

LA JEUNE HISTOIRE DES GRANDES HISTOIRES

Toute innovation est vite menacée de devenir technique routinière. Albert SUSBIE, "praticien de base" comme il se qualifie, montre combien il est difficile le maintenir pour les élèves la fonctionnalité d'une nouvelle pratique. Après rapide historique de la réflexion menée au sein du "groupe 5/8 ans" de l'AFL, il prend pour exemple l'utilisation de textes complexes, de "grandes histoires", dès le début de l'apprentissage de la lecture. Au fur et à mesure que l'enseignant maîtrise les possibilités pédagogiques offertes par ces textes complexes, son souci de les rattacher aux raisons de lire des élèves risque de disparaître.

SI J'AI BONNE MÉMOIRE...

1987 - Le groupe de recherche sur la construction du savoir lire de 5 à 8 ans, surnommé groupe ELMO a, précise son cap : les textes utilisés dans les classes pour les activités de systématisation sont trop simples dans leur forme et dans leur nature (écrits de marquage). Ils ne permettent pas l'accès aux textes complexes, différents par leurs structures et leur vocabulaire, comme par leur nature (écrits de distanciation).

"C'est donc à des textes complets, fonctionnant en tant que textes et se renvoyant les uns aux autres que le lecteur doit se confronter, parce que le texte est l'unité minimale d'écrit et l'entrée la plus facile au niveau du sens à partir du contexte dans lequel il fonctionne".¹

"Dès le début, l'apprenti est mis en présence des textes qu'il rencontrerait et devrait utiliser par rapport à ses préoccupations et à son implication actuelle, s'il savait déjà lire ... presse, littérature, documentaire, compte-rendu de la vie du groupe, correspondance, etc."²

Premier problème pour les instituteurs concernés : comment permettre à des enfants non lecteurs de se repérer dans des textes complexes, avec de plus en plus d'autonomie ? Et première réponse : le parallèle avec les recettes de cuisine... Toute recette est l'actualisation d'une structure de recette. On y trouve toujours de manière ordonnée, des ingrédients, du matériel, des actions, des indications de temps... Les enfants peuvent apprendre à repérer cette structure et ses variations.

De la même manière, une histoire donnée se présente comme l'actualisation d'une structure d'histoire, commune à d'autres, avec une organisation d'ensemble et des "ingrédients" : les personnages, les lieux, les actions, etc. Restait à faire découvrir cela aux enfants et à "explorer", démonter, en classe, des récits complets, de niveau CE1 ! On les baptisa "Grandes histoires".

Mais après le Congrès d'Istres, le groupe 5/8 ans cessa de se rencontrer. Des pratiques se mirent en place, ici et là, dans les cycles 2... Quelquefois de façon concertée !

Dans le même temps d'autres réflexions et pratiques se précisaient (présentation de livres, circuits courts) autour du groupe BCD, du Centre National de Classes Lecture, etc.

Je ne sais pas si j'ai bonne mémoire... Mais en tout cas, aujourd'hui, je ressens le besoin de faire le point sur l'histoire, encore bien jeune, des grandes histoires... faute de quoi, les habitudes s'installant, les explorations de grandes histoires dans ma classe, de mieux en mieux rôdées, pourraient oublier leur sens en devenant des techniques routinières. Voilà la raison de cet article qui ne présente que des conclusions momentanées. Son caractère fourre-tout et mal peigné aura peut-être un mérite : montrer l'itinéraire un peu chaotique d'un "praticien de base", entre des pratiques et des réflexions qui n'en finissent jamais de se rencontrer. Autant dire qu'il appelle une vigilante lecture critique !

¹ Jean FOUCAMBERT. **Plus interactif que nous, tu meurs**. AL n°19, sept.87, p.56

² Jean FOUCAMBERT. **Madani ira-t-il à Paris ?** AL n°17, mars 87, p.26

AUJOURD'HUI :

Aujourd'hui, on voit mieux en quoi lire, c'est "chercher à rencontrer un auteur et une écriture". C'est vrai dans les classes de cycle 2, même si certaines pratiques sont longues à se mettre en place : les écrits sont mieux compris parce que mieux situés les uns par rapport aux autres (présentations de livres, mise en réseau) et les raisons individuelles de lire ou de ne pas lire sont mieux analysées à l'occasion de projets (gestion des achats BCD, vente-conseil de livres). C'est dans ce contexte, à la lumière des pratiques engagées, qu'il faut essayer de resituer les grandes histoires.

Repartons de l'exploration et de l'analyse des recettes de cuisine, qui ont le mérite d'être simples. On peut imaginer le travail suivant : en présence d'un grand nombre de recettes différentes, on aide les enfants à trouver les réponses à des questions de ce type: où sont notés les ingrédients ? Trouve-t-on des informations sur les coûts, sur les temps, sur le matériel ? Où ?... Les différentes actions sont-elles clairement séparées ? Décrites brièvement ? Sont-elles regroupées (d'abord la pâte, puis le dessus) ? La compréhension exige-t-elle des connaissances poussées en cuisine (faire un roux...) ? Le vocabulaire est-il simple ? Enfin, quel lecteur semble visé ?

