court moment (Plan de 1936) fait siennes les propositions de Decroly. Que s'est-il passé qui a permis ce bref triomphe, puis ce recul ? Ici aussi une étude historique serait nécessaire pour savoir quelles étaient les forces en présence et quels combats ont eu lieu.

Conclusion

Deux hypothèses explicatives peuvent être envisagées :

1. Les enseignants, dans leur majorité, rejettent les innovations. On peut invoquer alors :
 - le poids des routines professionnelles ;
 - un défaut d'accompagnement par l'appareil de formation.
2. L'institution n'accepte pas d'innovations venues de la base. Le conflit serait ici entre la base et le sommet. L'innovation ne se ferait pas de bas en haut. La question serait alors celle de la légitimité d'un discours provenant d'ailleurs que du sommet.

3^e sphère : les acteurs indirects

On peut s'appuyer ici sur deux exemples français contemporains.

Les formateurs

Eveline Charmeux, longtemps formateur à l'École normale de Toulouse, développe depuis de nombreuses années des propositions relatives notamment à l'enseignement de la lecture. Ces propositions, mises en œuvre dans le cadre d'écoles d'application, ont reçu un accueil souvent enthousiaste des enseignants.

Remarquons que nombre de formateurs, travaillant aussi dans le cadre de l'Institut national de la Recherche pédagogique (INRP) et de la revue *Repères*, présentent des propositions innovantes, la fonction de formation conduisant assez facilement semble-t-il à l'innovation, sans que la fonction d'innovation leur soit nommément attribuée.

Les inspecteurs

Jean Foucambert, dans un autre groupe de l'INRP et dans le cadre de l'Association française pour la lecture (AFL), est l'auteur de propositions innovantes en matière de lecture notamment, à telle enseigne qu'il est généralement considéré comme l'homme par qui le scandale arrive.

Remarquons que, de manière générale, dans le système éducatif français, les inspecteurs apparaissent essentiellement comme des représentants locaux de la hiérarchie de l'éducation nationale. Chargés de transmettre les instructions de la hiérarchie et de contrôler leur application, ils apparaissent dès lors plus comme des agents de conformité que d'innovation. On peut même penser que cette fonction conduit nombre d'entre eux à une attitude méfiante vis-à-vis de l'innovation, celle-ci paraissant par nature aller à l'encontre des instructions officielles.

Notons que cette fonction de contrôle de conformité des pratiques pédagogiques aux instructions officielles, remplie en France par les inspecteurs de l'Éducation nationale, l'est au Québec par les Commissions scolaires.

Notons également que s'il existe traditionnellement une certaine tension entre professeurs d'École normale ou d'IUFM et inspecteurs, elle tient sans doute au fait que les premiers se situent le plus souvent du côté de l'innovation et les seconds de celui de la conformité.

Les propositions incarnées par Charmeux et Foucambert s'inscrivent dans le cadre institutionnel de la *recherche pédagogique*. Il est important de remarquer que la recherche pédagogique n'est pas soumise, en France,

aux règles qui sont celles de la recherche universitaire, même si l'on a observé au cours des dernières années une tentation de l'INRP de s'aligner sur le modèle de la recherche universitaire.

Les propositions émanant de ces deux innovateurs majeurs

- ont été accueillies favorablement par de nombreux *enseignants* et rejetées par d'autres. On ne saurait dire pour autant qu'elle aient connu un succès massif ☐ 20% au plus des enseignants présentent une pédagogie innovante² ☐

- elles ont suscité bien des débats chez les *formateurs* et chez les *inspecteurs*, produisant des effets de clivage entre les pro et les anti ☐

- elles ont été vigoureusement combattues par les *chercheurs* appartenant au courant dominant en psychologie cognitive de la lecture.

- elles ont suscité une vive hostilité de la part des *responsables du système éducatif* ☐ le premier livre de l'*Observatoire de la lecture*, par exemple, est une machine de guerre contre ces propositions et les nouveaux programmes de français au cycle 2 sont dans une large mesure des contre-programmes.

