

L'APPRENTISSAGE INITIAL DE LA LECTURE

Roland GOIGOUX

Tout ce vous avez toujours voulu savoir sur l'AFL ... sans jamais oser le demander !

"L'Association Française pour la Lecture est un véritable laboratoire d'idées" mais, comme tous les laboratoires, elle est attentive au travail réalisé par d'autres mouvements, équipes ou organismes de recherche qui partagent ses préoccupations de transformation des pratiques d'enseignement. Sans sous-estimer ce qu'elle doit à l'ensemble des acteurs de l'innovation pédagogique, elle a élaboré et diffusé, au cours des dernières années, de nombreuses propositions d'action. Il serait trop long d'en dresser un inventaire exhaustif, d'autant que les plus importantes d'entre elles, communes à tous les moments de l'apprentissage, sont exposées dans les autres chapitres de ce numéro spécial. Ce serait de surcroît tout à fait inutile puisque l'excellent dossier Lire de 5 à 8 ans, coordonné par Yvonne CHENOUF et Claire DOQUET, réalise en 250 pages cette synthèse provisoire des propositions de l'AFL.

Nous nous limiterons donc à une présentation rapide de quelques unes des propositions parmi celles qui nous semblent les plus fécondes et les plus ignorées par les pédagogies traditionnelles de la lecture. Nous utiliserons pour cela les termes rencontrés habituellement dans notre revue en espérant que ce petit glossaire pourra être utile aux futurs lecteurs des Actes de Lecture !

Hétérogénéité des groupes d'enfants

C'est elle qui assure la diversité des écrits rencontrés mais aussi leur complexité et la multiplication des manières de les aborder et de les questionner. Elle permet des confrontations de points de vue et des décentrations lors des moments d'activités réflexives et de théorisation. Elle est notamment assurée par l'organisation de l'école en cycles d'apprentissage, proposition mise en oeuvre depuis près de vingt ans dans les écoles expérimentales reliées entre elles, aujourd'hui encore, grâce à l'AFL¹

Pour apprendre à lire, il faut se trouver intégré à un groupe qui utilise réellement l'écrit : le groupe doit se considérer comme un organisme vivant, émettant et recevant de l'information écrite dans ses relations avec l'extérieur et dans son fonctionnement interne. A ce titre il a besoin d'observer et de comprendre les écrits de son environnement (ceux du quartier mais aussi de la presse et de la littérature), d'utiliser ces écrits en relation avec les divers projets du groupe, d'échanger dans les deux sens, sollicitant et produisant de l'écrit avec cet environnement. Mais il a également besoin d'avoir recours à l'écrit pour son propre fonctionnement et le travail de chacun de ses membres.²

Fonctionnalité

Formule galvaudée, la lecture "fonctionnelle" a trop souvent été caricaturée et réduite à un travail sur les recettes de cuisine ! Pourtant la fonctionnalité d'un texte ne se mesure pas à sa capacité à soutenir une réalisation concrète : les textes sont introduits en classe en raison de leur nécessité pour la vie du groupe et la conduite de ses apprentissages. Cette nécessité concerne tous les besoins vitaux des enfants : découvrir, inventer, se confronter, éprouver les sentiments des autres, se raconter, construire, rêver, faire semblant, prendre conscience de son statut, jouer, aimer, apprendre...

Apprendre à lire, c'est entrer dans la fonctionnalité d'un mode de communication écrite ; c'est donc entrer dans les raisons et les réseaux de cette communication. Les acquisitions techniques sont la consé-

¹ A.L. n°17, mars 87, p.26

² A.L. n°19, sept.87, p.92

quence de cette entrée et non la cause ; elles ne peuvent donc en être séparées³. Une typologie des activités d'enseignement de la langue écrite, esquissée dans le cadre d'une récente recherche sur les 5-8 ans (4), distingue les temps d'enseignement où l'écrit est rencontré dans sa fonctionnalité propre (l'écrit est l'outil de la communication) et les moments où les textes sont analysés à travers leurs différentes composantes linguistiques (l'écrit est l'objet de l'étude).

