



Activités de lecture à partir de la littérature jeunesse

Christian Poslaniec/Christine Houyel
Hachette Education
Coll. Pédagogie pratique à l'école,
2000, 352 p., 150F

Plus de 400 livres articulés autour de 200 activités voilà l'importante mise en scène à laquelle se sont livrés les auteurs de cet ouvrage pour « donner le goût de lire »¹ à des enfants et des adolescents. Cinq actes à cette représentation : la lecture impliquée, la lecture experte, la lecture littéraire, le comportement de lecteur et le projet pédagogique. Le message de ce livre est ambitieux : inciter les jeunes à lire sans contraintes et selon des projets personnellement conçus. Mais lorsque les auteurs, sur un ton enthousiaste, affirment que rien n'est plus simple et « *qu'à partir de n'importe quel livre pour la jeunesse, il est possible d'inventer une activité ludique, amusante, de jeter une sorte de défi aux jeunes afin d'exciter leur curiosité, de les inciter à lire et à approfondir leur lecture* », voilà notre propre curiosité de médiateur piquée au vif et on plonge dans cette boîte à outils à la recherche des analyses, de la créativité qui nous auraient échappées pour venir à bout de ces lecteurs rétifs ou médusés devant des œuvres qui, souvent, nous ravissent nous, adultes.

S'impliquer dans un livre, s'engager dans le texte, se découvrir même... quel enseignant, quel parent ne souhaiterait pas connaître les ficelles d'une telle transmission ? Pour les auteurs, cette acquisition passe par une bonne connaissance de l'objet livre, ses aspects externes, sa constitution interne, une sorte de familiarité avec le contenant et le contenu, une manière de déceler des promesses auxquelles on s'offrirait. On est un peu surpris que l'implication, étymologiquement associée à des notions d'enchaînement, d'entrelacement, d'embarras, et, plus près de nous, d'adhésion, de fusion, passe, dans ce livre, par autant de tâches de distanciation, de décontextualisation : isoler une structure narrative, savoir lire une image, se servir du paratexte, connaître un auteur, savoir classer des livres... Un postulat semble établir qu'une bonne complicité avec l'univers de l'écriture, sa machinerie, ses mécanismes, ouvre les portes d'un champ

jusque là négligé parce qu'étranger, sans prise. L'implication n'est pas loin de l'imprégnation, « *pénétration d'une substance dans une autre* ». On peut être surpris aussi qu'on puisse traiter l'implication par une sortie du texte, ses prolongements puisque de nombreuses activités d'écriture sont en effet proposées. Mais au cours de la lecture voilà qu'en professionnel, pas forcément érudit en littérature jeunesse, on s'intéresse à tous ces livres présentés, ce recensement d'activités qu'on n'ignorait pas mais qu'on a l'avantage de voir toutes ensemble et on *s'implique* alors dans le deuxième chapitre qui lui, aborde la lecture experte, un domaine que la fin du précédent chapitre avait amorcé avec le développement des compétences logiques.

Les auteurs mettent sous lecture experte le traitement de l'implicite et ouvre la ronde des livres avec le bel *On s'aimera toujours* de M. Piquemal chez Syros. L'implicite, ce trou dont les bords disséminés un peu partout dans le texte, provoque tout d'abord des activités de recherches quelque peu policières (que cachent les mots, leur juxtaposition, comment se créent les effets comiques ou dramatiques avec juste quelques éléments de langue, comment fabriquer à son tour des mots, des phrases ?). Un passage intéressant concerne les relations textes/images dans la catégorie « Pour des adolescents » p. 145. Les trois albums choisis :

- *Une lettre à grand-mère*, Paul Rogers, Kaléidoscope, 1994
- *Le gardien de l'oubli*, Joan Manuel Gisbert et Alfonso Ruano, Syros, 1991
- *Le collectionneur d'instant*, Q. Buchholz, Milan, 1998

donnent l'eau à la bouche uniquement à travers les activités proposées. On peut donc imaginer que des adolescents, plus ou moins familiarisés avec l'album - d'un autre âge -, aient envie de découvrir ces univers de textes et d'images qui sont loin d'être gratuites. (voir notamment p. 150). Le traitement de l'implicite suppose certes une lecture attentive, un œil, mais aussi des références, de la culture et une attention particulière à l'idéologie présente dans les livres, ce que développe la partie consacrée à la lecture experte,

¹ POSLANIEC C., *Donner le goût de lire*, Le Sorbier, 1990

une partie inégale parce que fortement dépendante des titres de livres choisis mais on fait des découvertes comme, par exemple, cette *Dame du lin* p. 154.

Viennent ensuite d'autres conduites expertes que les auteurs entraînent sur la langue et les illustrations, sur les codes utilisés : la lecture littéraire est toute entière consacrée à l'appréhension du récit (narrateur, point de vue, personnages, espace-temps, intertextualité, cohérence, formes et genres littéraires)² et l'éventail des livres est impressionnant. Chaque partie est précédée d'une présentation qui, dans l'ensemble, tente d'apporter une information théorique sur chaque notion. C'est à ce moment qu'on parvient à formuler la réserve qu'on nourrissait depuis le début du livre : la lecture et l'écriture peuvent-elles s'aborder en dissociant aussi précisément leurs éléments ? La cohé-



ill : A. Ruano, *le gardien de l'oubli*, Syros

rence d'un récit est-elle indifférente au point de vue, lequel est vrillé au narrateur ? Ce parti-pris d'organiser les animations autour de points aussi détaillés intervient sur la nature des activités dont certaines semblent parfois artificielles. On fera la même réserve sur le découpage des animations dont certaines sont liées à de petits savoirs (à faire en classe), à de moyens savoirs (elles ont lieu en BCD ou au CDI), à de grands savoirs (elles se

déroulent sur un champ plus vaste, généralement ouvert au quartier). Il y a un pré-supposé derrière ce travail qui consiste à penser que les savoirs se construisent linéairement, progressivement, du plus simple au plus complexe. C'est oublier la complexité et l'enchevêtrement des éléments qui interviennent dans l'appropriation d'une pratique culturelle et ça met en présence des discours réductionnistes, à la limite parfois de l'absurde : « [Martine Rémond] a constaté que certains enfants étaient de bons compreneurs, d'autres de mauvais compreneurs. Mais que ce n'était pas lié non plus à leur aptitude à lire. Autrement dit, certains enfants qui savent lire déjà rapidement ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Et Martine Rémond de supposer que c'est parmi les bons compreneurs que se recrutent les futurs lecteurs. »³

