

# APPRENDRE À COMPRENDRE SON FONCTIONNEMENT DE LECTEUR<sup>1</sup>

« La lecture n'est pas seulement un acte de communication avec un texte ou un auteur. Elle est un lieu de confrontation avec soi-même, avec ses aspirations comme avec ses propres incapacités ou lacunes. Mais la rencontre avec soi-même passe par le regard valorisant ou dévalorisant de l'autre. » Nicole Robine, Actes de lecture n°40, décembre 1992

Un enfant devient lecteur quand il est impliqué dans un groupe hétérogène qui utilise l'écrit et l'associe à cette utilisation à la fois comme témoin et comme acteur.

C'est ce qui se passe dans la famille qui élève un enfant et qui utilise quotidiennement et spontanément l'écrit dans ses registres sociaux, affectifs, etc.

Par la mise en place des mêmes conditions l'école peut à la fois se faire l'écho de ce qui se passe en famille pour le prolonger, et établir avec l'élève ce que l'enfant n'a pas rencontré, aidant l'un et l'autre à prendre conscience et échanger sur leur fonctionnement de lecteur.

Un tableau, repris à partir d'un rapport de recherche sur la lecture dans le cycle des 5-8 ans<sup>2</sup>, peut rendre clair ce croisement entre le texte et son lecteur. On indique, en colonnes, le domaine du texte dans son fonctionnement et, en lignes, l'enfant dans sa démarche.

1. [http://www.ac-orleans-tours.fr/circ18-st-amand-montrond/LIVRETS%20ACC/proposition\\_lecture\\_ecole\\_primaire.pdf](http://www.ac-orleans-tours.fr/circ18-st-amand-montrond/LIVRETS%20ACC/proposition_lecture_ecole_primaire.pdf) ; pp 27-35 / Inspection académique de la Loire-Atlantique  
2. INRP 1994, Y. Chenouf, J. Foucambert M. Violet, R. Goigoux

Un enfant rencontre un texte...

	Dans ses intentions	Dans ses éléments	Dans ses effets	
Il le questionne	1	2	3	Comprend le fonctionnement des textes
Il « théorise » les stratégies utilisées	4	5	6	Comprend le fonctionnement de lecteur
Il transforme ces stratégies en « système »	7	8	9	Comprend le fonctionnement de la communication écrite
	Connaissance de la production écrite	Connaissance du système de l'écrit	Culture lettrée	

...et devient lecteur

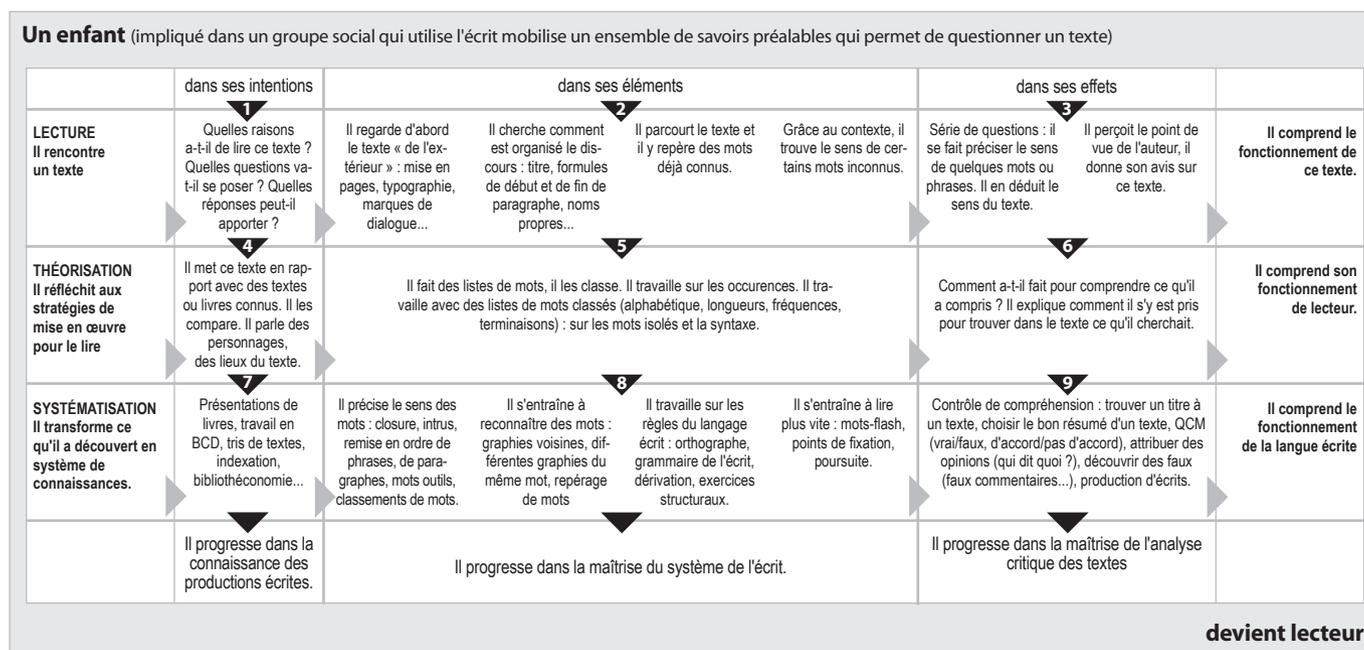
Explorer un texte avec les élèves, c'est les aider à acquérir une démarche de chercheur : partir de ce que l'on sait pour élaborer des hypothèses, vérifier ces hypothèses, dégager des règles provisoires, les confronter à d'autres textes pour les valider ou les modifier, relier les connaissances entre elles, les théoriser, les exposer, les entraîner, réinvestir le nouveau potentiel dans un autre projet qui implique d'autres textes, d'autres genres, pour d'autres découvertes...