Elle permet également de situer les activités d'exercice et d'entraînement dans le prolongement des activités d'analyse du texte alors que les activités d'acculturation permettent aux enfants de progresser dans leur connaissance des productions écrites et dans leur maîtrise de leur analyse critique.⁴

C'est en rapport avec chacun de ces moments d'activité de l'enfant que le maître institue des temps de prise de conscience des procédures utilisées et d'analyse de la langue écrite.

Textualité

C'est le texte qui constitue l'élément simple de la communication écrite puisque c'est son organisation d'ensemble qui est porteuse de signification. La communication écrite, la culture de l'écrit, porte sur la mise en relation de ces textes. C'est donc à des textes complets, reliés les uns aux autres, que l'apprenti lecteur doit se confronter parce que le texte est l'unité minimale, celle qu'il est le plus facile d'ancrer dans un contexte favorisant des anticipations, des interrogations, une mobilisation préalable des connaissances du lecteur...

Dès le début, les enfants doivent être mis en présence de textes qui ne soient pas écrits en fonction de leurs apprentissages naissants mais choisis selon leurs intérêts grandissants. Chaque texte porte une signification en lui-même mais celle-ci devient plus riche encore quand on le met en relation avec d'autres textes car ils s'appellent et se répondent. Savoir cela et savoir s'en servir, c'est élaborer une véritable culture personnelle de l'écrit, indispensable à l'apprentissage continué de la lecture.

Hétérogénéité, fonctionnalité et textualité sont trois conditions indispensables à une authentique "entrée dans l'écrit" : ce sont elles qui permettent de mieux comprendre en quoi il n'est jamais trop tôt pour commencer à apprendre à lire et pourquoi le rôle de la famille et de la collectivité locale toute entière est si important.

Mise en réseau des écrits

La mise en réseau des différents écrits vise à faire prendre conscience aux apprentis lecteurs de l'unité profonde de la langue écrite au-delà de la diversité des supports, des thèmes, des genres, des styles...

La Bibliothèque Centre Documentaire est le lieu central où se tissent les liens entre tous les textes rencontrés, jusqu'à devenir un véritable "observatoire des écrits"⁵. Cela suppose bien évidemment de la part des enseignants une bonne connaissance de cette littérature⁶, support privilégié de la découverte de la langue écrite.

Le scénario de "La grande histoire"⁷ est un exemple parmi une multitude d'activités d'enseignement de la langue écrite conduites auprès de jeunes enfants face à un récit long et complexe. Un exemple, pas un modèle, mais un bon exemple, indispensable pour éclairer les longs discours. (A noter qu'un nou-

³ A.L. n°19, sept.87, p.92

⁴ A.L. n°36, déc.91, p.23

⁵ A.L. n°33, mars 91, p.38

⁶ A.L. n°12, 17 et 25 ainsi que le dossier des A.L. n°1 La littérature enfantine

⁷ A.L. n°32, déc.90, p.13

veau groupe de recherche AFL vient de voir le jour pour prolonger cette réflexion concrète sur les modalités d'exploration de différents types de textes.)

Systematisation

Terme ambigu dans les publications AFL, il sert à la fois à désigner la pratique systématique d'exercices, c'est à dire leur nécessaire répétition, et la construction progressive d'un "système" d'exploration de l'écrit. Dans la première acception on met l'accent sur l'importance d'un entraînement régulier visant à affiner et à automatiser un certain nombre de procédures de base tant en lecture qu'en écriture (reconnaissance des mots décontextualisés, mémorisation et reproduction des formes orthographiques...). Dans la seconde, il s'agit plutôt d'une prise de conscience des invariants opératoires mis en oeuvre dans l'activité de lecture et des régularités de la langue écrite, autrement dit d'un travail de théorisation réalisé à partir de l'activité concrète des enfants tant sur le plan métalinguistique (activité réflexive portant sur la langue) que méta lexique (activité réflexive sur les stratégies mises en oeuvre lors de la lecture elle-même).

