

DOSSIER RECHERCHES ACTIONS (2)

LES 5 / 8 ANS : SAVOIRS

APPRENDRE À LIRE AVEC DES TEXTES

Yvonne CHENOUF

I. NATURE ET FONCTIONS DES TEXTES

Les enseignants participant à cette recherche se caractérisent par le fait qu'ils n'emploient pas de manuels pour enseigner la lecture. S'ils n'utilisent pas pour autant la même démarche (certains privilégient une approche "idéo-visuelle" de la lecture laissant peu de place à l'enseignement du système de correspondance grapho-phonologique, d'autres travaillent plus ou moins régulièrement sur ce système de correspondance) ; tous accordent cependant, dès le début de l'année scolaire, la priorité à la compréhension de textes.

Ces textes semblent être choisis selon trois critères :

- leur fonctionnalité
- leur textualité
- le réseau dans lequel ils s'inscrivent

1. Fonctionnalité

Les textes sont introduits en classe en raison de leur nécessité pour la vie du groupe et la conduite des apprentissages. Si la notion de fonctionnalité a souvent été réduite à une lecture pratique (plan de ville, recette de cuisine, mode d'emploi etc.), elle revêt pourtant bien d'autres aspects répondant à des besoins aussi divers que ceux de s'informer, de créer, de confronter ses opinions, ses interrogations, ses émotions ou de progresser dans l'apprentissage de la lecture et de la production d'écrits. Rencontrés à l'occasion de projets, les textes n'ont pourtant pas le même statut et ne subissent pas le même traitement. Si tous sont abordés à cause du sens dont ils sont porteurs, seuls certains sont soumis à une analyse méthodique qui touche leurs différentes composantes linguistiques ; les autres, rencontrés pour l'action immédiate, sont utilisés dans le seul but d'être interrogés sur leur contenu et figureront parmi les écrits de référence du groupe, réinvestissables dans de nouvelles lectures ou dans la production d'écrits.

La fonctionnalité correspond à une définition bien précise de l'apprentissage que nous rappelons : *"Pour apprendre à lire, il faut se trouver intégré à un groupe qui utilise réellement de l'écrit : le groupe doit se considérer comme un organisme vivant, émettant et recevant de l'information écrite dans ses relations avec l'extérieur et dans son fonctionnement interne. À ce titre il a besoin d'observer et de comprendre les écrits de son environnement (ceux du quartier mais aussi ceux de la presse et de la littérature), d'utiliser ces écrits en relation avec les divers projets du groupe, d'échanger dans les deux sens, sollicitant et produisant de l'écrit avec cet environnement. Mais il a également besoin d'avoir recours à l'écrit pour son propre fonctionnement et le travail de chacun de ses membres... Apprendre à lire, c'est entrer dans la fonctionnalité d'un mode de communication écrite ; c'est donc entrer dans les raisons et les réseaux de cette communication. Les acquisitions techniques sont la conséquence de cette entrée et non la cause ; elles ne peuvent donc en être séparées."* (L'apprentissage initial. Roland Goigoux. AL n° 40, déc.92, p.31).

2. Textualité

Le texte est l'unité sur laquelle travaille l'ensemble des classes retenues, s'opposant par là aux représentations classiques de l'apprentissage de la lecture-écriture qui, même quand elles privilégient la mémorisation d'unités larges et significatives, se réfèrent majoritairement aux mots.

La priorité accordée au texte se fonde sur quelques hypothèses théoriques :

a) *"Tout texte complet est un système signifiant et il n'est pas interprétable si on le lit de façon linéaire en le considérant seulement comme une succession d'énoncés."*

b) *"Le travail va donc consister à identifier et relier les indices linguistiques pertinents et à les mettre en relation avec ce qu'on sait par ailleurs, y compris des données extra-linguistiques, pour tenter de dégager ce que ne dit pas en clair le texte."* (*Une lecture savante*. Monique Maquaire, AL n°31, sept.90, p.104) La structure du texte facilite donc la lecture dans la mesure où elle introduit, en dehors du système d'écriture, d'autres codes qui améliorent la lisibilité et les opérations de compréhension :

- l'identification rapide du support et du type d'écrit fournit une somme de renseignements qui, s'ils sont interrogés et mis en relation, contribuent à construire "l'horizon d'attente" et la formulation d'hypothèses (format et présentation du livre sensibilisant à une histoire ou à un exercice, allure d'une lettre qui dirige vers le destinataire et l'émetteur alertant sur l'objet de la correspondance etc.)

- le traitement des éléments qui entrent dans l'organisation de la page (mise en pages, découpage en paragraphes, variations typographiques, ponctuation etc.) aide aussi la compréhension en guidant le choix des stratégies du lecteur.