Pour être complet, il faudrait encore évoquer d'autres acteurs,

- notamment les *parents* ☐ leur peur de "la méthode globale" est couramment évoquée ☐

- les *journalistes* : la lecture est devenue, en quelques années, un sujet journalistique, mais le traitement qui en est fait paraît surtout destiné à alimenter les craintes du lectorat ou y répondre ☐

- les *éditeurs* ☐ on trouve peu de matériel pédagogique permettant de mettre en œuvre les innovations. Or, pour qu'une innovation réussisse, il faudrait que les enseignants disposent de l'accompagnement d'outils qui y correspondent. Toutefois, les éditeurs étant des industriels et non pas des philanthropes, ces outils ne peuvent être produits que si leur rentabilité est prévisible. On peut donc penser que, faute d'une prise de risque par les éditeurs, certaines innovations ont échoué en partie de ce fait.

Conclusion

A quoi est dû le relatif échec des pédagogies innovantes des années 70 ?

² Cf. Eliane Fijalkow, Enquête sur les pratiques pédagogiques au CP, L'Harmattan (à paraître).

1. L'hypothèse hiérarchique

Elle est moins convaincante ici que dans le cas précédent, car l'innovation est issue ici non pas de la base mais d'un niveau moyen dans la hiérarchie de l'Éducation nationale³

2. L'hypothèse d'illégitimité par extériorité au champ

Elle doit être rejetée⁴ les formateurs et les Inspecteurs sont au cœur de l'institution et l'INRP apporte par ailleurs la légitimité institutionnelle.

Remarquons que les forces et les batailles évoquées ici n'ont rien de spécifique. La Belgique, si j'en crois la lecture du journal *Le Soir*, connaît les mêmes batailles. Il ne s'agit pas non plus d'un phénomène qui serait francophone, car on les retrouve dans les pays anglophones. Nos collègues anglo-saxons ont d'ailleurs créé une expression pour parler de ces débats⁵ il s'agit pour eux de *Reading Wars*. Il serait intéressant de réaliser dans chaque pays des études précises sur ce que je continuerai à appeler des "batailles", plutôt que des "guerres".

4^e sphère : les acteurs du discours

Les chercheurs

La plupart des chercheurs qui travaillent dans le champ de la lecture en France sont linguistes et psychologues, très peu relèvent des sciences de l'éducation. Ils ne se considèrent pas comme des innovateurs mais plutôt comme des observateurs, c'est-à-dire comme des personnes capables d'analyser l'apprentissage de la lecture, mais qui n'ont pas à proposer des innovations. Quant aux recherches sur la didactique de la lecture, c'est encore une terre de mission.

S'ils le font néanmoins, c'est en termes d'implications à partir de leurs recherches et non pas de propositions pédagogiques précises, considérant que celles-ci relèvent de la compétence des sphères précédentes. Leur rapport à la lecture est donc essentiellement celui d'une application au champ éducatif d'études considérées comme fondamentales³.

Quelques chercheurs, peu nombreux, travaillent néanmoins au côté d'enseignants et de formateurs à l'élaboration de pratiques innovantes dans le cadre de recherches-actions.

³ Cette attitude serait à comparer à celle des chercheurs dans d'autres sciences de l'action, la santé par exemple, qui semblent avoir de tout autres positions.

Ces initiatives sont aussi mal reçues par les autres chercheurs, aux yeux desquels elles manquent de scientificité ou apparaissent transgressives, que par les acteurs indirects ou les responsables du système éducatif qui les estiment illégitimes.

Les syndicats

Ils ne se positionnent généralement pas comme innovateurs, mais se prononcent sur la défense des intérêts corporatifs. Pourtant, depuis quelques années, un syndicat, l'UNSA, finance des recherches destinées à faire examiner par des chercheurs l'efficacité de certaines innovations. Ce syndicat demeure dans son rôle si on considère que les innovations validées peuvent à terme faciliter la vie professionnelle des enseignants.

