

Entrée dans l'écrit

Considérations sur les notions de panne, de déparentalisation, de nouveau peuple scolaire.
Interview par Giancarlo ONGER

Selon Jacques LEVINE : « Il y a, en gros, continuité, entre ce qui se joue, mal ou bien, en Maternelle et l'entrée ultérieure dans les apprentissages. Les précédents tableaux sont totalement valables pour le CP. Les écarts entre A 1, A 2 et B 1 en Maternelle (tableau n° 2), se prolongent trop souvent en écarts au niveau B 2 au CP, et surtout au Collège. Avec toutefois deux observations : le CP peut être un véritable sauvetage pour des enfants, enlisés en Maternelle dans des conflits affectifs ; il représente une possibilité d'investissement cognitif et de plaisir d'entrer dans le monde de l'abstraction qui donne une nouvelle raison d'être. Mais l'inverse s'observe également : La confrontation au monde non concret du déchiffrement joue un rôle dépressif lorsqu'elle est trop laborieuse et peut fonder une image négative durable, tant de l'école que du Moi.

J'en viens donc au problème essentiel : pourquoi le CP, dont on dit qu'en fin d'année 80 % des enfants y ont appris à lire, est-il une classe dangereuse ? Nous pouvons distinguer cinq malentendus qui sont tantôt des non-dits, tantôt des trop peu dits. Ils sont réunis dans le tableau n°3.

- Pour apprendre à lire « bien », avec aisance, avec une idée de conquête et de jouissance cognitive qui donne confiance en soi et crée une alliance de fond avec le langage écrit, il faut avoir 7 ans d'âge mental à 6 ans, c'est-à-dire un Q.I. minimum de 115. Or on considère à tort, à la suite d'une confusion entre âge civil et âge mental qu'il suffit d'avoir 6 ans d'âge mental.
- On peut distinguer, à part la lecture des non-lecteurs (l'illettrisme potentiel) et à part la lecture vraie, deux types de lectures. insuffisamment mentionnées dans la comptabilité des non-réussites : la lecture trop laborieuse et la lecture artificielle.
- La différence entre ces qualités de lecture est liée à un point fondamental, « l'imaginaire de la lecture », c'est-à-dire ce dialogue implicite, infra-verbal, qui s'installe à l'intérieur de l'enfant entre lui et le texte, donc entre émetteur et récepteur. Le tableau n° 4 indique 6 aspects de cet imaginaire de la lecture qui, actuellement, ne sont pas pris en compte.
- L'enfant vient à l'école avec sa famille à l'intérieur de lui. Ce qui signifie que la lecture prend un sens différent selon la façon dont la famille cherche à assurer son pouvoir social. Comme le montre le tableau n° 5, ce n'est pas la même chose d'apprendre à lire : lorsque l'outil de pouvoir social est l'abstraction, lorsque c'est la réalisation technique, lorsque c'est le corps au sens de force physique ou d'outil de séduction. L'effort pour dépasser le conditionnement socioculturel familial est plus difficile dans les deux derniers cas. D'autre part, les examens psychologiques montrent abondamment que lorsque les enfants sont marqués par des drames familiaux, l'idée qu'ils sont plus ou moins honteusement différents des autres s'interpose entre le cognitif et leur Moi. Ils s'installent dans l'angoisse, le suivisme ou l'illettrisme selon les cas. Pour ce qui est de l'illettrisme, contrairement à l'opinion en cours qui y voit l'effet d'un manque de sur-exercice, il n'est pas lié à un manque de motivation de l'élève, à un manque de désir d'enseigner du maître. Il exprime, le plus souvent, une tenace fidélité à des vécus de défaite qui ont un goût de mort.

- La rubrique « ressources autres que le langage » est probablement la critique la plus vive qu'on puisse faire au système actuel d'apprentissage. Le langage écrit abstrait, quelles que soient les activités vivantes que les enseignants s'ingénient à mettre en oeuvre, est le seul à compter « pour de bon » dans les évaluations qui décident de l'avenir de l'enfant. Elles font couperet. Rien n'est plus nocif que cette conception mononutritionnelle de l'école qui, elle-même, tient à une distinction redoutable entre matières nobles et non nobles. Les enfants dont l'intelligence est de type inductif et pragmatique, sont pénalisés et trop souvent condamnés à ne pouvoir développer leurs potentialités.

La réponse officielle à ces dysfonctionnements est en général l'injonction au plus de lecture et au plus de soutien. Le soutien scolaire est effectivement souvent nécessaire, mais à condition d'être une expérience relationnelle qui redonne confiance à l'enfant et ne soit pas un rabâchage qui l'enfoncé encore plus dans le picorage, le suivisme et l'artificialité. Mais il ne dispense pas de réformes beaucoup plus audacieuses. »

(...)

