

- Jacques BERNARDIN (1997) : *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, préface de Jean-Yves Rochex, Retz, Paris, 228 pages, 4 pages de bibliographie. Cet ouvrage est issu de sa thèse soutenue en 1995 à St Denis, Université de Paris 8, *Lire écrire au CP/CE1 : le rôle de l'activité dans l'évolution des mobiles d'apprendre* (sous la direction de Bernard Charlot).

Le choix du titre ne résulte pas d'un simple effet de collection (Retz pédagogie : *Comment les enfants...*), il réfère intertextuellement à d'autres travaux qui, dans divers champs du savoir, (psychologie, sociologie, pédagogie, didactique), ont mis au centre de leur réflexion l'activité des apprenants. Le propos de l'auteur, nous le verrons, et la bibliographie (pages 225 à 228) en témoignent.

Jacques Bernardin, maître formateur auprès de l'IUFM d'Orléans-Tours, responsable militant du GFEN, chercheur associé à l'équipe ESCOL, Université de Paris 8, St Denis, enseigne en cycle 2, (les deux premières années de l'école élémentaire), auprès d'élèves de CP (6/7 ans) et de CE1 (7/8 ans). Son livre « donne à voir » selon l'heureuse expression de Jean-Yves Rochex, (préface pages 9 à 13), non seulement la mise en œuvre des apprentissages mais aussi leur régulière analyse; en fait, un dialogue permanent entre le praticien, le militant et le chercheur.

L'ouvrage se divise en trois grandes parties. La première, « L'école face à la diversité », est centrée sur la rencontre des culture(s) familiale(s) et scolaire(s) lors de la première rentrée à l'École élémentaire. La seconde, « L'activité des élèves, quels repères ? » est consacrée à la conquête de l'écrit. La troisième, « La culture écrite ne s'arrête pas à l'écrit », s'attache à montrer que l'accès à l'écrit des élèves leur demande - et leur permet - de penser autrement le monde.

Jacques Bernardin, en militant du GFEN, se préoccupe prioritairement des enfants en difficultés (page 114). Cet intérêt résulte d'un double objectif : participer à la réussite de tous et mieux comprendre comment s'opèrent les apprentissages. Il s'agit « d'un essai de comprendre les médiations fines par lesquelles ils (les enfants, ndr) peuvent être étrangers à l'école ». S'appuyant notamment sur la lecture des travaux de Léontiev, l'auteur opère une différenciation fructueuse entre tâche et activité (page 123). Il s'attache à montrer, à rebours du discours et des pratiques traditionnels, que l'activité ne demande pas une motivation antérieure, déjà là, mais fait naître, fait évoluer, conforte « les mobiles d'apprendre ».

Quelques grands principes définissent le cadre de son action de pédagogue. Tout d'abord, il veille à assurer la clarté cognitive des élèves. Pour ce faire, d'une part, il accueille, analyse et prend en compte, dans un dialogue permanent, la diversité des conceptions des parents et de leurs enfant vis à vis de l'école, du savoir, du langage, de l'écrit, des apprentissages. D'autre part, il s'attache à rendre explicite la culture scolaire. Enfin, la sécurité cognitive et langagière des apprenants est assurée. En effet, l'erreur est dédramatisée et intégrée à la dynamique de l'apprentissage. La parole est acceptée et respectée en tant qu'elle est constitutive de l'identité du sujet.

Considérant l'enfant-élève comme un tout, (pages 116/121), en présent et en devenir, Jacques Bernardin se soucie, en référence notamment aux travaux de l'équipe ESCOL, de prendre en compte - et mettre en évidence - le double versant épistémique et identitaire de l'acculturation. Il montre et mesure, auprès des enfants, combien, comme l'écrivait déjà Montaigne, le « vrai » savoir n'est pas une simple acquisition, mais une profonde modification de l'être.

Dans le domaine didactique, l'enseignant se préoccupe par l'observation, l'évaluation permanentes, de l'évolution non seulement des stratégies mais aussi des conceptions des élèves. Ce travail régulier s'opère aussi bien au sein des activités et des apprentissages, que lors d'entretiens périodiques. Pour l'auteur, entrer dans la culture écrite c'est à la fois maîtriser la langue écrite et modifier son rapport au monde. D'un côté, l'apprentissage de l'écrit privilégie, dans le domaine de la production, la construction du principe orthographique, du plurisystème graphique ; dans le domaine de la lecture, les processus d'identification des mots sont essentiellement mis en avant. De l'autre côté, l'écrit est aussi présenté, par opposition à l'oral, comme demandant et permettant un rapport distancié au monde. Jacques Bernardin a choisi de le (dé) montrer dans le domaine de l'enseignement des sciences : compréhension du monde technique (bicyclette), appréhension de l'espace (géométrie).

