

ENTREVISTA | Fluxo contínuo

Entretien avec Anne-Marie Chartier Entrevista com Anne-Marie Chartier

Interview with Anne-Marie Chartier
Entrevista con Anne-Marie Chartier

Eliane Peres



Pour célébrer les 30 ans de **Cadernos de Educação**, la revue publie un entretien avec Anne-Marie Chartier, enseignante-chercheuse qui a mené d'importantes recherches sur la lecture et l'écriture. Elle parle de son parcours professionnel, de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, de la situation de la lecture en France, de la formation de maîtres, du rapport entre la théorie et la pratique, des défis qui se posent pour l'alphabétisation aujourd'hui, des impacts des nouvelles technologies sur l'enseignement et les apprentissages, des effets de la pandémie sur les écoles et, plus spécialement, sur l'alphabétisation. Elle nous parle aussi sur son nouveau livre, *L'école et l'écriture obligatoire* (Retz Éditeur, 2022), qui n'a pas encore été traduit au Brésil.

Dans sa carrière, elle a été formatrice à l'École Normale de Versailles et chercheuse à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Retraitée depuis 2009, Anne-Marie se consacre actuellement à la recherche, à la production académique et participe comme conférencière dans des rencontres scientifiques dans de différentes parties du monde. Ses études et ses recherches ont surtout une approche historique et son principal intérêt est le rapport entre le travail enseignant et les contextes sociaux de chaque époque,

Dans une édition bilingue (portugais et français), cet entretien est une occasion de plus pour que le public brésilien et étranger puisse entrer en contact et mieux connaître les importantes idées et les contributions d'Anne-Marie, notamment en ce qui concerne les thèmes mentionnés ci-dessus.

Eliane Peres: *Je sais que vous êtes bien connue par le public universitaire et éducatif au Brésil, mais je vous demanderai quand même de nous parler un peu de votre parcours professionnel et de votre intérêt pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, d'un point vue actuel et aussi historique.*

Anne-Marie Chartier: J'ai été nommée à l'École Normale de Versailles dans les années 1970 : j'enseignais aux futurs maîtres des éléments de pédagogie générale, mêlant la psychologie de l'enfant, la sociologie de l'éducation, les théories de l'apprentissage et j'allais les visiter quand ils étaient en stage dans les classes. Il s'est passé beaucoup de temps avant que je commence à travailler sur la lecture (dans les années 1980) et mes premières publications sur l'enseignement du lire-écrire (les années 1990).

Je suis arrivée en École normale au moment des grandes réformes de l'enseignement primaire, qui devait désormais préparer tous les élèves à entrer dans l'enseignement secondaire devenu obligatoire jusqu'à 16 ans. J'ai ainsi été témoin des nombreuses discussions sur la « Rénovation de l'enseignement du français ». Les nouvelles orientations demandaient que les « activités de communication et d'expression », orales et écrites, l'emportent sur les exercices d'acquisition (orthographe, conjugaison, grammaire, vocabulaire) et que les maîtres favorisent la liberté d'expression des élèves, plus que les tâches d'exécution. C'était une belle idée, mais cette marge d'initiative rendait d'autant plus visibles les difficultés des « mauvais élèves », ceux qui auparavant ne

seraient pas allés au collège ; les professeurs du secondaire ne savaient que faire avec des enfants incapables de lire seuls et ils en imputaient la faute aux maîtres du primaire. Comment expliquer ces échecs ? Est-ce que cette incapacité relevait de l'enfant (son faible QI, sa dyslexie), de sa famille (blocages et conflits affectifs), de son environnement social (précarité économique, pauvreté langagière, ignorance des exigences scolaires, etc.) comme le pensaient les neurologues, les psychologues, les sociologues ? Est-ce que l'école était responsable ? Les militants de l'éducation nouvelle (le mouvement Freinet, par exemple), mettaient en cause un enseignement collectif rigide, sans égard pour les trajectoires singulières d'apprentissage. D'autres chercheurs dénonçaient l'archaïsme des outils d'enseignement (bien des « méthodes de lecture » confondaient la lettre et le son), mais aussi les déficits de la formation et l'ignorance des enseignants pour qui la lecture à voix haute restait un critère du « savoir lire ». Pour ces linguistes, psychologues ou didacticiens, le problème serait résolu si les outils et les progressions se conformaient aux savoirs « scientifiques » issus de la recherche.

