

Témoignages

Trois femmes dans ma vie... professionnelle !

BRIGITTE CARTERON¹

Tout a commencé pour moi à la fin des années cinquante par la découverte de la « Pédagogie scientifique » de Maria Montessori (1870-1952)². Dans les toutes dernières années du XIX^e siècle, cette Italienne, première femme médecin de son pays, s'était fait connaître par ses recherches sur les soins à donner aux enfants dits arriérés. Elle révéla certains traits de caractère de l'enfant qui nous semblent souvent évidents aujourd'hui, et elle pensait que la pédagogie doit s'unir à la médecine dans la thérapeutique. C'était une idée relativement nouvelle à l'époque. Maria Montessori avait eu connaissance du travail du médecin français Édouard Seguin, et de sa méthode expliquée dans un ouvrage de six cents pages paru à Paris en 1846 : *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Elle en avait été fort impressionnée, et elle appliqua avec grand succès aux enfants anormaux les principes de l'éducation physiologique d'Édouard Seguin, puis elle les développa pour les enfants normaux en une pédagogie qu'elle voulut elle-même intituler *pédagogie scientifique*.

Pendant plusieurs années, elle enseigna dans un Institut Pédagogique qui recevait des enfants déficients, en même temps qu'elle formait des maîtres et institutrices :

Aussitôt, écrit-elle, j'eus l'intuition que ces méthodes n'avaient rien de spécifique pour l'instruction des idiots ; elles contenaient les principes d'une éducation plus rationnelle que celle qui était en usage ... j'acquis peu à peu la certitude que des méthodes similaires, appliquées aux enfants normaux, développeraient leur personnalité.

Elle s'attacha à observer et étudier « les lois vitales et fondamentales qui gouvernent le développement psychique et intellectuel de l'enfant ». Ses méthodes

1 Orthophoniste (retraîtée), alliée du mouvement ATD Quart-Monde (Aide à Toute Détresse).

2 Montessori M., 1958, *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant*, Desclée de Brouwer.

de travail, dites nouvelles, étaient dictées par la réaction de l'enfant lui-même et réglées sur ses besoins.

Au début du XX^e siècle, l'école et la pédagogie avaient encore un côté rigide qui laissait peu de liberté au jeune enfant et le rendait passif. On pensait qu'il fallait le contraindre pour qu'il puisse recevoir l'instruction. Maria Montessori recommande, elle, le libre développement de l'activité chez l'enfant ; moins d'immobilisme et d'attention forcée, et plus de discipline active qui conduit l'enfant à une autonomie et à un besoin d'agir intelligemment. Un perfectionnement et un renouvellement de la pédagogie scolaire se trouvèrent ainsi amorcés ; les maîtres furent conviés à sortir de l'empirisme.

Le nouvel éducateur, écrit-elle encore, apprendra de l'enfant lui-même les moyens et le chemin de sa propre éducation, c'est-à-dire qu'il apprendra de l'enfant à se perfectionner comme éducateur.

Au moment où je commençais mes études de jardinière-éducatrice, j'ai vraiment été intéressée par les grandes lignes de cette pédagogie active. Maria Montessori conseille une observation méthodique des enfants durant les périodes successives de leur croissance et le repérage de leurs âges sensibles, ces moments opportuns où l'enfant est en possession de ce dont il a besoin pour faire un apprentissage. J'appliquais ces conseils dès ma première classe dans une petite école où j'accueillais des petits de 3 à 5 ans, avec ce matériel didactique de développement, expérimenté par M. Montessori dans ses *Maisons des Enfants*. L'observation, le respect du rythme personnel de chaque enfant ainsi que ce concept « d'interaction adaptée entre apprenant et apprenant », que je découvris plus tard grâce à Laurence Lentin, je les appliquais déjà intuitivement dès le début de ma carrière dans l'enseignement. Je trouve d'ailleurs assez plaisant, en écrivant ce texte, de remarquer aujourd'hui une certaine similitude entre ce que M. Montessori appelle « la pierre de touche » et Laurence Lentin « le noeud de la question ». Si, pour cette dernière, la question est celle des modalités de l'acquisition du langage oral et écrit, pour Maria Montessori il s'agissait déjà d'une « interaction » (mais le mot n'était pas encore reconnu) entre l'enfant et son maître, par une observation individuelle fine de celui-ci sur les capacités et les besoins de son élève, afin de mieux adapter sa pédagogie.

