

UNE ACTION DE TRANS- FORMATION SOCIALE ET DE RECOURS À DIFFÉRENTS LANGAGES...

■■■■■■■■■■
**Christiane BERRUTO
& Mireille TEPPA**
■■■■■■■■■■

La préoccupation initiale qui a guidé cet article est de rendre compte, par la description et l'analyse d'une action, de ce qui nous semble être le processus d'élaboration et d'instauration d'une configuration sociale favorable à l'usage de langages.

61

Salle de lecture

La maternelle Edouard Vaillant, implantée à Marseille, dans le 3^{ème} arrondissement, décide d'inscrire un groupe d'élèves sur les 24 heures de la Lecture du lycée Victor Hugo de Marseille... Le texte ci-dessous présente leur travail du lundi 29 avril au vendredi 17 mai 2013, jour J.

Sur le site internet du lycée Victor Hugo, ces 24 heures de la Lecture étaient présentées ainsi :

Les 24 heures de la Lecture au lycée Victor Hugo, vendredi 17 mai 2013, un rendez-vous à ne pas manquer !

De quoi s'agit-il ? Pendant 24 heures, du vendredi 17 mai à 9 h au samedi 18 mai à 9 h, des groupes de lecteurs de la maternelle à la Terminale vont se relayer pour lire à haute voix des textes littéraires. Une centaine de groupes est attendue et les lectures seront donc très diverses : roman ou poésie, en français ou dans une langue étrangère, pour rire ou pour frémir, pour les petits ou pour les grands, il y en aura donc pour tous les goûts ! Ne ratez pas cette expérience unique qui vous permettra, si vous le souhaitez, de passer la nuit au lycée et de vous laisser bercer par le chant de la littérature !

Qui seront les élèves lecteurs ? Les élèves lecteurs sont des élèves du lycée Victor Hugo, des collèges et des écoles du secteur. Ils sont encadrés dans leur préparation par des professeurs. Où les lectures se dérouleront-elles ? Partout dans le lycée puisqu'il n'y aura pas cours à ce moment ! Les lectures se feront dans des salles de classe ou dans une des cours, à toute heure du jour et de la nuit. Le programme sera disponible à partir d'Avril. Qui peut venir écouter les lectures ? Tout le monde : élèves du lycée, parents, amis... Il faudra simplement faire la demande d'une invitation auprès des professeurs du lycée à partir du mois d'avril. Aucune invitation ne sera donnée le jour même de l'événement ! Les lycéens qui souhaitent passer la nuit au lycée devront remplir une fiche d'autorisation parentale. Attention : le lycée fermera ses portes la nuit et aucun élève ne sera autorisé à quitter seul le lycée de 21 h jusqu'au lendemain matin.

L'action démarre dès le mois d'octobre 2012 avec les réunions préparatoires proposées aux adultes responsables du projet dans leur établissement. Comme d'habitude, la participation d'un groupe d'enfants scolarisés en maternelle déconcerte, surprend... Des élèves de maternelle vont lire... ? L'étonnement, au sein même de « publics avertis », est toujours présent. Seules deux écoles maternelles s'engagent. Il va falloir être à la hauteur des exigences pour espérer faire bouger les représentations sur le travail avec les plus jeunes et démontrer que l'on n'est jamais trop petit pour lire et apprendre... à lire.

Cette action, dans notre école, concerne un groupe multi-âges de 20 élèves. 15 MS/GS auxquels se sont rajoutés 2 TPS et 3 PS prennent l'engagement de satisfaire la commande suivante : **organiser dans un lieu précis du lycée la lecture de textes à haute voix pendant une heure, en continu.** Le groupe choisit de réaliser sa prestation dans un passage de l'établissement entre une cour et le gymnase.

