

ANNE-NELLY PERRET-CLERMONT

L'ENSEIGNEMENT DE LA
LECTURE ET DE L'ÉCRITURE :
INITIATION A UN SAVOIR,
PROCÉDURE DE DIFFÉRENCIATION
SOCIALE OU RITE DE PASSAGE ?

Gaston Wagner reconnaît dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture par l'enfant l'un des rites de passage importants de notre société. Jouant le jeu de sa proposition, nous allons ici faire l'hypothèse qu'il s'agit bien d'un rite de passage mais tout en constatant d'emblée que les principaux agents scolaires de ce passage, les instituteurs, ne reconnaissent généralement pas une dimension rituelle à l'acquisition des techniques de la langue écrite. D'ailleurs l'idée même de considérer comme accomplissement d'un rite l'apprentissage d'une technique aussi nécessaire à la vie quotidienne dans notre culture est en elle-même un tant soit peu polémique... ! Quels autres partenaires de ce *passage de l'enfant de la sphère orale à la sphère écrite*¹ pourraient cependant partager la position de Wagner ? Et pourquoi ?

Un passage, du moins aux yeux de certains

Un passage est reconnu comme tel par certains parents : « Tu sais lire maintenant ? Mais *te voilà devenu* un grand garçon ! »

Des exclamations de ce genre s'entendent régulièrement accompagnées de remarques toutes aussi significatives : « Il est entré *en première* primaire, maintenant c'est sérieux : il apprend à lire » ou « c'est un bon maître : il leur donne de bonnes *bases* ». L'enfant est généralement fier, lui aussi ; *d'entrer dans* ce qu'il appelle la *grande école*. Il sait qu'il n'est plus un bébé. « Les choses sérieuses commencent ».

L'école obligatoire rappelle d'ailleurs souvent qu'elle a été instituée pour prendre en charge l'enseignement de l'écriture et de la lecture aux enfants. Cela apparaît en particulier lors des conflits de compétences entre jardins d'enfants et écoles primaires. C'est l'occasion alors de rappeler que l'apprentissage de la lecture est la marque même du *passage du niveau dit « enfantin » au « premier degré »*. C'est lui qui légitime le début de l'obligation scolaire.

« *Le passage à l'écrit* », objet de multiples activités psycho-pédagogiques est difficile pour certains. Cette modalité de symbolisation ne s'apprend pas si aisément, même dans notre culture qui semble faire un usage quotidien de l'écrit.

Dans les pays européens de langue française ce passage à l'écrit a été jusque très récemment l'occasion de la première sélection scolaire : « *passaient* » en deuxième primaire ceux qui savaient lire et qui avaient de bonnes bases en écriture. Le vocabulaire scolaire dénote déjà lui-même le début d'un nouveau parcours dont il s'agit de poser les fondements. Ce passage est étroit : avant les récentes réformes de l'enseignement primaire 20 % des élèves environ échouaient leur première année². Et nous verrons que ce passage est rapide : le temps scolaire traditionnellement imparti à l'apprentissage de ces compétences relativement complexes était très bref.

En effet, le discours scolaire traditionnel reflétait une conception de l'apprentissage de la lecture comme se produisant *ex nihilo* (voir l'expression : « *lui apprendre l'A, B, C* »). Ce qui n'empêchait pas pour autant l'institution d'attendre des élèves un apprentissage souvent extrêmement brusque : les enfants de première année, entrés à l'école en septembre, étaient censés savoir à peu près lire à Noël ! Certes, l'attente du maître quant à ce rythme de *passage à l'écrit* était modulé par l'appartenance de l'élève au groupe des « *forts* », des « *moyens* » ou des « *faibles* ». Mais de toutes façons le laps de temps imparti à l'apprentissage n'était guère réaliste, d'un point de vue psycho-pédagogique, vu la complexité des conduites cognitives sollicitées par cet apprentissage. Aussi, on pourrait bien admettre que dans ce fonctionnement pédagogique de la première année de scolarité tout se passait comme si LA LECTURE À L'ÉCOLE était non pas une série d'activités éducatives visant à l'appropriation par l'élève d'un système symbolique complexe indispensable à la vie quotidienne et à l'accès à la culture, mais effectivement un RITE : l'école en un temps si bref ne pouvait qu'offrir un simulacre d'enseignement et entériner les acquisitions réalisées par l'enfant dans le cadre familial, consacrant par là-même une différenciation sociale des élèves.

L'enfant apprend-il — apprenait-il — effectivement à lire au cours de ce passage institué ?

