

## DOSSIER RECHERCHES ACTIONS (3)

### LES 5 / 8 ANS : SAVOIRS

## Apprendre à lire avec des textes

Yvonne CHENOUF

Les enseignants participant à la recherche se caractérisent par le fait qu'ils n'emploient pas de manuels pour enseigner la lecture. La rubrique "Savoirs" de notre précédent dossier (AL n°46, juin 94, p.76) était consacrée à la nature et aux fonctions des textes utilisés par les classes engagées dans la recherche précédente sur l'apprentissage de la lecture chez les 5/8 ans. Nous continuons ci-dessous par une analyse de ces textes.

## II. L'ANALYSE DES TEXTES PAR LES VARIABLES EXTERNES

Au cours des premier et deuxième trimestres de l'année 1990-91, les instituteurs des 18 classes des 11 écoles ont été chargés de conserver, parmi tous les textes rencontrés, ceux sur lesquels ils avaient effectué un travail systématique. Ce recueil a abouti à la création d'un corpus de 600 textes et de 60 indicateurs internes. Nous ne développons ci-dessous que l'observation des textes du premier trimestre, soit 305 textes.

Voici ce qu'on peut observer des 305 textes recueillis dans les 17 classes prises dans l'étude initiale et regroupées en 11 écoles.

### 1. Ordre de présentation et quantité

Le nombre de textes sur lesquels les enfants ont travaillé au cours du premier trimestre de cette deuxième année du cycle 2 varie de **9 pour 3 classes à plus de 40 pour 2 classes avec une moyenne de 21,7**. Différence considérable et peut-être révélatrice du difficile compromis entre la volonté de présenter aux enfants des textes variés afin de diversifier leurs types de lecture et la nécessité d'une continuité dans l'installation de nouveaux savoirs. Si les contraintes d'une vie de groupe déterminent l'apparition des textes, on ne peut pourtant pas prétendre que la quantité observée soit significative de l'ampleur des situations fonctionnelles dans la mesure où nous n'avons là que les textes sélectionnés, parmi tous ceux qui existent en classe, pour servir d'**objets d'étude**. On peut cependant remarquer que certaines classes se distinguent par une utilisation massive de textes dans les séquences d'enseignement, misant sur une certaine "**pression de l'écrit**" pour installer de manière intensive et renouvelée les comportements qui entrent dans l'activité d'un lecteur : repérage des fonctions de l'écrit, construction d'horizons d'attente, entraînement des manières de questionner un document, réinvestissements courts et brefs d'une gamme de performances consolidées par d'incessantes activités de comparaison, de classement etc. ; d'autres classes, tout en ne niant pas l'importance d'une recherche de sens dans l'acquisition des techniques de lecture, semblent cependant s'attacher à consolider les savoirs sur des textes moins nombreux, représentés plusieurs fois aux enfants, pour être soumis à des interrogations successives, misant davantage alors sur une "**pression de l'enseignement**".

## 2. Fréquence et distribution

Cette variable renseigne sur la fréquence des textes, semaine par semaine, et leur distribution quantitative dans les différentes étapes du trimestre.

Durant les dix premières semaines, on a en moyenne, un peu moins d'un texte étudié par classe et par semaine.

Durant les six dernières semaines, le rythme s'intensifie, on obtient plus d'un texte et demi, en moyenne, par classe et par semaine.

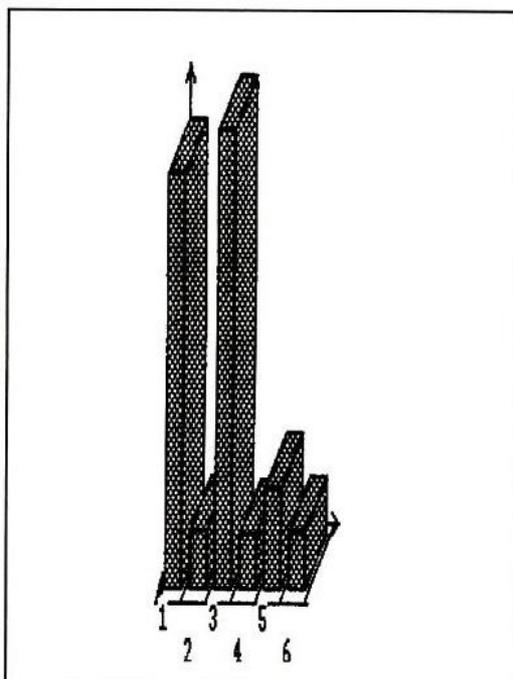
Cette information est-elle significative de la représentation qu'ont les enseignants du rapport quantité de textes/niveau des élèves ? Selon qu'on les imagine novices ou de plus en plus "débrouillés" en lecture, leur propose-t-on un nombre croissant de textes, attribuant à la fréquence de présentation des vertus nocives au début de l'enseignement, vertus plus clémentes quand l'apprentissage progresse ?