Par chance, je n'étais pas directement partie prenante dans ces débats, souvent très violents, qui concernaient mes collègues de lettres, les inspecteurs primaires et les conseillers pédagogiques. De fait, j'ai été recrutée par un groupe de l'INRP (l'institut national de recherche pédagogique) pour rédiger des outils de formation en accord avec les nouveaux programmes de « maths modernes ». C'est avec ces collègues (enseignants du primaire, professeurs de mathématiques, psychologues) que j'ai appris à confronter la pratique (l'acte d'enseignement) et la théorie (le savoir à transmettre), confrontation qui m'a bien été utile quand je me suis mise à travailler sur la lecture dans les années 1980. Qu'est-ce qui a conduit à ce changement de perspective ? Pourquoi abandonner la didactique des mathématiques pour la lecture ? En mai 1981, un gouvernement de gauche est arrivé au pouvoir. Pour le ministre de la culture, Jack Lang, le mot d'ordre était de « démocratiser » l'accès aux biens culturels autant que possible. Or, au début des années 1980, tous les spécialistes, libraires, bibliothécaires, enseignants, parlaient d'une « crise de la lecture » : les jeunes générations, qui se détournaient des études littéraires pour les études scientifiques, préféraient les films aux romans et les magazines aux livres. Les enquêtes statistiques montraient au contraire que le lectorat évoluait

positivement et que le taux des « lecteurs moyens » augmentait. Comment comprendre cette contradiction ? La situation de la lecture était-elle meilleure ou pire qu'avant ? Beaucoup supposaient que le diagnostic pessimiste (« les Français ne lisent plus ! ») était un discours idéologique, sans fondement objectif, comme le discours récurrent sur « le niveau qui baisse » dans les écoles. Pour répondre à cette question historique et non sociologique (« Depuis quand déplore-t-on une baisse de la lecture ? »), le Ministère de la Culture a lancé une grande enquête. Le rapport remis au ministre en 1985 a été transformé en livre. Jean Hébrard m'a demandé de participer avec lui à la rédaction finale publiée en 1989 (*Discours sur la lecture 1880-1980*). On y présentait les discours de l'Eglise, les discours des bibliothécaires et d'autres représentations de la lecture, mais la place la plus importante était celle des discours scolaires : lire les bons auteurs valait mieux que lire beaucoup. A notre grande surprise, le discours de déploration sur la crise de la lecture était très récent : il datait de la concurrence des médias de masse et de la télévision, dans les années 1960. Le livre a été traduit en espagnol en 1995, en portugais en 1996 et a donné lieu à une deuxième édition, revue et augmentée d'une 4e partie sur la période 1980-2000. En vingt ans, le paysage avait beaucoup changé : d'une part, les recherches sur l'acte de lire, sur les pratiques sociales de lecture, sur le phénomène de l'illettrisme avaient donné lieu à une abondance de colloques, de séminaires et de publications, d'autre part, Internet était déjà en train de bouleverser les modalités d'accès aux textes et le traitement de l'écrit.

Ce travail m'avait permis de suivre l'évolution des prescriptions scolaires sur un siècle, mais l'histoire des discours ne donnait pas accès aux pratiques des lecteurs, confirmés ou débutants, adultes ou enfants. Au contraire, il m'avait montré à quel point les débats sur la lecture pouvaient être éloignés des usages, aussi bien dans l'école que dans la société. Entre l'édition de 1989 et la nouvelle édition de 2000, j'étais parvenue à mieux comprendre ces écarts. J'avais ainsi conduit avec des collègues une enquête sur les lectures des futurs enseignants, étudiants dans l'IUFM où je travaillais. On avait ainsi vu à quel point les « lectures déclarées » (les auteurs ou les titres de livres gardés en mémoire) rendaient très mal compte de toutes les lectures de consultation qui sont l'ordinaire des lectures d'études. Dans des entretiens, des collègues

enseignants, lecteurs assidus de revues et ouvrages scientifiques, pédagogiques, ou généralistes, déclaraient « ne pas lire », car pour eux lire, c'était lire des romans. L'enseignement secondaire avait façonné une représentation de la lecture liée à la lecture littéraire, conçue comme une lecture de formation, destinée « à nous rendre meilleurs et plus sages », comme le disaient les inspecteurs généraux des années 1950. D'où ces discours négatifs à l'égard des lectures de divertissement (littérature « populaire », romans policiers, romans roses ou romans noirs, roman-photo, bandes dessinées, etc.). C'étaient des « mauvaises lectures », tolérées mais stigmatisées, d'après les prescripteurs, les ministères de l'éducation et de la culture, mais aussi dans les bibliothèques, les écoles, les associations. Et personne ne se souciait de la lecture « utilitaire », lecture de travail et d'usage quotidien, lecture essentielle à la vie professionnelle et sociale, celle qui fait si cruellement défaut aux illettrés dans nos mondes envahis d'écrits, comme le révélaient les premières enquêtes sur l'illettrisme.