Description de l'action

Une véritable contrainte de production va stimuler et maintenir la concentration de tous les acteurs : un peu moins de trois semaines, à raison de 4 heures par jour, c'est le temps imparti. Personne ne connaît l'issue de ce travail, pas plus que le cheminement à accomplir pour parvenir au résultat. Enfants comme adultes devront s'atteler ensemble à la tâche : la situation potentielle est problématique pour tous... À l'adulte de garder le cap, de se mettre à disposition pour inventer les organisations matérielles les plus efficaces, pour recentrer la réflexion, enrichir les démarches ou apporter des savoirs manquants et tenter de développer un dispositif collectif de production en affirmant une « communauté de destin »,... en un mot, à l'adulte de permettre. Cette posture exige que puissent s'affronter au sein du collectif des points de vue divers, s'expérimenter des solutions, s'apprécier contradictoirement des effets. Le maître, l'adulte

en général, doit accepter de « compliquer son propre exercice ». Son rôle est d'aider les enfants, en tâtonnant à son tour, de construire les moyens qui leur permettront d'atteindre les objectifs fixés, de répondre à la demande initiale. L'aventure est ainsi collective.

Naturellement, le projet démarre par un questionnement sur le choix des lectures : que va-t-on lire ? Que peut-on lire ? Les enfants commencent par reconstituer leurs parcours de lecteurs depuis le début de l'année scolaire, soutenus dans leurs démarches par les GS qui maîtrisent le dispositif de prêt en BCD. Le groupe se questionne sur l'emplacement des livres recherchés dans la bibliothèque, retrouve les noms des auteurs nécessaires au fonctionnement de la classification Dewey grâce aux photocopies des premières de couverture sur les affichages présents dans les classes. Une liste est établie : 11 titres émergent qu'il va falloir relire pour pouvoir sélectionner...

- **Salut !** (*Perrine Dorin, Le Rouergue*)
- **Petite Beauté** (*Anthony Browne, L'école des loisirs*)
- **Ami-Ami** (*Rascal, L'école des loisirs*)
- **Devine qui fait quoi : Une promenade invisible** (*Gerda Muller, L'école des loisirs*)
- **Devine qui a retrouvé Teddy** (*Gerda Muller, L'école des loisirs*)
- **Mais où est donc Ornicar ?** (*Gerald Stebr, L'école des loisirs*)
- **Le cinquième** (*Norman Jung, L'école des loisirs*)
- **Anton et les filles** (*Ole Konnecke, L'école des loisirs*)
- **Petit grand** (*Linda Corazza, Éd. du Rouergue*)
- **Faites la queue** (*Tomoko Ohmura, L'école des loisirs*)
- **La famille Ohé : le nouveau Pull-Over** (*Oliver Jeffers, L'école des loisirs*)

Les premières relectures révèlent aux enfants leurs premières difficultés. Leur lecture est bien loin d'être aisée, il y a du travail sur la planche !!! Cette prise de conscience conduit rapidement à abandonner certains ouvrages... Les albums sans texte de Gerda Muller sont écartés car leur fonctionnement nécessite une attention soutenue au risque de se perdre tout au long de la lecture. Linda Corazza passe à la trappe également, *Petit grand* n'est pas un album et il n'y a pas de personnage ! Quant à *Mais où est donc Ornica ?*, il ne rencontre pas véritablement de succès, aucune tentative de lecture n'est proposée. La liste définitive comportera 7 ouvrages.

S'ensuit une longue période où le groupe s'attelle à la mémorisation et à la restitution des textes. La notion d'interprétation apparaît rapidement et questionne la réception des textes que chacun en a. C'est l'occasion pour le groupe de discuter sur le sens donné à ces écrits mais aussi d'interroger les partis pris d'écriture de chaque auteur.

- La lecture de *Salut !* pose problème car le texte est indissociable des illustrations qui le complètent. Face à l'ennui et la perplexité de l'assistance, les enfants réagissent en improvisant la saynète : neuf garçons, une fille, un ordre d'entrée, une évocation des volatiles... Et... une chute qui fait rire tout le monde ! On retrouve alors les intentions de l'auteur. Reste à se mettre d'accord sur qui dit quoi ? Comment ? C'est la première occasion de revenir sur les déformations des mots ou leur substitution par d'autres, proches par leur sonorité et plus familiers du langage des enfants. Certaines expressions comme *nichez* restent obscures ... C'est lors de l'entraînement de lecture à voix haute que des problèmes de mémorisation apparaissent. Un travail sur le sens est nécessaire et, plus particulièrement, une réflexion sur des phrases difficiles à restituer.