## 3. Catégorie de l'auteur

Cette variable, qui détermine la provenance des textes et la singularité de leur écriture, témoigne sans doute :

- du rôle que s'attribue le maître, qui n'utilise pas de manuels, dans la production de textes supports à l'apprentissage
- du rôle des enfants dans la création de textes et la reconnaissance de leur production selon qu'elle devient ou non sujet d'étude
- de l'ouverture réelle de l'enseignement à des écritures externes
- du degré d'étanchéité de la classe aux pratiques sociales et la prise en compte de leur production comme objet pédagogique.

- 1 maître : 110 - 36,07%
- 2 autre pédagogue : 16 - 5,25%
- 3 professionnel de l'écriture : 121 - 39,67%
- 4 partenaire social : 15 - 4,92%
- 5 enfant : 27 - 8,85%
- 6 enfant + adulte : 16 - 5,25%
- 7 autre : 0



Les professionnels de l'écriture (40%) et les maîtres (36%) se partagent 76% de la production de textes tandis que les enfants arrivent en troisième position avec près de 9%, cette place pouvant indiquer qu'ils sont en train d'apprendre à conquérir un statut de producteur de textes sous l'influence de deux sources complémentaires : le maître, conscient de leurs possibilités et attentif à leurs intérêts, les écrivains, reconnus pour une qualité d'écriture alliant technicité et créativité.

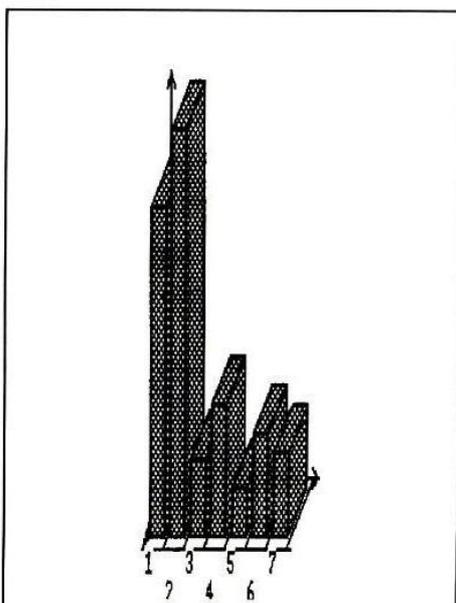
En effet, les écritures, dans leur provenance, semblent témoigner d'une répartition équilibrée entre une production "maison" garantissant la reprise de thèmes très proches des enfants, traités au plus près de leurs expériences affectives et cognitives et les mêmes thèmes, sortis de leur contexte pour être généralisés et convertis en expérience universelle, caractéristique de la littérature. L'enseignement de la lecture, ici observé, paraît tirer son originalité d'un mouvement permanent entre l'utilisation de textes internes qui assurent la structuration de savoirs fondés sur le questionnement d'une expérience commune théorisée par l'écrit, et la fréquentation d'écrits littéraires qui, tissant les expériences éparées dans l'organisation de textes, invitent à une lecture savante.

Le faible taux d'écrits de manuels confirme l'originalité de la population.

Le faible taux d'écrits provenant de partenaires sociaux, limitant la fonctionnalité à des préoccupations internes, semble encore révélatrice d'une prudence quant à l'ouverture en grand des classes aux usages sociaux de l'écrit, pouvant réduire ainsi la possibilité offerte aux enfants de développer des conduites expertes et différenciées.