Je dois reconnaître qu'à mes débuts dans l'enseignement, mon regard sur le langage des enfants de ma classe de maternelle était assez superficiel. Je faisais des « leçons de langage » collectives, et je ne me posais pas vraiment de questions sur le bon fonctionnement du langage oral et les conditions de l'apprendre à lire. Plus tard, quand je repris des activités professionnelles après une interruption de plus de dix ans pour élever mes quatre enfants, je fus davantage confrontée à l'échec scolaire et aux difficultés de certains enfants pour aborder la lecture. Les enfants apprennent à parler puis apprennent à lire, mais comment ?

Ce fut sans doute cette envie de mieux comprendre les obstacles à l'apprentissage du langage oral et écrit qui me poussa à entreprendre, à presque quarante ans, des

études d'orthophonie. J'avais aussi le désir d'affiner une relation plus individualisée avec un enfant. Mon travail dans une classe de trente enfants ou plus m'avait fait expérimenter la difficulté d'avoir des moments d'interaction langagière avec chacun d'eux, d'autant plus que je n'avais pas été formée à cette attitude et que mai 68 était passé par là ! Les enfants des années soixante-dix et quatre-vingt étaient plus agités que ceux de la décennie précédente. Ces études, puis mon travail à la Fondation Borel-Maisonny où j'eus d'abord un groupe d'enfants sourds, puis plus tard d'enfants dysphasiques, auxquels je devais donner un enseignement plus qu'une rééducation, m'ont permis d'affiner ma pédagogie, fondée sur l'accompagnement individuel de chacun.

Suzanne Borel-Maisonny, phonéticienne et grammairienne, a traversé tout le XX^e siècle (1900-1995), et a contribué au développement et à l'organisation d'une discipline des Sciences Humaines encore mal définie. Ses recherches sur les troubles de la parole et du langage ont été l'oeuvre de sa vie et les problèmes posés par chaque cas particulier orientaient et renouvelaient constamment ses expérimentations et son enseignement. C'est à partir de son expérience formatrice que fut créé en 1955 le premier certificat universitaire d'orthophonie. Ensuite, elle participa activement à l'organisation de la profession. Elle a laissé de nombreux écrits et sa réputation est grande en Europe et en Amérique.

Plus je devais faire face aux difficultés d'un enfant pour maîtriser la lecture, plus je m'interrogeais sur la nature des obstacles qu'il rencontrait. Ils pouvaient être de tous ordres, troubles moteurs, perceptifs, de représentation dans l'espace, de jugement, de mémorisation, et aussi problèmes psychologiques. Chaque enfant à qui je devais apprendre à lire était un cas particulier et il fallait adapter la rééducation et parfois tout simplement l'éducation. L'étude de telle ou telle pathologie me faisait mieux comprendre les fonctionnements mentaux et j'essayais d'être créative et pragmatique.

Puis tout s'est conforté et a pris du sens quand j'ai lu les écrits de Laurence Lentin. J'ai découvert la fonction-langage, appui théorique dont j'avais besoin pour étayer les intuitions de ma pratique. Je compris mieux l'importance, pour l'enfant, d'une bonne maîtrise de la langue orale avant l'apprentissage des conventions de l'écrit, les variantes « écrivables », l'utilité d'une manipulation précoce des « introducteurs de complexité », les phénomènes de tâtonnements, et aussi l'apport langagier de la part de l'adulte, dans une interaction appropriée. Ces dialogues interactifs, que je pratiquais déjà, prenaient du sens et j'essayais de les rendre plus appropriés grâce aux conseils précis et pleins de pertinence que je recevais à chacune de mes rencontres avec Laurence Lentin, comme celui, entre autres, de m'interroger sur ma propre façon de parler. J'eus alors un autre regard sur le langage d'un enfant, que je ne jugeais plus sur le nombre de mots qu'il connaissait ni sur sa volubilité, mais sur la maîtrise de la syntaxe pour expliciter sa pensée.

Et que dire de l'apport de l'album illustré et de son rôle pour une sensibilisation à l'écrit ? J'ai toujours aimé les livres et la joie de lire une histoire à de jeunes enfants. Je connaissais le plaisir partagé de ces moments de découverte, source pour eux de commentaires et d'interrogations. Je constatais aussi les difficultés de compréhension, à la lecture de certaines tournures de phrases, et le besoin de les dire autrement. J'ai commencé alors à avoir un autre regard sur les textes. Un regard que les recherches et les enseignements de Laurence Lentin rendent sévère ! Il est bien difficile de trouver, dans le foisonnement des albums actuels, un livre dont le texte est adapté aux capacités langagières et intellectuelles, et aux intérêts du moment de l'enfant à qui on le lit ; un texte qu'il comprendra et qui favorisera son activité mentale en même temps qu'il lui procurera du plaisir.