Vous nichez chez vos parents ? Je vous offre un petit verre de terre ? Vous avez un très joli p'tit bec ! Alors on vole toute seule ? imposent des précisions quant aux jeux de mots ou aux situations de la vie courante qui favorisent leur rencontre.

- *Anton et les filles*, *Le Cinquième* et *La famille Ohé* sont revus en parallèle. La compréhension des histoires ne pose aucun problème mais les premières lectures ne respectent pas l'ordre des actions. Les adultes, prenant en compte le fait que ces trois textes font appel à un grand nombre d'objets au fil des pages, interviennent alors et proposent aux enfants une série d'activités à partir de ces objets, visant à faciliter leur reconnaissance, à mémoriser leurs noms, à les associer correctement aux histoires et, enfin, à les ordonner en tenant compte de leur apparition dans les textes. Une première liste est dressée avec laquelle les enfants partent dans l'école à leur recherche. Peu à peu, les objets s'invitent au beau milieu des différents exemplaires des albums, des rapprochements sont opérés. Les ensembles d'éléments se structurent autour des livres et de nouvelles listes voient le jour. Tous ces temps planifiés pour retenir une série d'objets et leur ordre d'apparition dans les différentes histoires vont provoquer de nouveaux questionnements sur les procédés d'écriture et révéler la présence de structures répétitives.

Sur la même période, des enregistrements individuels de lecture sont réalisés et font l'objet d'écoute(s) avec le groupe. Passés les premiers rires, émergent des remarques sur le ton, la diction, sur les arrêts et les oublis entraînant de nouveaux enregistrements destinés à améliorer la lecture de chacun et à mesurer les écarts.

Peu à peu, une nouvelle organisation s'impose et se met en place dans le groupe. Différentes activités concurrentielles voient le jour pour permettre à tous de s'enregistrer, individuellement ou pour des lectures à plusieurs voix. Les enfants ont la

possibilité de réécouter les enregistrements effectués, de s'entraîner sur Exographix¹, de lire seul ou à plusieurs les albums de leur choix pendant que d'autres travaillent avec les adultes² pour des lectures accompagnées. Ces moments alternent avec des retours en grand groupe où il apparaît nécessaire de poser des bilans intermédiaires sur l'avancée du travail : on s'interroge sur les fonctionnements des textes, surligneurs en main ; on va rendre compte de l'avancée de notre travail dans d'autres groupes de l'école... Petit à petit, les plus jeunes se manifestent, tiennent à ne pas rester en retrait et proposent leurs lectures. Les cahiers d'écrits s'enrichissent au fil du temps et témoignent de l'avancée du projet... Des « devoirs à la maison » sont nécessaires pour ne pas interrompre l'entraînement à la lecture des textes et ne pas perdre le rythme pendant les temps de vacances. Chacun part ainsi avec le texte ou les passages qu'il a à dire et toute la famille est mise à contribution pour répéter.

L'alternance de lectures des textes dans des conditions diverses, de leçons de lecture pour combler certaines lacunes, mettre à jour des savoirs nouveaux, expliciter et comprendre une difficulté et de temps d'entraînement aide le groupe à atteindre les objectifs fixés : dire et faire découvrir des textes à un public inconnu. Les contraintes de ce type d'exercice tout autant que les savoirs à maîtriser se dévoilent progressivement tout au long de la période : être audible, interpréter, connaître les textes... mais aussi maîtriser certains éléments, automatiser certains savoirs pour proposer une interprétation, pour mémoriser un écrit... La situation de production contraint le groupe à trouver les moyens de répondre à la commande, à ajuster ses réponses, à faire face aux difficultés nouvelles... Les divers enregistrements effectués avec ou sans les adultes sont précieux pour analyser, théoriser, modifier afin d'atteindre les objectifs fixés et satisfaire les engagements pris. Au fur et à mesure de l'avancée du travail, en même temps que des compétences de locuteur, se construit et se conscientise le statut d'interlocuteur, d'auditeur ou de récepteur

du message. En effet, si les premières tentatives de lecture se déroulent dans un certain brouhaha alors que seul le lecteur semble mobilisé sur sa tâche, les dernières ont lieu dans un silence attentif, quasi religieux. De passive ou vécue comme un difficile exercice d'obéissance, l'écoute devient un élément clef de ce travail : sans quelqu'un, dans la seconde, pour accuser réception du message oral, celui-ci n'existe pas car il se dissout dans le temps et l'espace. D'où, l'importance pour les interlocuteurs de recueillir toute parole, de la comprendre et d'en vérifier immédiatement l'exactitude.