#### 4. Type de texte

- 1 narratif : 85 - 27,87%
- 2 descriptif : 104 - 34,1%
- 3 explicatif : 20 - 6,56%
- 4 injonctif : 34 - 11,15%
- 5 argumentatif : 13 - 4,26%
- 6 rhétorique : 27 - 8,85%
- 7 didactique : 22 - 7,21%
- 8 autre : 0

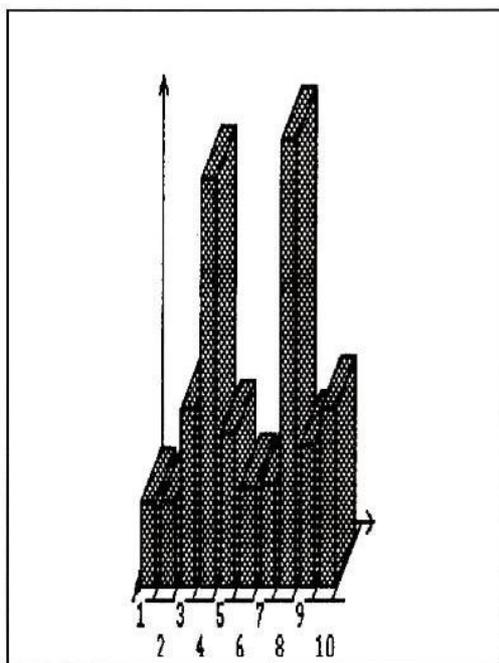


Cette variable renseigne sur l'attention portée à la diversification des types de textes et au développement de techniques particulières qui interviennent dans le processus de compréhension. Savoir que tel texte appartient au type narratif - et non, par exemple, au type descriptif - conforme des "attentes", des hypothèses de lecture, libérant une intuition qui va agir sur la sélection de stratégies pertinentes et leur mise en oeuvre dans l'activité de compréhension.

La répartition des types de textes rejoint celle remarquée sur leurs origines. Les textes descriptifs arrivent en tête (34%) avec les textes narratifs (28%), se partageant à eux deux plus de 72% de la production offerte aux enfants. L'écrit est présenté à la fois comme le moyen de théoriser la vie quotidienne (compte-rendu de visite, relation d'un événement etc.) le plus près possible de l'expérience humaine (déroulement, atmosphère, détails...) et de l'expérience linguistique (choix d'un vocabulaire connu, de structures fréquentes...) et comme le moyen de rencontrer des traitements plus généraux nécessitant l'appréciation de décalages dans les points de vue et les manières de les traiter.

### 5. Type d'écrit

- 1 annonce : 14 - 4,59%
- 2 BD : 14 - 4,59%
- 3 chanson, poème, comptine : 29 - 9,51%
- 4 compte-rendu, rapport : 66 - 21,64%
- 5 correspondance : 25 - 8,2%
- 6 documentaire : 16 - 5,25%
- 7 exercice, jeu : 17 - 5,57%
- 8 conte, histoire : 72 - 23,61%
- 9 liste, menu : 23 - 7,54%
- 10 mode d'emploi, fiche, publicité, questionnaire, tableau, point de vue : 29 - 9,51%



Si lire c'est disposer d'un large éventail de compétences et pouvoir les adapter au type de lecture présent, alors on comprend bien l'intérêt, dès le début, de travailler sur des supports qui provoquent et encouragent la naissance et l'évolution de ces conduites dans leur diversité. Cette variable renseigne sur la prise en compte, dans la pédagogie, de cette nécessité.

On retrouve ici le même clivage présenté par les deux variables précédentes. Fiction et comptes-rendus, rapports ou résumés se partagent 45% des types d'écrits présentés aux enfants, suivis par les

chansons, poèmes (10%) et les modes d'emplois, fiches techniques(10%). L'écrit dominant escorte la vie interne de la classe dans ses relations affectives et sociales, rendant compte du besoin de se comprendre et de comprendre le monde environnant. Toutefois, ces textes qui adhèrent à l'évolution du groupe, à ses activités et à ses intérêts, pour aussi nécessaires qu'ils soient afin de maintenir l'intérêt des enfants, laissent-ils suffisamment de place à d'autres provenances, témoignant d'autres préoccupations et garantissant une réelle différence d'écriture, elle-même source de développement d'un large éventail de compétences et de stratégies ?