Chaque recette apparaît ainsi comme une manière de présenter les choses, comme une écriture particulière de la préparation d'un plat. Mais elle renvoie aussi à d'autres recettes qui lui ressemblent par leur forme (même si l'une traite du clafoutis et les autres des soufflés).

L'exploration/analyse rejoint ainsi, en approfondissant des données objectives, des aspects formels, le travail de mise en réseau.

On débouche alors "naturellement" sur l'observation d'extraits, hors du texte. Exemple : les différentes manières de décrire une action :

"Mettre la sauce à chauffer"

"Mettez la sauce à chauffer"

"Mettez chauffer la sauce"

Il s'en suit des activités de systématisation (autre exemple : retrouver rapidement la recette utilisant des œufs). Elles ne visent qu'à renforcer l'apprentissage de la lecture.

Par contre, toutes les activités précédentes cherchent à rendre les enfants plus autonomes dans leurs projets de cuisine. S'ils découvrent des structures de recettes, c'est d'abord parce qu'ils peuvent les utiliser pour mieux satisfaire leurs attentes. On voit ainsi se dessiner le sens des activités d'exploration/analyse.

Quant aux explorations de grandes histoires, il est clair qu'elles se confrontent à une double difficulté :

- La diversité des histoires, née de la fantaisie des auteurs, du nombre de procédés différents, etc.
- La sélection des éléments pertinents à observer: faut-il voir si les dialogues sont nombreux ? Si c'est le héros qui raconte ?

Faut-il souligner qu'on ne sait rien des personnages ? Peut-on caractériser l'humour ? Et surtout : Pourquoi ?

Parmi les pratiques, on peut distinguer 2 directions de travail.

Un pas sur le côté :

Identifier les éléments d'une histoire.

Une tentation "technicienne" guette l'instituteur (croyez-moi, j'en sais quelque chose !). On se dit : "*Donnons aux enfants à observer comment s'écrivent les lieux, puis les désignations du héros, puis tout ce qui annonce le déclenchement d'une nouvelle action, etc. et petit à petit, en mettant tous ces éléments bout à bout, d'une histoire à l'autre, ils laisseront de moins en moins de zone d'ombre dans leur lecture d'une histoire*". Pour un peu on expliquerait tout de go aux enfants : "*Aujourd'hui, nous explorons une grande histoire, pour apprendre à lire. Commençons par voir comment s'écrivent les lieux*". Peu de chance qu'ils situent ce travail par rapport à leurs projets de lecture !

Ce serait oublier d'abord qu'un récit se caractérise moins par une juxtaposition d'informations sur les personnages, les actions, etc. que par un ordonnancement étudié de ces éléments et par la manière choisie pour les exprimer.

Ce serait oublier aussi que tout cela n'a de raison d'être que par rapport au sens et qu'on lit, toujours, pour trouver la réponse à des questions qu'on se pose. Dans une recette les enfants viennent chercher le moyen de réussir leur gâteau. Leur apprendre à lire une histoire, c'est d'abord leur apprendre à y trouver ou à y retrouver ce qui les intéresse. *"On aborde un texte avec un système de questionnement qui s'élabore de texte en texte et qui définit la qualité du savoir lire"*.¹

Étudier la structure d'une grande histoire, c'est bien mettre en lumière son organisation et ses procédés, son architecture d'ensemble et ses "matériaux", ou, plus simplement, regarder comment elle est faite et avec quoi : comme pour des maisons, on peut ainsi passer de celles qu'on connaît à d'autres, avec de plus en plus de repères. Mais plus encore, il faut saisir l'intérêt de ces repères, pouvoir les rattacher à des besoins connus. Sinon, pourquoi s'intéresser à l'isolation de la toiture ?...

Deux pas de l'autre côté : La forme et le fond.

Dans les cycles 2 on a souvent, dès le départ, cherché à approfondir le sens à travers l'exploration, comme en témoigne l'article sur les grandes histoires dans le dossier 5/8 ans.³

Après familiarisation avec le livre à étudier, *"l'intérêt incite les enfants à le lire seuls..."*

"Les instituteurs orientent le travail sur l'histoire pour rendre possible une exploration plus détaillée, en posant divers jalons." Par exemple : *"Tous les personnages sont passés en revue, les enfants commentent leur caractère, leurs actions... Ce système permet une familiarisation et une appropriation réelle du personnage..."*

Enfin *"Pour chaque personnage, on regarde les noms employés (le lion est aussi roi de la jungle) et les qualificatifs qui lui sont associés : l'hippopotame est gras et gros..., il fait la sieste et nage vite... Tous les éléments seront classés, on pourra les comparer et voir comment ils sont distribués."*

"Ainsi la lecture effectuée en classe consiste à mieux comprendre le sens et la forme du texte (l'histoire à répétition, dialogue, conte)."

