

## Du message au code [ choix des textes ]

Un texte dit *écrit* résulte d'un **travail d'écriture**<sup>1</sup> qui a nécessité chez l'auteur une réflexion et des choix quant à l'organisation de l'ensemble des éléments en un **tout** cohérent et signifiant : cet ensemble est clos, en une surface apparemment linéaire, la langue est contrainte en un **espace** défini qui se suffit à lui-même sur son support et dans le temps.

Tout auteur qui choisit ce media écrit tire ainsi profit de ce **nécessaire effort d'organisation** pour construire l'objet d'une réflexion seulement initiée mentalement et le soumettre à d'autres sous une forme ou une autre (essai, roman, poème, documentaire, article de presse).

L'auteur écrit en tenant compte de **son futur lecteur** : il anticipe certains des effets produits, facilitant une certaine fluidité de lecture (grâce aux agencements syntaxiques et d'organisation textuelle, notamment) mais demandant à son lecteur de **contribuer à l'élaboration du sens** (pour éviter d'avoir à tout dire certes, mais aussi pour le rendre actif et provoquer son intérêt et sa réflexion).

Pour cela, l'auteur tire parti des **potentialités de la langue** qui lui permet de dire explicitement certaines choses (raconter une histoire, par exemple, la *fabula* dont parle Umberto Eco) tout en visant une réflexion plus large, un dialogue sur une *proposition de monde* (Paul Ricœur), un échange de points de vue (Cf. Jean Foucambert, *in L'enfant, le maître et la lecture*, p.50, le *theoros*).

Aborder cet aspect implicite du texte nécessite des compétences approfondies et remarquables qui se construisent par l'expérience du dit et du non-dit, du premier et des multiples degrés.

L'auteur de textes écrits sait aussi que le monde de l'écrit est un **vivier de références intertextuelles** qui se nourrissent mutuellement, s'appellent, se répondent, s'utilisent, se déforment et s'éclairent.

Le fait que le texte écrit soit *un dispositif spatial* dont le lecteur peut disposer à loisir transforme ce contenu de pensée (celle de l'auteur) en un objet de pensée pour le lecteur, **pensée démultipliée** par les possibilités de relecture que permet la **permanence de l'écrit**.

Encore faut-il que le lecteur soit averti que tout texte écrit ne se comprend pas d'emblée (ce que visent explicitement les programmes de 2002 pour le cycle 3 en littérature !) et qu'on l'ait initié à la construction de l'information, à la découverte de l'implicite (ce que l'on appelle la compréhension fine), à la recherche d'une intention qui a présidé à son écriture, à la confrontation de sa propre vision du monde avec celle de l'auteur (d'où l'importance que prennent actuellement les débats interprétatifs), et au repérage complice et éclairant des références intertextuelles (ce que devraient permettre l'apprentissage des réseaux littéraires).

Pour qu'un texte puisse révéler toutes ses dimensions, des relectures multiples s'imposent, soutenues par les découvertes des uns et des autres : « *La relecture est donc immédiatement présentée aux enfants comme l'activité de lecture par excellence, qui permet de rechercher, dans les secrets de l'écriture, le sens, dessus, dessous et transversalement, dans le texte mais aussi dans l'œuvre, entre les œuvres.* » (Les enjeux pédagogiques de la littérature jeunesse, Yvonne Chenouf, A.L. n° 60, déc. 1997, p. 50)

Mener en équipe des lectures expertes conduit l'enseignant à être sensible aux lectures et découvertes des autres qui provoquent à chaque fois une relecture nouvelle selon un angle nouveau. L'enseignant a souvent de multiples longueurs d'avance sur les élèves, seules des relectures successives de leur part permettront une lecture-

résultat satisfaisante. Les leçons de lecture peuvent ainsi être enchaînées en fonction :