Notons toutefois que, d'un syndicat à l'autre, les attitudes envers l'innovation sont variables. Pour ceux qui considèrent que les difficultés des enfants à l'école ne sont que le reflet des difficultés des familles hors de l'école, l'attitude adoptée par rapport à l'innovation est marquée par une certaine défiance. Pour ceux qui considèrent que les difficultés sociales n'expliquent pas tout et que les pratiques pédagogiques peuvent jouer un rôle dans la réussite scolaire, l'attitude est favorable à l'innovation pédagogique.

Les associations

Les mouvements pédagogiques apparaissent comme des porteurs d'innovations pédagogiques. On a évoqué l'ICEM, l'AFL, on peut penser aussi au GFEN ou au CRAP qui publie les *Cahiers pédagogiques*. Ces associations sont traditionnellement considérées comme plus ou moins liées à tel ou tel parti politique, apparaissant dès lors comme une courroie de transmission, à double sens, de celui-ci vers le monde de l'éducation.

Notons au passage que la frontière est poreuse entre recherche pédagogique et associations⁴ les mêmes personnes peuvent apparaître dans les deux types de structures.

Les positions adoptées par les associations, en réponse à ce qui leur semble insatisfaisant dans l'enseignement de la lecture, apparaissent de fait comme autant de critiques de l'action du Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Dans un système politique français où la politique éducative est de la seule responsabilité du gouvernement, les associations prennent donc figure d'opposition. De plus, dans la mesure où la relation entre les enseignants et le MEN se fait sur le

mode de la soumission des premiers à l'autorité du second, toute innovation prend figure d'insoumission ou de rébellion. Elle est donc susceptible d'être sanctionnée par l'inspection.

Le ministère de l'Éducation nationale

Il semble possible de distinguer plusieurs attitudes envers l'innovation ☐

Le refus

Le Ministère semble, en France, avoir le monopole de l'innovation pédagogique. Il faut prendre en considération ici que la France est un État de droit et que sa structure est fortement centralisée. C'est la raison pour laquelle sans doute toute proposition qui n'émane pas du haut de la hiérarchie mais de la base ou d'un niveau médian, voire des chercheurs, semble le plus souvent condamnée. Le conflit majeur semble donc se situer entre les mouvements pédagogiques ou la recherche pédagogique, porteurs de propositions innovantes, et le Ministère, garant de l'ordre scolaire.

Mais à côté de cette attitude générale de refus, il faut alors faire place à l'initiative de propositions, c'est-à-dire à la production de propositions innovantes pour résoudre les problèmes rencontrés.

L'innovation de haut en bas

Un autre cas de figure est donc celui où le Ministère est lui-même auteur d'innovations. Ces innovations apparaissent dans des textes prescriptifs qui passent par le canal des Instructions officielles et qui, transmises du haut en bas de la hiérarchie, sont destinées à modifier les pratiques. Il faudrait alors, à la lecture de celles-ci, distinguer ce qui relève de la définition des objectifs à atteindre et ce qui concerne les modalités à mettre en œuvre pour y parvenir. Il semble en effet que, dans une certaine conception de la liberté pédagogique, s'il appartient bien au législateur de déterminer ce que doivent savoir ou savoir faire les élèves à un moment donné, il revient aux enseignants de définir la façon de procéder pour que ces objectifs soient atteints.

Une lecture attentive de ces instructions montre toutefois une importante variabilité par rapport aux courants innovants évoqués plus haut. Si les IO de 1923 et de 1972 apparaissent sensibles à ceux-ci, ce n'est pas le cas des autres. Prendre en compte le contexte historique dans lequel telle ou telle Instruction a été émise est alors éclairant ☐ les Ins-

tructions officielles (IO) de 1923 ont été produites au lendemain de la Première Guerre mondiale et celles de 1972 peu de temps après mai 68.

