

Bernard Devanne : Lettre ouverte au ministre

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/02/21022018Article636547976306991225.aspx>

"Le présent courrier a pour objet d'interroger la prétendue « scientificité » des pratiques d'enseignement aujourd'hui préconisées, notamment dans le domaine de la lecture, en montrant à quel point la définition des dispositifs d'enseignement jugés les plus efficaces se fait dans l'ignorance – ou le mépris ? – de tout ce que l'on sait des conditions fondant, de façon optimale, de réels apprentissages". Spécialiste de la lecture et de l'écriture, Bernard Devanne ne mâche pas ses mots. Sa lettre ouverte vise les choix du ministre, notamment son Conseil scientifique. Il dénonce le caractère très prescriptif des injonctions ministérielles pour un apprentissage de la compréhension qui demande une autre approche.

Monsieur le Ministre,

Depuis votre prise de fonction, vous répétez que l'une de vos préoccupations essentielles est de fonder les pratiques d'enseignement sur des acquis scientifiques incontestables : en ce sens, vous venez de créer, en janvier 2018, le Conseil scientifique de l'Education nationale présidé par Monsieur Stanislas Dehaene, le spécialiste des neurosciences dont chacun a pu apprécier, depuis des années, l'excellence de la couverture médiatique. Une école pilotée par les acquis scientifiques ? Dès le printemps dernier, et bien qu'il soit scientifiquement établi que les après-midis n'ont pas l'efficacité des matinées pour mettre en œuvre les apprentissages, vous autorisiez, par dérogation, le retour à la semaine de quatre jours. Les écoles primaires et les municipalités ont massivement fait le choix d'abandonner la cinquième matinée de classe, certaines dès la rentrée 2017 : ce seront donc les enfants des familles les plus défavorisées qui seront le plus pénalisés par la disparition de cette cinquième matinée, obligatoire depuis 2012 afin de rendre possible, pour tous les élèves, la construction des compétences complexes qu'impliquent les « apprentissages fondamentaux ».

Le présent courrier a pour objet d'interroger la prétendue « scientificité » des pratiques d'enseignement aujourd'hui préconisées, notamment dans le domaine de la lecture, en montrant à quel point la définition des dispositifs d'enseignement jugés les plus efficaces se fait dans l'ignorance – ou le mépris ? – de tout ce que l'on sait des conditions fondant, de façon optimale, de réels apprentissages. En l'absence de ces éclairages, aucune politique éducative ne peut prétendre avoir pour objectif la réussite effective des élèves que l'école, jusqu'à aujourd'hui, a toujours mis en difficulté.

Des conditions fondant, de façon optimale, de réels apprentissages ? C'est le très jeune enfant, avant même qu'il n'entre dans le cursus scolaire (et parce que, de ce fait, il n'est en aucune manière enseigné), qui donne l'image la plus exacte de ce que sont ses conduites individuelles d'apprentissage, conduites évidemment tributaires de la qualité des environnements rencontrés pendant ses trois premières années.

C'est Monsieur Dehaene lui-même qui, le 4 septembre dernier sur France-Culture, évoque les potentialités d'apprentissage des très jeunes enfants : « On a sous-estimé – et c'est une constante à travers l'étude du développement de l'enfant – les compétences très précoces des enfants, et on a également sous-estimé leur extraordinaire potentiel d'apprentissage. [...] On sait que l'algorithme d'apprentissage qui est présent dans nos cerveaux, dans les jeunes années, est extraordinairement puissant. [...] Un petit enfant arrive à extraire une quantité d'informations d'un petit nombre de stimulations de façon extraordinairement efficace. [...] Malheureusement, on sait aussi que, alors que les années passent, cet algorithme va baisser en capacité, surtout autour de la puberté : il y a donc matière à réfléchir à ce que notre école pourrait être si elle était mieux adaptée au cerveau de l'enfant. »

