

POUR 1 HEURE DE LECTURE, 60 HEURES D'ÉCRI- TURE : OÙ SONT PASSÉES LES 59 HEURES ?

**Christiane Berruto,
Stéphane Oualid
& Mireille Teppa**

Cet article s'inscrit dans la continuité d'un premier texte, publié dans les A.L. n°123, intitulé *Une action de transformation sociale et de recours à différents langages*, texte qui donnait à lire la description et l'analyse d'une action, *Les 24 heures de la lecture*, illustrant pour nous le processus d'élaboration et d'instauration d'une configuration sociale favorable à l'usage des langages. Cet écrit présentait la conclusion suivante :

*Nous sommes bien conscients que **Les 24 heures de la Lecture** est un projet émanant de l'institution scolaire, n'illustrant pas véritablement l'ouverture de l'école sur la vie sociale.*

Toutefois, ce dispositif a permis de réunir des conditions nécessaires d'apprentissages. Notamment, il nous est apparu intéressant d'engager de jeunes enfants auprès d'autres groupes d'âge et de statut différents pour participer à une production finale tournée vers l'extérieur. La réalisation du projet a nécessité de placer les élèves dans une situation complexe, problématique où le recours simultané à différents langages a garanti non seulement la production mais a contribué à la théorisation de celle-ci. Pour atteindre l'objectif clairement énoncé, restituer oralement des textes choisis et mémorisés,

les enfants n'ont pas pu se contenter d'apprendre uniquement leur texte par cœur. Cette situation nous permet de réaffirmer que c'est à travers la compréhension du message que le lecteur accède au système linguistique dans lequel le message s'élabore. Confrontés à la réalité et à la découverte de l'espace social environnant, ils ont été mis en demeure d'appréhender, de conscientiser et de maîtriser les contraintes de la situation nouvelle de communication : comment ce qui s'apprend à l'école engage les élèves et s'ancre dans la transformation de ce qu'ils vivent à l'extérieur ? C'est peut-être ce type de cheminement qui définit l'action comme transformatrice.

Dans la continuité de cette expérience, il s'agit de revenir sur ces propos en précisant comment l'outil *Leçon de lecture* s'est vu réorganisé pour satisfaire les besoins de théorisation et mise à distance des savoirs et en quoi le recours simultané à différents langages a contribué à la théorisation de cette situation. La dernière partie de l'article décrira comment les prolongements de cette action ont permis un réinvestissement des savoirs acquis dans une nouvelle situation complexe.

Des temps de théorisation s'imposent au fil de l'action des 24 heures de la Lecture

Pour atteindre les objectifs fixés par le projet, il a été nécessaire, durant la phase de préparation, d'intercaler fréquemment des temps de retour réflexif. Sur ces séances, la démarche de *Leçon de lecture* « revisitée » s'est montrée d'une grande efficacité. Notre approche montre les déplacements qui se sont lentement opérés depuis 2000, date de parution de l'ouvrage *La Leçon de lecture* (éd. AFL, 2000) alors que la Recherche s'inscrivait dans un nouveau cadre, en élargissant les conditions pédagogiques et sociales de la maîtrise de l'écrit à celles de l'ensemble des langages.

● Dès le troisième chapitre du livre, se pose la question du choix du texte : « *Nombreux sont les textes qui arrivent en classe, qui en partent. Les circonstances de leur réception ou production sont diverses, reliées à des nécessités pratiques ou à des usages esthétiques... 6 à 10 d'entre eux sont, chaque année, intégrés par le maître, dans le dispositif pédagogique de la leçon de lecture parce qu'ils présentent des caractéristiques particulièrement intéressantes qui permettent de mettre en place une situation d'enseignement. Rencontrer tel thème, telle structure, tel auteur, tel genre...* Une des premières différences, dans la situation présente : le(s) texte(s) s'impose(nt). La leçon de lecture est au service d'un projet spécifique. Elle n'est pas coincée entre deux lectures, l'une terminée, l'autre à venir, dont le seul but est d'apprendre à lire. Les conditions de rencontre du texte sont complètement différentes. Ce n'est plus la situation d'enseignement qui pourrait découler de la lecture qui pilote l'entrée du texte en classe mais le besoin de le lire pour réussir une action.