Si la prise en compte de la complexité de l'acte de lire, l'hétérogénéité culturelle des enfants ne nous semblent pas toujours bien prises en compte par des activités qui dissocient autant les compétences, isolent les comportements, graduent le savoir selon des progressions, il reste néanmoins que ce livre est une mine de références. On a rarement l'occasion de voir réunis, dans le même ouvrage, autant de titres pour les enfants et les adolescents, on est rarement mis en relation avec autant d'idées d'animation. Les auteurs savent bien de quoi ils parlent, ils aiment les ouvrages qu'ils présentent, ils se sont confrontés aux animations qu'ils référencent et ils ont, c'est manifeste, du plaisir à les conduire. Alors, l'objectif du livre pêche peut-être par là où il risque de séduire : on imagine le discours qui pourrait l'accompagner et qui va consister à en faire un livre pour débutants, pour des professionnels qui ne connaissent pas bien la littérature de jeunesse et qui manquent d'idées pour la présenter à leurs élèves. Ceux-là disposeront de pistes nombreuses, c'est évident. Est-ce l'étape nécessaire pour qu'ils posent et tentent de régler, ultérieurement, des questions plus complexes, plus liées, sur le développement d'une pratique culturelle où entrent en jeu, sur le même plan et sans qu'il soit possible de les dissocier, même si après-coup, on les distingue, compétences techniques, connaissances sur le monde, sur la langue, mobiles propres qui conduisent à l'acceptation d'une conversation secrète et solitaire avec un Autre absent, inconnu, etc. ? Au terme d'une lecture de 350 pages (au bout de laquelle on aimerait retrouver index, glossaire, bibliographie regroupés) c'est plutôt le contraire qu'on se dit : ce livre est une mine pour qui est déjà au fait des questions de production et de réception du récit chez un public jeune. Alors, le livre de Christian Poslaniec et Christine Houyel devient indispensable pour ce regard panoramique qu'ils ont sur les livres, pour cette connaissance diversifiée qu'ils ont accumulée des lecteurs en situation. La grande qualité de ces auteurs, c'est qu'ils sont des amateurs de livres, des lecteurs respectueux et d'ardents partenaires des enfants et des adolescents. Il faut en faire des compagnons de travail et des associés dans un débat qui s'était enlisé du côté de l'enseignement et qui resurgit ici du côté des lecteurs et de leurs communautés, de la lecture et de ses sociabilités.

Yvonne CHENOUF

² C. Poslaniec a publié au Sorbier *De la lecture à la littérature*, 1991

³ p. 264



Maîtriser la lecture Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans

*Observatoire National de la Lecture
CNDP/Odile Jacob, 2000, 130F*

● **Un coup de trop**

Voici donc la dernière production de l'ONL...

Dans le numéro 67 des A.L. (sept. 99, pp.40-52), J. Fijalkow avait fait une note critique intitulée « Un coup pour rien » sur le précédent livre de l'ONL, qui s'intéressait au cycle 2. On retrouve dans ce nouvel ouvrage les mêmes défauts : pas de notice bibliographique, pas d'index des notions ni des noms propres. Ce n'est pas un détail tant il est important, pour pouvoir situer rapidement un tel travail dans le champ des recherches actuelles, de disposer clairement des sources dont il s'inspire. On pourra aussi lui reprocher le manque de clarté quant à la façon de citer les recherches : pourquoi certaines sont-elles à peine évoquées et d'autres relatées sur plusieurs pages ? Bien souvent, à la fin de la recherche évoquée on trouvera un petit mot des auteurs « *de tels résultats ne sont pas négligeables* » ou « *il ne convient pas d'accorder à ces modèles exagérément d'importance* » n'apportant rien sur la validité de la recherche, mais donnant une opinion à peine argumentée.

Tout comme pour le livre sur le cycle 2, ce rapport a été dirigé principalement par des chercheurs en psychologie. La rédaction a été conduite par M. Fayol, professeur de psychologie cognitive, appuyé par J. David Professeur en IUFM, D. Dubois inspecteur général, M. Rémond de l'INRP. Et toujours comme le livre précédent, l'auto-référencement des travaux des différents signataires frôle parfois l'indigestion : on pourra ainsi retrouver cités les travaux de Fayol aux pages 37, 44, 53, 60, 61, 70, 96, 98, 101, 103, 134, 136, 138, 139, 154, 167, 168, 171, 184, 196, 199, 200, 208, 274, 307 et 335.

Le lectorat visé, présenté par J. Friedel, Président de l'ONL dans l'avant-propos, sont les formateurs d'enseignants, les inspecteurs et tous ceux qui s'intéressent à la lecture, mais jamais directement ou explicitement les praticiens que nous sommes. Cette représentation de l'enseignant est corroborée tout au long du livre et notamment dans les recherches citées. La place de l'enseignant est clairement définie comme celle de l'exécutant. Ça et là on retrouve des recommandations quant au contenu de sa formation, mais jamais, bien sûr, on ne trouvera de recommandations portant sur la démarche de la formation ou la possibilité pour des

enseignants de s'approprier les recherches comme outils de travail.

L'objectif du livre est donc de dégager des recommandations pour permettre aux enfants de CM2 d'« *aborder efficacement leurs études au secondaire* ». Le spectre de l'illettrisme n'est que vaguement évoqué : on parle « *d'un danger possible de césure sociale* » dû aux nouvelles technologies. Il me semble, sans trop vouloir m'engager, qu'il existe déjà autour de l'écrit une césure (fracture ?) sociale. Mais peut-être a-t-elle échappé aux rédacteurs de cet ouvrage. En fait, le problème de l'influence des conditions sociales sur l'acquisition de la lecture ne leur a pas entièrement échappée mais dès l'avant-propos, ils bottent en touche : « *l'influence des conditions sociales sur l'acquisition de la lecture n'a probablement pas reçu toute l'attention qu'elle mérite de la part des chercheurs. Des travaux prenant en compte cette question devraient être rapidement conduits* ». Inutile de dire que l'on ne trouve aucune référence à la sociologie. On ne parle dans ce livre que de choses sérieuses !

