

Pratiques scolaires néfastes à proscrire

Il s'agit d'une liste **non exhaustive** de pratiques à proscrire car elles sont néfastes à l'enfant. Elles sont citées parce qu'elles ont été fréquemment constatées, et que nous avons eu à lutter contre leurs méfaits. Elles ne permettent pas aux enfants de s'épanouir intellectuellement, et les empêchent de devenir des personnes responsables et autonomes. Elles les privent de plus de la joie de vivre.

1 – En écoute

- L'écoute d'histoires lues de façon monocorde et non participative.

Si le tout jeune enfant en maternelle ou cours préparatoire n'est pas intéressé par ce qu'on lui raconte et qu'en plus on lui impose silence et immobilité, il détestera les histoires. Le soir à la maison il rejettera cet exercice pourtant indispensable : apprentissage de l'évocation mentale, questionnement, recherche du sens, communication, temps d'échange et de connivence.

2 - En lecture.

- **L'apprentissage de mots entiers (prénoms, jours de la semaine etc), voire de phrases, avant celui du code de notre écriture.**

Cela fait partie de la lecture globale avec sa cohorte d'inconvénients (voir ci-après).

Travail de conscience phonologique, c'est-à-dire attention centrée sur les sons et non sur le sens du langage.

Ex : *Faire lever le doigt de l'enfant chaque fois qu'il entend le son étudié dans des mots ou des phrases lues à haute voix par l'enseignant.*

La répétition de ce type d'exercice focalise l'attention de l'enfant sur les sons du discours, sa musique, et non plus sur son sens. Cela peut générer des troubles de la parole qui pourra s'apparenter alors à une musique, ou de l'écoute et l'enfant ne comprendra pas ce qu'on lui dit. Faire répéter le son étudié en début de mot (ex : *a* de *avion*) n'a pas du tout le même impact négatif.

- **Apprentissage des mots par leur forme, par leur silhouette, appelée encore maison des mots (Gafi le fantôme)**

L'enfant qui apprend des mots par cœur sans qu'on lui ait donné méthodiquement l'accès au code, apprend en quelque sorte le nom d'un mot, comme on apprend le nom d'un objet dont on nous montre le dessin. Ex : Si l'enfant a appris par sa forme le mot *soulier*, en l'associant à sa représentation, et que dans la vie, il ait pris l'habitude d'appeler cela une *chaussure*, chaque fois qu'il verra le mot *soulier* il dira *chaussure*. Certains, ne tenant pas compte de la pédagogie en place, y verront un symptôme de dyslexie profonde.

Ce travail sur la reconnaissance d'un mot appris globalement présente de nombreux désavantages :

1 – Il sollicite le cerveau global qui travaille par reconnaissance, sur le mode binaire (je connais/je ne connais pas), et qui n'est pas outillé pour l'interprétation d'informations complexes, car il est littéral.

2 - De plus, un mot appris ainsi n'a qu'un sens et un seul, le sens appris. Dans un contexte différent l'enfant ne saura pas interpréter autrement le mot. Or un *port* de tête n'est pas un *port* d'attache, ni un *port* de pêche. D'où de multiples incompréhensions.

3 - Les mots appris par la vue seront pour la plupart des enfants en nombre très limité.

4 - Cette façon de faire rejaillira sur la compréhension des textes eux-mêmes : c'est la reconnaissance du déjà connu qui primera sur la découverte de la nouveauté. Une fois le thème reconnu, l'élève s'arrête là : *ça je connais, ça j'ai déjà vu*. Il 'zappe' la suite qui pourtant, elle, lui aurait apporté des nuances utiles. Toute reprise enrichissante sera alors qualifiée de paraphrase. Cela ferme la porte à tout approfondissement.

5 – Le travail de reconnaissance visuelle ne permet pas d'évoquer, d'imaginer dans sa tête le film de la scène lue. La lecture restera littérale, sans compréhension fine, **ni mémoire à long terme**.

- Lecture de 'non-mots', de mots tordus, de mots attachés, de phrases dont les mots ont été intervertis, ou de phrases qui n'ont pas de sens (Gafi le fantôme).

Cela sort l'enfant du sens, de la logique, du questionnement.

Cela gêne la mise en place de son orthographe, et dévalorise pour lui la valeur des mots, et donc de l'écrit en général.

- La lecture de phrases quasiment semblables dont seuls quelques éléments vont varier. (Ex Ribambelle)

- Lecture silencieuse au primaire.

En période d'apprentissage, seule la lecture à voix haute et articulée permet d'activer les aires auditives du cerveau verbal, siège de la lecture consciente. La visualisation d'un texte déconnecté de la parole n'est pas traitée par ces aires, elle mécanise donc l'enfant. Les circuits mis en place s'automatisant peu à peu, la compréhension du texte lu sera déficiente et sa mémoire aussi.

