



Ces petits riens qui changent tout

Christine Passerieux

Devenir élève c'est apprendre à l'école et apprendre l'école.¹ La didactique, lorsqu'elle est transmise en formation, ne permet pas de répondre à l'ensemble des questions soulevées par les enfants issus majoritairement des classes populaires et dont les représentations peuvent faire empêchement à l'entrée dans les apprentissages. C'est en écoutant, en regardant ce qui pour eux relève de l'étrangeté, en essayant de comprendre la nature des malentendus qui s'installent, que s'inventent des situations de classe aussi simples du point de vue du dispositif qu'efficaces du point de vue des effets qu'elles produisent.

Faire de la lecture une pratique « ordinaire »

Jacques Bernardin raconte que lors d'une enquête menée auprès d'élèves de CP, une petite fille affirme qu'il n'y a pas de livres chez elle. Affirmation démentie par ses parents très surpris, mais qui disent lire lorsqu'elle est couchée. Ainsi la bibliothèque du salon n'est pour cette enfant qu'un mur, car elle ne voit pas « vivre » les livres qui s'y trouvent.

Pour de nombreux élèves, les livres sont des objets parmi d'autres, dont la fonction ne peut être identifiée tant qu'ils n'en ont en pas vu et compris l'usage fait par les adultes lorsque pour d'autres le journal, le plan de métro, le courrier... ne sont pas identifiés comme supports de lecture. Pour tous ces enfants, la pratique de la lecture est une pratique étrangère, quand elle n'est pas réduite assez vite dans la scolarité, à une pratique scolaire.

Le rôle de l'école maternelle est alors essentiel pour que tous les élèves soient confrontés à la lecture, comme pratique sociale ordinaire c'est-à-dire intégrée dans les pratiques de chacun. L'un des moyens pour y parvenir est de donner à voir, en particulier pour ceux qui n'en ont pas, un modèle de lecteur adulte.

Ainsi est instauré dans la classe, le matin après le moment dit d'accueil un temps rituel de lecture pour tous, y compris l'enseignant.

Chacun lit ce qu'il veut, à l'endroit qu'il choisit et dans la position qu'il affectionne (des enfants s'allongent alors que d'autres s'installent à une table). La lecture peut être partagée avec un camarade, voire deux à la condition que les échanges se fassent à voix basse. Les supports de lecture de l'enseignant varient du roman en cours au journal du jour, de l'ouvrage de pédagogie aux circulaires administratives. Le rituel dure 15 mn. L'enseignant refuse de répondre aux sollicitations et explique qu'il ne peut être dérangé car il lit. Les commentaires, questions se multiplient au fil des jours après ce temps ritualisé : des élèves sont surpris de voir le même livre plusieurs jours de suite, d'autres ont repéré des chiffres et font des relations avec les activités mathématiques en cours. Des élèves de petite section étaient fort surpris lorsque leur enseignant Yannick le Gagne, un ami du GFEN, faisait des commentaires à voix haute pendant la lecture du journal.

Dans chaque classe où est instauré ce temps de lecture on constate que les élèves très rapidement s'emparent de ce moment particulier et veillent à ce qu'il ne soit pas oublié, échangent les livres qu'ils « lisent » ou en font des lectures à plusieurs avec force commentaires (tou-

¹ E. Bautier, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Chronique Sociale, 2006

jours en chuchotant), anticipent sur ce qu'ils liront le lendemain. Certains d'entre eux découvrent que la lecture n'est pas une activité réservée aux jeunes élèves ; qu'elle peut provoquer des émotions, des réactions et qu'elle ne peut se mener dans n'importe quelles conditions ; que les supports de lecture sont divers et ont des fonctions très différentes (plaisir du texte avec le roman, document pour préparer la séance de travail, information administrative...).

Plus besoin d'aller au coin pour lire

Lors d'une conférence, Bernard Devanne affirmait qu'« installer un coin lecture c'est mettre la lecture au coin ». Cette formule choc, un brin provocatrice, pose la question centrale de la place de l'écrit dans la classe et en particulier du livre.