À la retraite maintenant, et ayant fait le choix d'aider les enfants défavorisés, avec le mouvement ATD Quart-Monde, je constate l'importance d'avoir dans les bibliothèques de rue et autres lieux d'animation, un choix de bons livres. Leur lecture donne à l'enfant une certaine familiarité avec l'écrit et l'entraîne à expliciter sa pensée en racontant, et à devenir lui-même producteur d'écrit. J'ai eu l'opportunité de participer à l'élaboration du livre : *Ces enfants qui veulent apprendre* (Lentin et al., 1995), qui relate la recherche-action-langage faite à Noisy-le-Grand en 1990, avec des enfants de la Cité de promotion familiale, sociale et culturelle et une équipe de praticiennes-chercheuses de l'AsFoReL. Cette participation a été pour moi un grand enrichissement. J'ai pris conscience de l'action bénéfique que peut avoir un entraînement systématique du langage par des interactions adaptées, dans des moments de jeu et avec le livre illustré, dans la lutte contre l'exclusion. L'échec scolaire n'est pas une fatalité et, s'il trouve ses racines dans la petite enfance, il peut aussi être combattu et prévenu dès l'école maternelle.

Je suis devenue très attentive aux difficultés que les enfants de familles très démunies rencontrent dès le début de leur scolarité. Avec les volontaires du mouvement ATD Quart-Monde, nous nous efforçons de les accompagner dans leur développement, dans une relation de confiance avec leur famille. Je suis convaincue que la curiosité et le travail sont des dispositions naturelles de l'enfant et qu'elles doivent être encouragées et soutenues dans une ambiance appropriée. C'est ce que nous essayons de créer au Pré-Pivot Culturel de Noisy le Grand, lieu de vie qui reçoit des enfants de 3 à 5 ans, par petits groupes de cinq ou six. Nous leur proposons des activités variées, clairement explicitées, qu'ils peuvent effectuer seuls ou à plusieurs, et nous profitons de chaque instant favorable pour avoir des échanges verbaux avec chacun d'eux. Nous privilégions bien évidemment le coin des livres où l'adulte qui lit régulièrement des histoires à un enfant qu'il connaît bien a la possibilité d'avoir un moment de relation individuelle avec lui, peut cerner son développement du langage et l'aider personnellement dans sa progression.

D'autres enfants ont des difficultés d'apprentissage. Ils sont malades ou accidentés et ne peuvent avoir une scolarité normale pendant une période plus ou moins longue. Je les rencontre avec l'*École à l'Hôpital* (à Paris), fondée en 1929 par Marie-Louise

Imbert, professeur de philosophie. Cette association regroupe sept cents enseignants bénévoles qualifiés, qui proposent des cours particuliers à des élèves de cinq à vingt-cinq ans, soit à l'hôpital, soit à leur domicile. La poursuite de la scolarité permet à l'enfant de garder ses repères, de structurer son temps, de sortir de la maladie, de la souffrance et de l'ennui. Elle participe ainsi pleinement au processus de guérison. Pendant dix ans, j'ai suivi ainsi quelques enfants dont certains étaient à l'âge de l'apprentissage de la lecture. Chaque prise en charge, ponctuelle ou de la durée d'une année scolaire, est particulière et il me faut adapter mes interactions afin qu'elles soient stimulantes et appropriées aux interrogations et aux capacités de mon élève.

Grâce aux enseignements reçus durant toute ma vie professionnelle, je pense être en possession d'une pédagogie fondée sur la recherche d'une connaissance précise des possibilités, des intérêts et des difficultés de l'enfant, appuyée sur des connaissances théoriques et les découvertes sur le fonctionnement mental et le psychisme. Les influences que j'ai reçues se retrouvent avec une certaine cohérence dans mes démarches actuelles. Maria Montessori, Suzanne Borel-Maisonny et Laurence Lentin m'ont aidée, l'une après l'autre, dans ma formation initiale et dans la réflexion théorique sur ma pratique. Leurs recherches, appuyées sur des intuitions exceptionnelles, un esprit d'observation, une rigueur scientifique et un esprit pragmatique, ont formé des générations de pédagogues et leur ont proposé des moyens didactiques choisis et mûris au contact de l'expérience. Qu'elles en soient remerciées.