De plus, la recherche historique a mis en évidence que ces instructions ne sont que modérément suivies d'effets. À ceux qui seraient tentés de voir dans le Ministère une instance essentiellement conservatrice, les deux faits évoqués invitent à une représentation plus circonstanciée ☐ si les instructions du Ministère ne sont pas suivies d'effet, c'est parce que les instances inférieures ne le suivent pas nécessairement, y compris quand il adopte des positions pédagogiquement avancées. Il faut donc faire la différence entre une instance conservatrice et une institution qui défend ses prérogatives. Les textes peuvent être novateurs, mais une certaine résistance à la base ou un défaut de moyens permettant sa mise en œuvre (absence d'outils éditoriaux, conseillers pédagogiques en nombre suffisant ou insuffisamment mobilisés) peuvent expliquer l'absence d'effets sur le terrain. Dans le cas de la Belgique, le fait que le Plan de 1936, largement inspiré par les travaux de Decroly, n'ait pas eu autant d'effets qu'attendus demanderait à être étudié par les historiens de l'éducation.

L'actualité la plus récente en France présente trois innovations « ministérielles » dont il sera intéressant de suivre le devenir.

1. La création de CP à effectifs réduits

Dans son plan de prévention de l'illettrisme, le ministère a annoncé à plusieurs reprises l'idée d'une expérimentation consistant à dédoubler les CP dans lesquels les risques d'échec sont importants. Cette mesure appelle plusieurs commentaires ☐

- c'est une mesure coûteuse puisque là où il y avait une classe il y en aura désormais deux ☐
- pour les didacticiens de la lecture, une telle mesure, purement administrative, est un constat d'échec, un désaveu complet des changements pédagogiques qui pourraient être mis en œuvre, et à coût bien moindre ☐
- il est vrai toutefois que c'est une idée simple, compréhensible par tout le monde, et donc susceptible de montrer à tous que le Ministère a bien l'intention de prendre à bras le corps la question des difficultés d'apprentissage de la lecture ☐
- c'est aussi une mesure satisfaisante pour des syndicats d'enseignants toujours en

demande d'une baisse des effectifs des classes□

- mais la question qui nous intéresse ici est celle de l'origine d'une telle idée□ sans être dans le secret des dieux, il semble que cette origine soit à chercher dans le rapport récent d'un sociologue sur l'effectif par classe et les résultats en lecture. Si ce rapport, en effet, montrait classiquement que la taille des classes n'a pas d'effet sur les performances scolaires, elle indiquait toutefois que, au-dessous d'un certain effectif et dans un milieu socialement défavorisé, un tel effet existait. On peut donc voir dans l'expérimentation annoncée la suite du rapport effectué par ce collègue.

Si ceci est vrai, cela signifie que, tout comme les mouvements pédagogiques peuvent parfois arriver à se faire entendre, certaines recherches peuvent aussi parvenir à se frayer un chemin vers la décision. L'avenir permettra de savoir si cette mesure est de la poudre aux yeux ou une véritable ouverture.

2. La littérature de jeunesse au cycle 3

Les dernières IO (Instructions officielles) demandent aux maîtres de cycle 3 d'enseigner la littérature de jeunesse. Elles appellent deux commentaires□

- Cette mesure peut être considérée comme l'officialisation de pratiques innovantes proposées et développées par les mouvements pédagogiques depuis l'après-guerre. Tout comme les établissements expérimentaux évoqués plus haut, elle montre donc que des idées innovantes peuvent finir par être officialisées. Peut-on alors considérer l'innovation comme un processus en deux temps□ un temps d'opposition et un temps de reconnaissance□ Des études seraient nécessaires pour examiner cette hypothèse.
- L'exécution de cette mesure pose des problèmes□ qui va financer le nombre important d'ouvrages prévus par le législateur□ L'État n'ayant rien prévu à ce sujet, c'est aux collectivités locales que revient la charge. Lesquelles□ Le débat est en cours. Il permet de penser que le champ de la lecture va voir apparaître de nouveaux acteurs, les élus locaux, et que de nouvelles batailles vont être livrées. Quelques mois après l'annonce de cette mesure, le Ministre de l'Éducation scolaire annonce la suppression de la liste of-

ficielle. Pour les observateurs, cette mesure résulte des difficultés de financement indiquées plus haut.