On y parle de ce qu'est la lecture au cycle 3 et des attentes du collège. Les auteurs essaient dans le chapitre II de faire une sorte de typologie des lectures au cycle 3. Ils consacrent le chapitre suivant à la correspondance entre la maîtrise de langue et les compétences des lecteurs. Le chapitre IV contient un exposé sur l'évaluation, l'étude de quelques pratiques de classe et des recherches sur des essais de remédiation. La dernière partie est consacrée au lecteur expert vu par les sciences cognitives. L'ouvrage se conclut, comme il se doit, sur un ensemble de recommandations.

La thèse principale est que les enfants sortant du cycle 2, capables d'identifier les mots grâce au principe alphabétique, vont maintenant s'intéresser à la compréhension des textes. Compréhension qui restera pour la plupart une compréhension de l'explicite (chronologie, reprises anaphoriques...). Il existe bien un niveau supérieur de compréhension, c'est la compréhension de l'implicite, les fameuses compétences remarquables acquises par 20 % des enfants aux évaluations d'entrée en sixième. Tout le problème est de savoir s'il faut dire comme les auteurs que ce sont des compétences acquises par déjà 20 % ou par seulement 20 % de ces enfants...

● **Voie directe, voie royale**

L'organisation interne des chapitres I, III et V est à peu près identique et donne déjà l'essentiel de la thèse sur laquelle repose le modèle du lecteur envisagé par les auteurs : les

mots et leur identification, la phrase et sa syntaxe, enfin, le texte et sa compréhension.

Au cycle 3 les enfants devraient être capables d'identifier rapidement et automatiquement un lexique de plus en plus grand. Les auteurs ne remettent aucunement en cause bien sûr les thèses développées dans le livre précédent consacré au CE2 : « *L'enfant apprend à parler avant d'apprendre à lire et dispose donc d'un lexique phonologique, c'est à dire d'un ensemble de mots déjà entendus... D'où l'idée très heuristique qu'apprendre à lire s'appuie sur la transformation du mot écrit en forme phonologique* »... Mais arrivé au cycle 3, la lecture se devant de devenir efficace et plus rapide, que devient alors le passage par la correspondance phonologique ? « *Actuellement la plupart des auteurs considèrent que la mise en œuvre du traitement phonologique n'est pas systématique mais dépendrait de certaines propriétés des mots, en particulier leur fréquence dans la langue écrite, la conversion phonologique étant réservée aux mots rares.* » On sent bien que ce genre de constat contrarie les auteurs aussi ajouteront-ils en matière de verdict : « *Toutefois, cette prise de position reste contestée.* » D'autres thèses, présentées dans ce livre et ne faisant pas l'unanimité du monde de la recherche, ne bénéficieront pas de telles remarques. Peu importe la voie directe est bien reconnue comme la voie royale.

Mais sur « l'abandon par les élèves de la voie indirecte pour la voie directe », là où on espérait quelque chose et surtout des recommandations, rien. C'est donc à notre insu que l'apprenti lecteur fera ce cheminement. On connaît ce discours qui date et s'essouffle. Que l'on recommande la voie indirecte comme voie pour l'apprentissage est une hypothèse comme une autre, mais que cela ne soit étayé seulement que par une idée très heuristique est un argument un peu court. En outre, cette démarche entraîne une pratique qu'il faut abandonner pour une autre sur laquelle, d'après les auteurs, on ne sait quasiment rien. Car la voie directe leur est impénétrable : « *Il ne convient probablement pas d'accorder à ces modèles formels exagérément d'importance... ils cachent mal notre méconnaissance actuelle des véritables mécanismes de la reconnaissance des signes graphiques et des mots.* » Mais ce n'est pas parce qu'on ne sait rien qu'il ... ne faut pas faire des recommandations pour les enfants qui traînent, ceux qui visiblement ont encore des difficultés avec l'identification des mots : « *Leur repérage (de ces enfants) dès la fin du cycle 2 ouvre la voie à deux catégories d'interventions, celles qui portent sur le renforcement des procédures du traitement alphabétique et celles qui visent l'amélioration de la reconnaissance des mots.* » Bien sûr, si on s'intéresse immédiatement à ce qu'on propose

comme entraînement pour la reconnaissance automatique des mots, on sera fortement déçu : « *Encourager la lecture et la relecture, sous toutes leurs formes, à voix haute ou silencieuse, par l'enfant lui-même ou par autrui, constitue un devoir pour l'enseignant.* » Il fallait y penser !

● Lecture orale, lecture divine

Si dans l'énumération des lectures d'entraînement arrive en tête la lecture orale, ce n'est pas un hasard. La lecture à voix haute (opposée à la lecture à voix silencieuse dans l'extrait ?) est présente partout dans ce livre : dans les recommandations finales, dans les activités des enfants du cycle 3, dans le chapitre consacré au lecteur expert... C'est indéniablement la vedette de ce livre. Reste à savoir ce que peut apporter la lecture orale aux enfants de cycle 3 dont l'objectif premier est la compréhension des textes. Or, des arguments en faveur de cette pratique on en trouve beaucoup : « *Les données empiriques susceptibles de constituer des arguments en faveur de la lecture à haute voix font actuellement défaut. Elle a subi le même sort que la dictée et, pour l'une comme l'autre, la passion l'a emporté sur une analyse objective de la situation : à quoi ces activités, si longtemps et si fréquemment utilisées, pouvaient-elles bien servir ? Peut-on sérieusement penser qu'elles ont été maintenues pendant des décennies alors même qu'elles ne présentaient aucun intérêt ?* »

Des arguments dignes du café du Commerce et non de l'ONL dont la première mission est de recueillir et d'exploiter les données scientifiques disponibles, et non de regretter le bon vieux temps. Les auteurs souhaitent-ils qu'on leur fasse la liste des activités que l'on a longtemps et fréquemment utilisées et qui ne servaient à rien ?