Même intérêt pour cette variable que pour la variable n° 5.

## 6. Type de discours

Cette variable se réfère aux trois situations de production de discours définies par Bronckart et que nous avons limitées à l'écrit. Le codage porte sur les définitions suivantes :

**1. Discours en situation** : les destinataires ont le même vécu que l'émetteur. Le texte produit fait référence à une situation vécue par tous. Il peut s'agir d'un compte-rendu de réunion de coopérative, d'une fiction à partir d'un événement qui s'est produit dans la classe ou alors d'un apport d'informations par rapport à un point rencontré collectivement.

Exemple : "*Hier, le photographe est venu à l'école. Tout le monde s'était fait beau pour la photo. Audrey avait mis son col à dentelle, Lorraine, des petits nœuds dans les cheveux et Pierre-Arnaud un beau nœud papillon rouge et bleu etc.*"

**75 textes - 24,59 %**

**2. Discours théorique** : sans faire référence à des événements précis, même si on prend des exemples dans la vie quotidienne, le texte se développe autour d'un sujet général qui, s'il concerne les enfants, ne traite pas directement de leur expérience commune même s'il illustre son propos avec des exemples pris dans l'univers du groupe.

Exemple : Aucun exemple dans les textes rencontrés. Mais ce pourrait être un texte de portée générale sur la jalousie ou sur la manière d'apprendre à lire.

**204 textes - 66,89%**

**3. Discours narratif** : pour faire partager une expérience, un vécu, le texte constitue l'expérience sur laquelle il veut faire réfléchir, sentir, etc. Le texte peut être une fiction mais aussi une description.

Exemple : "*Léo ne savait rien faire convenablement. Il ne savait pas lire. Il ne savait pas écrire. Il ne savait pas dessiner. Il mangeait comme un bébé. Il ne disait pas un mot.*"

**26 textes - 8,52%**

Ces résultats indiquent de quelle manière on implique les enfants dans la lecture des textes. Pense-t-on qu'au cours des premiers apprentissages, les textes doivent faire immédiatement et directement référence à l'expérience collective ou individuelle des membres de la classe ou alors qu'ils doivent procéder par allusions ou bien encore qu'ils doivent inviter chaque lecteur à retrouver, au cours de la lecture, des éléments de sa propre vie sous des formes voilées et plus ou moins éloignées de la réalité ?

Même conclusion pour cette variable que pour les précédentes. Si rien, ici, n'est révélé concernant les sujets abordés, on sait, en revanche, que la manière de les traiter emprunte ce chemin maintenant bien connu qui va du récit descriptif au récit narratif à l'exclusion du discours théorique, celui qui semble le moins approprié aux jeunes enfants. Est-ce parce qu'il ne permet pas l'identification directe d'éléments de l'expérience enfantine, une condition qui apparaît de plus en plus décisive dans le choix des textes, supports à l'apprentissage de la lecture ?

## 7. Intentions de production

Cette variable, outre le fait qu'elle témoigne de la multiplicité des écrits, renseigne sur les situations vécues en classe (découverte, relations avec le milieu, débat, activités liées à l'imaginaire) et la fonctionnalité des écrits.

- 1 informer : 152 - 49,84%
- 2 distraire : 116 - 38,03%
- 3 engager, exhorter, contrôler : 37 - 12,13%

Même recouplement que précédemment. L'école produit massivement de l'informatif (50%) et du distractif (38%) dans un équilibre qui, bien qu'il accorde la priorité à l'information, situe nettement la découverte de l'écrit entre deux fonctions : l'acquisition de connaissances et le développement de l'imaginaire. Très peu d'écrits affichent un engagement, un parti pris susceptible de créer des débats. L'enseignement de la lecture semble se retrancher derrière une fatale neutralité dès lors qu'il s'agit de la formation intellectuelle et affective de jeunes enfants.

