

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron  
Et en lisant qu'on devient... »

# LISERON

Raymond QUENEAU

... en apprenant qu'on devient napperon. » D.V.

Publication  
de l'**AFL 43**

**Association  
Française pour la  
Lecture**  
Groupe  
départemental  
de Haute-Loire

Mairie  
BP 20  
Place Lafayette  
43100 BRIOUDE

af143@orange.fr

Directeur de  
publication :

Dominique VACHELARD

Rédacteurs :

Sylvie CHOISNET  
Dominique VACHELARD

ISSN n° 2264-2544  
Dépôt légal : BNF

Prix : 2.00 €

**n° 51**

**Janvier  
Février  
Mars  
2023**

## LE CATACLYSME ORTHOGRAPHIQUE

La note d'information publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale en décembre 2022<sup>1</sup>, présente les résultats catastrophiques obtenus par les écoliers de CM2 à une dictée qui leur est régulièrement proposée pour évaluer leur niveau de maîtrise de l'orthographe et son évolution dans le temps.

Entre 1987 et 2022, soit en 25 ans, le nombre d'erreurs répertoriées dans le même texte a été multiplié par deux :

**ON PASSE DE 10 ERREURS PAR ÉLÈVE EN 1987 À PRESQUE 20 EN 2022 !**

Et chacun convient que ça n'est pas bien, que « *tout fout le camp !* ». Jusqu'aux journalistes, invités sur les plateaux de télévision pour commenter la nouvelle, qui implorent les élèves de faire un effort pour apprendre leurs leçons...

Car c'est toute une communauté qui fait corps autour de son école, fédérée par un ensemble de croyances, celles qui constituent le modèle scolaire théorique auquel se rattachent tous les points de vue sur le sujet.

Ce modèle constitue ce que l'on nomme un *paradigme*, que l'on pourrait aussi appeler la « vérité » scientifique d'une période donnée. (On peut illustrer historiquement l'idée de changement de paradigme par ce qui a eu lieu lors du passage, ô combien douloureux, de l'idée de géocentrisme à celle d'héliocentrisme, avec toutes les conséquences attachées à ce bouleversement).

Dans le cas de l'évaluation du niveau de maîtrise de l'orthographe, c'est tout un corps social qui pense que ce

sont les élèves qui sont coupables ! Ils n'ont pas écouté, ou pas respecté, les consignes de leurs enseignants.

Nous vivons en effet au sein d'un paradigme scolaire fondé sur une *vision bancaire du savoir* (depuis ceux qui savent vers ceux qui ignorent). Ce qui a pour conséquence de maintenir les enfants dans un statut d'infériorité, tout en faisant peser sur eux une présomption de culpabilité dès que les résultats sont insatisfaisants.

Nul ne songerait, en effet, à remettre en cause le fonctionnement de l'institution scolaire en insistant sur son incapacité à enseigner efficacement la langue écrite !

Heureusement, malgré le fait qu'ils contribuent, de manière très efficace, à assurer une certaine stabilité au système politique et à toutes ses composantes, on peut prendre conscience de l'existence des paradigmes, et parvenir ainsi à provoquer quelques changements, même modestes, dans les pratiques et les représentations.

Dominique Vachelard

-1- Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, Note d'information n° 22-37 du 6 décembre 2022

# LE PARADIGME DE LA LECTURE

*Les résultats publiés par le Ministère de l'Éducation en matière de maîtrise de l'orthographe en fin de scolarisation élémentaire ne peuvent laisser personne indifférent. Et surtout pas les militants pédagogiques -encore moins ceux de l'AFL- qui montrent et démontrent depuis plus de quarante ans que notre système d'enseignement de la langue écrite repose sur une erreur épistémologique fondamentale.*