Il faut que l'enfant parle en lisant, réfléchisse à voix haute sur ce qu'il lit, alors peu à peu sa voix s'intériorisera à son propre rythme, sans qu'on le lui impose.

Dans la pratique il convient notamment de proscrire :

- le scotch sur la bouche des enfants, qui les oblige à ne lire que des yeux
- la cartoline dans la bouche des enfants pendant la lecture, qui les empêche de chuchoter et même de bouger les lèvres (Prim' Atel)
- la main posée sur la gorge pour déceler la vibration des cordes vocales (Prim' Atel)
- l'observation des lèvres du petit voisin, dont les mouvements doivent être signalés à la maîtresse (Prim' Atel)
- les réflexions dévalorisantes du genre : *il n'y a que les bébés*, ou pire, *que les fous qui parlent en lisant ou en écrivant*.

. Les enseignants qui imposent de telles méthodes ignorent que l'enfant n'a pas encore construit sa pensée langagière. Lui intimer l'ordre de parler dans sa tête revient à lui

demander de lire sans penser. Quand les élèves chuchotent en travaillant, à part ce murmure, on entend rien d'autre dans la classe. Maintenant que c'est interdit, les classes sont devenues des zoos, quand ce ne sont pas des rings de boxe.

- Lecture rapide, de survol ... toute lecture qui ne prend pas en compte la totalité de l'écrit.

Pendant des années, cela ne permet pas de découvrir le sens du texte lu.

Dans la pratique il convient de proscrire :

- l'obligation de ne poser le regard que trois fois par ligne (Foucambert, Richaudeau)
 - la lecture spatiale (Evelyne Charmeux)
 - l'interdiction de suivre le texte à l'aide du doigt, alors que cela évite au lecteur débutant de sauter une ligne et de ne plus rien comprendre à sa lecture.
 - la lecture de textes aux caractères trop petits, trop serrés, ou à moitié effacés (Evelyne Charmeux)
 - la lecture qui consiste à regarder le mot qui suit celui que l'on prononce (cf. introduction de *Gafi le fantôme*). Il s'agit là d'une dissociation.
 - la lecture non linéaire. Ex : Portions de phrases figurant sur des lignes différentes et qu'il faut raccorder en se basant sur un élément visuel comme une couleur (*Gafi le fantôme*)
 - la construction de phrases à partir de mots distribués au hasard dans un tableau (*Gafi le fantôme*)
 - la lecture de textes avec interdiction de dire certains mots : prénoms, noms, verbes ... (formations de responsables de *l'Observatoire de la Lecture*).
- Ces exercices désarçonnent en priorité ceux qui sont les plus friands de sens, les littéraires. Et qu'apportent-ils aux autres, sinon une immense frustration.

- La découverte du sens par hypothèse et non par analyse.

. L'incertitude qui en résulte fragilise la confiance en soi du lecteur, et lui permet de penser qu'il a le droit de transformer la pensée de l'auteur.

3 – Pour l'écriture.

- L'écriture silencieuse.

L'écriture, comme la lecture, doit être traitée dans les aires auditives du cerveau verbal pour être consciente. L'apprentissage silencieux de l'écriture mécanise tout le monde et rend certains violents.

Il convient, au moment de l'apprentissage, de faire dire dans le détail la phrase ou la portion de phrase que l'on va écrire. Ensuite de coordonner exactement parole et écriture en épelant les mots nouveaux et en syllabant les autres. L'écriture est alors traitée par les aires cérébrales responsables à la fois de l'articulation de la bouche qui parle, et des mouvements fins de la main qui écrit. Elle gagne en fluidité, en facilité, et permet l'intégration des règles apprises.

- L'écriture de choses incompréhensibles.

Dans la pratique :

- il faut exclure les non-mots ou mots tordus car ils ne portent pas de sens et laissent à penser que l'on peut disposer des mots à son gré (*'fou qui s'en joue'*, disait Victor Hugo)
- il faut exclure les phrases qui ne veulent rien dire. Elles font obstacle à la recherche du sens.

- L'écriture rapide.

L'écriture rapide mécanise parce qu'elle ne permet pas la coordination avec la parole. D'où le manque de compréhension et de mémoire, sans parler des tensions parfois violentes que cette écriture totalement silencieuse, même intérieurement, génère.

Si l'enfant écrit lentement, laissons-le faire à son rythme. Quelque chose peut le gêner, mais il sera incapable de le dire tant qu'il ne pourra pas analyser ce qui se passe à son niveau.