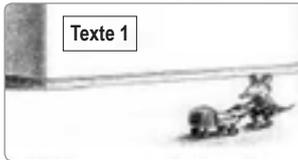
Le principe de la démarche est le même qu'il s'agisse d'un album de cycle 1 ou 2, d'un livre de cycle 3 ou 6<sup>ème</sup>, en français ou langue étrangère.

## DES CHOIX PÉDAGOGIQUES

1. Partir des textes et de leur complexité avant de s'attacher aux mots,
2. Envisager non plus l'enseignement de la lecture, mais la découverte, l'apprentissage et la maîtrise de la langue,
3. Avoir de vraies raisons de lire à l'école est le moteur de recherche et d'entraînement de stratégies efficaces,
4. Travailler en classe hétérogène où les élèves sont tour à tour les petits, les moyens et les grands et dans laquelle il y a toujours des lecteurs,
5. Impliquer les élèves dans la vie de leur classe, dans des projets au sein de l'école ou avec d'autres partenaires, qui nécessitent d'utiliser et de produire des écrits,
6. Travailler sur des textes complexes, de types et d'écritures variés,
7. Aider les élèves à prendre des repères dans la littérature jeunesse qui les concerne,
8. Préparer le travail avec les enseignants du cycle et assurer une liaison entre les cycles.

Un enfant ne devient pas lecteur à son insu ni par contamination, mais par interrogations successives et débats à partir et entre deux textes.





Texte 1

Il était une fois une souris appelée Edith.  
Elle était petite, très petite...

« Trop petite », pensaient ses parents.  
« Une bouchée pour le chat ! » disait son papa.

Les pistes indiquées dans les cases ci-dessous s'inspirent du travail de Monique Eymard et de son équipe, au Centre de Lecture du Lac, à Grenoble : « *Explorer une histoire pour le cycle 2* » à partir de l'album « *Trop petite, Trop grand* » de Colette Hellings, éd. L'école des loisirs.

Un enfant...