*Notre expérience d'enseignant, de militant et de formateur au sein de cette association nous a régulièrement permis de vérifier qu'il existe une voie d'apprentissage de l'écrit qui respecte la nature même du comportement de lecture : une activité visuelle et cognitive tout orientée vers la compréhension du message écrit. Mais, enseigner l'écrit à partir de l'oral, comme le propose le principe alphabétique qui fonde les méthodes d'enseignement actuelles, contribue d'une part à enseigner l'oralisation (prononciation) du texte, ainsi qu'à assimiler ces deux langues l'une à l'autre. Or, elles sont profondément différentes dans leurs usages, leurs fonctions et leur fonctionnement, jusqu'à l'organe même qu'elles sollicitent : la vue pour l'écrit, l'ouïe pour l'oral.*

*Alors, peu importe le nombre d'erreurs commises dans une dictée, ce qui est en cause c'est la conception dont on dispose de la langue écrite et de son apprentissage : si on procède à partir de l'oral, tous les signes écrits que l'on n'entend pas -les accords par exemple- ne sont pas pris en compte, ni pour contribuer à l'élaboration du sens, ni pour reproduire correctement l'écrit lorsque ce sera le moment.*

*C'est donc un paradigme très puissant qui organise depuis longtemps les conditions d'enseignement de la lecture, et que nous allons tenter de présenter succinctement ci-dessous, avant de nous consacrer ensuite au paradigme général de l'enseignement.*

Une publication récente permet de prendre conscience de l'existence et surtout de la très forte prégnance du paradigme qui contrôle, inconsciemment, les représentations et les conditions d'apprentissage de la lecture.

Chacun admettra que c'est à partir de la définition qui est donnée de la lecture à un moment donné, que vont s'organiser à la fois une théorie pédagogique ainsi que les méthodes, outils et supports qui vont permettre son enseignement.

Aussi, la note d'alerte du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale du 9 novembre 2022 rappelle-t-elle de manière solennelle, le contenu très précis -et indiscutable- du paradigme lexicale qui s'impose à tous les acteurs du champ éducatif. En voici le contenu :

*« Dans une écriture alphabétique, l'apprentissage de la lecture repose sur la compréhension du principe alphabétique. [...] L'une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d'avoir découvert [ce principe] selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit. »<sup>1</sup>*

-1-

Note d'alerte du CSEN, n° 1, octobre 2022, et EDUSCOL, *Découvrir le principe Alphabétique*

-2-

Note d'alerte du CSEN, n° 1, octobre 2022 (L'erreur d'orthographe est livrée avec...)

C'est donc le postulat graphophonologique qui règle l'enseignement de la lecture dans notre pays. Ce n'est pas une nouvelle : il en est ainsi depuis des siècles.

Et les rédacteurs d'insister : « *La lecture est l'un des apprentissages fondamentaux sur lesquels s'appuie toute la scolarité. C'est aussi un des domaines dans lesquelles les données scientifiques sont les plus solides.* »<sup>2</sup>

Cette affirmation très dogmatique nous semble cependant pouvoir supporter quelque modération, tant son caractère scientifique nous paraît, précisément, faire partiellement défaut.

Il convient de relever, en effet, que la littérature « scientifique » de référence est celle produite par celles que l'on nomme les neurosciences, qui se sont accaparées, de manière parfaitement arbitraire, un statut d'autorité de référence en la matière. Leur rôle est d'étudier la manière dont notre cerveau réagit face à l'information visuelle qu'il reçoit, ainsi que les procédures de traitement de cette dernière pour permettre l'oralisation et parvenir à la compréhension de l'écrit.



# LE PARADIGME DE LA LECTURE

À l'AFL, nous ne pouvons adhérer à une telle façon de concevoir la lecture, et c'est la raison pour laquelle nos propositions d'apprentissage préconisent la *voie directe*, qui consiste à enseigner comment on s'y prend, dans des situations fonctionnelles authentiques, et en se servant de toutes les ressources dont on dispose (contexte, illustrations, connaissances, coopération, etc.) pour comprendre le sens d'un écrit, sans passer par son oralisation.