Ce qui a provoqué la « crise de la lecture » sur laquelle on s'interrogeait dans les années 1980, c'était la concurrence des médias audio-visuels. A partir du moment où on pouvait s'informer, s'instruire, se divertir, se cultiver en regardant la télévision, la lecture était menacée dans sa valeur et son utilité. Tous les « médiateurs de lecture », scolaires et extra-scolaires, ne pouvaient que s'efforcer de « sauver » la lecture, toutes les lectures. Ils ont mis en avant « le plaisir de lire » (et non plus le « devoir de lire »), ils ont toléré les lectures faciles auparavant déconsidérées, ils ont ouvert les bibliothèques scolaires aux magazines, aux albums, aux bandes dessinées (Tintin), aux séries à succès traduites de l'américain (Enid Blyton). Comme les enquêtes statistiques classaient les lecteurs (grands, moyens ou petits) en fonction du nombre de livres lus, sans se soucier des titres et des auteurs, on pouvait à la fois avoir le sentiment d'une « crise de la lecture » (du modèle ancien de la lecture littéraire) et être rassuré en constatant une croissance du nombre de lecteurs.

Eliane Peres: *La formation d'enseignants et d'enseignantes et surtout le rapport entre les bases théoriques et la pratique quotidienne dans les classes sont l'une des principales approches dans vos études et recherches. Sur quelles bases théoriques étudiez-vous ces rapports ?*

Anne-Marie Chartier: Dans les années 1980, les références théoriques ont été démultipliées avec l'arrivée de chercheurs qui éclairaient d'un jour nouveau les savoirs empiriques des praticiens de terrain. Les travaux d'Emilia Ferreiro et Ana Teberosky sur la façon dont les enfants non-lecteurs se représentent l'écriture commençaient à être traduits et grâce à elles, on découvrait dans les griffonnages des enfants de quatre ou cinq ans, la dynamique de la psychogenèse de l'écrit, même si ce qui faisait passer d'une étape à l'autre (pré-syllabique, syllabique, syllabique-alphabétique) restait peu prévisible. A Genève, Laurence Rieben et Madelon Saada-Robert décrivaient les procédures de copie spontanément utilisées par les enfants de quatre à six ans (lettre après lettre, par groupe de lettres, par segmentation, ou restitution directe de mots connus par cœur) et invitaient Christiane Clesse à présenter la procédure de « dictée à l'adulte » qui fait découvrir aux enfants les contraintes de l'écriture (ralentir le débit de la voix, fixer une énonciation stable, relire, enchaîner, etc.). Pendant quatre ans (1986-1990), j'ai eu la chance de travailler avec deux chercheurs, Jean-Louis Chiss, linguiste et Michel Fayol, psychologue, au centre de formation des inspecteurs primaires. Nous devions leur apporter dans un temps bref les éléments d'information qui pourraient guider leur pratique professionnelle s'agissant de l'enseignement de la langue. On a invité divers spécialistes (psycholinguistique, didactique, psychologie cognitive) présentant l'état de la recherche qui était publiée surtout en anglais. On a exposé les débats en cours sur la lecture, ce qui m'a fait lire des auteurs que j'ignorais. Pour moi, les apports les plus neufs concernaient l'acte de lecture expert. Que fait un adulte quand il lit ? Comment fonctionnent son regard, son attention, sa mémoire, son intelligence au fur et à mesure de la lecture ? Qu'est-ce qui règle sa vitesse de lecture ? Qu'est-ce qui se passe quand il a le sentiment « de perdre le fil » ? Comment est-ce qu'il se rend compte qu'il ne comprend pas ? Qu'est-ce que signifie comprendre un texte ? Toutes ces recherches « déconstruisaient » la conception très intuitive que chacun se fait de la