Mais cette aventure culturelle individuelle est resituée au sein de l'aventure humaine. En effet, pour le chercheur : « les difficultés rencontrées par les apprentis lecteurs renvoient à un certain nombre d'impasses sociales historiques » (page 57). C'est ainsi qu'au plan didactique les savoirs ne sont pas présentés comme des évidences, mais comme des constructions socio-historiques, à travers les exemples de l'orthographe, des pratiques de lecture, de la bicyclette ou bien de la géométrie. Il ne s'agit pas, comme l'avaient proposé autrefois dans le domaine de l'écrit, Alain Bentolila ou Colette Durand, de faire parcourir à l'enfant les étapes de l'humanité. Au-delà d'une conception constructiviste du savoir, Jacques Bernardin propose de mettre en parallèle pour mieux les comprendre les difficultés rencontrées par les enfants et les étapes décisives du parcours de l'humanité : par exemple la lente rupture, aux plans ontogénétique et phylogénétique, du scripturaire et de l'icônique.

Cette intéressante inscription au sein des pratiques d'enseignement des dimensions historiques et épistémologiques est d'autant plus remarquable qu'elle est plus fréquente en didactique des sciences qu'en didactique du français langue maternelle.

Mais si le savoir est donné à voir dans sa lente genèse, il en est de même des enfants dont l'itinéraire est retracé sur les deux années du cycle II. Jacques Bernardin décrit, en effet, le cheminement de certains enfants. Ces parcours passionnants ne s'appuient pas sur la seule évolution des stratégies, des savoirs. Ils mettent aussi en avant la modification des conceptions des élèves, le changement de leur relation au savoir, leur maturation personnelle aussi bien dans le regard de leur maître que dans le leur et celui de leurs parents (pages 77-87). Savoir lire, c'est accéder à l'autonomie, la revendiquer et l'assumer, par exemple par le rangement de sa chambre. Par un dialogue permanent

avec l'enfant et ses parents, Jacques Bernardin suit et montre « les influences mutuelles des pôles cognitifs et identitaires ».

Il s'agit donc d'une didactique « unitaire », au sens où elle prend en compte l'enfant et l'élève, mais aussi, au sens où elle tente également d'articuler les savoirs, de décloisonner les pratiques d'enseignement. L'appropriation des savoirs, langagiers et autres, est conçue et organisée comme la conquête des pouvoirs d'agir sur le monde, de le (re) présenter (par le dessin, la parole, l'écriture), de le modéliser et de le comprendre. C'est ainsi que les divers langages, (la parole, le dessin, le lire et l'écrire mais aussi la schématisation, la modélisation : engrenages), permettent de comprendre les fonctions et fonctionnements de la bicyclette.

Par cette volonté de participer à la réussite de tous, par ce souci de dialogue d'explicitation permanent avec les enfants et leurs familles, par ce pari d'inscrire l'enfant dans l'histoire des savoirs et dans la sienne propre, (celle de ses apprentissages), par ce perpétuel va et vient de la pratique à la théorie, le livre de Jacques Bernardin constitue un outil précieux pour les formateurs auxquels il donne à voir son propre itinéraire de praticien-militant-chercheur-formateur.

L'ouvrage, par sa nature même, incite au dialogue et suggère quelques questions dont on aimerait pouvoir débattre avec l'auteur.

Comment se produit, s'organise didactiquement « l'automatisation des conduites » du lecteur ? (page 129)

Comment l'apprenti-lecteur apprend-il, au-delà de l'identification des mots, à élaborer une signification du texte ? (page 130)

La maîtrise du langage écrit se fonde-t-elle sur la seule construction du « principe alphabétique », différenciée de la « combinatoire » ?

Une didactique de l'écrit peut s'appuyer sur une conception psychosociale des pratiques langagières écrites. Mais peut-elle faire l'économie d'une théorie du texte ?

Au-delà de l'histoire sociale des contenus (page 149), quelles places peuvent prendre au sein de la didactique, l'histoire de l'école et l'histoire scolaire des savoirs ?

L'articulation ontogénèse-phylogénèse prend en compte la construction socio-historique des savoirs, mais permet-elle de comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves ?

La conception adoptée de la culture écrite permet-elle de mettre en évidence toutes les dimensions transformatrices de l'acculturation écrite chez l'enfant ?

Jacques TREIGNIER