« Or la présentation du monde connaît les mêmes vicissitudes que celles décrites à propos des passages d'un groupe à l'autre. La « panne » y est présente. Quelques points d'histoire :

Dans la période qui a précédé l'ère industrielle, la présentation du monde se faisait tout naturellement, écologiquement, dans la vie quotidienne des campagnes, des villages et des villes. L'enfant était en phase directe avec les métiers agricoles et artisanaux qui l'entouraient. Quant aux systèmes de valeurs que véhiculaient les conceptions transgénérationnelles de la vie familiale, conjugale, professionnelle, ils étaient d'une telle force que l'enfant ne pouvait leur échapper.

*Pour répondre aux déstabilisations rurales et ouvrières du 19^{ème} siècle, l'école de Jules Ferry a eu le mérite de s'ouvrir sur un monde plus large, tout en consolidant les enracinements primordiaux. Je pense à des livres comme « Le Tour de la France par deux enfants » et, plus tard, au « Jean-Christophe » de Romain Rolland qui étaient lus dans la plupart des écoles. J'ai également sous les yeux des documents scolaires des années 1887-1890, notamment un livre intitulé « l'année préparatoire de lecture courante » pour enfants de 7 à 9 ans (avant, c'étaient des copies de lettres et de syllabes). Ce serait une énorme surprise, pour les thuriféraires actuels du plus et encore plus de lecture, dès 6 ans et même dès l'école maternelle, de constater **qu'il n'y avait pas, à cette époque de clivage entre le monde de la lecture et la lecture du monde.** La finalité : maîtriser le monde de la lecture était indissociable d'une autre finalité : aider l'enfant à découvrir son environnement et non pas un environnement factice, mais son environnement quotidien.*

Le livre de lecture était, en effet, une suite de « leçons de choses » étonnamment vivantes. Elles étaient présentées sous la forme d'énigmes : les raisons qui font que la terre tourne sans qu'on s'en rende compte, les découvertes de l'astronome Le Verrier et du physicien Arago, les méthodes d'éclairage dans les cités, le rôle des pistons dans le paysage de l'eau à la ferme... C'était également une suite de « leçons de vie » sur les rapports entre riches et pauvres, infirmes et bien-portants, ce qui se passe quand la forêt est en feu, ce qui se passe quand une vache devient furieuse, quand le père charpentier tombe du toit qu'il répare ».

	PROBLEMATIQUE DES ELEVES QUI REUSSISSENT	PROBLEMATIQUE DES ELEVES SCOLAIREMENT TROP MOYENS ET TROP FAIBLES
Age mental	7 ans d'âge mental pour un âge réel de 6 ans	Quelques-uns ont un âge mental de 7 ans, mais dans un contexte conflictuel A l'autre extrémité, on trouve des âges de 5 ans. La majorité a un âge mental inférieur à 6 ans 3 mois
Qualité de déchiffrement	Utilisation suffisamment riche des 5 imaginaires du cognitif	- Entre lecture vraie et lecture laborieuse - Lecture trop laborieuse (LL) - Lecture artificielle (LA) - Lecture des non-lecteurs
Messages de la famille interne	Familles où le langage écrit abstrait est l'outil de pouvoir social Transmission de la fonction alpha. Non-confusion des vies parents-enfants et des espaces maison-école	Pouvoir social assuré par des réalisations concrètes ou des moyens physiques Fonction alpha insuffisamment riche Tendance à la confusion des vies et des espaces
Ressources autres que le langage	Prédominance des motivations pour les matières nobles	Utilisation insuffisante des capacités de réalisation, de relation et des talents personnels

LES NON-DITS CONCERNANT L'IMAGINAIRE DU COGNITIF

« Tout rapport au langage écrit est un rapport du dialogue vivant avec des interlocuteurs, même s'il s'agit de personnages invisibles ou imaginaires.

- LIRE, c'est sortir du monde socio-maternel pour entrer dans le monde socio-paternel. L'apprentissage de la lecture s'accompagne de conflits sur le désir de grandir...

- LIRE suppose la référence à un tiers qui est instauré comme modèle du sachant lire. C'est un vol de secrets qui implique qu'on aime celui auquel on dérobe ces secrets.

- LIRE, c'est interroger son propre corps sur les gestes qu'il faut effectuer pour reproduire graphiquement les formes correspondant aux sons. Ce qui implique un corps déjà symbolisé, non morcelé, avec lequel on entre en dialogue

- LIRE, c'est interroger, au-delà des mots, celui qui a écrit le texte, c'est savoir lire son désir, même s'il est absent.

- LIRE, c'est passer de la situation de récepteur à celle d'émetteur pour d'autres récepteurs, ce qui implique l'idée d'un futur où la lecture trouvera son utilité.

- LIRE, c'est se faire lire en train de lire. L'enfant porteur d'une image de soi ou de sa famille qui pose problème doit pouvoir la mettre de côté pour qu'elle ne parasite pas le travail de lecture.

OR LES ENFANTS SUIVISTES NE FONT QUE TRES PARTIELLEMENT TOUTES CES OPERATIONS »