Quels seront les effets d'une telle mesure□ On peut y voir une secondarisation de l'école primaire. On peut aussi craindre qu'un enseignement de la littérature, pratique culturelle propre à un milieu socialement favorisé, soit suivie d'un rejet de la part des enfants de milieu populaire et n'aggrave dès lors l'échec scolaire.

3. L'officialisation de l'innovation

Le Ministère s'est doté ces dernières années d'une cellule d'innovation, officialisant de la sorte le fait que l'innovation n'avait jusque là pas droit de cité, sa place n'étant assignée à aucune structure.

La cellule ainsi créée semble alors avoir consacré l'essentiel de son énergie à un travail de dépistage des innovations existant ici ou là en France. Vaste travail qui a conduit à quelques publications et surtout à la validation d'innovations poursuivies par divers mouvements pédagogiques, sous la forme de création d'établissements à statut expérimental c'est-à-dire dérogoaire. La création de ces établissements, souvent annoncée puis démentie, constitue néanmoins un fait intéressant puisqu'il s'agit là de la validation par le pouvoir d'initiatives qui semblent s'être le plus souvent développées en dehors de lui, sinon contre lui.

La fragilité de cette cellule apparaît toutefois quand on regarde sa place dans l'organigramme et les moyens dont elle dispose. Elle apparaît plus évidente encore quand on annonce sa suppression peu de temps après la nomination du nouveau Ministre puis, quelques jours plus tard, son maintien.

L'innovation a donc bien des difficultés à se faire une place au sein du Ministère. Elle manifeste néanmoins, pour la première fois semble-t-il, une relation organique entre Ministère et mouvements pédagogiques. Toutefois, la fragilité des décisions et de la structure qui les prend permet de penser qu'il existe bien des forces qui agissent en des sens opposés.

En pratique, il semble que, dans la sphère du discours tout particulièrement, s'affrontent deux thèses relatives à l'innovation dans le cadre scolaire. L'une d'entre elles s'exprime très largement ces temps derniers dans les médias. J'emprunte à deux émissions télé d'octobre 2002 les extraits suivants□

- Luc Ferry, Ministre de l'Éducation nationale (dans l'émission *Des racines et des ailes*) :

"Si on cherche les causes de cet échec de notre système scolaire sur ce point, il faut les trouver dans la société. Que s'est-il passé ? Pour le dire très vite, en deux mots, c'est que nous avons vécu pendant pratiquement un siècle en valorisant et je dirais même en survalorisant tout ce qui était de l'ordre de la spontanéité et de la créativité : l'innovation. Or, il y a deux choses dans l'éducation, deux choses qui ne relèvent pas de cette logique là. C'est la langue maternelle, parce que c'est quelque chose que l'on reçoit du dehors, sans l'avoir... l'espèce humaine, et c'est la civilité, les règles de la politesse. L'innovation, c'est formidable, évidemment, c'est formidable dans l'art, dans la science, mais en matière de règles de grammaire, la créativité de l'enfant, c'est rarement une bonne chose pour le dire comme ça, et on a valorisé pédagogiquement trop longtemps les exercices qui valorisent la spontanéité, la créativité, alors que, dans certains domaines de la culture et de l'éducation, et notamment dans l'apprentissage de la langue maternelle, on avait besoin, j'allais dire parfois d'exercices un peu bêtes, là où on apprend des choses. Souvenez-vous des listes de *chou*, *hibou*, *caillou*, et autres *genou* que l'on apprenait quand on était petits. Il y a aussi des moments de vrai apprentissage et je crois que, dans les deux domaines que je viens d'évoquer, c'est-à-dire la langue maternelle et les règles de civilité, de courtoisie et de politesse, il faut accepter que ce sont des héritages et il faut accepter de valoriser, disons un côté un petit peu traditionnel de l'enseignement et ça je crois qu'on ne l'a pas fait assez dans les dernières années."