- *des échanges sur le sens d'abord compris du texte lu*
- *des choix effectués par l'auteur pour y parvenir*
- *des découvertes ainsi réalisées sur l'utilisation de la langue, sur les stratégies du lecteur*
- *des ressorts cachés ainsi mis au jour*
- *du sens conforté, modifié ou approfondi.*

Annie JANICOT ■■■

<sup>1</sup> « C'est ainsi que cet éditeur a toujours revendiqué du temps pour l'écriture, un an, voire davantage, pour produire un album, le temps de tramer des relations entre les différents éléments d'écriture, entre eux, sur la page mais aussi avec l'univers des signes auxquels l'éditeur est attaché. » A.L. n°60, déc. 1997, Les jeunes lectures durent toujours...

<sup>2</sup> Le sens est toujours à construire par le lecteur qui utilise, en les combinant, des indices épars, dans le texte mais aussi dans le livre, sa forme, son organisation interne, sa présentation externe.

## Du message au code [ choix des textes ]

Et si le lecteur-enfantin était le lecteur idéal..

Une certaine conception, disons classique, de l'apprentissage de la lecture pourrait laisser croire que l'apprenti-lecteur-enfantin est un lecteur idéal.

Lecteur sans culture, sans opinion ; lecteur sans moyen mais lecteur technique, sachant lire, puisque lire est uniquement affaire de technique.

Il lit de façon angélique, une lecture pure entachée ni de sens ni d'interprétation. Cette lecture enfantine, a bien sûr, un support de préférence, le manuel de lecture mais aussi une grande partie de la littérature jeunesse, celle qui produit de jolis livres produisant eux-mêmes de belles lectures.

Mais nous sommes de plus en plus nombreux à reconnaître que la lecture est un apprentissage social. Nous pensons que pour se construire le lecteur doit se doter d'une culture : ce qui n'est ni facile, ni sans risque.

Il faut aussi doter le lecteur d'une opinion, d'un sens critique. Ce sens critique si souvent évoqué dans les documents officiels et pourtant tellement difficile à instaurer dans notre école. La morale héritée du positivisme scientifique de l'école de Jules Ferry ferait croire que ce qui est juste à l'école : le corrigé du maître, la leçon du manuel ou les belles lettres, est vrai. À l'école les enfants eux-mêmes le disent, *pour être bon, faut avoir juste*. Alors comment « être bon » en sens critique quand on ne peut avoir juste, puisque le sens critique ne peut se passer de prises de position, de points de vue différents et d'une connaissance de plus en plus explicite des mécanismes qui animent le rapport entre ses points de vue.

Le sens critique ne peut être invoqué si le lecteur est sans connaissance sur les dispositifs de production et de distribution et sans pouvoir sur eux.

Il reste un chantier énorme à entreprendre en la matière pour pouvoir prétendre à une démocratisation véritable de

l'écrit. Démocratisation qui permettrait à tout un chacun de pouvoir réfléchir sur le monde mais aussi d'agir sur lui ; partager les savoirs lettrés mais aussi les raisons de s'en servir.

On peut penser aujourd'hui au très fort courant critique qui est en train de naître contre la concentration des médias dénonçant sans relâche la connivence entre les médias et l'argent<sup>1</sup>. Cette vigilance est salutaire mais insuffisante. Chaque production d'écrit devrait subir la même suspicion. Si, comme le propose la psychologie culturelle de Bruner<sup>2</sup>, chacune de nos histoires personnelles a un rapport avec toutes les histoires universelles qui nous entourent, on comprend bien que le pouvoir de la diffusion et les macro-interprétations que façonnent la société, nous façonnent en

retour. Mais la vision relativement apaisée de Bruner autour d'une interprétation qui serait une négociation sociale semble bien trop idyllique devant la dureté du marché culturel sur lequel certaines histoires personnelles ne valent pas tripette.