On pourrait croire que le directeur de cette publication s'est laissé quelque peu emporter par une vision lyrique du renouveau de la lecture à haute voix et que les nombreux collaborateurs n'ont rien vu à la relecture. Mais plus loin dans le chapitre consacré au lecteur expert vu par les sciences cognitives, on retrouve un plaidoyer pour la lecture orale contre la lecture silencieuse. Là ce sont des arguments historiques qui sont avancés : la lecture silencieuse n'est apparue qu'à partir du Xème siècle. Voilà donc une nouvelle idée très heuristique : puisque la lecture orale est une pratique plus ancienne, il faut en passer par là. Mais l'ontogenèse reproduisant la phylogenèse comme idée très heuristique n'est en rien fondée scientifiquement. Qu'à cela ne tienne, la lecture orale peut aussi être un acte culturel : « *cette forme de lecture à haute voix peut aller jusqu'à la récitation de textes appris par cœur (...)* Sa pratique peut contribuer à la

formation de la "statue intérieure" chère à François Jacob, en mettant en tête quelques textes frappants qui accompagneront toute sa vie l'élève devenu adulte. »

On sent le mysticisme poindre et on ne se trompe pas, les arguments divins ne tardent pas. À nouveau dans le chapitre intitulé le lecteur expert vu par les sciences cognitives : « Et comment ne pas citer une certaine règle de l'enseignement islamique, qui exige que le Coran soit "lu à voix assez haute pour que le lecteur lui-même l'entende", parce que lire signifie distinguer entre les sons, éloignant ainsi les distractions venues du monde extérieur. » Evidemment, quand on arrive à ce genre d'argument, il est difficile de contre argumenter. Dans le même ordre d'idée, je tiens quand même à indiquer aux auteurs une autre pratique qui a lieu dans des écoles coraniques soudanaises, et qui me semble aussi digne d'intérêt. L'élève¹ qui a recopié sur l'alluha les sourates, les lit devant son maître à voix haute, s'il a réussi il est autorisé à laver la planche : l'eau sera conservée avec précaution et donnée à boire aux plus jeunes pour faciliter leur apprentissage. Qu'attendent les chercheurs pour effectuer des travaux sérieux sur cette pratique !

Mais cette obsession de la lecture à voix haute justifiant les arguments les plus inattendus dans un rapport de l'ONL, s'explique par le fait qu'elle entre dans une représentation bien précise d'un modèle de lecteur. Ce lecteur a appris à lire à voix haute sur *des écrits conçus à cet effet* et c'est petit à petit qu'il va devenir, grâce à des textes qu'il reste à concevoir à cet effet, un lecteur silencieux et bon compreneur.

● Des écrits conçus à cet effet

En effet, toujours dans ce souci d'aller du simple au complexe et à partir de conclusions intéressantes menées lors de diverses recherches sur les anaphores, la ponctuation, les inférences..., il semble important aux auteurs de constituer des textes supports permettant l'entraînement sur ces notions spécifiques. Car s'il fallait des textes conçus pour l'apprentissage du principe alphabétique (le manuel de lecture), il faut aussi des textes conçus pour la compréhension. Ce raisonnement tourne autour de la notion de surcharge mentale, le jeune enfant ne pouvant à la fois décoder, trouver la forme sonore du mot mais aussi faire des inférences, suivre les reprises anaphoriques, traiter la ponctuation... (en bref : lire pour de vrai, enfin !). Alors, il faut créer des textes supports pour s'entraîner (*s'éduquer à la compréhension*) et concevoir une progression dans la difficulté des textes proposés. D'ailleurs les auteurs nous donnent des exemples d'exercices sur l'entraînement à la lecture de

structures syntaxiques complexes : « on pourrait proposer aux élèves des séries de phrases du type : « le point est suivi par le trait » ou « le cercle est précédé par le carré » et leur demander d'effectuer les tracés correspondants. Les phrases pourraient initialement inclure plusieurs indices convergeant vers la même interprétation, par exemple « le facteur que les enfants regardent distribue les lettres » où s'ajoutent une association pragmatique (facteur lettre) et des marques morphologiques (accords sujet verbe) pour aller progressivement jusqu'à ... »

Je suppose qu'après de tels exercices, il faudra créer d'autres textes pour la motivation.

Une autre pratique est proposée par les auteurs pour s'entraîner à comprendre des textes sans les lire : la lecture orale par le maître. Débarrasser du décodage, les enfants peuvent s'entraîner à la compréhension. **Puisque lire n'est pas comprendre on peut donc lire sans comprendre, comprendre sans lire, être un bon compreneur et un mauvais lecteur, être un bon lecteur et un mauvais compreneur.** On trouve même : « des dyslexiques qui ont de faibles habilités de décodage mais un niveau normal de compréhension qui bénéficient plus que les autres d'une aide contextuelle. » Au passage et pour faire écho à l'article de Denis Foucambert sur le livre consacré au cycle 2², on notera qu'ici, les auteurs reconnaissent l'importance du contexte pour la compréhension d'un texte mais plus loin il est dit : « C'est pourquoi, l'accent doit être mis sur l'automatisation de l'identification de mots de sorte que le recours au contexte soit le plus rare possible. » Exit le contexte.

Pour écrire ces textes au lexique et à la syntaxe étalonnés, les auteurs ont pensé à l'outil informatique : « l'utilisation de l'informatique et des traitements de texte offre pourtant, et offrira de plus en plus cette possibilité d'adaptation du niveau de complexité des textes à la population-cible. » On imagine déjà un logiciel demandant au lecteur son âge, son niveau d'étude et sa CSP, pour lui trouver la version du texte adaptée à son niveau de connaissance. Voici un scénario digne d'un film de Terry Gilliam. En fait les publicitaires et les rédacteurs de discours politiques se sont déjà penchés depuis longtemps sur le problème et ont développé tout un tas de stratégies pour toucher le cœur de cible.

¹ L'aventure des écritures matières et formes sous la direction de Simone Breton-Gravereau et de Danièle Thibault, Bibliothèque de France

² À propos de la lecture experte, A.L. n°62, juin 98, p.44

● Des recommandations peu recommandables :

On ne peut se satisfaire de ce rapport, notamment des recommandations finales. On y retrouve des déclarations d'intentions, comme celle de former des lecteurs autonomes. Mais comment cela est-il possible en ne proposant comme seules innovations, des pratiques aliénantes (textes simplifiés, lecture à haute voix par un tiers, psalmodie, exercices systématiques décontextualisés) dont l'efficacité du réinvestissement en situation reste, de l'aveu même des auteurs, totalement à prouver ?

On parlera de l'acquisition d'une véritable culture de l'écrit mais sans esquisser la moindre piste (rien sur les BCD, les lectures en réseau, les pratiques sociales, les médiations textuelles...). Tauveron est citée mais sur la partie la moins convaincante de son travail : « *la connivence se construit et il existe une forme de plaisir, intellectif et esthétique, qui est, comme le goût avec lequel il a partie liée, le fruit d'une éducation.* » Mais l'école est-il le lieu de l'éducation à ce pacte littéraire ?