	dans ses intentions	dans ses éléments	dans ses effets	
<b>LECTURE</b> Il rencontre un texte	1 Comment Colette Hellings va-t-elle commencer cette histoire ? Va-t-elle nous présenter les 2 personnages de la couverture ? Va-t-elle nous raconter un événement qui est arrivé, un problème qui se pose ?... etc.	2 L'illustration montre que l'héroïne est une souris « petite fille ». Elle a une jupe... Le texte est court : 4 lignes en bas d'une double page ; c'est le narrateur qui parle ; il apporte les paroles des parents entre guillemets. Une phrase inachevée... une exclamation ! La formule du début : « Il était une fois... » Un seul nom propre, Edith. Le mot « petite » est répété 3 fois. Avec les verbes comme 'disait', 'était', 'pensaient'... il ne doit pas se passer grand chose... etc.	3 Le texte dit qu'il s'agit d'une souris qui s'appelle Edith. Elle est petite, très petite. La répétition de « petite » donne le sens de l'histoire : on va parler de la taille. Mais c'est le petit mot « trop » qui va poser le problème que l'histoire va peut-être aider à résoudre. Pourquoi ce choix après « très » ? (rappel du travail abordé avec le titre). L'auteur pose le problème : ses parents la trouvent « trop » petite. Edith n'a pas l'air d'être malheureuse à cause de sa petite taille. Mais cela gêne ses parents. Pourquoi ?... etc.	Il comprend le fonctionnement de ce texte.
<b>THÉORISATION</b> Il réfléchit aux stratégies de mise en œuvre pour le lire	4 À quel livre nous fait penser le début de cette histoire ? - « <i>La petite fille si petite</i> », coll. Belles, Histoires de Pomme d'Api, éd. Bayard Presse - « <i>Léo</i> », de R. Krauss et J. Aruego, éd. L'école des loisirs - Lecture de « <i>Léo</i> », discussion, comparaison, etc.	5 Il repère les quatre phrases avec la majuscule du début et le point final. Le nom des personnages : <i>une souris, Edith, Elle (Edith), ses parents, son papa, le chat.</i> Il collectionne les mots par thèmes : la famille ( <i>parents, papa</i> ) ; les noms d'animaux ( <i>souris, chat</i> ) ; les phrases inachevées... ; les exclamations (!) ; les pronoms personnels ( <i>il, elle</i> ) ; Certains mots se rattachent à d'autres que nous connaissons ( <i>souris, souriceau, souricière</i> ). Les verbes pour dire ce qui se passe : ils sont à l'imparfait ( <i>était, pensaient, disait</i> ). Les indices : lettres doubles ( <i>pp : appelée</i> ) Les accents ( <i>è : était, appelée, bouchée</i> ) Beaucoup de 'e' dans ce texte... etc.	6 Par exemple, on peut imaginer qu'un enfant dise : J'ai vu qu'il y avait les signes d'un dialogue, j'ai cherché qui parlait, ce qu'il disait et comment il le disait. Ici les parents <i>ne disaient pas</i> mais <i>pensaient</i> . Peut-être que ses parents ne lui en ont pas parlé, sauf comme son papa, en plaisantant « <i>une bouchée pour le chat !</i> »... etc.	Il comprend son fonctionnement de lecteur.
<b>SYSTÉMATISATION</b> Il transforme ce qu'il a découvert en système de connaissances.	7 Travail en BCD. Dans un album, les informations sont apportées par le texte et les images. Que peut-on trouver au début d'une histoire ? Pourquoi observer le début des histoires ? - Analyser avec les enfants les informations données dans les débuts d'histoires et la manière de les écrire. - Collectionner les débuts d'histoires dans un classeur collectif. - Classer par paires le texte et l'illustration qui commencent chaque histoire. - Tri de textes : repérer ceux qui sont des débuts d'histoires, etc.	8 Dans la série « <i>J'observe, j'imite</i> » l'enfant s'entraîne à produire le même schéma... - un début d'histoire qui introduit un personnage et donne son nom : <i>Il était une fois un chien appelé Chien Bleu ; Il était une fois un crocodile appelé Émile ; Il était une fois un renard appelé Rox...</i> - des informations sur un personnage : <i>elle était belle, très belle... ; il était bavard, très bavard...</i> - ce qui est dit, comment c'est dit, qui le dit : <i>« Bravo les enfants s'écria l'entraîneur ; « Je me vengerai ! » grommela la sorcière ; « 5, 4, 3, 2, 1, 0 ! » compta Pierre...</i> - quelque chose pour quelqu'un : <i>un cadeau pour ma mère ; des lunettes pour mon cousin...</i> - quelque chose pour faire : <i>un sirup pour calmer ; un crayon pour écrire, etc.</i> Pour améliorer l'orthographe : on s'entraîne à compléter le squelette du texte en s'aidant de la liste des mots classés par longueur, puis sans aide. Chaque soir on épelle 5 mots mal connus. On retrouve les 10 mots cachés dans une grille. On cherche l'intrus. On effectue la batterie d'exercices que l'enseignant peut préparer sur ce texte à l'aide du logiciel Idéographix : closure, mots outils, remise en ordre de phrases... Sans oublier l'entraînement à la lecture : mots flash, points de fixation, poursuite... etc.	9 Trouver un titre à ce début d'histoire : « <i>Il était une fois un loup dont le plus grand plaisir était de manger. Dès que le loup avait fini un repas, il se mettait à penser au suivant.</i> » (Extrait de « <i>Un loup trop gourmand</i> » de K. Kasza, éd. Flammarion). Sur ce seul passage, on acceptera le titre « <i>Un loup très gourmand</i> ». À quel moment passe-t-on de « très » à « trop » ?  On observera et on évaluera les compétences avec des « mots-numéros » ou « memory », du logiciel Idéographix, préparés à partir des livres rencontrés en BCD : <i>un titre et sa couverture ; un titre et son personnage ; les livres de C. Hellings...</i>  Aller voir dans la BCD, chercher, dans le logiciel ou les classeurs de référence, les livres qui évoquent les petits animaux et les très grands ; s'agit-il de moustiques, mouches, éléphants, girafes... ou d'enfants petits mais malins comme le Petit Poucet ou les 3 Petits Cochons... ? Découvrir les genres ( <i>documentaire, fiction...</i> ) opérer des tris... Repérer les tendances de certains auteurs à créer à partir de différences extrêmes... etc.	Il comprend le fonctionnement de la langue écrite
	Il progresse dans la connaissance des productions écrites.	Il progresse dans la maîtrise du système de l'écrit.	Il progresse dans la maîtrise de l'analyse critique des textes	