C'est pourquoi, on trouvera peut-être difficile pour l'enfant-apprenti-lecteur d'acquiescer ce qui est le plus inégalement distribué dans les rapports avec l'écrit : les raisons de s'en servir, mais on ne peut séparer cet apprentissage de celui de la lecture si l'on ne veut pas reproduire le schéma électif qui distingue ceux qui lisent de ceux qui comprennent, ceux qui comprennent de ceux qui agissent.

Pourquoi faudrait-il toujours repousser à plus tard et ailleurs les moyens de s'approprier véritablement l'écrit ? Peut-être tout simplement pour que l'on continue à nous faire prendre les héritiers pour des doués.

### Les messages de Carl Norac

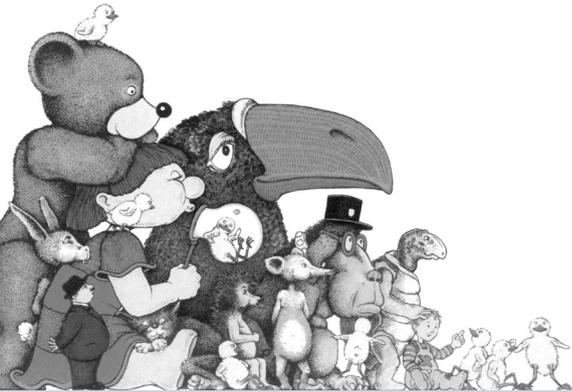
*« Lire, et donc apprendre à lire, c'est rencontrer le produit des dispositifs de production (édition, presse) qui poursuivent des objectifs commerciaux, idéologiques, informationnels, littéraires, etc. à l'intérieur du champ de l'écrit. »*

Pierre CHOLET ■■■

<sup>1</sup> [www.acrimed.org/le\\_journal\\_PLPL](http://www.acrimed.org/le_journal_PLPL)

<sup>2</sup> Jérôme BRUNER... car la culture donne forme à l'esprit, Eshel, 1997

# Du message au code [ organisation des séquences de lecture ]



illustrations : Cl. Ponti, L'école des loisirs

## La leçon de lecture

La leçon de lecture se compose de quatre moments :

- mobilisation des connaissances et formulations d'hypothèses,
- vérification de ces hypothèses,
- théorisation ou activité réflexive sur la langue,
- systématisation et activités d'entraînement.

### 1. Mobilisation des connaissances et formulations d'hypothèses

Dans un premier temps, à partir de ce qu'on connaît de l'univers d'un auteur, de son écriture et du souvenir qu'on a d'une lecture antérieure de l'album et à partir des illustrations, on émet et prend en note des hypothèses sur le texte à découvrir.

Dans un second temps, la formulation de ces hypothèses va se préciser puisqu'on fournit aux élèves « l'ossature syntaxique du texte », c'est-à-dire le texte dans son apparence graphique, avec les noms, verbes et adjectifs partiellement masqués. Restent donc tous les mots « structurants » plus, sur les mots en partie masqués, les terminaisons verbales, les marques de genre et de nombre, des affixes puis les hampes, points et accents.

Cette procédure permet de prendre conscience que les mots sont toujours à l'intersection de champs sémantiques, syntaxiques et graphiques. Cette procédure permet également de construire des compétences linguistiques qui restent ignorées quand le texte est abordé par des stratégies d'assemblages successifs, par addition de phonèmes, de syllabes ou de mots...

Il s'agit ainsi, par un artifice pédagogique, de mettre en

scène l'interaction entre les procédures de « haut niveau » qui gèrent le sémantique et les connaissances antérieures - et les procédures de « bas niveau » qui traitent le graphique c'est-à-dire le texte dans tous ses éléments.

### 2. Vérification des hypothèses

On fournit ensuite aux élèves le lexique du texte par ordre alphabétique, dans lequel ils vérifient la présence des mots anticipés. Cette liste permet de les valider et aussi d'écarter des synonymes. Dans un second temps, on navigue de la liste au texte pour rechercher les mots éventuellement non trouvés. Ils sont alloués à des phrases suivant les mêmes critères sémantiques, syntaxiques et graphiques. Enfin, le texte complété est comparé avec le texte réel.