A première vue l'école peut sembler être le lieu de l'apprentissage. Ce n'est cependant pas aussi simple : bien des familles *préparent* leurs enfants avant de les envoyer à l'école primaire en leur enseignant les rudiments de la lecture et de la numération. Les commentaires des parents nous renseignent sur le sens qu'ils donnent à cette préparation que l'on pourrait comparer peut-être à la transmission d'un viatique : « *il vaut mieux bien les armer ; cela l'aidera toujours ; ce sera plus facile pour eux* ». Cette formation familiale antérieure devient d'ailleurs, dans certains cas, l'enjeu de conflits de compétences entre maîtres et parents (par exemple, les

parents veulent aider l'enseignant en utilisant une méthode de lecture que le maître jugera incompatible avec la sienne ; les styles de calligraphie).

Dans le cas où l'apprentissage de l'écrit a lieu antérieurement, ou ailleurs qu'à l'école, en quoi consiste le rôle de celle-ci ? Peut-être la sanctionne-t-elle rituellement, conférant à la réussite de cet apprentissage une série d'autres significations par une « alchimie sociale » — nous empruntons ce terme à Bourdieu — qui transformerait en quelque sorte magiquement la production sociale familiale d'une compétence (savoir lire) en essence psychologique (« bon élève », « lettré »). La hiérarchie sociale se reproduit sans doute dans la hiérarchie scolaire dès la première année si les moyens pour un enseignement véritable n'y sont pas mis en œuvre. Entourer l'activité de la lecture et de l'écriture d'un halo « sacré » ne serait, de nos jours, qu'un moyen de masquer l'enjeu véritable ³.

Alchimie sociale : aux yeux de qui ? Masquage ou vérité ?

Les agents de cette reproduction sociale par l'école ne se reconnaissent cependant généralement ni comme tels, ni comme ministres d'un rite, et ceci non sans raisons. En effet un instituteur peut toujours observer parmi ses élèves quelques enfants qui arrivent à l'école sans savoir lire et qui en ressortent en ayant acquis cette compétence. Il l'enseigne donc ce savoir ! Et cependant certains élèves ont une « facilité » qui laisse suspecter d'importants apprentissages extra-scolaires, et d'autres ne parviendront jamais à lire dans les délais impartis traditionnellement...

L'école est pour certains, mais pas pour tous, la source d'un savoir nouveau, voire d'une formation conduisant à une promotion sociale. Et pour bien des instituteurs leur propre carrière scolaire et sociale ⁴ reste souvent, du moins à leurs yeux, inexplicable en termes de reproduction sociale par l'école. En fait certains maîtres se perçoivent comme des contre-exemples à cette thèse sociologique ⁵ et seraient prêts à dire : « si cette théorie était tout à fait vraie, moi qui suis d'origine modeste, je ne serais pas ici, maître d'école, doté d'un certain savoir et prestige. J'ai atteint ce statut grâce aux compétences que l'école m'a permis d'acquérir et, peut-être aussi, en vertu de mes compétences personnelles ».

L'institution prévoit pour celui qu'elle nomme précisément « instituteur » un rôle de transmission et non pas de production de savoirs. Ceux-ci sont donc susceptibles de lui être souvent extérieurs : œuvre de la « cité scientifique », du « monde littéraire », etc. L'enseignant n'en est pas l'auteur, et il n'en a pas engendré les significations ⁶. Cela ne signifie pas pour autant que son action se limite à les reproduire mais le catalogue des savoirs à transmettre qui lui est fourni par les programmes scolaires restreint sa marge d'initiative et en conséquence détermine son identité professionnelle en la confinant à l'action de transmission. Si c'est là que le maître s'investit on comprend mieux, sans doute, sa tendance à refuser

toute analyse de l'école qui ne prendrait pas pour objet, de façon centrale, l'acte même de la transmission de connaissances : en se retrouvant classé comme « agent de la reproduction », il se ressent comme totalement démuné de pouvoir. Leurre ou réalité ?

L'école est certainement le lieu d'un certain nombre de passages : le plus évident est celui du passage d'une classe d'âge à une autre ; mais il est d'autres démarcations qui parfois s'y franchissent, telles celles qui distinguent certains milieux sociaux. « Je m'en suis sorti » peut signifier (à tort ou à raison) : « par l'école, il m'a été possible de quitter une origine sociale jugée modeste pour faire un métier plus valorisé ».

Ces passages sont vraisemblablement marqués par des rites (autres que la démonstration d'une capacité à lire et écrire) qu'il serait intéressant d'étudier à la suite de Mollo (1975), Riso (1975), Rossel (1981).

Nous nous demandons si une telle étude ne mettrait pas en évidence, que les réformes pédagogiques ont conduit à une atténuation de ces rites à l'école primaire ou du moins à leur déplacement.