On parlera de lier lecture et activité de production écrite. Mais bien que tout au long du livre on exhorte à la compréhension, il ne s'agit pas de répondre à des textes compris par le lecteur, par d'autres à comprendre, écrits par lui. Il s'agit simplement de relire, réviser ses propres textes, activité certes nécessaire et formatrice mais bien pauvre au regard du titre du chapitre : lire pour écrire, écrire pour lire.

Bien sûr, le mot de la fin revient à la formation des enseignants. Je citerai en manière de conclusion la dernière phrase du rapport tant elle reflète la profondeur de réflexion qui a animé ce travail autour de notre formation : « *Une plus grande attention devrait être portée à sa formation, notamment en veillant à ce que certaines notions fondamentales et leurs corrélats pédagogiques soient enseignés.* » Sans commentaire...

Pierre CHOLET

À propos du livre de l'O.N.L. Maîtriser la lecture

Lettre ouverte à Monsieur Fayol

À la lecture de l'ouvrage publié par l'Observatoire National de la Lecture, je m'interroge et je voudrais qu'on m'explique...

*Si la maîtrise de la lecture au cycle 3 passe par une bonne identification des mots liée, comme vous le dites, à la constitution d'un lexique orthographique associé explicitement à des référents extérieurs ou en contexte, par le développement d'une conscience morphologique et, en conséquence, par l'accroissement du bagage lexical, par le repérage des marques graphiques (p.135, entre autres) qui permettent de « désambiguïser la lecture », par un traitement des marques linguistiques telles que les anaphores, les déterminants, les pronoms et les connecteurs, par une pratique organisée, explicite et variée des inférences textuelles, par la rencontre fréquente de structures syntaxiques rares et complexes, etc., je ne peux qu'être d'accord avec vous et je me réjouis de vous lire (même si toutes ces données sont exclusivement techniques), mais **des contradictions s'affichent et méritent d'être dépassées.** Je me demande vraiment comment on peut demander aux enseignants de cycle 2 de faire tout à fait autre chose que de commencer à orienter leurs élèves sur ce chemin, et je me demande surtout comment on peut oser induire, pardon, construire consciemment, plusieurs années durant, des comportements de déchiffreurs à l'opposé des comportements attendus de lecteurs de cycle 3. Comment pouvez-vous continuer à préconiser le découpage en syllabes, en attaque et en rime pour les enfants en difficulté après 3 ans inutiles de ce régime (3 ans ! et on leur remet encore la tête dans le sac à sons) et écrire : « Ce trouble provenait de la prédominance de la voie phonologique » (p. 274), ou encore « ... le partage en syllabes constitue une facilitation, **sous réserve que ce prédécoupage ne perdure pas.** » Michel Fayol, (p.31, in *La lecture au cycle 3 : difficultés, prévention, remédiations*)* Peut-on sortir indemne de deux ou trois années passées à lire des non-textes, avec le seul recours d'une procédure unique : l'oralisation ?*

Heureusement, certains enseignants et parents ont le sens du bon sens dans tous les sens du terme (pardonnez-

* L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture (in *La lecture au cycle 3 : difficultés, prévention, remédiations*). - Actes du séminaire national organisé par la direction de l'Enseignement scolaire. - CRDP Versailles, 2000)

moi d'insister), et intègrent les élèves dans une authentique dynamique de lecture (leur donnant un statut de lecteur et une culture) sans cesser jamais d'aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent tout en leur faisant découvrir les ressorts linguistiques du sens implicite. Mais, et tant mieux pour eux malgré l'injustice que subissent les autres, ce sont les enfants des familles déjà favorisées socialement qui ont la chance de connaître cette compensation. Comment la plupart des élèves de cycle 3 pourraient-ils avoir construit autre chose que l'ascétique principe alphabétique, que vous distinguez vous-même de la lecture ? (p. 142)

Vous faites pourtant vous-même des propositions allant dans ce sens : « Les difficultés dans l'identification des mots pourraient par exemple être compensées par les habiletés dans la compréhension du sens du texte. » (p. 225), *regrettant que* « le matériel utilisé pour l'apprentissage de la lecture, et qui doit satisfaire certaines contraintes, notamment du fait qu'il doit être centré sur l'acquisition du principe alphabétique ou des mots, présente souvent un intérêt discutable du point de vue de la compréhension. » (p. 223).

De façon étrange, vous ne lâchez pas prise sur le principe alphabétique, alors que vous pourriez nous rejoindre sur ce que nous avançons dès le cycle 2, à savoir partir du message (le texte écrit, lu et partagé en compréhension collectivement avec les autres) pour rencontrer les marques linguistiques et textuelles porteuses de ce message, ce que nous appelons le code graphique (« il s'agirait de textes écrits oralisés par l'enseignant, de manière que l'activité de compréhension s'exerce sur un support qui présente toutes les qualités de la langue écrite. » p. 223).

Je comprends d'autant moins cette attitude que vous témoignez d'une courageuse lucidité sur le sens unique des recherches mises en lumière et sur l'aspect lacunaire des contenus d'enseignement.

Vous soulignez vous-même que la conscience phonologique a retenu l'attention des chercheurs au cours de la dernière décennie et que « beaucoup moins de travaux sont disponibles relativement à la conscience morphologique, c'est-à-dire à l'analyse consciente de la composition des mots. » (p. 140)

Vous ajoutez qu' « aucune étude n'a, à [votre] connaissance, été conduite en ce qui concerne l'apprentissage du traitement des marques en lecture » (*ponctuation et connecteurs*) *alors que l'on* « [soupçonne] un impact important et sans doute urgent à étudier. » (p. 201), *qu'on* « sait encore peu de choses sur facilitation contextuelle et habiletés de compré-

hension », *que* « les recherches confondent le plus souvent compréhension et décodage. » (p. 226)

Vous dites encore qu' « Il n'est pas indifférent de remarquer d'emblée que [les] difficultés [repérées] affectent des aspects de la lecture qui ne donnent généralement pas lieu à un enseignement systématique. Tout se passe comme si l'institution considérait que l'interprétation des anaphores ou des marques de ponctuation allait de soi, sous réserve que le code écrit soit maîtrisé, et donc, qu'il n'y avait pas lieu de leur consacrer du temps d'enseignement. » (p. 202)