### 3. Les activités réflexives

Aux aides fournies par des élèves plus experts et par l'enseignant, nous ajoutons des

aides matérielles présentant une filiation avec le texte étudié. Ces aides se situent toujours à un niveau de complexité égal ou supérieur au problème pour lequel on les propose. Elles ne doivent pas simplifier mais se situer dans la « zone proximale de développement » définie par Vygotski.

Ainsi, les activités réflexives permettent de construire progressivement, de consolider, d'éprouver par décontextualisation et catégorisation, des connaissances sur le système de l'écrit : syntaxe, orthographe, lexique, étymologie...

### 4. Les activités d'entraînement

Enfin, les activités d'entraînement visent à consolider les connaissances et à automatiser des procédures.

Organiquement inséparables de ces quatre moments de la leçon de lecture, s'intègrent la production d'écrit et les activités d'acculturation en BCD.



ill : G. Vincent, Ernest & Célestine, Dukulot

### La commande à l'adulte

Des enfants de maternelle ont besoin d'un texte qu'ils ne savent pas encore écrire. Plutôt que la dictée à l'adulte, nous proposons une sorte de commande à l'adulte. L'enfant et le groupe discutent avec l'enseignant du texte dont ils ont besoin. L'écriture s'inscrit bien dans un projet :

Pourquoi écrire là-dessus ? À quel lecteur s'adresse-t-on ? Qu'est-ce qu'on veut lui faire

partager ? Quelle forme serait la mieux adaptée à ce partage ? En d'autres termes, ce texte pourrait ressembler à quoi ? À quels autres textes ?

Comment pourrait-il commencer ? Finir ? Combien y aura-t-il de personnages ? Comment découvrira-t-on leur caractère ? Est-ce qu'il y a des mots ou des morceaux de textes qu'on tient à mettre ?

Tout cela, bien sûr, a lieu à l'oral et l'adulte prend des notes en organisant ces éléments comme autant de contraintes utiles du texte à venir. La prise de notes sous forme

de tableau, et non pas de manière linéaire, rappelle que cette phase n'est pas l'écriture d'un texte mais la définition d'un projet, d'un cahier des charges.

Comme l'adulte est encore le seul à pouvoir produire le texte écrit, commande lui est faite. Quelque temps après, il revient avec une proposition, si possible plusieurs, car la prise en compte de tous ces paramètres peut donner lieu à des traitements différents.

Les enfants sont alors confrontés à un matériau écrit dont ils connaissent l'intention, dont

ils ont eux-mêmes défini l'horizon d'attente. Ils découvrent comment une mise en texte, comment le traitement spécifique que permet le langage écrit provoque (ou non) les effets qu'ils attendent. Cette lecture est d'emblée critique et débouche nécessairement sur une remise en chantier du nouveau matériau.

Les enfants rencontrent donc l'écriture par la réécriture, par la manipulation des textes, en résolvant leur problème dans l'écrit et par l'écrit.

l'



est



précieuse



éléphant



aussi



que

Un



### Reconstitution de texte : Petit Chaka

*« L'enfant est une personne sérieuse. C'est un étonnant travailleur, acharné, infatigable, attentif, lucide et précis (...) On devrait lui donner les moyens et le matériel nécessaires à ses explorations, comme on le fait pour un chercheur... »*

sec



jour



eau

Le



se



l'



peau



fait



or.

## Du message au code [ organisation des séquences de lecture ]

Et vive la *lecture à voix haute*... la lecture déclamée, voire clamée... la lecture chuchotée... la lecture confidence...

La *lecture à voix haute*, c'est merveilleux, c'est magique... tout le monde le sait...

Vive la lecture-récit, la lecture contée, cette *lecture* que tous les enfants aiment tant entendre avant de s'endormir...