compréhension à travers ses propres expériences de lecture et de ce fait, modifiaient les façons de réfléchir aux apprentissages. Par exemple, l'analyse des mouvements oculaires montrait comment un lecteur expert reconnaît des mots déjà mémorisés ou déchiffre un mot inconnu. On comprenait que « l'image mentale » d'un mot est à la fois phonique et sémantique, avant de devenir une image (ortho)graphique. Le modèle de la double voie adressage/assemblage ne pouvait rendre compte des procédures des débutants qui n'ont en mémoire qu'un lexique écrit mental très restreint, mais qui sont en train d'automatiser des procédures d'assemblage. D'après ce modèle, développé par Max Coltheart, le lecteur expert identifierait les mots d'un texte soit en les « reconnaissant » grâce au « dictionnaire » lexical orthographique stocké en mémoire (c'est ce qu'on appelle en français « l'adressage » - *the lexical route*), soit en le décomposant en unités prononçables grâce aux correspondances graphèmes-phonèmes acquises, qui sont ensuite assemblées presque automatiquement (c'est ce qu'on appelle en français « l'assemblage » - *the phonic route*). Ce que la tradition appelait « savoir lire », c'était justement cette capacité à oraliser un écrit sans effort. Mais on voyait aussi comment une identification réussie du mot-à-mot d'un texte ne suffit pas pour assurer sa compréhension : si on ne sait pas de ce dont il traite, si on ignore le lexique utilisé, si les phrases sont trop longues, si on ne sait pas traiter la ponctuation, les pronoms, etc. Toutes ces recherches sur les « composantes de la lecture » montraient le grand nombre de paramètres qui se cachaient sous le binôme simpliste « déchiffrement-compréhension ».

Eliane Peres: *Et quelles sont les contributions et les défis et pour la recherche et pour la pratique scolaire, de ce genre de perspective ?*

Anne-Marie Chartier: Les défis ne sont pas les mêmes pour les chercheurs, les formateurs et les professeurs d'école. Le défi pour la recherche est de bien définir son objet, d'explicitier ce qu'elle cherche à expliquer, mais elle ne se soucie pas de rappeler tout ce dont elle ne se préoccupe pas. Le défi pour les maîtres est de résister à l'idée que « la recherche » va résoudre leurs problèmes d'enseignement, en livrant « la » bonne méthode scientifique : chaque classe est insérée dans un environnement spécifique et les résultats

statistiques (par exemple, sur la corrélation entre la lecture silencieuse précoce et la compréhension) ne suffisent pas à dicter des trajectoires de travail qui vaudraient pour tous les maîtres et tous les enfants. Pour les formateurs d'enseignants, qui se situent entre les chercheurs qui sont dans leurs laboratoires et les professeurs qui sont dans les classes, le défi est de résister à la tentation de « l'applicationnisme », surtout quand ils produisent des outils pédagogiques et des manuels en cherchant à transposer dans des exercices pédagogiques des protocoles ou des résultats de recherche. J'ai ainsi connu la mode des pictogrammes, puis celle des alphabets provisoires simplifiés où chaque signe écrit renvoyait à un phonème comme l'ITA (Initial Teaching Alphabet) adopté en Angleterre, ou l'Alfonic en France. Les manuels « phoniques » des années 1970-80 demandaient de discriminer les unités « phonèmes » composant un mot, ce qui est très difficile pour des enfants (alors qu'ils perçoivent bien les syllabes). Comme les expériences de laboratoire montraient que le meilleur « prédicteur » pour l'apprentissage du code était la capacité précoce à repérer des phonèmes, fallait-il y entraîner les enfants dès l'école maternelle ? D'autres recherches montraient au contraire que cette capacité de discrimination, loin d'être une condition nécessaire pour apprendre à lire, résultait de l'apprentissage et s'installait « naturellement » au fur et à mesure des progrès. Le risque est toujours de faire d'une composante de la lecture « la » difficulté essentielle, et de bâtir toute une pédagogie en négligeant les autres composantes. Je me souviens même de fichiers brésiliens pour « enseigner » les trois étapes pré-syllabique, syllabique et alphabétique : ils transformaient en progression didactique imposée les stades repérés par les analyses d'Emilia Ferreiro. C'est ce qui m'a confirmée dans la nécessité de toujours revenir sur le terrain pour prendre en compte les procédures de travail des maîtres qui sont toujours composites.