Des discours qui refléteraient l'effacement du rite

Il y a une quinzaine d'années on pouvait entendre en Suisse romande un maître d'école secondaire réprimander un élève et lui dire « si tu ne travailles pas bien, tu sais ce qui t'attend : l'agriculture manque de bras ! ». Allusion contraire à celle entendue récemment de la part d'un père agriculteur : « J'ai deux fils. Le plus intelligent reprendra la ferme. J'espère que l'autre parviendra à réussir des études pour être enseignant ». Inversion du regard ou modification de la réalité socio-économique et culturelle du groupe social concerné ? Toujours est-il que l'attente à l'égard de l'initiation scolaire, dans ce milieu-là en tout cas, n'est pas celle de l'institution.

Certaines modifications récentes du discours scolaire pourraient être intéressantes à recenser et à examiner. On observerait sans doute dans l'école des processus analogues à ceux que Centlivres (1981) décrit dans le domaine des rites religieux : notamment une tendance à l'effacement des seuils (introduction de « pré-apprentissages », de programmes scolaires dits « cycliques », etc.), à une « laïcisation » des « ministres » (à travers la recherche d'attitudes d'animation non-directives ou autogestionnaires, par ex.), et à un transfert de rôle sur le récipiendaire qui parfois semble devoir présider lui-même aux rites (via les techniques dites d'« auto-évaluation », « auto-correction », « auto-formation », etc.) sans « croire » d'ailleurs, forcément, à sa réelle « automonie » en la matière !

Ces transformations n'apparaissent pas seulement au niveau des discours mais aussi dans les pratiques : ainsi les dix dernières années ont vu en Suisse romande l'essor des jardins d'enfants devenus en certains lieux une section *pré-scolaire* : dans le canton de Genève, par exemple, la

fréquentation préscolaire n'est pas obligatoire mais atteint 90 % de la classe d'âge concernée, estompant pour presque tous les enfants le passage de l'entrée dans l'institution. C'est d'ailleurs son but explicite : « *préparer l'enfant aux apprentissages scolaires* ». On peut remarquer en conséquence que le cartable, symbole de l'écolier, apparaît avant la première primaire ; l'enfant apprend à écrire son nom et quelques lettres ; il fait des exercices de « *pré-écriture* » et autres « *pré-requis* ». L'ambiance créée dans ces petites classes se veut *quasi familiale* et cherche à *initier graduellement à la vie scolaire*.

Mais au-delà de l'école enfantine c'est en fait toute l'école primaire qui a subi des modifications visant à la rendre plus accueillante pour *tous* les élèves : de « lieu de passage » (où, rappelons-le, seulement quelques-uns « *passaient* » avec succès) deviendrait-elle lieu où « il fait bon être » ? Certains aspirent en tout cas à ce que l'école primaire ne soit plus un lieu de passage en étranglement qui exclurait progressivement une proportion importante des élèves...

La modification des options éducatives de l'école élémentaire pourrait expliquer ce qui peut apparaître comme le déplacement du « goulot » vers les écoles du secondaire inférieur dénommées *cycles d'orientation*. Le style de vie y est généralement très différent de celui de l'école primaire. L'élève n'y a plus « *son* » maître (mais plusieurs), ni « *sa* » place (mais change de place ou même de salle à chaque leçon). Bien des attitudes, des signes architecturaux, des terminologies, propres à l'école secondaire, renvoient à l'élève l'idée qu'il n'y est... que de passage !

Mais retournons à l'examen de la situation d'élève en première primaire : les rythmes d'apprentissage requis de l'élève ont changé. Il ne s'agit plus pour lui de démontrer qu'il sait lire dans l'espace des trois premiers mois de la scolarité, mais d'acquérir une série de compétences au cours d'une plus grande période (développement des « *pré-requis* » à l'école enfantine, maîtrise de savoirs divers, à la fois dans le domaine de l'oral et de l'écrit, tout au long de l'école primaire). Enseignants, psychologues et linguistes sont maintenant convaincus que l'écrit sollicite une gamme complexe d'activités auxquelles il n'est pas possible d'accéder en une seule étape, sinon au risque de « *savoir lire* » sans comprendre en fait ce qui est lu.