Première remarque : pour ceux qui douteraient de la spécificité du langage écrit par rapport à l'oral, nous la considérons comme évidente dans la mesure où des enfants de classe maternelle sont en mesure de différencier sans guère se tromper « *la langue que l'on parle, de celle des livres* ».

Deuxième remarque : nous avons connu et accompagné de nombreuses cohortes d'enfants ayant appris à lire par la voie directe et qui, par l'extrême précision sollicitée lors des prises d'indices visuelles, ont intégré « *l'orthographe* »<sup>3</sup> au cours de cet apprentissage, grâce aux multiples occurrences lexicales et syntaxiques de l'écrit qui leur ont été proposées.

Malgré ces raisons qui nous semblent déjà suffisantes pour refuser d'accepter le paradigme lexicale dominant, nous remarquons que les « intellectuels organiques », c'est-à-dire tous les chercheurs et auteurs dont l'autorité personnelle sert de caution aux gouvernants, s'intéressent, par définition, à la manière dont le cerveau procède pour « convertir » de l'écrit en oral afin d'accéder au sens du message. Leur travail, complexe et fastidieux, consiste alors à observer, avec de puissants outils technologiques, le fonctionnement interne des différentes zones cérébrales et définir leur rôle précis dans le traitement des stimuli visuels qui leur parviennent.

Nous souhaitons proposer schématiquement le positionnement théorique de l'AFL par rapport à la connaissance dont nous disposons de l'acte de lecture lui-même. Soulignons que nous n'avons recours à aucun postulat et que ces affirmations sont le fruit d'une simple observation de l'exercice d'un acte de lecture.

- \* Le comportement de lecture s'exerce sur un espace graphique et c'est le sens de la vue qui est sollicité !
- \* Le comportement de lecture est celui d'un lecteur ! Et ce dernier est à prendre dans sa totalité : émotions, savoirs déjà construits, connaissances en cours d'élaboration, envies, projets, difficultés, capacité à coopérer, etc.
- \* Le comportement de lecture n'existe jamais sans une intention, une envie, un besoin de lire (que ce soit pour le plaisir, s'informer, se documenter, produire, etc.).

-3-

Nous entendons par ce terme l'art d'écrire de manière correcte la langue écrite (orthographe, syntaxe, conjugaison, etc.)

-4-

*Flatland*,  
Edwin Abbott  
Abbott, Seeley  
& Co, Londres,  
1884

Il est aisé d'observer que la conception avancée par la recherche « officielle » ne dépasse pas le premier palier présenté. Jamais, en effet, les neurosciences, ni les recommandations ou instructions officielles n'intègrent, dans leurs analyses et leurs propositions, l'individu lecteur et son histoire, encore moins l'environnement dans lequel ce comportement se réalise !

Or, si nous souhaitons quantifier ce qui « se perd » en passant d'un palier à celui situé au-dessus, nous pouvons affirmer, en nous référant à un écrit existant<sup>4</sup>, que la croissance est ici de nature non linéaire, mais exponentielle.

- Au premier niveau, en effet, le déplacement est linéaire sur la structure superficielle du langage : on peut aller de gauche à droite ou de droite à gauche.

- Au deuxième palier, avec la prise en compte de l'interaction entre la culture préalable du lecteur et celle contenue dans la structure du premier niveau, celui du langage, on entre déjà dans une deuxième dimension.

- Dans la troisième dimension, le fait d'insérer le comportement du lecteur dans son environnement a pour effet majeur d'introduire une infinité potentielle de déterminants sociaux (notamment les raisons de lire ou de ne pas lire) susceptibles de conférer ainsi à cette conception une possible universalité.

Alors, face à cette présentation, qui nous paraît à la fois simple et loyale, toute opposition nous semble n'avoir d'autre recours que de se fonder sur la seule et fragile croyance.



# LE PARADIGME DE L'ENSEIGNEMENT

En place d'épanouissement individuel ou de formation citoyenne à l'exercice de ses responsabilités, plusieurs paradigmes complémentaires permettent à l'école de procéder à un véritable formatage de l'individu et donc de remplir sa fonction implicite de domestication des consciences.