...devient lecteur

## LES ZONES 1, 2 ET 3 CONSTITUENT L'ACTE DE LECTURE DU TEXTE RENCONTRÉ

■ **En zone 1 : c'est le moment de la mise en relation d'une attente et d'un texte ou d'un texte et d'une attente.**

Ce mouvement individuel vers le texte est un apprentissage social au sein d'un groupe qui a recours à l'écrit. Là se situe, dès le cycle 1, la première responsabilité de l'école dans la construction de cette interactivité enfant/texte donc élève/lecteur.

La seule fréquentation des livres n'y suffit pas. Il s'agit de susciter et d'entretenir la curiosité, le besoin et le plaisir de comprendre, de faire de nouvelles rencontres, de sentir autrement l'intérêt porté au monde, aux gens, à soi-même, rencontrer une autre réalité que l'apparence qui s'impose et la confronter avec ce qui se vit *hic et nunc*. Plus l'environnement est varié, questionneur, accessible à l'action réfléchie, conquérant et plus le recours à l'écrit est « naturel ».

C'est un capital à constituer par la réalité du pouvoir d'agir, d'entraîner et de penser de l'environnement de l'élève. Chaque instant de la vie de la classe, même le plus éloigné en apparences de la lecture, vient majorer ce capital en incitant à la réflexion à l'autonomie, au pouvoir, en créant des liens et des réseaux, en nourrissant le besoin d'investigation et de théorisation.

Au moment même de la rencontre avec le texte, le rôle de l'enseignant vise d'abord à faire prendre conscience de tout ce qui est déjà présent derrière l'œil à partir de quoi s'interroge le texte dans ses composantes offertes devant l'œil.

■ **En zone 2 : c'est la rencontre d'une recherche de signification et d'une théorie provisoire du fonctionnement de l'écrit dans ses divers éléments.**

Là encore, le rôle de l'enseignant est assez clair : ses interventions doivent faire fonctionner l'interaction au strict bénéfice du projet qu'ont les enfants d'élucider leur rapport à un texte dont ils ont besoin. Dans cette zone 2 on tend vers la seule réussite du projet de lire un texte précis qui ne se transforme jamais en prétexte.

■ **En zone 3 : c'est l'épreuve de vérité, la mise en relation d'un horizon d'attente et d'une réponse construite.**

C'est là qu'apparaissent la lecture entre les lignes, la rencontre de l'auteur, la recherche de son point de vue, la considération des moyens empruntés, l'intérêt porté à cette aventure de l'écriture<sup>3</sup> que raconte tout texte, la recherche de parentés avec d'autres écrits mais aussi la prise de conscience de ses goûts personnels de lecteur... Appréciation intuitive dans cette zone 3 de ce tableau mais qui va fournir matière à théorisation et systématisation dans les zones 6 et 9.

### REMARQUE à propos des zones 1, 2 et 3

Ces 3 premières zones constituent le lieu de l'interaction : une attente et des connaissances du lecteur déterminent un traitement des éléments du texte dont les effets sont comparés à l'horizon de cette attente, et qui provoquent un jugement sur la capacité du texte à déclencher l'intérêt. De cette ligne dépendent toutes les autres activités mises en œuvre au cours de la leçon de lecture.

3. Selon Ricardou : « Un roman ce n'est pas l'écriture d'une aventure, c'est l'aventure d'une écriture »

« Le travail d'écriture est centré sur le travail de la langue.