## 8. Nature de la rencontre

Cette variable permet de savoir si l'enseignement choisi découle d'une progression pré-établie ou si celle-ci accompagne les découvertes des enfants, offrant des textes qui renforcent des structurations progressives par le jeu de répétitions, de variations d'éléments connus et d'intégration d'éléments nouveaux. Le travail s'effectue donc soit sur des rencontres avec des textes dont le contenu est défini avant l'arrivée des enfants soit sur des rencontres avec des textes dont le contenu tient compte de l'expérience affective et cognitive des enfants. Le codage renvoie aux définitions suivantes :

**1 le texte, apporté par le maître**, s'inscrit dans une progression construite ou souple.  
**105 textes - 34,43%**

**2 le texte, apporté par les élèves ou obtenu d'eux**, à la demande du maître, s'inscrit dans une progression construite ou souple ou le texte est proposé par des élèves et "*répond au besoin qui le leur a fait proposer et non à une progression*".  
**146 textes - 47,87%**

**3 autre : 54 - 17,7%**

Deux remarques à propos de ces résultats :

- ce sont les maîtres qui, massivement, proposent les textes. Si les pédagogues veillent à ce que le contenu soit proche des intérêts des enfants et que la formulation tienne compte de leurs connaissances linguistiques, ils ne semblent pas pour autant leur reconnaître la capacité d'être à l'origine ni de la production, ni du choix des textes qui vont devenir des objets d'étude. Les caractéristiques novatrices de ces écoles ne les situent pas d'emblée du côté des pédagogies qui fondent leur enseignement de la lecture sur l'expression écrite des enfants.
- même si ces écoles ont abandonné le manuel, elles n'ont pas toutes renoncé (34%) à une progression construite.

## 9. Public

GS/CP/CE1 - enfants de GS - enfants de CP - enfants de CE1 - sous-ensemble du cycle 2 - regroupés en deux modalités :

- 1 classes homogènes : 141 - 46,2%
- 2 classes hétérogènes : 164 - 53,8%

Cette variable nous renseigne sur la nature des classes retenues et l'organisation des écoles (organisation en classes homogènes ou hétérogènes).

53% des classes sont des classes homogènes (49% de CP et 4% de GS) tandis que 46% sont des classes hétérogènes (31% de CP/CE1 et 15% de GS/CP/CE1).

### 10. Degré de textualité

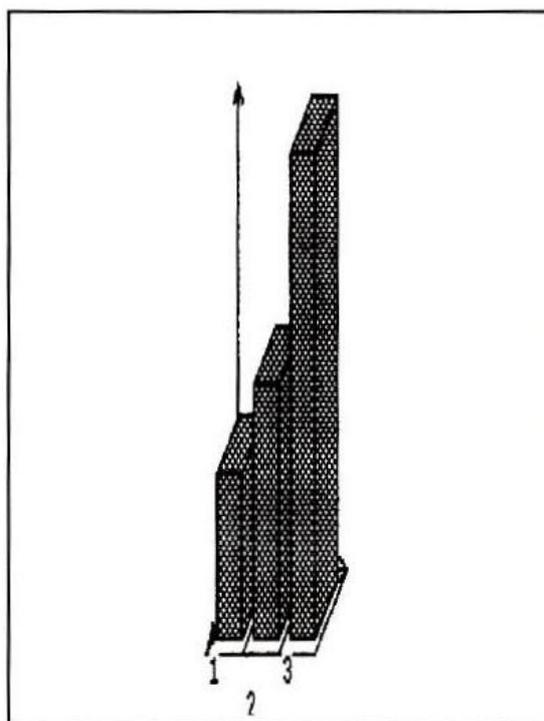
Cette variable nous renseigne sur le tissage (Cf. l'étymologie du mot "texte") des textes proposés aux enfants. Favorise-t-on le choix et l'organisation de stratégies variées en multipliant les entrées multiples (titres, sous-titres, légendes, notes de bas de pages, variations de typographie, espaces entre les paragraphes, citations, renvois etc.) ou alors balise-t-on le chemin en sélectionnant par avance, et en les isolant, les indices en nombre et en genre ?

Les unités proposées aux enfants sont majoritairement des textes complexes (80%). Environ 53% d'histoires complètes et 26% d'extraits sont déclarés comme faisant partie du matériau de travail des classes, renforçant par là l'originalité de l'échantillon choisi, même si les démarches ne sont pas homogènes.