Il nous semblerait plus simple de dissocier dorénavant ces deux significations, de conserver systématiquement comme synonyme d'entraînement, et de parler de théorisation pour tout ce qui concerne le second volet (prise de conscience, activités "méta").

Production de textes

Présente dès le début de l'apprentissage, la production de textes (et non pas de phrases) repose sur une multitude d'outils qui assurent au produit fini les caractéristiques d'un texte qui se donne à lire. Rompant avec une certaine tradition des journaux scolaires ("qui ont de nombreux auteurs mais pas de lecteurs"), les propositions développées reposent toutes sur une interrogation préalable quant au destinataire et aux conditions de la production écrite. Le rôle central de l'adulte ne se limite pas à être le porte-plume de l'enfant ; proposant des textes complexes à transformer, à compléter ou à falsifier, réécrivant les textes proposés par les enfants afin de susciter une réflexion critique sur le point de vue de l'auteur, proposant des outils d'évaluation des différents états d'un même texte, etc., il engage très tôt les enfants sur la voie d'incessants allers-retours entre lecture, écriture, relecture et réécriture.

Dans cet esprit, les textes en "circuit court" ⁸ jouent un rôle spécifique. Il s'agit en effet d'écrits "maison", rédigés le plus souvent par le maître de la classe ou avec son aide, fonctionnels dans un cercle restreint d'individus, tous engagés dans la même réflexion. On choisit d'écrire à propos des événements quotidiens, pour provoquer des réactions, mettre à distance la pratique et l'analyser. Journaux, comptes-rendus ou simples feuillets isolés, ces écrits circulent vite, ils sont faciles à lire parce que proches de l'expérience et des mots qui la décrivent, "faciles" à écrire parce justifiés par le besoin de répondre, réagir, témoigner. Ecrits dans le souci de présenter un certain point de vue, ils facilitent la découverte de l'une des clés de la communication écrite : le parti pris de l'auteur.

Et le déchiffrage ?

C'est le point le plus controversé car, si tous s'accordent sur la nécessité de privilégier les idées exposées ci-dessus et de commencer l'enseignement de la lecture par leur mise en oeuvre concrète, les militants de l'AFL sont partagés sur le rôle du système de correspondance graphophonologique. Pour certains la connaissance de ce système, dont l'usage est totalement étranger à l'activité de lecture, est non

⁸ A.L. n°28, déc.89, p.91 et n°29, mars 90, p.33

seulement inutile mais dangereuse. Permettre aux enfants d'y avoir recours c'est prendre le risque que s'installent de "mauvaises habitudes" que l'enseignement aura le plus grand mal à défaire.

Pour d'autres (dont je suis) la découverte des caractéristiques de ce système, considéré comme l'une des composantes de notre langue, est indispensable pour peu qu'elle soit précédée d'un travail sur l'autonomie respective de chacun des deux codes, écrit et oral. Cette découverte doit être gérée par l'enseignement avec la même rigueur et la même exigence de construction progressive que celles des autres facettes de la langue. La cohérence de l'action pédagogique doit en particulier conduire les enfants à repérer les conditions d'utilisation (donc les limites) de ce système de correspondance graphophonologique à des fins de lecture : interactions "anticipation / déchiffrement partiel", vérification d'hypothèses, etc.