Mais la textualité ne repose pas uniquement sur la mise en relation d'éléments isolés à la fois combinés entre eux et avec des connaissances générales sur la présentation des textes et leur mise en pages. Un autre domaine doit être interrogé pour construire des significations, il s'agit du contexte de production et des usages sociaux des discours.

c) *"Tout texte publié s'inscrit dans un champ de relations sociales et répond à des visées de l'énonciateur sur son destinataire."* (*Une lecture savante*. AL n°31). Disposition des informations, enchaînement des événements, implication ou non de l'auteur dans son texte sont inséparables des représentations qu'il a des connaissances et des opinions de son lecteur. L'auteur doit résoudre un certain nombre de problèmes dans son activité de production. Le lecteur doit interroger la manière choisie pour faire fonctionner cet objet qu'est le texte, s'il veut être actif dans la construction de sens et ne pas laisser ce texte agir à son insu. *"Le travail de re-lecture, instrumenté par des connaissances méta-linguistiques et méta-textuelles, permet de "soupçonner" l'écrit, de ne pas se soumettre à ses pouvoirs en formulant des hypothèses sur son implicite."* (Id.)

C'est donc au texte dans sa globalité que les enseignants retenus se réfèrent pour développer chez les apprentis lecteurs un ensemble de compétences nécessaires à sa lecture. Selon l'âge des élèves, il est évident qu'on ne consacrerait ni le même temps ni la même énergie à chacun de ces domaines qui continueront d'être des objets d'enseignement jusqu'au lycée. Le pari est tenu que, dès le début, le contact avec des textes variés va aider à développer une activité intelligente et continue, organisant les différentes remarques en un savoir de plus en plus précis sur le fonctionnement de la langue écrite. Les textes sont alors une base importante de la pédagogie et leur choix ne saurait être anodin : *"Ce seront donc des textes cohérents, structurés, nécessaires, permettant des entrées multiples, des écrits de références dans lesquels, à chaque utilisation, on pénétrera plus profondément. Non des textes écrits pour servir de support à un enseignement mais écrits pour des lecteurs : presse, littérature, documentaires, comptes-rendus de la vie du groupe, correspondance etc., bref des textes conférant déjà à l'apprenti un statut de lecteur."* (*Plus interactif que nous, tu meurs !* Jean Foucambert. AL n°19, sept.87, p.68)

3. Réseau

Dans *l'Histoire de l'édition française* (t.3, Promodis, 1985), Maurice Grubelier écrit : "*Sait lire, vraiment lire, celui qui a déjà emmagasiné dans sa mémoire le contenu de lectures antérieures, qui reconnaît dans un texte nouveau beaucoup plus de choses qu'il n'en découvre. Le "lire" nourrit le "savoir-lire."* La lecture est une activité dynamique dans laquelle les expériences ne s'accumulent pas mais s'organisent à l'intérieur de démarches didactiques où "*l'élève, à partir de l'ensemble des textes, se constitue une "mémoire culturelle" qui lui donne à lire ensuite chaque texte différemment.*" (Boissinot, Mougenot. *Le Français Aujourd'hui*, 1992). "*Une lecture relationnelle et "palimpsestueuse" selon la belle expression de Ph. Lejeune reprise par G. Genette*".

Les pratiques d'animation autour des écrits pour la jeunesse, dans le cadre notamment des BCD, avaient déjà révélé l'importance d'un savoir dépassant la simple mise en relation des éléments du texte avec les connaissances générales du lecteur. Les textes dialoguent entre eux et si l'écriture met en scène ce dialogue, la lecture part, elle, à la reconnaissance de "*tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes.*" (*Palimpsestes*. G. Genette) La capacité d'associer immédiatement un texte à un auteur, un texte à un genre, le sentiment de percevoir dans un nouveau texte un sujet déjà traité dans d'autres textes et donc des similitudes ou des décalages, le repérage d'une collection et de ses principes de production, tout cela forme des jeux de correspondances dont la maîtrise entre dans la qualité de l'interprétation. Si le lecteur élabore une signification dans un processus d'interaction avec le texte, il utilise aussi l'interaction que les textes entretiennent entre eux. La production des textes et leur diffusion sont régies selon des normes précises qui font de l'édition une organisation dont la connaissance est un élément non négligeable de la culture écrite d'un lecteur et de sa manière d'aborder un texte : "*La sociologie apporte également quelques lueurs sur l'expérience des lecteurs lorsqu'ils lisent les textes avec une attente et donc un plaisir littéraire : à quelles conditions sociales et culturelles s'instaure ce "pacte" de plaisir ?... Un pacte, c'est la manière dont on prend un message ; c'est l'élargissement de la notion de circonstances que les linguistes utilisent en la limitant aux conditions spatio-temporelles de la situation d'énonciation à connaître pour comprendre la signification de l'énoncé... C'est par rapport à cet horizon d'attente du lecteur que le texte fera effet, déception ou surprise... La lecture littéraire est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature... C'est ce qui se construit entre les textes, dans leur mise en relation et en réseau, qui rend possible la lecture de type littéraire.*" (*La notion de pacte*. Jean-Claude Passeron, AL n° 17, mars 87, p.55)