1 éléments (mots, phrases, paragraphes) : 56 - 18,36%

2 extrait : 86 - 28,2%

3 histoire complète : 163 - 53,44%



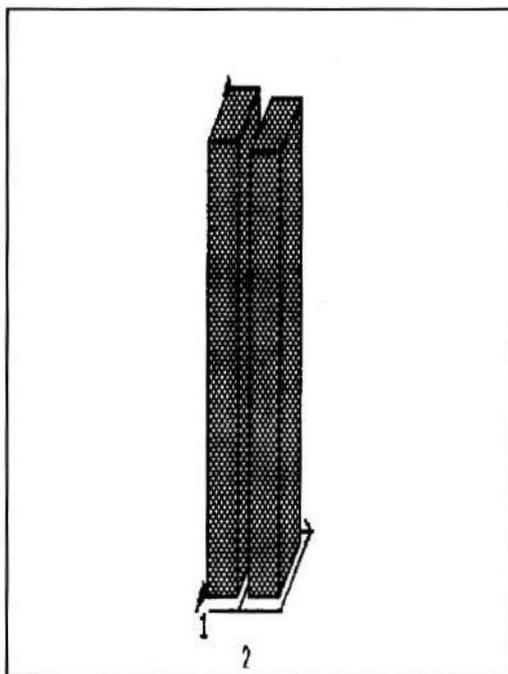
REMARQUE : Les trois variables qui suivent sont encore un peu floues et ont été intégrées afin de repérer trois éléments qui, au cours de la lecture, interviennent dans la construction du sens.

## 11. Axe du lecteur

Cette variable nous renseigne sur les représentations que l'auteur se fait de son lecteur. Soit le texte a été construit pour s'adresser spécifiquement aux enfants de la classe (thème étroitement relié à l'expérience commune, vocabulaire et syntaxe proches des acquisitions scolaires etc.), soit il l'a été pour s'adresser aux enfants en général (thème "à propos d'enfance", langage et tournures familières, références appropriées etc.), soit il tient peu compte de la particularité du public et, même s'il ne s'éloigne pas trop des intérêts et des connaissances des enfants, il propose un contenu qui pourrait concerner les adultes (ce que prétendent les médiateurs du livre quand ils affirment qu'il n'existe pas de livre "pour" enfants et qu'un bon livre l'est, quel que soit le public).

1 le lecteur est universel : 154 - 50,5%

2 le lecteur est précis : 151 - 49,5%



On retrouve, une fois de plus, le découpage entre deux pôles :

- des textes écrits en relation étroite avec la vie de la classe
- des textes écrits de manière plus générale.

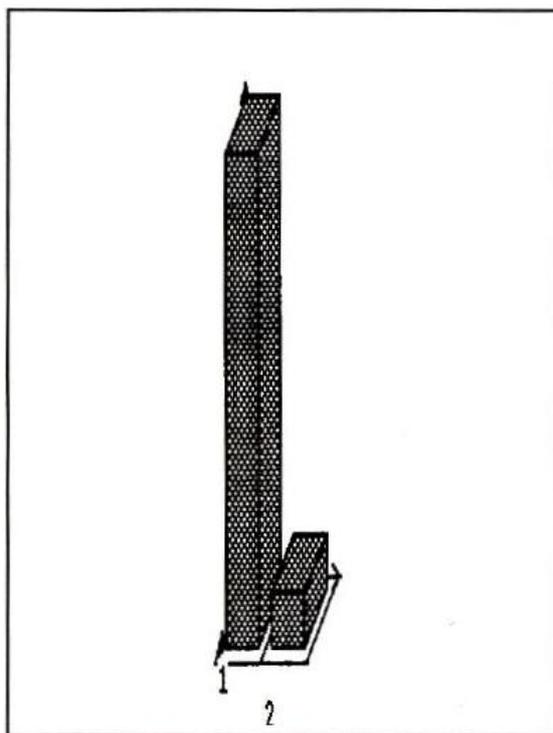
De variable en variable, les résultats confirment la présence alternée d'écrits de proximité garantissant aux enfants la sécurité affective et cognitive dont parle Evelyne Charmeux et d'écrits de portée "universelle" contribuant à faciliter, grâce aux passerelles tissées par les écrits précédents, l'entrée dans la littérature générale.