On ne saurait dire plus clairement que l'école n'offre pas aux enfants les stimulations exigeantes qui les feraient entrer dans des apprentissages complexes, à la hauteur des potentialités qui sont les leurs lorsqu'ils arrivent à l'école maternelle, comme plus tard à l'école élémentaire. Or, pour aborder la langue

écrite, quelles sont les stimulations exigeantes aujourd'hui préconisées ? Après le séminaire national du 22 juin 2017 « 100% de réussite au CP », les inspecteurs de l'Education nationale ont reçu la mission de répercuter le détail des propositions didactiques de Monsieur Dehaene à l'adresse de tous les enseignants concernés : le rêve de voir la totalité des classes de CP donner le même jour le même enseignement est en train de devenir réalité. Pour la première fois dans l'histoire de l'école de la République, des prescriptions tenues pour « scientifiques », et affichées comme telles par un chœur médiatique à l'unisson, vont strictement baliser l'itinéraire imposé aux élèves de la classe réputée la plus décisive de la scolarité primaire, le CP.

Pourquoi ne pas s'inspirer d'une telle méthodologie pour enseigner la langue orale ? On pourrait concevoir des schémas didactiques parfaitement formalisables : ce serait, pendant les 2 à 3 premières années de la vie, un enseignement progressif de chaque phonème, soigneusement disjoint du précédent pour une meilleure assimilation, l'introduction d'un mot nouveau chaque jour, l'exposition à des phrases de structure sujet-verbe, en évitant le télescopage avec des phrases de structure sujet-verbe-complément ; il y aurait, bien entendu, des évaluations régulières dûment calibrées, appelant des rétroactions didactiques étroitement en prise sur les difficultés identifiées. Un enseignement judicieusement rationalisé, fort de ses filtrages et écrêtages savamment dosés, au terme duquel on aurait réussi l'exploit d'empêcher le jeune enfant d'accéder à ce qui fait la matière même de la langue dans laquelle il grandit ! Pour y parvenir, il doit apprendre à résoudre des problèmes de haute complexité dans des dynamiques d'apprentissage fortement interactives, dans des situations qui font sens et entretiennent, au fil des semaines et des mois, sa profonde implication dans cette exploration ; c'est ainsi qu'avant même l'échéance de la troisième année s'élaborent de multiples savoirs pragmatiques, lexico-sémantiques, syntaxiques, phonologiques, qui fondent de réelles compétences discursives.

Certes, les enseignants ne sont pas formés pour mettre en œuvre dans leur classe des dispositifs d'apprentissage qui s'appuieraient, en premier lieu, sur le sens, l'implication, le désir, et qui procéderaient par immersion dans des situations complexes susceptibles de développer des compétences complexes. Qu'ils se rassurent : on ne leur demande pas de mettre en œuvre des manières de faire fondant des dynamiques d'apprentissages, on leur demande d'enseigner ! C'est donc à ce stade que s'opère la première, et la plus efficace des ségrégations : alors que les enfants des milieux favorisés disposent chez eux de tout ce qui leur est nécessaire pour s'inscrire dans une dynamique de réussite – pour se construire sujets culturels, pour devenir héritiers –, les enfants des milieux défavorisés seront maintenus loin des mêmes apprentissages ambitieux ; sous prétexte de ne laisser personne au bord de la route, ils seront cantonnés aux leçons strictement élémentarisées véhiculant des contenus définis comme « aisément assimilables ».