S'il pose des questions, il faut lui répondre. Il faut surtout ne jamais juguler son questionnement, c'est un des éléments essentiels de la compréhension, de la réflexion, et de la mémoire à long terme. Le questionnement conditionne donc l'accès à la pensée autonome.

4 – Pour la grammaire. Eviter :

- **Des définitions qui répondent à une logique spatiale. Ex : « Le verbe est le mot qui se conjugue, qui change le plus de forme ... »**

La grammaire doit avant tout permettre à l'être de rendre conscient son propre langage, demeuré jusque là intuitif. Si elle n'est qu'une série de règles mnémotechniques, on la vide de sa raison d'être. Elle ne pourra pas nous aider à penser avec précision et clairement. En fait, **le verbe exprime soit une action, soit un état, soit une relation**. Il porte la marque de l'acteur de l'action, du temps de cette action, et de l'attitude du sujet par rapport à ce qu'il dit (mode indicatif pour une action réelle, mode conditionnel pour l'hypothétique, mode impératif pour un ordre etc.).

- « **Le sujet est le mot qui commande le verbe** », ou, « **le mot qui est entouré par c'est ... qui** », ou encore, « **le mot qui donne du sens à la phrase** ».

Non, il donne **un** sens à la phrase. Le sujet est celui qui fait l'action. Dans une phrase active, il est l'**acteur** responsable de ses propres actes. C'est la raison de l'accord du verbe avec son sujet.

- « **Je est le petit mot qui conjugue le verbe à la 1^e personne du singulier** ». Pire : « **Je et Tu sont des embrayeurs de conjugaison** » (E. Charmeux)

Avec de telles définitions, l'enfant est dépersonnalisé. En fait : **Je me représente moi quand c'est moi qui parle de ce que je fais, ai fait, ou ferai.**

JE me sens alors exister. Empêcher d'employer **JE** à bon escient déshumanise. Sans **JE** conscient, *tu* et *nous* sont mal perçus, l'autonomie et la relation à l'autre sont perturbées.

L'emploi inadéquat du *on* dépersonnalise et conduit à la dépendance, celle du mouton noyé dans le troupeau.

- La réduction des phrases à la forme minimale : sujet, verbe, et complément essentiel.

Cette réduction à la phrase minimale prive l'enfant de l'accès à une pensée nuancée et circonstancielle, la seule qui permette de coller à la réalité. Ne transformons pas nos enfants en robots doués de paroles, alors que dans le même temps nous dotons nos machines de capacités langagières. Quand ils auront appris à reformuler *toutes* les idées d'un texte, ils pourront ensuite les *résumer* correctement, au lieu de les *contracter* mécaniquement.

- Il faut bannir les moyens mnémotechniques du genre : J'écris *ai* avec je, *es* avec tu, et *est* avec il. Ou : j'emploie *est* quand je peux le remplacer par *était*.

Non, il faut partir du sens.

Ces règles basées sur la forme, ou l'analogie, induisent des confusions entre *être* et *avoir* qui sont lourdes de conséquences psychologiques : cela entrave l'émergence de l'identité des personnes et de leur relation à autrui.

- Présenter *être* et *avoir* uniquement comme des *auxiliaires*, ou les faire découvrir le même jour.

Les élèves risqueront de les confondre. Or *être* et *avoir* sont les verbes les plus importants de notre langue. *Être* a essentiellement un sens identitaire et existentiel. *Avoir* n'exprime pas seulement une possession ; il s'emploie également dans la relation : *J'ai des parents, des enfants, des amis ...*

- Il faut bannir l'accent mis sur les « connecteurs de temps ».

L'emploi de mots appelés *connecteurs de temps* prive l'être de ses repères temporels.

Coupler mécaniquement l'emploi du futur avec des mots comme *demain, dans un mois* etc. ne permet pas à l'enfant de comprendre que le futur exprime des actions qui restent à faire. Cela empêche donc l'enfant d'établir des projets.

Tout travail de conjugaison qui porte uniquement sur les terminaisons et l'emploi des connecteurs de temps déresponsabilise l'être. Quand l'homme n'est pas conscient de ses propres actions, il se déconnecte du temps. Il ne peut alors percevoir le rapport entre cause et conséquence. Ses choix de vie ne l'engagent pas pour longtemps. Il devient vite une girouette irresponsable. Le temps est le repère essentiel de l'être responsable et respectueux des autres.

5 – Pour le calcul.

- Proscrire le démarrage du calcul sans définir ce qu'est une unité, un chiffre, un nombre :

. une **unité** est un élément d'un ensemble rigoureusement homogène

. un **nombre** représente une quantité d'unités
. un **chiffre** est le signe qui traduit la quantité d'unités regroupées par dizaines, par centaines, par milliers etc.