Les prestations des enfants lors des 24 heures de la lecture sont une excellente évaluation de l'action. Le jour J, dans la cour des grands, les enfants font preuve de beaucoup de professionnalisme, de sérénité, d'aisance, n'hésitant pas à s'autoriser quelques improvisations portant à la fois sur l'expression ou sur l'organisation. Malgré le froid, la pluie, le bruit, ils ne se laissent jamais perturber ou distraire. Ils disent et redisent leurs textes avec beaucoup d'aplomb suscitant de multiples réactions, principalement parmi les adultes qui passent par là, certains médusés, d'autres déstabilisés, ceux pour qui la conception de la lecture est forcément liée au déchiffrage ... Les lectures sont nombreuses et plurielles. Jamais un texte n'est dit deux fois à l'identique. Les enfants prenant peu à peu de l'assurance varient les interprétations.

Analyse de l'action

Lorsqu'on reprend le projet depuis son démarrage en essayant de repérer les différents temps auxquels ont été soumis les enfants, on constate immédiatement que tous les éléments décrits dans la démarche de *Leçon de lecture* s'y retrouvent.

Leurs raisons d'être, leurs objectifs pédagogiques, leur mise en place et leur déroulement demeurent fidèles à tout ce qui est décrit et exposé dans l'ouvrage de l'AFL.³

Ce qui diffère c'est la situation dans laquelle les enfants se sont trouvés. L'objet de l'activité n'est pas d'apprendre à lire mais de dire des textes, de se produire face à un public. C'est l'environnement dans sa complexité qui est le déclencheur d'apprentissages. Le projet n'a pas démarré en classe avec une séance de lecture de textes choisis par l'enseignant pour lire et apprendre à lire. C'est la présentation aux enfants de cette nouvelle action proposée par le corps social à laquelle des enseignants ont décidé d'engager un groupe de l'école maternelle qui fut première. Le recours à des écrits était obligatoire pour satisfaire les exigences des organisateurs. Une fois le projet présenté ce sont les enfants qui ont choisi les textes à lire à haute voix. Les tentatives d'oralisation ont commencé et ce temps nommé *Mobilisation de connaissances* dans la *Leçon de lecture*⁴ de l'AFL n'est apparu que lorsque la mémorisation, la restitution ou la prononciation ont posé problème et nécessité un retour à la compréhension du texte ainsi qu'une théorisation de l'écrit. Une certaine *lecture experte* du travail d'écriture de l'auteur s'est imposée....

Cette expérience des *24 heures de la Lecture*, pour aboutir, a eu besoin, à des moments précis, de temps de théorisation, organisés comme cela est décrit dans *La Leçon de Lecture*. Il ne s'agissait pas

ici simplement de comprendre un texte mais de le comprendre pour le restituer oralement dans le cadre précis d'un projet avec ses contraintes spécifiques. C'est parce que les élèves n'arrivaient pas à mémoriser une phrase telle que *Elles ne regardent pas* et lui substituaient systématiquement *Elles ne le regardent pas* qu'il a fallu reprendre le texte dans son implicite, s'interroger sur l'absence du pronom personnel et le parti pris de l'auteur. C'est parce que les élèves ne parvenaient pas à dire dans l'ordre attendu *Anton sait glisser du haut du toboggan sur le ventre, la tête en avant. Et les yeux fermés.* qu'il a fallu utiliser le toboggan de la cour, observer les copains en train de glisser, glisser soi-même, puis, tous ensemble, retrouver les différentes étapes de l'action, les nommer, les noter, les organiser...