Il s'agit de repérer les choix d'écriture de l'auteur selon les effets qu'il veut produire :

- dans la manière de présenter l'histoire chronologiquement (de façon linéaire ou plus complexe avec des retours en arrière)

- dans le choix du narrateur (extérieur à l'histoire ou au contraire très impliqué avec un point de vue très marqué sur les événements)

- dans le ton adopté (humoristique, grave, moralisateur, poétique...)

- dans le choix des mots selon leur pouvoir à susciter des images selon leur sens ou selon leur image visuelle et sonore

- dans le parti-pris de taire certains événements ou d'en privilégier d'autres.

- dans la volonté de surprendre, de dérouter, d'ouvrir des horizons

- dans la volonté de guider le lecteur selon l'idée qu'il se fait de son niveau, de son savoir, de ses opinions, avec le désir ou non de le manipuler, de lui imposer son point de vue ou au contraire de le laisser se faire librement sa propre idée en lui laissant une grande marge de manœuvre. » Jo Mourey, Les Actes de Lecture, n°60, décembre 1997

## LES ZONES 4, 5 ET 6, CONSTITUENT DES INTERVENTIONS D'ENSEIGNEMENT QUI VISENT UN EFFET DE DÉCONTEXTUALISATION ET FONT EN PERMANENCE RÉFÉRENCE À L'ACTE DE LECTURE QUI S'EST VRAIMENT PRODUIT EN ZONES 1, 2 ET 3.

■ **La zone 4 porte sur une prise de conscience *a posteriori* et une théorisation de ce qui était en jeu dans la réunion d'un capital questionnant le texte.**

Qu'est-ce qu'on recherchait ? Comment a-t-on su que ce texte pouvait répondre à l'attente ? Que savait-on préalablement ? Quelle anticipation était faite des réponses possibles ? À partir de quelles excellences antérieures des textes ? etc.

■ **L'activité dans la zone 5 décontextualise les opérations ayant porté sur les indices graphiques afin de repérer des**

**régularités qui fondent le fonctionnement du code écrit dans son rappel au signifié.**

On reviendra donc collectivement sur l'analyse des éléments graphiques utilisés dans la recherche du sens : à partir de quoi les a-t-on compris ? quel a été le rôle du contexte sémantique, du contexte syntaxique, des unités morphémiques qu'on a cru y retrouver ? quelles sont les raisons des erreurs qui n'en sont jamais totalementes ?, etc.

C'est à travers ce retour réflexif sur les stratégies déployées dans la zone 2 et dont on a gardé la trace (notes de l'enseignant associées au souvenir des élèves) que s'explique le fonctionnement du système graphique, non pas tel que le décrirait un linguiste mais tel que se le représente un apprenti à travers les opérations qu'il effectue pour en tirer de l'information.

C'est ici que seront inévitablement évoquées les correspondances possibles entre les unités qui composent ce système graphique et celles qui constituent le système phonologique, comme une correspondance entre deux systèmes distincts construits par des expériences distinctes.

*« Cette ligne d'activité réflexive sur les attentes du lecteur, sur les opérations de lecture et sur le rôle de l'écrit est incontestablement le parent pauvre de la pédagogie. C'est là que se révèle le rapport entre apprentissage et enseignement. Sur quelle expérience de lecture de l'apprenti s'appuie-t-on pour l'aider à construire son savoir-lire ? »*  
Jean Foucambert

**■ L'activité de décontextualisation de la zone 6, explore l'intertextualité en y incluant l'expérience déjà rencontrée de la production des textes.**

C'est en quelque sorte un regard de technicien observant une production à la lumière de son propre savoir-faire afin d'en tirer parti.

Où est l'auteur ? Que vise-t-il ? Quel point de vue construit-il ? Comment ancre-t-il son texte dans des réseaux ? Comment s'en démarque-t-il ? Comment associe-t-il son lecteur à la production du sens ? Quel est l'effet des moyens utilisés ?