Dans les classes et de manière récurrente on peut constater que les mêmes enfants s'installent au « coin livre » à leur arrivée le matin ou encore dans la journée lorsqu'ils ne sont pas engagés dans une activité dirigée, alors que d'autres s'orientent vers les espaces jeux. Cette attitude n'est en rien spontanée mais culturellement construite à travers des pratiques sociales familiales qu'ils importent dans la classe. Pratiques qu'il ne s'agit pas de hiérarchiser mais qui signifient un rapport différent à l'écrit.

S'il n'est pas question bien entendu d'empêcher les élèves de jouer à l'école, il n'est pas acceptable non plus que l'école participe à la reproduction des clivages sociaux au nom du droit à la différence ou du droit à une prétendue expression libre et spontanée de ses désirs. Les élèves qui ne fréquentent pas « spontanément » les livres sont des élèves qui n'ont pas encore construit ce qu'ils peuvent y trouver, en quoi ils peuvent s'y trouver.

Il faut donc que les livres viennent à eux, qu'ils occupent la place centrale qui est la leur à l'école mais aussi, bien au-delà, dans la compréhension du monde, la découverte de l'altérité auxquelles ils ouvrent. Et plutôt que de les mettre au coin, les installer au centre les rend incontournables (ou en tout cas il faut les contourner pour les éviter). Plus besoin d'aller les chercher, de faire cette démarche volontariste. Sur le chemin de chacun, à l'endroit où le groupe se réunit ils deviennent physiquement plus proches, plus accessibles.

Bien entendu il ne suffit pas de mettre les livres au milieu de la classe pour que les élèves, à leur seul contact, par leur seule fréquentation, deviennent magiquement des lecteurs. Mais au delà de sa portée symbolique, cette réorganisation de l'espace a des incidences perceptibles dans la classe.

Du ratage à l'invention

« Maîtresse j'ai raté ! ». Et le papier froissé rejoint dans la poubelle nombre de projets picturaux ou graphiques ébauchés et jamais achevés.

Pour les élèves qui rencontrent le plus de difficultés, réussir c'est réussir tout de suite, faire propre, « joli » « pour faire plaisir à la maîtresse » comme l'ont indiqué plusieurs élèves de grande section lors d'entretiens. Ce sont les mêmes élèves qui, à l'école élémentaire, ne savent pas faire de brouillon, sont horrifiés par les ratures. Et ne pas savoir brouillonner c'est s'interdire de chercher, de réfléchir, c'est-à-dire rester en extériorité par rapport à la tâche, ne pas s'y engager. C'est aussi penser le travail scolaire en termes de résultats et non en termes de processus. C'est se priver de la construction de procédures transférables. C'est répondre à la question plutôt qu'apprendre.

Ils sont dans un vrai malentendu concernant l'étude et ses modalités, concernant l'activité intellectuelle requise pour accomplir la tâche sollicitée.

Les injonctions à réfléchir (oui mais comment ?), à chercher (comment fait-on ?), les paroles rassurantes (pour qui ??) : « Mais non c'est bien, continue ! » n'ont bien sûr aucun effet et c'est sans doute mieux ainsi. Ce qu'il semble nécessaire de transformer c'est le rapport que ces élèves entretiennent à l'activité scolaire, la représentation qu'ils ont de ce que doit être l'activité.

La « boîte à ratés » participe à cette transformation. Les dessins ou peintures décrétés ratés par leurs auteurs ne sont plus jetés mais stockés dans cette boîte pour être ponctuellement redistribués de manière aléatoire par l'enseignant, puis plus tard, choisis par les élèves. La consigne est de transformer la production et de l'achever. Quelques exemplaires sont affichés au tableau et font l'objet d'une réflexion collective : qu'est-ce que cela évoque ? Comment continuer ? Cette phase permet de mutualiser les idées, les suggestions et de prendre conscience que ce qui était considéré comme raté par un élève peut devenir déclencheur pour un autre. Elle permet aussi de prendre conscience du rôle des autres dans sa propre production. ■