Eliane Peres: *Vous connaissez la réalité scolaire de plusieurs pays, en raison de vos recherches et l'interlocution avec de différents chercheurs, chercheuses et enseignants, enseignantes de l'Éducation de base. Pourriez-vous nous parler des similitudes ou des différences significatives des réalités que vous avez déjà étudiées en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de*

l'écriture, aussi au présent que dans le passé ? Y a-t-il des situations qui contribuent particulièrement à l'enseignement ? Et, si oui, sur quels aspects ?

Anne-Marie Chartier: Les « théories » voyagent très bien, puisque les articles de recherche peuvent être lus (en anglais, généralement) dans toutes les universités et lieux de formation : il n'est donc pas très difficile de discuter entre collègues dans les colloques et séminaires. En revanche, les réalités scolaires ne voyagent pas et chaque chercheur est plus ou moins prisonnier de sa culture scolaire nationale. Quand il parle d'échec scolaire, il se réfère à des normes qui sont celles de son école de référence. C'est seulement en allant dans des classes brésiliennes que j'ai découvert que les maîtres assument une classe le matin et une l'après-midi, contrairement aux maîtres français qui n'ont qu'une classe. J'ai aussi compris les écarts entre les élèves des écoles privées et publiques brésiliennes : les premiers avaient bien plus souvent que les seconds fréquenté les jardins d'enfants. En France, tous les enfants vont à l'école maternelle pendant trois ans, mais les difficultés de l'orthographe du français rendent l'apprentissage bien plus difficile qu'en portugais ou en espagnol. Ces spécificités peuvent expliquer pourquoi le pourcentage d'enfants repérés comme dyslexiques est plus élevé en Angleterre et en France qu'en Espagne ou en Finlande. On voit donc que l'apprentissage de la lecture ne peut être dissocié de tout ce qui fait son environnement, si bien que les « bonnes solutions » trouvées dans un lieu particulier sont rarement transposables telles quelles ailleurs.

Eliane Peres: *Vous venez de publier un livre – « L'école et l'écriture obligatoire » - qui aborde l'histoire de l'enseignement de l'écriture en France, depuis l'époque gallo-romaine aux jours actuels. Pourriez-vous nous parler sur cet ouvrage et ses contributions au champ de la recherche et l'enseignement de l'écriture ?*

Anne-Marie Chartier: Pendant toutes ces années de débats (souvent violents) entre les théoriciens, j'ai toujours été étonnée que la bibliographie des publications sur l'enseignement de la lecture soit bien plus importante que sur l'apprentissage de l'écriture. Pour justifier la réussite ou l'échec des élèves et légitimer ou disqualifier une méthode, presque personne ne couplait alors

l'enseignement de la lecture à celui de l'écriture conduit simultanément dans chaque classe. Jusqu'à la fin des années 1970, le rapport de William Gray (1956, 1967), bible des grandes campagnes d'alphabétisation de l'UNESCO, ne dit rien sur l'enseignement de l'écriture (contrairement à ce qu'annonce son titre). Même centration sur la lecture aux Etats-Unis : après avoir publié l'enquête *Learning to Read : the Great Debate* (qui a produit le retour aux « phonics » » contre *Dick and Jane*, la méthode « whole word » qui a eu cours entre 1930 et 1960), Jeanne Chall fonde et dirige le Harvard Reading Laboratory de 1967 à 1991 : on n'y traite que de la lecture. C'est aussi la voie retenue par la plus grande association scientifique du monde, l'International Reading Association. L'I.R.A, fondée en 1956, réunit jusqu'à 100.000 adhérents, chercheurs, formateurs, enseignants, bibliothécaires, éditeurs. Il faut attendre juillet 2015, pour qu'elle prenne le nom de I.L.A (International Literacy Association), mettant fin à cette polarisation sur le « lire seulement ». Sans la découverte de l'illettrisme contemporain des adultes, cette maîtrise défailante des écrits sociaux à lire ET écrire, l'écriture serait-elle revenue sur le devant de la scène ?