On ne peut perdre de vue le fait qu'historiquement c'est le mode d'organisation de l'armée qui a servi de modèle à de nombreuses institutions : la prison, la maison de correction, l'usine, le sport, ainsi que l'école<sup>1</sup>.

« *La raison d'être de l'école n'est pas tant d'enseigner des matières que d'atteindre un objectif pédagogique plus général : inculquer un mode d'être qui est indispensable pour pouvoir ensuite s'intégrer au mécanisme de l'économie- l'aliénation. Avoir assimilé une telle aliénation est la condition pour que les gens, plus tard, soient prêts à trouver leur place dans une économie aliénée.* »<sup>2</sup>

Ce caractère d'autorité et d'enfermement concernant les aspects formels couplé à l'objectif de fond poursuivi par l'institution explique un fonctionnement scolaire de type résolument bancaire<sup>3</sup>. Vision selon laquelle la seule marge de manœuvre qui s'offre aux élèves est celle de recevoir les dépôts, de les garder et de les archiver.

[Alors que] « *Le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, la recherche tendue, impatiente, permanente que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres hommes. Recherche chargée aussi d'espérance. Dans la vision « bancaire » de l'éducation, le « savoir » est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants. (...) L'éducateur qui projette l'ignorance sur ses élèves reste sur des positions fixes, invariables. Il sera toujours celui qui sait, alors que les élèves seront toujours ceux qui ne savent pas. La rigidité de ces attitudes nie l'éducation et la connaissance en tant que processus de recherche.* »<sup>4</sup>

Aucun de nos concitoyens (ou alors ils sont en réalité si peu nombreux) n'oserait imaginer qu'un système d'enseignement puisse être conçu autrement qu'au sein d'un dispositif

autoritaire (donc vertical), centralisé et transmissif (puisqu'on postule l'ignorance des usagers). Ce paradigme règle toute l'organisation institutionnelle et didactique de l'école et il est corrélé à deux autres, celui de la quantité ainsi que celui de la simplicité, qui comptent parmi ceux qui constituent les fondements mêmes de l'éducation traditionnelle.

Nous ne revenons pas sur le paradigme de la simplicité qu'illustre celui de la conception et de l'enseignement de la lecture, et qui revient, comme une habitude, dans les usages scolaires : le découpage de la réalité jusqu'aux éléments simples, puis l'explication de chaque élément, en espérant atteindre -par miracle- la compréhension du phénomène général. Par miracle disons-nous, parce que les changements de niveau logique entre une totalité et ses éléments constitutifs constituent un saut qualitatif tel que la totalité ne peut pas être comprise par la combinaison de ses unités inférieures (il suffit d'envisager comment les lettres de l'alphabet qui composent le texte d'un discours seraient en mesure de rendre compte du sens de ce dernier).

Quant au paradigme de la quantité, c'est lui qui contribue à fixer les temps scolaires par exemple : combien d'heures consacrées à tels ou tels enseignements, ou le découpage des matières en programmes, ou encore celui des concepts en séquences puis en séances d'enseignement, etc.

Lorsque des carences sont constatées dans les acquis des élèves, on postule une inaptitude de ceux-ci à apprendre dans les « délais normaux », et on décrète des mesures exceptionnelles qui prennent la forme de séances de soutien ou de rattrapage. Il s'agit de donner à des enfants en souffrance à l'école l'occasion de fréquenter celle-ci un peu plus longtemps qu'ils le souhaiteraient. Telle est la politique annoncée par le ministre de l'éducation en matière d'enseignement des mathématiques au lycée : devant des résultats peu flatteurs pour l'institution, le ministre décide de recourir à des contingents d'heures de soutien susceptibles de pallier les insuffisances du système

Tenaces paradigmes.

-1-  
*La fin de la méga machine,*  
Fabian  
Scheidler,  
Seuil, 2020

-2-  
Ibid.