L'intention pédagogique actuelle de l'école primaire : désacraliser l'écrit pour lui restituer son pouvoir de symbolisation

Démystifier l'écrit en ne fournissant plus de textes incompréhensibles pour l'enfant ; revaloriser l'oral ; éviter le déracinement de l'enfant par rapport à la production verbale de son milieu ; amorcer plus tôt les apprentissages de base afin d'éviter de limiter l'activité de l'école à la consécration des enseignements familiaux de quelques-uns, et par là

même lutter contre une certaine inégalité sociale : telle sont les ambitions actuelles que déclarent de nombreux partenaires de l'institution scolaire. Est-ce la négation d'un rite ? Une des valeurs centrales — qui en sortirait alors renforcée — serait l'accès à la culture, et en particulier à la culture écrite. Un pouvoir plus grand serait alors effectivement conféré à l'individu mais il s'agit là d'un pouvoir. Contrairement à Wagner nous ne voyons pas là une montée de l'individualisme mais une valorisation des actes de communication — et celle-ci ne peut être que sociale. Dans les intentions du Plan d'études pour l'enseignement primaire en Suisse romande auxquelles Wagner fait allusion, nous notons que lorsqu'un individu « manifeste sa pensée et ses sentiments », c'est généralement à l'intention d'autrui, dans le cadre d'une relation interpersonnelle ; que la communication s'établit, par définition, avec *d'autres* ; et qu'il est peu d'activités qui exigent plus de décentration que celle qui consiste à « se faire comprendre des autres ».

Mais probablement que tant le problème de l'initiation au savoir que celui des rites de consécration se trouvent simplement déplacés, comme la sélection, de l'école primaire à une période ultérieure,

Qui l'école consacre-t-elle ?

La question reste ouverte. Pour y répondre, on pourrait commencer par examiner les conditions de la formation des maîtres eux-mêmes : avec ses temps de séparation (dans une institution *ad hoc*), ses statuts en marge (« stagiaire » : ni élève, ni maître), ses rituels d'intégration (cérémonie de remise des diplômes, acception par les collègues, « confirmation » ou « nomination »).

L'étude des modalités et des rites de cette *initiation des différentes catégories d'enseignants*, institués « maîtres » ou « professeurs », ouvrirait sans doute la voie à un nouvel éclairage du rôle actuel de l'école dans la vie de notre société au-delà des tâches d'alphabétisation.

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE

1. Nous indiquerons en italique dans le texte les expressions psycho-pédagogiques usuelles qui semblent souligner l'existence d'un rite de passage.

2. S'il y a « passage » celui-ci ne concernait donc pas tout le monde : pour les 20 % d'élèves en échec on était plus près d'un éventuel rite d'exclusion... que d'un rite de passage.

3. Reconsidérant à ce propos la référence de Wagner à la Réforme nous notons que celle-ci, en imprimant et en vulgarisant les Ecritures, ne les a pas, par là-même, désacralisées aux yeux du monde chrétien. D'ailleurs dans cette perspective est sacré non pas l'acte de lire mais le passage lui-même. Certes la démocratisation de l'accès direct des fidèles aux textes a dépossédé d'un certain pouvoir ceux qui faisaient précisément de *cet accès* au message sacré leur privilège. Mais il reste toujours à ceux-là la possibilité de compenser cette perte en prétendant détenir les clefs d'interprétation du message sacré... au risque de voir à son tour cette activité « sacralisée ».

4. Voir les études sur les origines sociales des instituteurs (par ex. Berger 1974, Vuille 1978).

5. La représentation de ces thèses sociologiques chez les non-spécialistes est souvent fort globale, voire parfois différente des théories originelles.

6. Nous avons eu l'occasion de développer ailleurs l'examen de cette décontextualisation des savoirs lors du processus de leur transmission scolaire (Perret-Clermont, Brun et al. 1982).

BERGER I.

1974. — « Psychologie des enseignants », in : DEBESSE M. et MIALARET G. (éds.), *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 6, p. 121-139. — Paris : Presses univ. de France.

CENTLIVRES Pierre.

1981 — « Les rites de passage : nouveaux espaces, nouveaux emblèmes », in : HAINARD Jacques et KAEHR Roland (éds.), *Naître, vivre et mourir, actualité de Van Gennep : essais sur les rites de passage*, p. 161-173. Neuchâtel : Musée d'ethnographie.

MOLLO S.

1975. — *Les muets parlent aux sourds*. — Paris : Castermann.

PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, BRUN J., CONNE F., SCHUBAUER-LEONI M. L.

1982. — « Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à des jeunes élèves ». — *Interactions didactiques* (Genève et Neuchâtel) 1.

RIST R. C.

1970. — « Student social class and teacher expectation : the self-fulfilling prophecy in ghetto education ». — *Harvard educational review* (Cambridge, Mass.) 40, p. 411-451.

ROSSEL Pierre.

1981. — « Eléments de ritualité dans la scolarité obligatoire », in :
HAINARD Jacques et KAEHR Roland (éds.), *Naître, vivre et mourir,
actualité de Van Gennep : essais sur les rites de passage*, p. 175-188. —
Neuchâtel : Musée d'ethnographie.

VUILLE M.

1978. — *Les maîtres d'école*. — Vevey : Delta.