● L'étape de la mobilisation de connaissances, décrite au chapitre 6, pose la lecture dans les termes d'un échange. Cette mobilisation est une mise en scène pédagogique : ce n'est pas le fonctionnement naturel du lecteur. Cette séance inaugurale de la leçon de lecture vise à faire prendre conscience de

la richesse et de la multitude des informations qu'un lecteur prête, à son insu, au texte pour en retirer quelque chose. La mobilisation de connaissances, c'est en fait et surtout ici, une relecture d'extraits particuliers « dans une mise en scène pédagogique », avec une prise de notes, au profit d'une maîtrise du texte. En l'occurrence, les textes sélectionnés ont déjà été lus dans d'autres circonstances. La mobilisation se dévoile plus rapide. Pourtant, placé en situation de relecture avec une tout autre raison que celles qui l'avaient conduit dans un premier temps à lire ces textes, le groupe découvre que certains passages lui opposent résistance. Nous avons choisi de développer dans le paragraphe qui suit quelques situations exemplaires de cet état de fait.

● *La compréhension d'un texte n'est pas le produit de la lecture mais le processus même qui la dirige* (J. Foucambert). Ces temps de retour réflexif, constitués par l'enchaînement des prises de notes, théorisation et entraînement, décrits dans l'ouvrage cité aux chapitres 7 et 8, se sont imposés pour tenter de résoudre des difficultés de mémorisation apparues dans le groupe, difficultés liées à des problèmes de compréhension.

Confrontés à la lecture d'*Anton et les filles*, les élèves ne parvenaient pas à mémoriser plus particulièrement deux passages. Pour le premier...

Mais les filles ne regardent pas.

Mais les filles ne regardent toujours pas.

Maintenant les filles regardent.

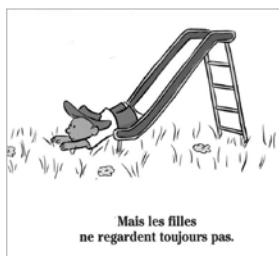
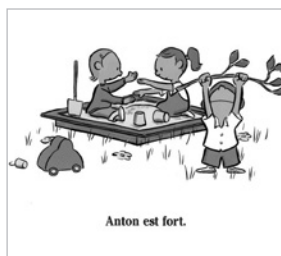
...ils rajoutaient systématiquement le pronom personnel *le* pour désigner Anton et disaient,

Les filles ne le regardent pas.

Mais les filles ne le regardent toujours pas.

Maintenant les filles le regardent.

Ce problème a été repéré lorsque le groupe a écouté les premiers enregistrements de leur prestation. Les élèves se sont alors plongés à nouveau dans l'écrit et ont isolé le passage. Il est apparu ainsi clairement que le personnage d'Anton n'est pas mentionné ni sous la forme de son prénom, ni sous celle du pronom personnel. Un échange s'en est suivi au sein du groupe qui prend conscience du peu d'importance que revêt ce garçon pour les filles. Elles jouent dans le bac à sable, totalement indifférentes à sa présence. L'illustration, en regard de cet extrait, montre leur position et vient conforter cette hypothèse.



C'est une donnée qu'il faudra prendre en compte lors de la mise en scène même si le public risque de rire en voyant Anton tenter d'attirer l'attention. Des difficultés se présentent également pour enchaîner les trois phrases dans leur ordre d'apparition. Une analyse plus précise et une mémorisation pas-à-pas étroitement liée au sens du passage permettent d'en mémoriser l'entrée : c'est une structure répétitive en apparence qui se modifie peu à peu au fur et à mesure que la situation se reproduit puis évolue. Cette étude de l'écrit révèle que ces trois phrases ne sont pas anodines, elles rythment le texte et le découpent en scènes ou actes.

Le deuxième passage...