-3-  
*Pédagogie des opprimés,*  
Paolo Freire,  
Maspero, 1974

-4-  
« Apprendre à dire pourquoi »,  
Le Monde diplomatique,  
octobre-  
novembre  
2013

Dominique Vachelard



# LA CLÉ À MOLETTE

*Dans le texte ci-dessous, Sylvie Choynet, sympathisante de l'AFL et très engagée dans l'ICEM-Freinet, montre comment il est possible concrètement de sortir du paradigme vertical et transmissif propre à notre système scolaire directement inspiré du système bancaire.*

*Dans une telle conception, en usage dans la presque totalité des classes de notre pays, l'enfant est présumé ignorant, et l'enseignant qui, lui, est détenteur du savoir, déverse avec un protocole et une fréquence déterminés, des connaissances que l'enfant devra stocker et régurgiter à la demande pour témoigner de la qualité de son travail d'écolier.*

*La pédagogie mise en œuvre par Freinet, et qui a inspiré d'autres mouvements d'éducation, est éminemment politique en ce sens qu'elle questionne, comme on pourra le découvrir dans ces lignes, la nature des pouvoirs et des statuts respectifs des acteurs engagés dans le champ éducatif : le maître et l'enfant.*

Lors une journée de formation sur le harcèlement scolaire, un inspecteur m'a invitée à parler des pratiques coopératives dans la classe, ainsi que des moments où les enfants pouvaient exprimer leurs émotions, faire des demandes, des propositions...

Il m'a arrêtée assez vite. « *C'est très bien, a-t-il dit, il est démontré que tous ces dispositifs diminuent les cas de harcèlement à l'école mais, a-t-il ajouté, il ne faudrait pas tomber dans l'excès, le conseil, le quoi de neuf, les ceintures, etc., après on ne s'en sort plus* ».

Effectivement, mieux vaut ne pas tout changer en même temps. On risquerait d'être débordé mais si je décide de mettre en place le conseil dans ma classe, il faut savoir qu'il y aura des conséquences. Et pas seulement celles qui « m'arrangent » en tant qu'enseignante.

Le conseil est un outil qui va permettre d'impulser une nouvelle énergie, certainement plus de motivation, des progrès à l'oral et une attitude plus responsable de la part des élèves.

Mais il aura d'autres conséquences qui vont m'obliger à modifier ma façon de travailler.

Les élèves vont peu à peu adopter de nouvelles habitudes. Celle par exemple de dire ce qu'ils pensent, d'avoir un esprit critique, de faire des demandes, des propositions. Que vais-je faire des propositions ? Je ne vais pas tout refuser sous prétexte que mon emploi du temps est déjà rempli et que ma programmation est prête. Si je donne la parole aux élèves, je leur délègue un peu de pouvoir, sinon ce n'est pas un conseil, c'est un trompe-l'œil.

Quand j'introduis un ingrédient de la classe coopérative dans une classe qui fonctionne de façon plus traditionnelle, j'introduis une autre façon de concevoir la société, une autre façon de considérer les enfants.

Faire un conseil cela signifie que je considère les élèves comme des personnes capables de faire des choix. Je leur donne du pouvoir, je les responsabilise. J'ai un droit de veto, je suis garante de leur sécurité et je veille à ce qu'on suive le programme de l'éducation nationale mais cela se passe dans une classe vivante et pleine de surprises.

La classe est un système : un ensemble d'éléments organisés entre eux et concourant à un objectif (les apprentissages scolaires). Parmi ces éléments, il y a quelque chose d'assez mouvant et imprévisible : des humains. Des petits et des grands.

Pour fonctionner correctement notre système doit avoir une certaine stabilité tout en respectant le mouvement de ses éléments.

Le mouvement (déplacements, changement de programme, émotions débordantes...), dans une classe, peut vite devenir synonyme d'agitation et dans ce cas, nous perdons notre objectif.

Nous avons donc besoin de stabilité. On va s'intéresser à trois facteurs importants de stabilité : le cadre, l'éthique et le groupe de collègues.