Mais... nous dira-t-on : il faudrait savoir... il faut être clair... L'AFL ne prétend-elle pas au contraire qu'il n'y a de lecture que silencieuse... que la lecture est un *langage pour l'œil*... que l'oralisation empêche et/ou retarde l'acte de lecture ?

Il faut être clair en effet.

C'est que la *lecture à voix haute* n'est pas à proprement parler un acte de lecture ; ce n'est pas une prise (ou une négociation) de sens à partir d'un écrit...

En réalité, ce qu'on appelle la *lecture à voix haute* est un acte de communication, un acte de transmission de message à un interlocuteur, à partir d'un texte, d'un support écrit, à l'aide de la voix.

La transmission du message se fait en effet dans ce cas par l'oral, mais remarquons cependant au passage que les sourds-muets peuvent aussi communiquer un texte écrit à un interlocuteur, au moyen non pas de la langue orale mais, dans ce cas, de la langue des signes...

*Lire à voix haute*, c'est lire le texte très rapidement avec les yeux (voie directe) et le *dire* à quelqu'un d'autre (ou à soi même) avec la voix, grâce à ce qui apparaît faussement comme la connaissance de la correspondance graphème-phonème. (On connaît l'anecdote : la lumière éteinte n'empêche pas de continuer de dire le texte pendant quelques secondes... preuve d'une lecture silencieuse préalable à la formulation). Ça n'est d'ailleurs pas facile, on observe qu'on se trompe souvent ; alors on *reprend*, comme on dit...

Pour l'AFL, le *lecteur à voix haute* a déjà *lu* le texte qu'il déclame, il le *dit* en lui donnant tout le sens qu'il a choisi de lui donner. En fait, il l'interprète... *Plus idéovisuel... tu meurs...*

De telle façon que - on l'aura compris - la *lecture à voix haute* que l'AFL revendique comme une forme aboutie et particulièrement sophistiquée de la lecture n'a vraiment rien à voir avec la *lecture à haute voix* utilisée pour apprendre à lire dans l'immense majorité des classes de cours préparatoire... c'est même tout à fait le contraire de cette lecture orale ânonnante qui est censée aider à déchiffrer et faire du sens en traduisant de l'écrit en oral...

Dans la *lecture à voix haute*, l'oral est en aval de la lecture ; dans la *lecture à haute voix* de la pratique dominante de l'école élémentaire, l'oral est en amont de la lecture...

*Lire à voix haute*, c'est véritablement passer d'un message à un code, d'un texte lu et intériorisé à sa traduction-interprétation en un code oral, quel que soit ce code oral d'ailleurs... Autrement dit, si l'on est bilingue, on peut parfaitement lire en français à *voix haute* un texte écrit en espagnol... (lire à *voix haute* en langue A un texte écrit en langue B... ce qui est loin de l'oralisation misérable et des pièges tendus par les improbables et malencontreuses correspondances graphèmes-phonèmes...)

Vive la vraie *lecture à voix haute*, destinée à communiquer un message en pensant à son interlocuteur (qui peut, à la limite, être soi même)... N'est-ce pas une lecture parfaitement idéo-visuelle puisqu'elle serre au plus près le sens que le lecteur-locuteur donne au texte qu'il a sous les yeux ?

N'est-ce pas une lecture qui n'a rien à voir avec une oralisation puisqu'il s'agit d'une voix, avec toutes ses composantes (ses inflexions, sa chaleur, ses nuances, ses tonalités, ses harmoniques singulières)... une **voix** qui transmet un message déjà lu, où chaque mot est pesé, susurré ? N'est-ce pas enfin une lecture qui, en fonction du sens visé, sait mettre dans le récit de délicieux silences qui en disent long ?

Jean DUVERGER ■■■

### Lecture à voix haute

« La lecture n'est jamais aussi parfaitement idéo-visuelle, aussi non-orale, aussi silencieuse qu'au cours de la lecture à voix haute. »