C'est ce que j'ai essayé de comprendre en travaillant sur l'histoire de l'enseignement de l'écriture à l'école dans la longue durée. J'y ai découvert que de Sumer à Gutenberg, c'est en apprenant à écrire que les novices apprenaient à lire. L'invention de l'imprimerie a permis d'enseigner la lecture sur des abécédaires imprimés (ce qui a fait croître de façon spectaculaire le nombre de lecteurs), mais seule une minorité pouvait lire les manuscrits qui sont essentiels dans la vie courante, papiers d'identité, titres de propriétés, registres de compte, correspondance, testaments, reconnaissances de dettes, contrats de travail, etc. En France, c'est seulement dans les années 1850-1870 que l'arrivée du papier bon marché et des plumes métalliques a permis aux enfants d'apprendre en même temps à lire et à écrire. Cette révolution technologique a ouvert un énorme marché aux éditeurs des nouvelles méthodes de « lecture-écriture simultanée », qui ont accéléré l'apprentissage, mais ont fait naître les débats entre « méthode syllabique » et « méthode globale » qui se poursuivent encore sous diverses dénominations. Les succès (et les insuccès) de la méthode globale de lecture s'expliquent dès qu'on regarde comment les maîtres qui la pratiquaient conduisaient en même temps l'enseignement de l'écriture : la

lecture privilégie la recherche du sens, mais les exercices d'écriture fixent les relations entre graphème et phonème. Or l'enseignement de l'écriture a été vite partagé en deux : d'un côté la production de phrases et de textes signifiants (la rédaction, le « texte libre » de Freinet) et de l'autre des exercices pour reproduire des formes (des tracés qui sont ou non des lettres). En condamnant les exercices graphiques qui étaient des dessins dénués de sens, on a discrédité en même temps l'apprentissage des gestes « ergonomiques » qui permettent aux enfants d'écrire sans fatigue, de se relire, d'accélérer peu à peu leur vitesse d'écriture. Au Brésil, ce rejet était particulièrement fort. Je me souviens d'avoir présenté à Caxambu les cahiers d'une classe française : les assistants étaient ravis de voir les productions de textes illustrées, mais les cahiers présentant des exercices de graphie étaient condamnés, comme relevant d'une pédagogie behavioriste archaïque. Personne ne voulait croire qu'ils provenaient de la même classe d'alphabétisation, comme s'il s'agissait des choix pédagogiques inconciliables.

Eliane Peres: *D'après vous, à quels défis sont prioritairement confrontés les enseignants chargés à lire et écrire aux enfants aujourd'hui ? Et quels sont ceux qui se présentent aux chercheurs qui travaillent sur ce domaine ?*

Anne-Marie Chartier: Dans une classe d'alphabétisation, le choix des outils didactiques est une chose, l'usage de ces outils en est une autre. Les meilleurs outils sont ceux qui favorisent les interactions entre le maître et les élèves. Le maître n'est pas un maître particulier, il doit gérer un groupe important ; il doit donc mettre en place des activités qui occupent les enfants calmement, pour voir ce que font les enfants pendant qu'ils travaillent et les interroger sur ce qu'ils font. Au Brésil, vous avez la chance d'avoir en référence les derniers livres de Magda Soares. Dans *Alfabetização: a questão dos métodos*, elle montre très clairement l'écart entre pédagogie et didactique : il ne s'agit pas de disqualifier la didactique et les recherches des psychologues et des linguistes sur l'apprentissage, mais de montrer que ces recherches ne peuvent traiter des contextes singuliers d'enseignement qui sont le lieu d'action propre à chaque professeur. Dans *Alfaletrar*, Magda Soares se met du côté des enseignants et rend visibles les interactions qui ont lieu au jour le jour dans la classe. Elle

commente et éclaire ces interactions, en montrant leur pertinence « du point de vue théorique », mais elle souligne aussi qu'elles ne sont jamais réductibles à « l'application d'une bonne méthode », parce qu'on ne peut imposer à tous les enfants le même calendrier d'apprentissage. Il me semble qu'en publiant le corpus patiemment recueilli à Lagoa Santa, Magda ouvre des pistes fécondes de recherche à tous ceux qui sont chargés de la formation des maîtres.

Eliane Peres: *Quelles sont, à votre avis, les impacts des nouvelles technologies sur l'enseignement de l'écriture et de la lecture ?*

Anne-Marie Chartier: Le premier débat concerne l'apprentissage de l'écriture manuscrite. Alors que les machines écran-clavier sont utilisées partout, faut-il encore perdre du temps à enseigner l'écriture à la main ? Les Etats américains qui proposaient de passer directement au clavier sont revenus en arrière. Les psychologues montrent que quelque chose change « dans notre cerveau » quand, au lieu d'apprendre à écrire à la main, on se sert d'un clavier. Ecrire, c'est mémoriser la forme manuelle et visuelle de la lettre, ce que ne permet pas le clavier : les enfants mémoriseraient mieux les mots quand ils les « tracent » plutôt que quand ils les « frappent » lettre après lettre, ce qui favoriserait la lecture, l'orthographe, etc. Mais les recherches se poursuivent sur cette question.