*Anton sait glisser du haut du toboggan
sur le ventre, la tête en avant.
Et les yeux fermés.*

...constitué majoritairement d'une cascade de compléments, résiste à l'oral, dans l'enchaînement ordonné de ses termes. Tous ces éléments successifs ont bien une valeur circonstancielle mais ils ne sont pas tous de même nature et ne présentent pas le même mode de rattachement syntaxique au reste de la phrase. Un seul recours apparaît évident pour maîtriser cet énoncé de mémoire... Direction le toboggan de la cour ! En avant, dans la même position qu'Anton, l'ordre s'impose alors ! Lire c'est mettre en relation des informations qu'apporte le texte et des connaissances qu'on possède sur le monde de l'écrit mais lorsque ces connaissances font défaut, les construire s'impose. Encore une fois, cette dernière affirmation, déjà présente dans l'ouvrage *La Leçon de Lecture*, a été vérifiée...

Anton et les filles,

Ole Könnecke,

L'école des loisirs (2005)

Voilà Anton.

Anton est formidable.

Anton a un seau.

Anton a une pelle.

Anton a une supergrosse voiture.

Mais les filles ne regardent pas.

Anton sait sauter très haut.

Anton est très fort.

Anton sait glisser du haut du toboggan sur le ventre, la tête en avant.

Et les yeux fermés.

Mais les filles ne regardent toujours pas.

Anton est énervé.

Anton construit quelque chose.

Anton construit une maison.

Anton construit la maison plus haute du monde.

La maison s'écroule.

Anton pleure.

Maintenant les filles regardent.

Les filles donnent un gâteau à Anton.

Anton peut venir jouer avec les filles.

Anton est content.

Mais... Voilà Lukas.

La lecture de *Petite Beauté* (Anthony Browne, Kaléidoscope, 2008) met en évidence que le texte est long, construit sur des dialogues, dans une langue peu familière aux élèves (vocabulaire soutenu, narration écrite au temps du passé...). Lorsque les enfants disent le texte, ils remplacent systématiquement le passé simple par le passé composé, voire l'imparfait. Nous entreprenons de relever les verbes sur lesquels ils butent. Une prise de notes sous forme de tableau donne à visualiser conjointement ce qu'on dit et ce qui est écrit pour en saisir les différences, les nuances, voire l'existence. La mise à disposition d'un jeu d'étiquettes de ces verbes tels qu'ils apparaissent dans l'album encourage un certain nombre de manipulations : ● **intercaler les étiquettes** dans l'album en fonction de l'apparition de ces verbes dans le texte. ● **rapprocher les étiquettes** en repérant une suite de lettres identiques et découvrir, sans les nommer, des notions de radical, de terminaison de verbe : *regarda/ regardèrent* mais aussi *interrogèrent/ donnèrent/ regardèrent*. et *signa/ demanda/ ajouta/ éclata*... Une forme verbale semble faire exception à la règle *se mit*.

Une prise de conscience en entraîne une autre... Il y a confusion dans les associations des accords sujet/verbe au passé simple. C'est l'enseignant qui apporte l'information manquante pour aider les élèves à surmonter la difficulté dans l'immédiat et sans aucun souci de généralisation. Au cours de chacun de ces retours réflexifs, nous avons fait appel à plusieurs langages : le plus naturel, l'oral pour échanger, donner son avis, argumenter, se confronter aux autres, le plus évident, l'écrit pour observer et conserver des traces mémoire, sous la forme de prises de notes, mais aussi, le langage corporel pour enrichir l'expérience de chacun et ses connaissances du monde.

D'autres temps de théorisation sont apparus au retour des 24 heures de la Lecture

Depuis le démarrage de l'action, régulièrement, les lectures des uns et des autres face au groupe ainsi que l'écoute des lectures individuelles suscitent échanges et réflexions. Elles conduisent à une capitalisation de connaissances et d'informations de plus en plus nombreuses au sein du groupe. Le comportement des élèves se modifie : chacun, des plus petits jusqu'aux plus grands, contribue à la production. Pendant la semaine suivant la prestation, les enregistrements vidéo, réalisés lors de la manifestation, donnent l'occasion au groupe, par des arrêts sur image, de commenter l'événement et de l'évaluer. Rapidement, des écarts sont perçus entre les premiers enregistrements et le jour J. La confrontation des points de vue des uns et des autres ainsi que les échanges qui s'en suivent montrent que, si du travail est encore nécessaire, l'expérience commune et les savoirs acquis continuent de s'enrichir.