II. L'ENJEU PÉDAGOGIQUE DES TEXTES

1. Des pédagogies contrastées

Un des points de clivage entre nos pratiques pédagogiques et celles majoritairement en vigueur dans les écoles françaises est, nous l'avons déjà précisé, la taille du support utilisé. L'école traditionnelle privilégie l'étude des plus "petites unités" : lettres, groupes de lettres, mots, et, de plus, sous un angle particulier, celui de leur rapport avec les unités orales les plus élémentaires (phonèmes, syllabes). Au contraire, la pédagogie d'une grande partie des classes retenues, semble se caractériser par une appréhension, dès le plus jeune âge, d'objets complexes qui suscitent et appellent des structurations progressives (voir le dossier *Comment explorer une grande histoire quand on ne sait pas lire* AFL, 1992).

2. Des conceptions de l'apprentissage différentes

Même si, dès le cycle 1, l'école "traditionnelle" prend le temps d'introduire des textes complets, elle en fait rarement l'objet d'études systématiques. Dans cette logique, les représentations des enseignants reposent sur une conception de l'apprentissage fondée sur des pré-supposés maturationnistes et associationnistes (aller du simple au complexe). La lecture de textes complexes, de livres entiers est renvoyée au moment de lecture "libre", moment de détente sans rapport avec les progressions pédagogiques des

maîtres. La majorité des enseignants participant à cette recherche favorise, à l'inverse, une conception de l'apprentissage fondée sur des pré-supposés constructivistes (aller du complexe au simple). La lecture de textes complexes devient alors le pivot des séquences d'enseignement autour duquel vont progresser et se structurer les apprentissages et la vie du groupe. Pour que la lecture savante soit bien présente à l'arrivée, elle doit être celle qui se construit dès le premier jour. Ce qui oppose alors nos conceptions pédagogiques à celles des pratiques habituelles, c'est leur volonté d'apporter toutes les aides nécessaires à des apprentis confrontés à la complexité d'une situation réelle de lecture plutôt que de simplifier cette situation pour la rendre accessible aux enfants avec le minimum d'aides externes.

3. Ce que disent les textes

Le recueil des textes constitue un matériau qui porte en lui, de manière plus ou moins consciente, la cohérence de choix pédagogiques générateurs d'un enseignement de la lecture qui, en ce qui concerne notre recherche, se fonde sur une autonomie respective de chacun des deux codes, écrit et oral. Caractéristique effectivement commune à tous les enseignants participant à cette recherche, même si les positions concernant la place du système grapho-phonologique varient du refus absolu (concevant son usage inutile et même dangereux pour certains enfants qui risquent de ne jamais se défaire de mauvaises habitudes) jusqu'à la reconnaissance d'une composante de notre langue dont les conditions d'utilisation et notamment les limites doivent être découvertes avec autant de rigueur et d'exigences que pour le reste.

Outre le fait qu'ils peuvent renseigner sur l'organisation de l'école, les textes, quand ils remplacent les manuels, sont révélateurs d'une conception de la lecture et de son enseignement. Les recenser et partir à la recherche de leur logique revêtait donc la plus grande importance pour décrire les conditions didactiques, les mettre en relation avec les résultats des élèves afin de vérifier leurs effets sur les trajectoires individuelles et s'interroger sur les contraintes qui pèsent sur l'apprentissage initial de la lecture.

Nature des textes, provenance, traitement, statut, fonction, thèmes, écriture, longueur, complexité mais aussi enchaînement de ces textes pour ne pas dire progression, tous ces éléments devenaient précieux pour élucider des méthodes de travail et aller, peut-être, jusqu'à la formalisation de pratiques qui, pour exister depuis longtemps dans certains terrains expérimentaux, continuent d'être présentées dans quelques travaux comme des intuitions opposées aux connaissances établies.

Fonctionnalité, textualité, réseau, comment les textes choisis au quotidien utilisent-ils ces critères ? C'est ce que nous allons essayer de voir dans l'exemple réalisé à Charleville-Mézières et présenté dans le texte suivant.

Dans notre prochain numéro sera relatée la façon dont sont recensés tous les textes rencontrés par les enfants. Le problème de cet inventaire est en effet réel dans la mesure où tous les textes n'ont pas la même fonctionnalité et ne jouent évidemment pas le même rôle dans la maîtrise de la lecture...

Yvonne CHENOUF