L'autre débat concerne les modifications de la relation oral/ écrit que la numérisation produit. L'acte d'écriture sépare nettement le temps de production des messages et le temps de leur réception. Avec les échanges sur smartphone, les frontières entre l'oral et l'écrit sont bouleversées, puisqu'on peut avoir des « conversations » presque instantanées par écrit. Ces messages brefs modifient les formes de l'écriture traditionnelle (abréviations, smileys, ajouts de photos, de vidéos). D'une certaine façon, entre les formes d'écriture ancienne qui persistent et l'oral ordinaire des conversations, on trouve toute une gamme d'échanges qui sont dans l'entre-deux et dont on ne sait encore comment elles vont se fixer dans les usages sociaux et scolaires.

La troisième inconnue, c'est l'usage des bases de données gigantesques offertes par l'Internet. Contrairement à ce qu'on a cru, les jeunes générations, les « digital natives », ne sont pas du tout égales devant cette profusion de

données. Il ne suffit pas d'avoir des outils électroniques pour savoir s'en servir. Alors que certains, aidés dans leur famille, savent s'orienter dans les hypertextes offerts en ligne, d'autres rencontrent beaucoup de difficultés, ne savent pas trier, s'orienter, rectifier des fausses manœuvres. Si l'école ne les aide pas à « apprendre à lire », la fracture numérique ne peut que s'agrandir, pénaliser les uns et avantager les autres.

Eliane Peres: *Depuis 2020, le monde entier fait face à l'une des plus grandes crises sanitaires avec la pandémie du coronavirus. Cette pandémie a eu un très grand impact sur la vie des gens et il a été de même avec l'école, les enseignants et les élèves. Quel est votre évaluation des impacts de la pandémie sur les écoles et plus spécialement sur l'alphabétisation ? Quelles actions, dans le cadre de la politique et de la gestion de l'éducation doivent être priorisés, à votre avis?*

Anne-Marie Chartier: Avant la pandémie, bien des discours prédisaient que l'avenir de l'enseignement serait du côté des échanges numérisés, des cours en ligne, des podcasts, des vidéos et des enregistrements qui permettraient à chacun de s'informer à son rythme, de ne pas être dépendant des salles de classes et des cours imposés. La pandémie a produit une prise de conscience paradoxale. Quand les enseignants ont été obligés de travailler seulement par zoom et d'envoyer des fichiers numérisés à leurs élèves, ils ont tous pris conscience du déficit incroyable que produisait cette séparation imposée par le confinement. Alors que les nouveaux outils numérisés rendaient possible cette « mise à distance », tout le monde a compris à quel point les apprentissages scolaires sont des expériences exigeant d'être ensemble et qu'on ne pouvait réduire l'enseignement à des échanges virtuels. La classe est un lieu où on apprend à lire et écrire pour s'instruire, elle est aussi un lieu de convivialité où l'on apprend grâce aux interactions en direct entre maîtres et élèves et aussi entre élèves. Il ne suffit pas d'avoir accès à l'information pour apprendre, sinon les bibliothèques auraient depuis longtemps rendu l'école inutile. Construire des connaissances, c'est tout autre chose qu'échanger ou stocker des informations grâce à des réseaux sociaux. Entrer dans le monde l'écrit à l'école ne peut se faire en adoptant le modèle si inégalitaire de la vie en société. Certes, les

échanges sociaux par l'écriture sont des échanges « à distance », mais l'expérience de la pandémie nous fait découvrir que l'écriture scolaire reste (paradoxalement) tributaire de relations de proximité.


Reçu le: 23/06/2022..

Accepté dans: 10/08/2022.

Anne-Marie Chartier

Docteur en Sciences de l'Éducation pela Université Paris V. Professeur retraité à l'École Normale de Versailles et chercheuse à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)..

 anne-marie.chartier0054@orange.fr

 <https://orcid.org/0000-0002-4896-0276>

Eliane Peres

Docteur en Education de l'UFMG. Chercheur postdoctoral à l'University of Illinois at Urbana Champaign. Professeur retraité à l'UFPeI. Professeur permanent à PPGE/FaE/UFPeI.

 eteperes@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5179048135412088>

 <https://orcid.org/0000-0002-0160-1276?lang=en>