Les premières remarques consécutives au visionnage portent à la fois sur l'enchaînement des lectures, leur mise en scène et leur mise en voix :

- Les acteurs ne sont pas autonomes, ils ont besoin de l'intervention de l'adulte pour s'organiser dans le déroulé des lectures.
- La lecture de l'album *Faites la queue* (Tomoko Ohmura, L'école des loisirs, 2011) laisse l'auditoire perplexe. Elle se dévoile laborieuse et monotone. L'absence des informations contenues dans les illustrations rend la réception par les spectateurs difficile
- La diction pose problème, l'environnement bruyant du lieu de la manifestation couvre la voix des lecteurs.

Ce dispositif d'enregistrement a été utilisé pour la première fois dans le cadre de cette action. Lors de la préparation, les enfants ont travaillé, hors présence de l'adulte. L'écoute de ces bandes sonores, en grand groupe, atteste du fort potentiel d'adaptation des différents acteurs. L'intrusion du dispositif d'enregistrement audio-visuel dans leur univers n'a pas engendré de perturbations particulières. Ce constat bouscule quelque peu les représentations habituelles auxquelles la plupart des adultes se conforment lorsqu'il s'agit d'évoquer les possibles face à des enfants de maternelle.

Plongés dans cette situation complexe et inattendue, les enfants ont développé des processus de coordination qui ont contribué à la construction d'une intelligibilité mutuelle et d'une compréhension partagée des obstacles à surmonter. Tout au long du travail, chacun a pu, alternativement, participer aux enregistrements, à l'écoute des bandes ou à la mise en scène. Le vécu du groupe s'est grandement enrichi au fil du temps, aboutissant à une solide connivence de ses membres et à une plus grande efficacité de l'activité collective. Cette modalité de fonctionnement facilite pour chacun la perception et la compréhension du point de vue de l'autre. Cette expérience partagée a aidé à l'acquisition du vocabulaire, de la syntaxe, à l'interprétation d'unités linguistiques utilisées à l'oral et à l'écrit, mais également, à un début d'analyse des comportements des acteurs. La posture de l'enseignant au sein du groupe ne joue pas quantité négligeable : il se doit d'accepter de laisser agir le système d'interactions qui, contrairement aux démarches classiques d'apprentissage et d'organisation, échappe en partie à son contrôle et de tenir compte du cheminement de la réflexion collective dans la poursuite de l'action.

Tout naturellement, une nouvelle commande échoit au groupe

Le spectacle de fin d'année au théâtre Toursky s'annonce : le groupe imagine évidemment de dire des textes sur cette scène. Les élèves vont vivre une situation de réinvestissement où les savoirs découverts et, en partie, théorisés précédemment, seront plus objets d'approfondissement que d'extension. Cette nouvelle production apporte son lot de contraintes spécifiques qui oblige le collectif à revoir sa copie. En effet, la commande s'avère très précise : ● Une prestation d'1/4 d'heure ● Un espace différent ● Une situation d'une autre complexité : les acteurs seront, cette fois, sur une scène, face aux parents mais aussi aux frères et sœurs scolarisés en élémentaire.

L'expérience précédente et de nouvelles contraintes engagent le groupe à opérer de nouveaux choix de lectures et de mises en scène. La liste de textes choisis pour le spectacle s'élabore : *Salut !* (Perline Dorin, Éd. du Rouergue, 2008) *Le cinquième* (Norman Junge & Ernst Jandl, L'école des loisirs, 2000), *Anton et les filles* seront lus et interprétés par des acteurs ; *Petite Beauté* prendra la forme d'une histoire à deux voix ; *Faites la queue* disparaît au profit d'*Ami-Ami* (Stéphane Girel, Pastel, 2002) qui, faute de temps, n'avait pas pu être lu lors des 24 h de la Lecture.

