

Réapprendre à lire : de la querelle des méthodes à l'action pédagogique : S. Garcia ; A.C. Oller ; Seuil, 2015, 320 p., 22 €.

A l'heure où différentes enquêtes nationales et internationales signalent une baisse de niveau en lecture pour la France, mais aussi un écart plus important entre les bons élèves et les élèves en difficulté, les auteures s'interrogent sur le pouvoir de l'école à réduire les inégalités.

Pour ce faire ces deux sociologues ont mené une enquête participante : elles ont à la fois accompagné des élèves en difficulté de lecture en petits groupes, observé la vie en classe, participé à la vie de l'école comme les conseils de cycles, et interviewé les enseignants et les parents.

Elles apportent un nouveau regard sur l'apprentissage de la lecture en convoquant plusieurs disciplines : la sociologie mais aussi les sciences cognitives, l'ethnographie, la pédagogie. Elles veulent être en dehors de toute « guerre » des méthodes, c'est-à-dire ne pas prendre en compte les valeurs morales ou politiques attachées à des méthodes, mais centrent leur attention sur les acquis des élèves et les résultats de dispositifs.

Dans un premier chapitre, les auteures relatent, à travers l'histoire des programmes de l'éducation nationale, l'histoire de l'apprentissage de la lecture et des recommandations du ministère. Elles constatent que des groupes influents comme les linguistes, puis les didacticiens du français, ont pu apporter des changements dans la conception de l'apprentissage de la lecture auxquels les auteures peuvent ne pas adhérer, notamment en discréditant le temps passé au déchiffrage et à la lecture à voix haute. Elles interrogent les nouveaux programmes, mais aussi des démarches pédagogiques bien ancrées dans les pratiques de classe sans que finalement aucune étude n'accrédite leur efficacité.

Dans le second chapitre, les auteures décrivent leur expérience sur le terrain. S. Garcia et A.C. Oller ont initié « une pédagogie rationnelle » et en ont mesuré les effets en prenant comme mesure le nombre de mots lus correctement en une minute. Par pédagogie rationnelle les auteures entendent la mise en place d'un dispositif qui tient compte rapidement de la différence entre les élèves. Il s'agit de repérer rapidement les élèves en difficulté en début d'année et de leur donner plus d'occasion de lire à voix haute. Ainsi ces élèves bénéficient d'un entraînement à la lecture plus important avant que les difficultés ne se cristallisent et que l'échec soit patent. Les élèves de plusieurs écoles ont été testés afin de faciliter l'étude de l'effet de différentes variables : avec ou sans le dispositif, milieu social, mise en place de remédiation (des séances de lecture après le repérage de difficultés) ou de renforcement.

Suite à une première année décevante fondée sur la remédiation, elles ont proposé un nouveau dispositif, appelé « renforcement », articulé autour de 4 éléments :

- un enseignement systématique et explicite du code ;
- des ateliers de renforcement : les élèves font la même chose que les élèves de la classe sur le même temps mais en petits groupes (trois enfants pour un adulte). De plus, ils bénéficient d'un temps d'aide personnalisée ;
- un enrôlement des parents : les parents ont été reçus individuellement avec des explications claires et des supports préparés pour chaque élève. Les enseignantes ont été très agréablement surprises de l'engagement des parents et des élèves ;
- des activités de pré-lecture en grande section de maternelle, afin de réduire les inégalités avant le CP.

- Ce programme de renforcement a été mis en place en lien avec les enseignantes de CP, le maître E ou l'enseignante surnuméraire de l'école. Le but étant de suivre les mêmes objectifs lors des séances de travail.

Ce dispositif mis en place dès le début du CP a largement profité aux élèves. Les effets de ce dispositif sont multiples, tout d'abord en termes de qualité et de vitesse de déchiffrage, mais aussi de production d'écrit qui s'est dans le même temps améliorée. Elles notent également que sur du plus long terme, la suite de la scolarité de ces enfants, au CE1 et cycle 3, est facilitée : n'étant plus lecteurs en difficulté, ils ont la possibilité d'accéder à d'autres apprentissages. Ainsi, l'orthographe, la grammaire, la compréhension fine sont possibles à travailler en classe. De plus, les classes étant plus homogènes, les enseignants peuvent enseigner le programme à tous les élèves : « Les bénéfices d'une amélioration du niveau de lecture vont donc au-delà des seules capacités de décodage durant l'année de CP ».