**Le cadre** est donné par les lois de l'école. Elles sont intangibles, non négociables.



# LA CLÉ À MOLETTE

Celles de ma classe reprennent celles que donne Sylvain Connac<sup>1</sup>.

*La classe est un lieu réservé au travail et aux apprentissages.*

*Chacun a le droit d'être tranquille dans son cœur, dans son corps et dans ses affaires.*

*La maîtresse (le maître) est là pour tous les élèves.*

**L'éthique** se réfère à des valeurs fondamentales de bienveillance, de coopération et d'entraide, de respect des enfants en tant que personnes avec un rythme d'apprentissage, des besoins, des droits... On peut s'appuyer sur les droits des enfants, les invariants de la pédagogie Freinet, les textes qui abordent la coopération en classe en lien avec les travaux de la recherche, ceux qui démontrent les bienfaits de la bienveillance sur le développement du cerveau et les graves dégâts provoqués par le stress, la peur de l'échec (de la mauvaise note...).

Enfin, **le groupe de collègues** est fondamental : ensemble on peut échanger, coopérer, s'entraider. On retrouve le cadre bienveillant qu'on a mis en place dans la classe et les mêmes valeurs d'entraide, de respect, de générosité.

Lors de la dernière réunion à laquelle j'ai participé, un collègue a déclaré, avec calme et assurance : « Il ne faut pas oublier, quand même, que notre objectif, celui de la pédagogie Freinet, c'est la transformation de la société ». Je me suis dit que j'avais décidément bien fait de venir.

Bien sûr que nous transformons la société. Qu'on le veuille ou non. Nos actions, nos paroles ont un impact. Il est donc préférable de choisir les transformations que nous voulons apporter.

Revenons au début de ce texte. On ne peut pas considérer le conseil et les messages clairs comme deux outils, une clé à molette et un marteau, par exemple. Une classe ce n'est pas une machine où on serre un boulon et où on tape sur un clou.

C'est un ensemble d'êtres humains dotés de

cerveaux au fonctionnement complexe, avec des émotions, avec un vécu, des peurs, des désirs...

Nous ne sommes pas obligés de prendre en compte cette complexité et de mettre en place des dispositifs où elle peut s'exprimer. Mais dans ce cas, il faudra mettre beaucoup d'énergie dans la répression, dans la recherche d'activités et de thèmes qui détournent l'attention des élèves de leurs propres questionnements, ou encore dans des motivations externes (récompenses et leur contraire).

C'est pourquoi, on ne peut pas utiliser le conseil comme une clé à molette. Il faut être clair dans nos principes de base : je veux que les enfants s'expriment, je suis prête à les écouter et à leur donner un peu de pouvoir... ou je ne veux pas.

Lorsque je choisis de donner du pouvoir à mes élèves, je vais dépenser beaucoup d'énergie non plus dans la répression et/ou la recherche d'activités motivantes mais dans l'écoute, la régulation et l'organisation.

Quand je laisse la parole aux élèves, je ne sais pas ce qui va se passer, ce qui va naître de la réflexion commune. Je ne peux plus faire de programmation trop précise.

Cela peut paraître un changement anecdotique (faire des programmations précises ou pas) mais c'est fondamental.

Certains élèves en ont pris conscience et sont un peu inquiets.

Ils ont compris l'importance du conseil et les conséquences de son absence au collège : même si les choses ne me plaisent pas comme elles sont, je ne pourrai pas essayer de les transformer, je n'aurai plus de pouvoir.

Je suis contente d'avoir révélé en eux ce besoin de transformer les choses, de s'exprimer, d'avoir un œil critique. Même s'il n'y a pas de conseil au collège, ils savent qu'il est possible de réfléchir ensemble et d'essayer de créer des conditions de vie et de travail favorables à tous.

Des graines d'émancipation des personnes et de transformation de la société ont été semées.

Sylvie Choisnet

-1-

*Apprendre avec  
les pédagogies  
coopératives,  
Sylvain  
Connac, 2009,  
ESF Editeur*