Et vous concluez : « Est-ce à dire que les maîtres doivent attendre pour intervenir que les résultats des recherches soient publiés ? Certainement pas. Le simple fait que les constats précédemment évoqués soient portés à leur connaissance induira inévitablement et heureusement une réflexion et une action pédagogique. » (p. 203)

Dans le domaine de la formation, on peut s'interroger encore sur cette même contradiction de base : si vous souhaitez explicitement que les formateurs reprennent vos propositions pour les enseignants du cycle 3, va-t-on laisser les enseignants du cycle 2 au niveau de la syllabe, ou de l'attaque et de la rime, sans créer d'emblée des réflexions orthographiques, bien plus encore que des réflexes, sur des composantes morphologiques très productives (p. 136). Ne va-t-on pas les aider à repérer les multiples stratégies linguistiques et métacognitives qui aident un lecteur à essayer de comprendre au mieux un texte (fin du chapitre 3) ?

Il y a plus de vingt ans que les maîtres-nageurs ont changé leur façon de faire pour aider les enfants à apprendre à nager. Ils expliquent que le milieu aquatique a ses propres caractéristiques et qu'il importe que les enfants commencent par apprendre à trouver de nouveaux repères, particuliers aux déplacements dans l'eau avant de développer, sans jamais quitter ce milieu, des techniques spécifiques. Ils ont alors abandonné certaines pratiques « hors de l'eau » pour immerger le plus tôt possible le jeune enfant dans la « complexité » du monde aquatique.

En matière de lecture, certains continuent à préconiser cette dissociation acquisition d'une compétence/milieu d'utilisation de cette compétence : on apprend à lire dans des textes dans lesquels il n'y a rien à comprendre, et on voudrait que les enfants comprennent ce qu'ils lisent ; on apprend à reconnaître l'inscription de formes sonores alors que l'on voudrait que les enfants s'appuient sur le référent de ces mots, lui-même fortement lié à la forme orthographique, pour construire une compréhension immédiate et inférentielle.

Vous dites page 212 que même les adultes lettrés se forgent des représentations partielles de ce qu'ils lisent, et que ces représentations « consistent en sous-ensembles juxtaposés, sans intégration en un tout. » Sont créées pour le mettre en évidence des épreuves de détection d'incohérences. Cet ouvrage serait-il l'une de ces épreuves ?

Annie JANICOT



Apprentissages de la langue et conduites culturelles à l'école maternelle.

M. Corbenois, B. Devanne, E. Dupuy, M. Martel

Pratique pédagogique - Bordas 2000 - 191 pages

Le travail présenté dans ce livre est le fruit d'une collaboration étroite avec de nombreux praticiens de terrain. Il s'inscrit dans la continuité d'ouvrages précédents (*Lire et écrire - des apprentissages culturels*, B. Devanne, A. Colin) et en conserve la problématique : la construction culturelle des apprentissages.

Le lecteur qui commence sa lecture par un feuilletage s'étonnera de deux curiosités : l'index des albums de littérature jeunesse classé par ordre alphabétique des titres d'ouvrages... et l'absence de bibliographie ou de références indiquant comment les auteurs fondent leurs convictions, absence d'autant plus surprenante que les 113 premières pages sur les 191 que compte le livre insistent sur la place centrale des réseaux dans le fonctionnement culturel. Toutefois, le même lecteur appréciera la charpente de l'ouvrage : cinq parties clairement structurées développant chacune un point d'appui de ce qui s'affirme comme une pédagogie culturelle.

Apprentissages culturels et pensée en réseaux décrit la posture éducative des auteurs qui ancrent délibérément les apprentissages dans l'expérience du faire et ose un autre regard sur l'école maternelle et les enfants qu'elle accueille. Le fait est assez rare dans la littérature pédagogique orthodoxe pour être salué. Il s'agit pour ces praticiens d'élaborer dans l'hétérogénéité, des situations longues et complexes, structurant la vie du groupe et permettant l'appropriation individuelle de références culturelles diverses mais reliées entre elles. Les pratiques relatées ont conduit les enseignants à repenser ce que d'autres présentent comme d'immuables institutions de la maternelle : les coins jeux et l'organisation spatiale qu'ils imposent, la ritualisation des activités et leur séquençage de 15 minutes, l'utilisation des jeux pédagogiques et enfin les sacro-saints ateliers remplacés par un long « *accueil en ateliers* » (une heure ou plus) où les élèves d'âges différents vont s'engager côte à côte dans des activités qu'ils choisissent librement et dans lesquelles ils s'affirment comme des êtres autonomes conscients de leur appartenance à un groupe social.

Nous disons qu'un texte est clair quand nous ne percevons le langage dont il est fait.

Paul VALÉRY, *Cahiers*

Quant au sens du mot, je l'apprends comme j'apprends l'usage d'un outil, en le voyant employé dans le contexte d'une certaine situation.

MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*

Apprendre en réseaux dans l'espace-livres - Apprendre en réseaux dans l'espace-tables - Parler pour apprendre. Ces trois parties abordent « *la construction de compétences effectives dans le domaine de la langue* » fondée, c'est maintenant devenu un lieu commun, sur la lecture réitérée d'albums de littérature jeunesse mais aussi ici, sur les échanges rendus nécessaires par les ateliers de productions plastiques, les jeux de société et la « *régulation de la vie collective*. » Les activités décrites témoignent de l'utilisation quotidienne d'une grande quantité d'albums qui donne lieu à l'élaboration « *d'outils de référence* » : affiches, listes, classeurs, présentoirs... On met en avant le travail sur les réseaux littéraires : oeuvres, auteurs, styles, fonctionnement narratifs et textuels... Hélas, on insiste aussi beaucoup sur le « *code grapho-phonologique* » et les « *correspondances globales entre l'oral et l'écrit* ». De quoi ne pas s'illusionner sur les représentations de l'écrit que véhiculent les auteurs : un système de notation de l'oral. « *L'espace-livres* » est le lieu de la manipulation collective ou individuelle des ouvrages à l'occasion de situations problèmes, sorte d'observatoire des écrits que les auteurs nomment « *temps de structuration* ». « *L'espace-tables* » accueille les activités de production individuelle en prolongement et en cohérence avec les regroupements de l'espace-livres. Elles restent contextualisées et « *ne prennent pas la forme d'exercices*. » Ce choix, livré tel quel, est compréhensible pour les plus jeunes élèves : immatures et incapables de décentration, ils ont besoin d'un recours permanent au sens proche et immédiat. Il l'est moins pour les élèves de moyenne section et plus du tout pour ceux de grande section à qui il faut permettre de conceptualiser. Néanmoins, la quatrième partie « *Parler pour apprendre* » met en évidence la richesse des explicitations et des interactions verbales que favorise cette conception dynamique de la classe. La verbalisation est alors le moyen privilégié de la mise à distance et de l'objectivation du savoir.