Ce sont ces prises de conscience qui ont entraîné des temps de théorisation, temps en collectif hétérogène où **la confrontation des points de vue permet à chacun de théoriser son propre point de vue.** Ces séances, élaborées dans le même esprit que ce qui est décrit dans *La Leçon de Lecture*, ont fait appel à 3 supports différents : des prises de notes conduisant à la création d'objets-textes⁵, des enregistrements sonores et des enregistrements vidéo. Lors de ces confrontations de point de vue, l'enseignant, à plusieurs reprises, a dû apporter des informations ou des savoirs manquants. Ce sont ces éléments qui par la suite ont fait l'objet de temps d'entraînement, de systématisation et d'exercices.

Un autre changement essentiel et nécessaire ressenti par les adultes par rapport aux leçons de lecture conduites précédemment réside dans l'enchaînement des différents temps. Le protocole de la démarche a perdu sa rigidité, les éléments apparaissent et sont traités tout au long de l'action lorsque le besoin s'en fait sentir. On voit se dégager dans les successions des différents temps un aspect « spiralaire » : productions, théorisations, entraînement n'apparaissent plus de manière aussi linéaire et systématique, des allers/retours (actions,

1. *Exographix* est la partie Exerciseur du logiciel de l'AFL, *Idéographix*.
2. Deux enseignants et une ATSEM constituent le groupe des adultes concernés. 3. *La leçon de lecture, lectures de leçons au cycle 2*, AFL-INRP, 1999. *La leçon de lecture au cycle 3 / Théo'Prat n°6*, AFL, 1999
4. *La leçon de lecture, lectures de leçons au cycle 2*, AFL-INRP, 1999
5. *Vers l'objet-texte ou comment convoquer nos « fragments du monde » quand on a cinq ans ?* A.L. n°63

théorisations, entraînement) sont plus fréquents tout au long de la production. Les temps de théorisation ne déterminent plus la «clôture» de la production mais représentent une solution que se donne le groupe pour poursuivre l'action engagée.

Cette action a eu le privilège d'éclairer des propos intuitifs tenus depuis plus d'un an au sein du groupe GL13⁶ sur la démarche pédagogique de *La Leçon de lecture* et d'aider ce collectif à la remettre à sa « vraie place », ou plutôt, à sa « place vraie » !!!

Cette situation particulière d'oralisation, inhérente à l'action elle-même, a induit, du fait de l'existence de certains paramètres incontournables, une prise de conscience de plusieurs autres éléments :

- les limites de la capacité de mémorisation de chacun : comment s'y prendre pour les repousser...
- l'importance de la relation texte/image et des compléments d'informations apportées par les illustrations...
- la nécessité d'imprimer un rythme et un ton à la lecture pour permettre le jeu des comédiens, respirer, donner du temps à l'action, respecter le déroulement du texte page par page...

Cette action a montré combien le langage oral se développe différemment chez des enfants engagés dans une vraie situation de communication orale. À plusieurs reprises, sous la pression des enjeux et des difficultés à surmonter pour avoir une chance de réussir, ce sont des échanges oraux qu'ont émergé les solutions. Ces situations de communication orale devaient être efficaces : chacun devait se faire comprendre, écouter l'autre, maîtriser un certain vocabulaire,.....

Ce qu'il y a de surprenant et de « rafraîchissant » dans cette action, ce sont les multiples renversements de situations que cet exercice d'oralisation des textes a induits..

- le ratio « temps de parole élèves / temps de parole enseignant » s'est trouvé inversé, soit, tout simplement, parce que les élèves étaient seuls dans

une pièce face à un micro, soit parce que, même lorsque l'enseignant était présent dans la salle, il n'avait pas la parole ! Le maître ne fait plus écran ou filtre. Il ne contrôle plus toutes les entrées, ne distribue pas toutes les informations. Sa place et sa fonction sont très différentes de celles occupées dans une structure classique. Il aménage l'espace pour qu'il soit le plus riche possible. Il apporte un embryon de structure : mise à disposition de sources d'informations et moyens donnés aux enfants pour les traiter, les redistribuer, les réinvestir... aides apportées pour permettre aux enfants d'avancer dans leur action, dénouer les blocages, favoriser la circulation de l'information, veiller à ce que les interactions puissent avoir lieu, faire en sorte que chacun progresse dans la construction des langages.