Ces définitions prennent sens dès que l'on manipule des bâchettes que l'on assemble en dizaines, centaines, milliers etc. Manipuler peu à peu jusqu'à 1 200 allumettes permet de comprendre notre système décimal, bien mieux que l'apprentissage mécanique d'une comptine ou d'une frise numérique. Quant aux tableaux, ils ne devraient intervenir qu'après manipulation.

- Le vocabulaire inadapté à l'enfant.

Ne pas commencer l'apprentissage du calcul sans que les notions de quantité et de position soient bien intégrées, sinon l'élève ne comprendra pas ce que vous lui direz. Pour les acquérir, le mieux est de passer d'abord par des manipulations d'objets, et de procéder par comparaison (plus lourd, moins lourd, aussi lourd ...).

Le choix des mots est important. Pour trouver l'expression qui va faire sens, il faut varier la présentation. Ex : 1 plus 1 égale 2, 1 et 1 ça fait 2, si à 1 j'ajoute 1 j'obtiens 2.

Veiller à sortir l'enfant du flou ou de l'incompréhension en lui demandant ce qu'il a compris. Ex : Employer le mot verser pour évoquer un apport et donc une addition, risque d'être interprété dans le sens opposé. Pour l'enfant verser, d'une façon très concrète c'est éliminer en versant soit dans un évier, soit dans un lavabo, soit encore dans un WC (cf Marc Lebris *Et vos enfants ne sauront ni lire ni compter*).

- La numération dégressive, sous forme de comptine ou non.

En phase d'apprentissage il convient de compter d'une façon progressive, comme se déploie le temps, et comme montres et horloges en mesurent l'écoulement. Pour les enfants auditifs, très sensibles au temps, le comptage à rebours peut les sortir du temps et induire des blocages importants.

- La numération non décimale.

En phase d'apprentissage il convient de rester sur le système décimal, ou de base 10. Compter sur ses propres doigts aussi longtemps qu'on le voudra, est une nécessité qui permet de s'approprier les notions étudiées.

Utiliser un boulier est déconseillé. C'est déjà un passage à l'abstraction.

Manipuler des allumettes que l'on regroupera avec des élastiques par paquets de 10, puis par 10 paquets de 10, paquets que l'on fera et défera au fil des opérations, permet d'intégrer le système des retenues beaucoup plus facilement que le boulier.

- L'addition d'éléments dissemblables.

On ne peut additionner que des éléments constituant un ensemble d'objets identiques. Demander à un enfant d'additionner des *vestes* et des *pantalons* est aberrant (pourtant cette pratique a été constatée dans des tests de compétence chronométrés).

- Présenter la soustraction comme une addition par le biais d'une opération à trous, et la division comme une soustraction multiple.

Une soustraction est le calcul d'une différence, d'une perte, d'un écart.

Une division est un partage en parties rigoureusement égales. C'est à partir de la manipulation de la division qu'on comprend les décimales.

- L'apprentissage des tables du calcul à partir des tables de Pythagore.

Leur présentation visuelle est inaccessible aux auditifs.

Il faut apprendre les tables en manipulant : $2 \times 3 = 2$ paquets de 3 (allumettes).

- L'apprentissage des tables de multiplication à l'envers.

Apprendre la table de 2 avec 2×1 ; 2×2 ; 2×3 etc, au lieu de 1×2 ; 2×2 ; 3×2 qui permet d'en comprendre la logique (additions à répétition) et donc de la mémoriser facilement.

- Les apprentissages systématiquement déconnectés de la réalité.

Partir de la réalité constitue une base de référence stable qui se révèle indispensable pour certains. Pour tous, l'ancrage dans la réalité facilite les applications concrètes ultérieures et l'accès à l'abstraction. Sauter l'étape de l'observation de la réalité, et passer directement à l'abstraction, mécanise l'enfant. Il faut donc compléter chaque leçon par une batterie de problèmes qui permettent à l'enfant d'en saisir l'application dans sa vie quotidienne. Certains d'ailleurs, ne comprendront la leçon présentée qu'à partir de la résolution de problèmes d'application.

- L'apprentissage des règles de géométrie sans démonstration.

Les démonstrations éviteraient les blocages. L'apprentissage des règles non expliquées empêche de construire le sens de l'analyse, de plus il est contraire à la démarche scientifique qui va de l'observation d'une répétition à l'établissement d'une règle.

Au-delà d'un certain pourcentage de choses incomprises, c'est toute la discipline qui est frappée de discrédit (Watzlawick).

En bref.

L'enfant est tout en devenir. Pour assurer sa construction il faut lui donner des bases solides. Il est de notre devoir de lui épargner celles qui vont entraver son développement.