De façon générale, la relation de l'ensemble des activités rendue tantôt par une description succincte tantôt par le dialogue maître/élèves ne favorise pas une lecture limpide du dispositif didactique : organisation matérielle, rôle du maître, procédures des élèves... Les « *effectives transformations de pratiques* » espérées chez les enseignants s'en trouvent ainsi compromises. Dommage !

Apprendre en projets : ce qu'on appelle ici projet c'est une façon de travailler qui engage les élèves dans des productions longues et complexes qui finalisent les apprentissages. Si les travaux rapportés ne manquent ni d'intérêt ni d'envergure on regrette qu'ils prennent exclusivement « *origine dans les pratiques sociales et culturelles de la classe* ».

Autrement dit, ils sont issus de la classe et lui sont destinés sans que ne s'éprouve jamais l'évidente nécessité, pour des conduites culturelles véritables, de l'ouverture au monde. Comment mieux dire la volonté autarcique d'une école qui prétend être son propre recours, lieu séparé des savoirs séparés dont le médiateur ne peut être que Le maître ?

Pourquoi écrivains, artistes, producteurs des objets culturels introduits massivement dans la classe sont ils tenus à l'écart ? Quid des discours qu'ils élaborent sur leur travail ? Quelle est la place réservée à la fréquentation des lieux de culture : musées, théâtres... des lieux de diffusion du livre (bibliothèques librairies) ? Dans ce contexte isolationniste, la conception explicite du rôle des BCD qui « *par leur mode de fonctionnement ne (seraient) pas en mesure de développer une telle vie dans les livres que seul permet le fait d'avoir un ensemble suffisant et cohérent de livres à portée de main* » est contestable. Les BCD ne portent pas en elles leur mode de fonctionnement et il appartient à chaque équipe de le définir. Editeurs et autres professionnels du livre sont également tenus à distance. En témoigne ce commentaire qui explique pourquoi on ne refusera pas la demande de lecture du copyright : « *la lecture du copyright ne sera bientôt plus demandée parce que les élèves auront compris que, dans un livre qui leur est destiné, figure (au moins) une page dont ils ne sont pas destinataires*. » Voilà qui a le mérite de la clarté : comprendre les liens qui unissent culture et économie ne contribue pas à la construction de conduites culturelles !

Comment prétendre, sans faillir à notre responsabilité éducative, amener les enfants à devenir des « *petits d'hommes* » en dehors de toute présence effective de la communauté des adultes ? Qu'est ce donc que cette socialisation virtuelle qui s'opérerait entre les quatre murs d'une salle de classe hors de toute relation avec les groupes humains qui justement parce qu'ils sont confrontés à une réalité sur laquelle ils agissent pour la comprendre et la transformer lui donnent collectivement forme et sens : la culture ? « *Le temps est venu où tous les poètes ont le droit et le devoir de soutenir qu'ils sont profondément enfoncés dans la vie des autres hommes, dans la vie commune*. » (Paul Eluard, *L'évidence poétique*, 1936). La culture n'a rien d'un déjà là intemporel, dont tous les élèves n'ont qu'à s'emparer afin de correspondre à l'idéal bourgeois que la classe moyenne occidentale se fait de ses enfants.

Quelle insupportable instrumentalisation de la culture au risque, en la transformant en objet scolaire alibi figé sur des savoirs à faire acquérir dans le but de « *mieux répondre aux attentes institutionnelles* », de la vider de son sens comme

ce fut le cas quand l'école s'empara des médiations ludiques (années 70) puis des médiations sociales (années 80). Quelle insupportable captation !

Pour autant, et c'est son atout majeur, l'ouvrage fournit aux enseignants de cycle 1 le ferment d'une réflexion «sur la construction culturelle des apprentissages» qui, parce que relativement récente, est loin d'être close. Gageons que la qualité des contributions qui l'alimentent offrira à l'école un avenir plus radieux que celui que tentent de lui imposer les tenants de sa marchandisation.

Paule BICHI



Carnets d'illustrateurs

Jean Perrot.

Editions du Cercle de la Librairie,
Paris, 2000. 240 p. - 426,37F (65€)

Jean Perrot et les Editions du cercle de la librairie nous proposent d'abord et d'emblée un très bel ouvrage, qu'on découvre et qui ouvre en nous un contentement, sûrs d'être en présence d'un beau travail d'artisan qui aime la matière qu'il travaille et cisèle. On ne tarde pas alors à s'installer avec ce livre qui promet d'être le compagnon d'heures offertes comme des cadeaux pour entrer dans le cœur de la création artistique, dans la réalité de sa quête et sa construction complexe. Les carnets de 10 illustrateurs s'ouvrent devant nous et l'univers de leurs albums édités s'active à travers des pages de collages, découpages, fragments de notes enchevêtrés, essais répétés qui nous rappellent le tissu qui nous était apparu si limpide et spontané, si rapide et juste,... dans l'illustration finalement retenue pour l'édition. Leur face cachée, les traces de leur histoire.

Tomi Ungerer, Pierre Cornuel, Katie Couprie, Claude Delafosse, Christian Heinrich, Frédéric Clément, Henri Galeon, Georges Lemoine, Jean Claverie, Claude Lapointe ont ouvert à Jean Perrot leurs carnets, espaces intimes de l'atelier. Livres de la Genèse et légendes personnelles. C'est un matériau pour l'histoire qui s'affirme ici et se constitue en territoire d'étude, de connaissance...

Du dedans vers le dehors, des démarches individuelles vers la construction des gestes professionnels, ou l'art de regarder l'espace d'un objet graphique par J Perrot, œil très expert.

• Quand le carnet parle de moi.