**LES CASES 7, 8 ET 9 SONT SOUS LE SIGNE DE LA SYSTEMATISATION. IL S'AGIT TOUT A LA FOIS A TRAVERS DES EXERCICES SYSTEMATIQUES DE FAIRE FONCTIONNER (AU SENS DE L'EPROUVER) LE SYSTEME QUE LES PHASES PRECEDENTES DE THEORISATION SONT EN TRAIN D'ELABORER.**

**■ La case 7 regroupe toutes les activités systématiques qui permettent de mettre en relation les textes entre eux.**

L'exercice canonique en est le tri de textes et le champ est infini : d'après les lieux où on peut les trouver, les personnes qui peuvent les avoir écrits, les destinataires que l'auteur visait, ceux à qui ils peuvent également convenir, la raison de leur existence, le type de support (album, journal, etc.), le type de texte (récit, prescription, information, demande, etc.)... Mais aussi leur mode de fonctionnement : ils font appel au dialogue, sont à l'imparfait, présentent une forte superstructure, sont à la première personne, etc.

La BCD fournit des occasions innombrables pour cette systématisation : choix de livres à présenter, classement, indexation, établissement de fichiers-matières mais aussi travail de type bibliothéconomique sur les genres, les maisons d'édition, les collections, etc.

**■ La zone 8 est celle dans laquelle se retrouvent les activités les plus fréquemment proposées dans les classes, celles qui portent sur un entraînement à l'écrit : orthographe, copie, reconnaissance de mots, classements, etc.**

Une grande famille d'exercices porte sur des remises en ordre afin de faire fonctionner des cohérences internes, cohérence du texte, du paragraphe, de la phrase, du groupe de mots.

Mais ce sens construit est soit induit soit accompagné par des marqueurs ou des phénomènes "grammaticaux" et c'est sur ces points qu'on travaille. On pense bien sûr aux organisateurs du texte qui marquent le temps, l'espace ou l'argumentation mais aussi à l'emploi des anaphores, la variation des reprises.

Une autre grande famille travaille sur la *recherche d'un élément absent*, comme moyen d'exercer l'anticipation, c'est-à-dire la prévision d'un possible à partir du connu sémantique et linguistique.

Une autre famille porte sur des *tris de mots* à partir d'éléments ou de caractéristiques remarquables : mots pouvant aller ensemble parce qu'ils sont synonymes, recherche de leur contraire, parce qu'ils sont de la même famille, qu'ils sont de même nature, qu'ils ont le même principe de dérivation, qu'ils peuvent fonctionner dans un groupe au pluriel, au féminin, qu'ils sont conjugués au même temps, à la même personne, qu'ils appartiennent au même champ sémantique, etc. Ce brassage et cette redistribution systématiques du corpus de mots rencontrés dans les textes étudiés semblent indispensables pour constituer très rapidement un vocabulaire de base qui permet d'aborder de manière plus autonome de nouveaux textes.

Enfin une dernière famille d'exercices concerne *l'entraînement des habitudes de lecture*. La facilité et la rapidité d'identification et de discrimination ainsi que l'habitude de fixations sur des groupes et non sur des mots isolés sont des nécessités en même temps que des jeux car les exercices en ce domaine, aisément pris en charge par l'informatique, sont d'un emploi facile et rapide.

■ **En zone 9, on se livre à deux types d'activités :**

- un travail d'observation des écrits non plus sous l'angle de leur fonctionnement textuel ou linguistique mais en tant qu'objets sociaux par rapport auxquels un lecteur se forge une opinion. C'est l'organisation de débats autour d'ouvrages, d'auteurs, d'illustrations, de genres conduisant à des choix, des prises de position, etc.

- le second type concerne l'ensemble de la production de textes qui ouvre sur la pédagogie de l'écriture. Cette production est logiquement le lieu de tous les réinvestissements de ce que la rencontre avec les textes et leur travail systématique permettent de développer.

## CONCLUSION

Il est essentiel de lire ce tableau avec son caractère dynamique et en spirale. Il faut en particulier remarquer que les activités systématiques des cases 7, 8 et 9 se réinvestissent dans les cases 1, 2 et 3 lors de la rencontre avec un nouveau texte.

La systématisation autour de la production écrite opérée dans la case 7 modifie l'horizon d'attente pour un texte nouveau.

La systématisation autour du système de l'écrit opérée dans la case 8 vient modifier le travail sur l'information graphique du nouveau texte.

La systématisation d'une attitude de lecteur critique opérée dans la case 9 aide à mieux juger des effets du nouveau texte, ne serait-ce qu'en l'intégrant dans un réseau plus vaste.

« *L'enseignement ne peut prétendre construire de l'extérieur : l'enfant est le maître d'œuvre, il utilise les apports à l'intérieur de son projet, il les intègre plus ou moins complètement en les transformant ; cette construction est son œuvre propre, il l'édifie en même temps qu'elle le transforme.* » Jean Foucambert ■■■