## 12. Axe du point de vue

Il s'agit ici du point de vue de l'auteur, de sa volonté exprimée d'agir sur le point de vue du lecteur, soit pour le conforter, soit pour le perturber. Les textes choisis mettent-ils en évidence les intentions d'écriture offrant la possibilité aux jeunes enfants de saisir immédiatement que les mots ne sont pas "un calque des choses" et que "l'ordre du monde (n'est pas) transparent à travers le langage" ?

1 affichage d'une neutralité : 273 - 89,5%

2 affichage d'un engagement : 32 - 10,5%



90% des textes affichent une neutralité (contre 10% qui affichent un engagement). La notion de point de vue semble absente des textes offerts aux enfants. Ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'aucune discussion n'est possible à partir d'une lecture. Mais la critique risque de se faire à partir du point de vue exprimé par le narrateur qui n'est pas toujours assimilable à l'auteur. Quelle expérience les enfants peuvent-ils ainsi acquérir du point de vue de l'auteur qui, s'il n'est pas identifié dans la mise en scène que représente le texte, risque bien de laisser ce dernier fonctionner à l'insu du lecteur, soumis aux pouvoirs du récit quand il devrait apprendre à se méfier de ceux du texte ?

## 13. Axe de l'écriture

Cette variable a pour but d'attirer l'attention sur la multiplicité d'interprétations offertes par un texte : "*Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis...*" "*un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif*". (Umberto Eco, *Lector in Fabula*, Grasset, 1985) Quelle représentation se fait-on des premiers textes ?

Sont-ils constitués par une suite d'énoncés invitant à une lecture linéaire comme si l'écrit exprimait directement le réel, le songe ou le jeu ? Ou alors apparaissent-ils avec moins d'évidence, invitant le lecteur à prélever des indices qu'il juge pertinents, à les combiner entre eux et avec des connaissances plus générales sur la langue et sur les usages sociaux du discours ? Le texte proposé postule-t-il une évidence du signifié ou alors une nécessaire interrogation du signifiant pour construire des significations ?

94% des textes semblent limiter le champ de l'interprétation contre 3% qui paraissent le favoriser. La lecture savante est-elle repoussée à plus tard, au moment où on saura lire ?

#### 14. Thèmes

Cette variable nous renseigne sur les thèmes dominants des textes choisis. Nous avons attribué trois thèmes à chaque texte selon le degré d'importance que nous leur reconnaissons.

En totalisant les trois thèmes, on arrive aux résultats suivants :

- 22,5% des sujets touchent les activités (actes et gestes, jeux et sports) Ex. : "*Devine, devine ce qu'il y a derrière le gros arbre. Un gros ours brun. Et derrière, derrière le gros derrière du gros ours brun, devine ce qu'il y a ? Trois petits oursons.*"

- 20% abordent les questions de société (argent et économie, droit, guerre, organisation sociale, relations humaines) Ex. : "*Le conseil d'école, en tenant compte des essais effectués ces derniers mois et en attendant que les travaux d'aménagement soient effectués, a pris les décisions suivantes :*"

- 15% traitent des problèmes d'espace de temps et de relations logiques (changement, espace, formes, mouvement, quantité et importance, relation et logique, temps) Ex. : "*Avant d'être grand (pas grand comme Gilles !), j'ai été petit. Petit comme vous. Pourtant, vous n'êtes pas si petits que ça... et vous allez encore grandir.*"

Si l'on considère que les histoires, contes, etc. ont été placés dans la rubrique "Jeux", on retrouve le même découpage que précédemment :

- des textes à dominante ludique dans l'intention de distraire
- des textes à double caractéristique : d'information et de traitement de la vie quotidienne.

## LES TRAITS DOMINANTS DES TEXTES

L'analyse de ces textes fait nettement ressortir les éléments suivants :

- les enseignants favorisent la rencontre avec des objets complexes.
- ils veillent aussi à la diversité des textes, encourageant ainsi le développement de stratégies et de compétences variées.
- ils maintiennent un va-et-vient régulier entre des textes proches de l'expérience linguistique des enfants et d'autres plus éloignés en gardant toujours comme objectif l'intérêt des lecteurs
- ils se partagent avec les professionnels la production de textes
- ils laissent cependant peu de place à des textes provenant de la théorisation d'une expérience externe à la classe.

Yvonne CHENOUF