Le carnet, enveloppe et donc aussi protection pour soi, à l'abri des regards indiscrets, reçoit les marques et traces diffuses qui seront relues, réinterprétées et peut-être utiles finalement à l'artiste dans ses redécouvertes. Espace de latence, espace d'attente. Une peau, tout autant outre que protection perméable.

La mémoire en images et en actes, entre marché et vie privée.

Regarder les carnets, c'est avec les yeux de l'auteur y voir des formes et des formats divers, variés, fabriqués par les illustrateurs eux-mêmes ; c'est un espace de liberté qui permettra des essais, des touches et retouches à l'abri d'une perspective cadrée par l'édition. C'est aussi un espace de cohérence marquée par le carnet comme « *un objet clos qui s'oppose à la dispersion des feuilles volantes et impose une continuité temporelle* » (pages reliées par les spirales, la couture...) et qui conduit dans la relecture à tenir un bilan permanent de ses essais et recherches. *La marge : enclave où les frontières entre écriture et lecture peuvent être constamment enjambées, ce par quoi l'espace à écrire devient instantanément pour l'auteur espace à lire juste avant de redevenir, par un irrésistible rebond, espace à écrire.*¹

Frère jumeau du journal de l'écrivain, le carnet de l'illustrateur entretient avec son propriétaire un rapport de passage permanent de frontières entre l'intime et le secret, l'analyse et la distance avec ses productions, avec ce qu'elles disent de soi. *Versant secret de l'écriture entièrement dédiée à l'invention et à la trouvaille, le brouillon d'écrivain est une page où le lecteur ne pénètre pas, « dérégulée », affranchie de la domestication plus ou moins sage des pages à lire et des tyrannies de leur rigoureux quadrillage.*²

Mais tout change peut-être lorsque le marché de l'édition voit dans ces cavernes intimes un objet esthétique et documentaire qui, moyennant quelques aménagements éditoriaux, est susceptible de devenir objet de publication à cheval entre « les beaux livres », la bibliophilie et l'histoire

¹ *L'aventure des écritures : la page* / Anne Zali, dir. - Bibliothèque Nationale de France, 1999.

² idem

de la création littéraire. Jusqu'à devenir logique de création pour Sara Fanelli³ qui compose un livre sur le mode diariste.

Espace d'accumulation disparate, de recherche systématique, de mémoire pour d'autres, il est pour Frédéric Clément un espace pour une autre recherche que le tâtonnement dans la conception de l'image. Aussi ses carnets sont-ils écrits et non iconiques : ils renvoient à l'espace d'une autre recherche.

Fonctions, formats et papiers du carnet : « la divine proportion ».

*Le territoire de la page peut devenir le territoire exclusif de l'auteur lorsque l'écrivain est dégagé de toute obligation de lisibilité et dialogue avec lui-même*⁴ et même plus puisqu'il faut voir une recherche de parfaite adéquation entre le format choisi pour le carnet et l'expression de la vision personnelle du monde par l'illustrateur. Grand album panoramique ou minuscules formats, note-book, papiers à grains, papier à aquarelle,... formats et supports qui s'ajusteront aux larges paysages envahissants ou aux nus étirés et portés par les formes verticales, simplement annotés ou titrés, notes préparatoires d'un cours pour le professeur J Claverie à destination de ses élèves...

Carnet à l'italienne, pour la création isolée, s'emportant avec soi sur les lieux où s'élaborent les albums, axe du fil du temps et du dialogue avec le monde. Carnet vertical, carnet du professeur, utile et adapté à la prise de notes, axe de la « *puissance fonctionnelle* », d'une organisation et d'une structure en séries par exemple.

● Quand le carnet est le lieu d'élaboration des messages visuels.

L'ordonnance du carnet et ses premières pages donnent lieu à l'examen du « *système global d'interaction entre texte et image* » que C. Lapointe suggère à ses étudiants de créer en prévoyant son emploi au carnet par une maxime inaugurale. Phrase guide, citation, mot, dérision poétique... par lesquels l'illustrateur entre au travail et se crée pour lui-même un horizon, une couleur, un terrain d'abordage pour le livre à produire. Mise en train qui se poursuit avec P. Clément ou C. Delafosse en une première accumulation de matériaux (listes, constructions/déconstructions verbales...) et parfois fonde la forme et le fond de l'album à venir.

Les signes plastiques : forme, couleur, texture

C. Delafosse, G. Lemoine illustrent par le découpage des pages, les jeux et séries à partir du point, les jeux sur les mots partiellement cachés, avec les codes barres... ce que A-M. Christin⁵ nous révèle d'une lecture, activité d'interprétation de la relation entre points et intervalles.

Cadragés de G. Lemoine en son Jardin de Bellevue, effets de matières chez C. Delafosse qui recherche, à la manière de F. Ponge, l'eau sur le papier « *grand buveur de nuit* » une texture qui « *au contact est douce comme la peau* »... Troisième dimension avec K. Couprie qui entretient dans l'épaisseur de ses couleurs « *étalées, étagées* »... l'énigme que portent les mots émergeant en transparence dans un dialogue-lutte avec la matière. Tous objets de recherche.

Le livre se ferme sur cinq tableaux qui ramènent le carnet, l'objet au monde,

à l'espace et au temps, aux contingences qui (re)placent - si nous l'avions oublié - l'illustrateur ou l'illustratrice dans ce monde de la fabrication - d'un montage audio-visuel, d'un album, d'une affiche ou d'une revue...- Mais on hésite à parler de fermeture pour ce livre. Nous le rouvrirons souvent c'est certain ; il faut montrer ce livre et ce qu'il ouvre de vues imprenables sur la création en marche, il faut montrer ce livre aux enfants comme on leur montre aussi les manuscrits d'écrivains pour montrer la quête passionnée contenue dans les ratures, les coups de gommes et les biffures.

Carnets d'illustrateurs ou l'enjambement des frontières, un livre nécessaire à la formation de l'œil comme dit J-M Privat. Qu'il faut voir, donc.

Nathalie BOIS



ill : H. Galeron, extrait de carnets d'illustrateurs, Éditions du Cercle de la Librairie

³ *Le journal de Lucie et d'autres aussi*. Sara Fanelli. Ed du seuil 2000

⁴ *L'aventure des signes*.

⁵ Son intervention au congrès de l'AFL rend compte de l'apport de ses recherches. Voir l'article *De l'invention de l'idéogramme à la lisibilité de l'alphabet*. p.85