- la leçon de lecture est devenue ce que, peut-être, elle devrait toujours être : un moyen de produire, et non la fin(alité) d'une production ! Au cours des séances de retour à l'écrit, les élèves ont pu mettre à jour le fonctionnement des textes, leur structure, et par là-même, leur sens. Ils ont alors élaboré un objet-texte⁷, qu'ils ont utilisé –non pas comme une simple trace de l'état de leur compréhension– mais bel et bien comme un outil nécessaire à la réalisation de leur(s) production(s) orale(s). Quel ton pour quel mot, pour quelle phrase, et pourquoi !

6. Groupe Local AFL des Bouches du Rhône, École maternelle Edouard Vaillant 7. *Vers l'objet-texte ou comment convoquer nos «fragments du monde» quand on a cinq ans ?* A.L. n°63.

- lors de cette action, la position relative de l'oral et de l'écrit dans les apprentissages pourrait bien être le renversement le plus marquant. De médium d'apprentissage, permettant entre autres d'explorer et d'explicitier l'écrit, l'oral est devenu un objet d'apprentissage ayant l'écrit comme support !
- le rôle de l'hétérogénéité dans le groupe : celui-ci s'en est nourri. Le moteur était le même pour tous. Ainsi, sollicités par les TPS pour retrouver rapidement les albums en BCD, les GS ont pu non seulement montrer qu'ils en étaient capables mais ont eu également l'occasion d'enrichir et consolider ce savoir. Placés dans une telle situation, l'offreur est autant bénéficiaire que le demandeur. Si les plus jeunes sont, dans un premier temps, restés en retrait, progressivement, ils ont pris leur place : la rigueur des uns complète la créativité des autres...
- un intellectuel collectif à l'œuvre : les temps de regroupement permettent un travail réflexif sur le vécu, l'avancée de l'action, sur la circulation de l'information. Des discussions, des débats, des mises à distance sont nécessaires. Chacun prend conscience du pouvoir qu'a le groupe sur sa propre gestion et du pouvoir que chacun individuellement a sur la gestion du groupe. Concrètement, les acteurs au fur et à mesure de l'accomplissement de leur travail sont plus attentifs à ce qu'il se passe autour d'eux et à ce que font les autres pour réorienter leurs propres actions. Pour l'enseignant, il s'agit de laisser s'exprimer le système d'interactions qui, contrairement aux systèmes d'apprentissage traditionnels, échappe parfois à son contrôle.

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

dispositif a permis de réunir des conditions nécessaires d'apprentissages. Notamment, il nous est apparu intéressant d'engager de jeunes enfants auprès d'autres groupes d'âge et de statut différents pour participer à une production finale tournée vers l'extérieur. La réalisation du projet a nécessité de placer les élèves dans une situation complexe, problématique où le recours simultané à différents langages a garanti non seulement la production mais a contribué à la théorisation de celle-ci. Pour atteindre l'objectif clairement énoncé, **restituer oralement des textes choisis et mémorisés**, les enfants n'ont pas pu se contenter d'apprendre uniquement leur texte par cœur. Cette situation nous permet de réaffirmer que c'est à travers la compréhension du message que le lecteur accède au système linguistique dans lequel le message s'élabore. Confrontés à la réalité et à la découverte de l'espace social environnant, ils ont été mis en demeure d'appréhender, de conscientiser et de maîtriser les contraintes de la situation nouvelle de communication : comment ce qui s'apprend à l'école engage les élèves et s'ancre dans la transformation de ce qu'ils vivent à l'extérieur ?

C'est peut-être ce type de cheminement qui définit l'action comme transformatrice.

Christiane BERRUTO, Mireille TEPPA,
avec la collaboration de **Christelle BOULANGER**
et **Stéphane OUALID**

J'ai lu tel livre ; et après l'avoir lu je l'ai fermé ; je l'ai remis sur ce rayon de ma bibliothèque – mais dans ce livre il y avait telle parole que ne peux oublier. Elle est descendue en moi si avant que je ne la distingue plus de moi-même. Désormais je ne suis plus comme si je ne l'avais pas connue. Que j'oublie le livre où j'ai lu cette parole ; que j'oublie moi-même que je l'ai lue ; que je ne me souviens d'elle que d'une manière imparfaite... N'importe ! Je ne veux plus redevenir celui que j'étais avant de l'avoir lue.

André GIDE (*De l'influence en littérature*)