Rien n'est plus simple que de se couler dans le moule de l'enseignement : quels que soient les manuels ou les fichiers utilisés, les guides pédagogiques indiquent à l'enseignant, dans les moindres détails et sans variations significatives, la progression des notions, des leçons et des exercices à laquelle il se conformera. On rêve de dispositifs didactiques de même nature, grâce auxquels le football, par exemple, pourrait être enseigné devant un écran présentant quelques matches exemplaires, avec fichiers individuels volumineux, copieuses séries d'exercices, évaluations régulières sur papier : quelle joie que de voir éclore, en quelques semaines, de petits savants footballistiques, qui n'auraient pas eu à quitter une seule fois la douce chaleur de la classe pour se risquer sur le terrain ! Dans cette manière de faire, qui s'intéresse exclusivement à la compréhension et n'appelle aucune pratique de production, il y aurait sans doute des décrochages, objecterez-vous sans rire... Evidemment, et dans des proportions comparables à ce qu'elles sont dans le domaine de l'enseignement de la lecture : les élèves n'étant jamais en situation de produire des écrits personnels, d'en assumer les initiatives, d'en apprécier les réussites et les difficultés, d'en partager les questionnements, bref, d'apprendre en allant sur le terrain, beaucoup d'entre eux seront des décrocheurs du dispositif verrouillé d'un enseignement exclusif de la lecture.

Nouvel épisode sur le long chemin des pratiques enseignantes : celui de l'enseignement de la compréhension. Il semblait jusqu'à présent que l'apprentissage de la compréhension faisait éminemment partie des apprentissages complexes, ceux qui ne peuvent se plier aux exigences du réductionnisme

didactique. Eh bien, non ! Si l'enfant peut accéder au sens « de façon extraordinairement efficace » dans ses plus jeunes années, on n'imagine pas qu'il en serait encore capable dès lors qu'il se trouve inscrit dans un contexte scolaire ! Une toute récente publication, au nom latin un brin prétentieux, calibrée pour des enfants de moyenne et grande sections d'école maternelle, est le parfait exemple de la substitution d'un appareil d'enseignement (celui-ci lourdement éditorialisé !) à tout ce qui pourrait constituer, pour les enfants de cet âge, de réels dispositifs à la hauteur de « leur extraordinaire potentiel d'apprentissage ». Les réactions enthousiastes sur la toile laissent penser que leurs auteurs seraient ignorants de tout ce qui pourrait ressembler à des mises en situations authentiques d'apprentissages. Ce sont pourtant les mêmes qui observent dans le cadre familial à quel point des enracinements culturels denses font de leurs enfants de redoutables compreneurs : s'ils savent, en tant que parents, créer d'excellents environnements d'apprentissage – n'en doutons pas, leurs enfants feront partie des héritiers –, en tant qu'enseignants ils se sentent tenus de tourner le dos à ces manières de faire, de s'inscrire dans l'exclusive logique cartésienne de l'élémentarisation du savoir.

L'école française est enfin parvenue à cette extraordinaire reconnaissance : être la championne internationale du creusement des inégalités entre les héritiers, les « plus ou moins » héritiers... et tous les autres. Il n'est pourtant pas difficile de relever des inconséquences et des renoncements qui, reproduits pendant plusieurs décennies, expliquent cet immense gâchis.

En premier lieu, l'école s'est montrée incapable d'assurer la transmission d'une culture de l'écrit. « Dans certaines familles où l'écrit apparaît important, les livres, les journaux tiennent une grande place dans les activités des parents ; mais dans beaucoup de milieux, la lecture est loin d'être une occupation familière et favorite. Il appartient donc à l'école, et avant toute chose, de créer ce milieu culturel », préconisaient les programmes de l'école maternelle dès 1977. « La maîtrise de la langue à l'école » formulait en 1992 une attente identique (comme précédemment, en caractères gras) : « Lorsqu'on a affaire à des enfants dont le milieu familial et l'entourage social restent éloignés des pratiques de l'écrit, il appartient à l'école de créer les conditions pour que cette accumulation d'expériences ait lieu pour chacun ». Dans leur quasi-unanimité, jamais les enseignants ne se sont révélés, dans les deux premiers cycles d'apprentissages, « lecteurs infatigables de textes variés » (autre formule du même ouvrage) ; et les quelques-uns qui s'y risquaient pouvaient entendre les inspecteurs leur objecter qu'il s'agissait de « temps perdu ».