L'écoute des enregistrements a dévoilé pour ce texte des difficultés insoupçonnées jusqu'à présent. Trois enfants chargés de la lecture d'*Ami-Ami* sont aux prises avec la fin ouverte de l'histoire : le lapin sera-t-il mangé par le loup ? Les enregistrements des échanges au sein de la triplète alternent avec l'écoute en grand groupe. Cette réitération du dispositif permet chaque fois d'avancer et de s'accorder sur la chute : il sera bel et bien mangé. Le cheminement jusqu'à cette conclusion est singulier. Si la première partie de l'album, très certainement à

cause de son aspect redondant, n'a engendré aucune difficulté pour être mémorisée et dite, la seconde partie pose problème. Les élèves sont incapables d'avoir la même démarche. Ils ne disent pas le texte mais racontent la chute de l'histoire, mettant en évidence leur(s) propre(s) interprétation(s) et se trouvent ainsi confrontés au choix soulevé par cette lecture. C'est la difficulté à trancher et qui, jusqu'à présent, n'avait pas été formalisée qui, intuitivement, a conduit les élèves à cette forme de clarification. L'enregistrement de cette discussion servira en fin du spectacle à introduire la confrontation des points de vue des lecteurs et à orienter la mise en scène avec la sortie en catimini de la totalité des acteurs, fuyant l'approche d'un loup de plus en plus menaçant dans l'imaginaire collectif.

Si les problèmes de sens sont en grande partie évacués, c'est la nouvelle situation de communication qui présente des obstacles à surmonter. Travailler la voix pour être entendus se révèle être la difficulté principale. Langages corporel et oral sont vivement sollicités pour améliorer la lecture à haute voix de chacun et envisager la partition des acteurs dans le jeu collectif de mise en scène. L'élément scénique revêt une dimension essentielle. C'est prioritairement autour du corps que les usages des langages vont se développer dans cette nouvelle phase de production. Les temps de recherche, lors des répétitions, engendrent des questionnements insoupçonnés chez les uns comme chez les autres.

Enfants et adultes sont plongés dans une autre situation problématique. À chaque séance, les interrogations portent sur l'enchaînement : comment réguler les entrées et les sorties des acteurs, leur déplacement dans l'espace, comment introduire des intermèdes nécessaires pour donner du temps à la mise en place des lectures successives, comment différencier les narrateurs des autres acteurs, comment faire naître la sensation de lecteurs plongés dans leurs ouvrages ?

Les raisons qui ont présidé à la rédaction de ces articles dépassent largement la description de l'action. Dire *des textes à haute voix* a placé les élèves mais aussi les enseignants dans une situation originale. *Parvenir à maîtriser des textes à l'oral* a imposé une parfaite connaissance.

L'enregistrement des productions orales, seule trace possible pour un retour réflexif, s'est avéré indispensable pour prendre conscience des difficultés de diction, des contraintes d'oralisation. L'utilisation de ce nouveau dispositif a nécessité de s'organiser différemment, de prévoir des petits groupes d'enfants fonctionnant sans adulte, isolés pour être coupés des bruits environnants. Le grand groupe a dû s'habituer à une écoute attentive et silencieuse autour d'une bande sonore. Ce dispositif a dévoilé aux adultes des phénomènes inattendus et insoupçonnés. Les rapports entre l'oral et l'écrit s'en sont trouvés complètement modifiés. En règle générale, c'est l'oral qui est sollicité pour comprendre un texte écrit. Ici, si dans un premier temps, l'oral, lors des échanges, a permis au groupe de prendre conscience de ses difficultés, c'est ensuite un travail méthodique sur l'écrit qui

s'est présenté comme le seul recours possible pour mieux oraliser les textes. L'usage simultané de ces deux langages s'est révélé nécessaire pour mener à bien un projet, mettant en évidence leur complémentarité et leur spécificité.

C'est le recours à une démarche de *Leçon de Lecture* avec une approche quelque peu différente qui nous a permis ce travail méthodique. La leçon ne porte pas sur l'intégralité du texte mais sur les extraits problématiques. Le groupe ne s'engage pas dans cette lecture en tentant de répondre à une question de recherche posée par l'adulte mais bien pour comprendre pourquoi tel passage lui résiste et pour être capable de les interpréter « dans le texte ». Il s'agit ici *de lire pour produire, pour dire des textes*. L'intérêt de *La Leçon de lecture* apparaît autrement, au service de la production ■