- Guy Morel, enseignant, auteur de *L'horreur pédagogique* (dans l'émission *Mots croisés*) □

"J'écoute ça avec étonnement, aussi bien la sortie d'Alexandre Jardin tout à l'heure qui se lance dans l'innovation. Bon courage. On a subi des vagues d'innovations. Je suis désolé de le dire, mais l'école est la transmission du savoir. Ça se fonde sur la stabilité et la conservation. Et si c'est pas comme ça, si c'est plus comme ça, il n'y a plus de savoir, il n'y a plus de transmission".

Cette thèse repose sur une double postulat de stabilité □ stabilité du savoir, et stabilité des enfants, et sur une conséquence □ la stabilité de l'enseignement. **Elle s'oppose alors à ceux qui considèrent, au contraire, que le savoir est variable, que les enfants ont changé et que l'enseignement doit varier et que l'innovation y est nécessaire.**

Dans le cas de la langue, exiger que ce qui est enseigné soit invariable, c'est fermer la porte à tout apport venu des savoirs savants, c'est-à-dire des sciences du langage. Ce qui est rejeté ici, c'est la nécessité de transposition des savoirs savants en savoirs scolaires.

Sur la question des enfants, les enfants d'aujourd'hui, même si l'école est obligatoire

depuis un siècle, ne sont pas les enfants d'hier, car l'éducation familiale a changé et, plus généralement, les conditions de vie.

Si l'on admet l'un et/ou l'autre de ces principes, peut-on enseigner la même chose aujourd'hui qu'hier et faire l'école aujourd'hui comme on la faisait hier □ La position présentée dans les émissions évoquées consiste à exiger le maintien de formes définies à un moment donné, alors que celles-ci n'ont à l'échelle historique qu'un caractère contingent. On pense, bien sûr, à la dictée. Luc Ferry évoque les listes de mots, tandis que Macchino, un autre invité, rappelait la récitation, la rédaction, la conjugaison, etc.

Si l'on admet que les enfants ne sont plus les mêmes, il faut s'attendre à ce que les enseignants qui tentent d'imposer des contenus et des formes traditionnels se heurtent à de fortes résistances de la part des élèves. Ils éprouvent alors un vif sentiment d'échec professionnel puisque ce qu'ils ont appris et/ou la façon de le faire passer sont récusés. Deux positions sont possibles, selon que l'on estime que le problème se trouve hors de soi (chez les élèves, les maîtres, les décideurs du Ministère, du fait des innovateurs) ou en soi (dans sa façon d'enseigner). Ceci concerne aussi bien les savoirs à enseigner que les modalités de leur enseignement.

- Si l'on estime que le problème est externe, on va exiger que les enfants se soumettent aux conditions traditionnelles. Militer pour le maintien ou le retour de celles-ci semble aujourd'hui une position qui a le vent en poupe.

- Si l'on estime que le problème est interne, on va faire effort pour s'adapter aux enfants tels qu'il sont aujourd'hui.

La question de l'innovation apparaît ainsi comme un conflit entre ceux qui veulent adapter l'enfant à l'école, et ceux qui veulent adapter l'école à l'enfant. Le sort de la cellule d'innovation, c'est-à-dire son maintien ou sa disparition, dépend de l'issue de ce combat.

Conclusion

Notre propos était uniquement de survoler le champ de la lecture en montrant que ce champ est souvent un champ de bataille et d'esquisser un cadre qui permette d'analyser un peu plus complètement ce qui s'y passe. En d'autres termes, il s'agissait de montrer que les perspectives croisées sous le signe desquelles ce colloque a lieu consistent souvent à croiser... le fer et que, pour comprendre ce qui se passe alors, des études précises sont nécessaires.