Apprendre à comprendre ? Ce sont évidemment des pratiques culturelles appuyées sur des livres en grand nombre qui permettent à l'enfant de découvrir les composantes spécifiques de chaque type de textes, jusqu'à en construire des représentations de plus en plus précises : « En même temps qu'il apprend à lire et à écrire de manière autonome des textes à sa portée, chaque enfant continue à enrichir sa culture de l'écrit avec des lectures plus longues et plus complexes qu'au cycle 1. Il peut ainsi découvrir les structures et les fonctionnements spécifiques de textes de différents types, ainsi que les structures et le fonctionnement du français écrit qui y correspondent », précisait « La maîtrise de la langue à l'école ». Exemple simple, par lequel on voit que la composante lexicale d'un texte ne se résume en rien à l'acquisition de vocabulaire : la « forêt profonde » des contes et la « forêt tropicale » des documentaires impliquent d'ouvrir deux espaces de construction du sens parfaitement dissociés ; « travailler » la compréhension ne peut faire l'économie du développement de cette compétence culturelle. Le retour à la prévalence de l'enseignement phonologique dans la version définitive des actuels programmes de l'école maternelle s'est fait au prix de l'éviction des paragraphes qui, dans le projet mis en débat, préconisaient justement des approches culturelles denses de la littérature de jeunesse et des documentaires : dans des dynamiques de questionnements mutuels et d'interactions cognitives, les comparaisons se multiplient, assurant le repérage d'identités et de différences souvent subtiles ; les réseaux de lecture qui s'organisent et s'enrichissent au fil des mois rendent possible l'accès à des textes qui, pris isolément, seraient d'une trop grande « résistance ».

Autre orientation essentielle, jamais vraiment prise en compte, et de fait écartée pour donner priorité, depuis 15 à 20 ans, aux séances de phonologie : « C'est dans les livres que l'on apprend à lire ». C'était l'une des propositions essentielles du recteur Michel Migeon dans son rapport « La réussite à l'école » (rapport préparatoire à la loi de juillet 1989) : « Lancer une grande opération consistant à doter chaque

classe, et prioritairement celles de GS, CP et CE1, d'une centaine de livres de jeunesse, puisque c'est dans les livres que l'on apprend à lire ». Dans les cinq années suivantes, cette proposition se traduisait par une dotation annuelle de quelques centaines de livres... par département. Ce renoncement était certes regrettable, mais il faut garder à l'esprit qu'en l'absence des formations appropriées, les livres distribués étaient le plus souvent relégués à la périphérie, pouvaient même contribuer à creuser les inégalités : le « coin-lecture » a toujours accueilli les seuls enfants ayant terminé leurs premiers exercices scolaires – et l'on sait qu'il ne s'agit jamais des élèves en difficultés d'apprentissage. Ainsi, dans l'école française, sauf dans un nombre très réduit de classes, cela n'a jamais été dans de « vrais » livres que les élèves ont appris à lire ; ils ont été enseignés à grand renfort de manuels standardisés, de fiches photocopées, d'exercices répétitifs (le TBI leur donnant aujourd'hui une modernité de bon aloi) – juste ce qu'il faut pour ne pas savoir lire en abordant la 6e.

Je l'ai déjà évoqué : comme pour le football, il est préférable, pour apprendre la langue écrite, de ne pas se dispenser d'aller sur le terrain. Apprendre à lire en écrivant ? Si les programmes de 1995 évoquaient déjà cette nécessaire liaison, ceux de 2002 exigeaient explicitement l'articulation étroite des pratiques d'écriture à celles de lecture : « L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement. Si, pour la clarté de l'exposé, ils sont ici distingués, il est essentiel que dans la classe ils soient abordés au sein des mêmes séquences dans des alternances rigoureusement pensées. Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire. ». Cette exigence était d'ailleurs répétée à plusieurs reprises au long des développements consacrés au cycle 2. On peut se demander quel pourcentage d'enseignants a, depuis 15 ans, été formé à une telle logique de l'apprentissage. C'est d'autant plus regrettable que cette approche était déjà théorisée et préconisée depuis longtemps : dès les années 80, des chercheurs soulignaient l'importance des activités régulières de production individuelle d'écrits qui, appuyées sur des lectures spécifiques, amenaient les élèves à se poser toutes questions sur la cohérence d'un texte et, en même temps, à découvrir en situation le fonctionnement du système orthographique.