Un seul bémol à ce chapitre est une certaine confusion des auteures entre mémoire de travail, voie lexicale et attention, lors de l'analyse des séances.

Dans le troisième chapitre, les auteures analysent « la médicalisation ou la psychologisation » de l'échec scolaire. Elles font un retour historique sur les GAPP (Groupe d'aide psychopédagogique) puis sur les RASED (Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Elles montrent comment s'est construit petit à petit l'éloignement de ces professionnels avec le pédagogique. Elles mettent également en avant les travers de la pédagogie de la réussite qui peut rapidement dériver vers des renoncements partiels aux objectifs, alors même que ces objectifs sont fixés à la classe entière. L'élève pris en charge en RASED peut voir peu à peu ses difficultés en classe s'accroître alors même qu'il bénéficie d'une aide.

A partir d'histoires d'élèves, elles décrivent les processus mis en œuvre au sein de l'école mais aussi hors l'école, par des professionnels extérieurs expliquant les difficultés scolaires en « psychologisant » la situation. Elles interrogent l'efficacité de ces aides, de cette professionnalisation de la prise en charge des élèves en difficulté, dès lors que l'on impute aux élèves eux-mêmes des déficiences.

Dans le quatrième chapitre, les auteures travaillent à partir de transcriptions d'interviews de parents et d'enseignants. Elles essaient ainsi d'analyser les facteurs favorisant l'apprentissage de la lecture des élèves.

A l'égard des parents, elles constatent :

- l'influence du capital culturel sur la demande des enfants pour apprendre à lire dès la grande section de maternelle et sur l'effet de la réponse des parents à cette demande ;
- l'articulation des pratiques de lecture des élèves à la maison, à la qualité du déchiffrage et à la vitesse de lecture et l'évolution des bons déchiffreurs en consommateurs de lecture ;
- l'impact important des activités autour de la lecture lors des vacances car elles entretiennent au minimum les acquis.

A l'égard des enseignants, elles constatent :

- l'importance de l'effet d'attente de l'enseignant sur les élèves, qui sert souvent les « bons élèves » ;
- les difficultés dans lesquelles les enseignants sont placés, et « l'écart entre les prescriptions, les conditions d'exercice du métier et la réalité de ce que sont les jeunes élèves ». Elles

montrent notamment en quoi la différenciation pédagogique en classe entière, l'individualisation prônée par les programmes est tout simplement impossible à mettre en place sauf à réduire des exigences. Ainsi la différenciation pédagogique fonctionne « si tant est qu'on ne se fixe pas pour objectif la réduction des inégalités. » ;

- la disqualification du métier d'enseignant par les pouvoirs publics : les rapports s'accumulent sur les difficultés scolaires, les enseignants sont montrés du doigt mais aucune solution réaliste n'est avancée.

En conclusion :

En menant cette expérimentation les auteures ont rendu plus intelligible « le processus de production des inégalités », notamment sur la lecture, et déplorent que l'école primaire n'arrive pas à créer plus d'homogénéisation des élèves.

De par leur expérience elles ont pu montrer qu'une zone de possible existe pour améliorer les résultats en lecture au CP (avec son corollaire sur la suite de la scolarité), mais cette zone est en dehors des prescriptions faites aux enseignants. Même si des moyens sont nécessaires, ces moyens existent et surtout peuvent réduire les factures des CMPP (Centres médico-psycho-pédagogiques) et des orthophonistes. Il s'agirait de repenser les aides fournies aux élèves en difficulté pour agir avant que la difficulté ne s'installe.

Cette expérience a montré aussi l'intérêt des enseignants pour leurs élèves et leur réussite, et leur volonté de changer, pour peu qu'on leur propose des outils efficaces ainsi qu'un accompagnement à leur mise en œuvre.

Il faudrait dès lors expérimenter sur d'autres CP cette démarche afin d'impulser une remise en cause de certaines doxas qui, pour l'instant, n'ont jamais été évaluées. Les auteures regrettent cette non-volonté des pouvoirs publics d'objectiver des démarches.

Corinne Gallet  
Formatrice à l'INS HEA

Mis en forme : Droite

*L'auteur suit les nouvelles règles d'orthographe.*

Mis en forme : Police :Italique