Trois pas en avant ?

Analyser pour apprendre à lire ou analyser pour mieux comprendre ?

Au vu de cet état des lieux, il semble qu'on pourrait préciser le ou les rôle(s) du travail sur les grandes histoires et autres écrits de distanciation. L'expérience montre que l'exploration/analyse d'un texte permet toujours d'en préciser la signification. Elle serait donc très utile chaque fois que les enfants ont besoin d'approfondir le sens d'un écrit complexe, de mieux voir ce qu'ils peuvent en tirer. Son premier but ne serait plus alors d'aider les enfants à apprendre à lire, mais de leur permettre d'avancer dans un projet. Elle deviendrait une véritable lecture - ou relecture - fonctionnelle. Cela ouvre un champ d'activité qu'on avait mal perçu au début.

Prenons un exemple dans une école où, lors d'une prochaine vente de livres, les enfants vont devoir présenter leurs points de vue sur les titres proposés⁴. Dans une classe, au sujet d'un ouvrage donné, les discussions ont fait apparaître divers avis individuels (éventuellement enrichis par les présentations de livres qui ont eu lieu dans l'année). Mais le résultat ne semble pas satisfaisant. Approfondir suppose alors d'aller chercher dans le texte, précisément, ce qui justifie, étaye les jugements... et donc d'analyser ce qui est dit et comment c'est dit. Il devient indispensable que chacun ait sous les yeux le texte pour relever, souligner, etc.

³ Claire DOQUET. Lire en V.O. Dossier 5-8 ans. Éd. AFL. p.120

⁴ Christiane LAURENT. La grande histoire, oui, mais pas seulement. T.P.LAC déc.90, p.25

Si les enfants ne savent pas expliquer pourquoi ils jugent le héros sympathique, on recherchera systématiquement ses qualificatifs. On aura sans doute besoin d'observer où ils se trouvent, mais aussi d'en dresser une liste à part pour tenter de les caractériser, de les classer, etc.

Si certains enfants jugent des passages plus vivants que d'autres, on recherchera où commence l'action. On constatera peut-être que les premières pages sont entièrement consacrées à la description des lieux, des personnages et de leurs relations, etc. On pourra discuter de l'intérêt de cet agencement pour l'histoire et faire des rapprochements avec d'autres histoires connues.

On s'apercevra d'ailleurs qu'une même organisation n'a pas toujours le même intérêt: s'il est parfois intéressant que l'action démarre vite, dans certains livres le manque de détails participe d'une certaine pauvreté de l'histoire, etc., etc. À l'instituteur de proposer, de la même manière, tous les "relevés" utiles à la réflexion engagée.

On pourrait imaginer le même type d'activité à propos d'autres écrits: une série documentaire qu'on veut acheter pour la BCD, par exemple. Comme pour les recettes, c'est bien la réussite du projet qui guide l'exploration et permet d'en saisir l'utilité. Il faut prévoir toutes les aides nécessaires: expressions recherchées écrites au tableau, etc.

D'une raison d'explorer à une autre, d'un texte à l'autre, des similitudes ou des oppositions vont s'établir, moins sur les sujets traités que sur la manière de les traiter. On peut alors espérer voir se dégager, se "décontextualiser", différentes "structures du récit", ou du documentaire, du compte-rendu... Ainsi, c'est à travers leur utilisation des textes que les enfants commenceront à s'approprier ces aspects d'une "culture de l'écrit"⁵. Une telle affirmation n'étonnera personne à l'AFL !

Pour autant des activités de systématisation restent nécessaires :

- pour accroître le nombre d'écrits observés
 - pour préciser les analyses : comparer comment sont "traités" les héros dans une collection, chez un même auteur ; comparer plusieurs débuts d'histoire ou deux versions du même conte. Plus classique : s'entraîner, dans un même texte, à retrouver un passage ou des renseignements.
 - pour observer l'écrit d'encre plus près : à propos de "ce qui qualifie" distinguer les adjectifs, les compléments de noms, leur place dans la phrase, les accords...
- À propos des différentes façons de désigner un personnage, voir le rôle des pronoms, etc.

À suivre...

Le mot fin ne s'écrit pas ici, bien au contraire. Avis aux volontaires : une fois de plus, tout reste à faire. Jusqu'où l'examen de la constitution d'un texte aide-t-il le lecteur à trouver satisfaction ? À coup sûr, déjà, de nouvelles questions se posent !

Entre l'analyse de la forme et la recherche de sens, entre les données objectives et la lecture savante, c'est peut-être une grande histoire qui commence !

Albert SOUSBIE
École des Charmes, Villeneuve de Grenoble

⁵ Roland COIGOUX. Explorer une grande histoire quand on ne sait pas lire. AL n°32, déc.90, p.13.