Pas de transmission effective d'une culture de l'écrit dès l'école maternelle, pas de livres dans lesquels chacun peut s'immerger tous les jours, au CP le long tunnel d'un enseignement formel et quasiment exclusif du code alphabétique : qui pouvait ignorer que la conséquence inéluctable de ces inconséquences allait être la multiplication des difficultés pour les élèves les plus fragiles ? Toutes médiations négligées, l'institution va faire appel à la pratique massive des remédiations : elle imagine, pour ces enfants laissés pour compte, dont l'échec semble programmé, des dispositifs de compensation qui reposent sur la conviction, pourtant irresponsable pour des responsables du système éducatif, que ces élèves ne seront pas capables... Les apprentissages en jeu sont dès lors vus sous un unique éclairage : celui des difficultés repérées, qui impliquent aussitôt des interventions « correctives ». Au cycle 2 comme à l'école maternelle, plutôt que se tourner vers des médiations fondatrices, les enseignants se sont habitués, depuis une vingtaine d'années, à juger inéluctable le recours aux interventions de remédiation – à tel point que des « signalements » en grand nombre vont constituer la preuve tangible de la concentration des difficultés scolaires dans une classe.

Enfin vient le temps où il faut apprendre à respecter autrui. Dès votre prise de fonction, vous avez jugé indispensable d'ajouter aux traditionnels lire, écrire, compter, cette quatrième compétence fondamentale. L'explication de l'implacable délitement qui justifie cet ajout est pourtant simple : les pratiques dominantes de l'école réussissent aujourd'hui, encore mieux qu'hier, à déconstruire des attitudes enfantines spontanées plutôt tournées vers les interactions positives que vers les oppositions, les conflits, le rejet et le mépris de l'autre – rejet et mépris aussi de tout ce qui est de l'ordre du savoir. L'alternative est donc simple, et pose de façon aigüe la question de la formation :

- soit les enseignants apprennent à conduire des pratiques qui, tous les jours, placeront les élèves dans des attitudes respectueuses ; la classe sera pensée comme un espace d'apprentissages sollicitant constamment le renforcement des interactions positives : entre les enfants et les objets culturels, entre les enfants eux-mêmes, entre les enfants et l'adulte ; ce sont là les premiers maillons du « sujet citoyen » que l'école se doit de construire. L'élève sera le sujet de ses apprentissages ;

- soit ils n'auront d'autre choix que de mettre en œuvre, au grand bénéfice des éditeurs, des techniques d'enseignement du « respecter autrui » dont il n'est pas difficile de déjà mesurer, à l'aune des pratiques qui expliquent les performances de l'école, la redoutable efficacité. L'élève sera, dans ce domaine comme dans les autres, l'objet de l'enseignement.

Fonder l'enseignement sur des acquis scientifiques incontestables, dites-vous ? Je n'arrive pas à concevoir par quelles mystérieuses manipulations des recherches neuroscientifiques pourraient à la fois confirmer le fait que des compétences complexes, comme la maîtrise des pratiques discursives, se construisent dans la complexité des interactions en situation, par des explorations propres au sujet apprenant d'autant plus efficaces qu'il dispose d'étayages, et démontrer à l'inverse que la langue écrite – pour ne parler que d'elle – ne pourrait s'apprendre que par un enseignement décontextualisé, élémentarisé, rigoureusement progressif, hors sol en quelque sorte. Une rupture méthodologique aussi radicale pose la question centrale de l'absence de toute référence à une théorie de la construction du savoir, de tout éclairage épistémologique : les neurosciences auraient-elles acquis un tel statut monopolistique qu'elles rendraient vaine la recherche de tels appuis ? Si c'était le cas, il faudrait sans tarder faire de cela une lecture politique.