Les désaccords persistent mais tous savent qu'il ne suffit pas de supprimer de l'enseignement habituel les moments d'étude du système graphophonologique pour se trouver dans une situation pédagogique nouvelle. Si trop peu de choses changent en amont, le résultat est pire : on se retrouve seulement dans la même situation mais amputée de sa cohérence. Sur ce point, l'AFL se doit de reconnaître une part de responsabilité dans la manière abrupte dont a été posé le problème du déchiffrement. L'abandon de son enseignement ne pouvait pas constituer un préalable fécond à une nouvelle pédagogie de la lecture. Pourtant, dans les premiers numéros des Actes de Lecture⁹, on se préoccupait plus de fustiger ceux qui n'avaient pas encore compris que "l'écrit est un langage pour l'oeil" que de préciser et de développer les propositions pédagogiques issues du travail de la décennie précédente.

Cette erreur a été corrigée depuis, même si certains de nos détracteurs feignent encore de ne pas s'en être aperçus. En 1987, FOUCAMBERT lui-même reconnaissait que la situation n'était pas très satisfaisante : "A l'AFL, on parle peu de la manière dont nos élèves rencontrent et utilisent des stratégies graphophonologiques. Il semble même que ce soit parfois un sujet tabou. Celui qui aurait envie d'en parler se sent toujours soupçonné de ne pas être ferme sur les principes ou de ne pas être assez performant dans la mise en place des conditions de lecture."¹⁰ Réaffirmant que les enfants, à un moment où à un autre, maîtrisent un système de correspondance entre l'oral et l'écrit, "les plus malins en cachette, les naïfs ouvertement", il reposait la question du déchiffrement :

- "ce "savoir-déchiffrer" serait-il le signe que la lecture est impossible sans lui et que nos élèves suppléent à nos carences pédagogiques et se le fabriquent en dehors de nous?"

- provient-il de nos interventions maladroites qui, malgré notre désir et nos efforts, continuent d'inclure et de rendre nécessaires de tels recours ?

- ou est-il (...) une conséquence du savoir-lire, quelque chose qui naît de la correspondance entre un système graphique organisé à travers les stratégies de lecture pilotées par le haut et un système phonologique mis en place par l'oral (...) ?"

Sa réponse, bien sûr, reposait sur cette troisième hypothèse mais, en l'occurrence, la question posée était au moins aussi importante que la réponse. Le doute avait été évoqué, le débat était de nouveau ouvert ; "nous ne faisons pas la guerre au déchiffrement : nous travaillons à le rendre, dès le départ, inutile ! Et il le sera d'autant plus que les conditions de la lecture seront respectées."¹¹

Tous les efforts de l'AFL dans ce domaine portent aujourd'hui sur la réunion de ces conditions, autour des axes développés dans le présent volume. Grâce à la multiplicité des réalisations concrètes, de nou-

⁹ A.L. n°3, sept.83, pp.19, 42 et 67.

¹⁰ A.L. n°19, sept.89, p.69.

¹¹ A.L. n°19, sept.89, p.67.

veaux chantiers de recherche ont pu être ouverts ¹² qui ont pour but d'approfondir notre connaissance des différents moyens de devenir lecteur et de rendre plus efficace notre engagement militant.

Une aventure ... à suivre ● Roland GOIGOUX

L'écrit, une fois déchargé sur les medias modernes, des fonctions de garde de l'oral, ne présente plus d'intérêt s'il continue d'être exploré avec des stratégies qui restituent un oral. En revanche, utilisé pour ce qu'il est grâce à la lecture, il ouvre un domaine spécifique et irremplaçable aux formes les plus riches de la communication.

n°3, sept.83, p.70.

Personne ne prétend que ce travail sur le sens n'aboutira pas, du fait même du caractère alphabétique de l'écrit, à une connaissance et à une utilisation, dans certaines circonstances, des correspondances entre phonèmes et graphèmes. Mais on peut faire alors l'hypothèse que la place, le rôle et le mode d'utilisation de cette correspondance ont toutes les chances d'être différents puisqu'elle apparaît comme une conséquence d'habitudes prises préalablement dans la recherche du sens et non comme le moyen initial d'arriver au sens. Dans le premier cas, elle accompagne le développement des conduites d'anticipation ; dans d'autres, elle présente le risque de ne jamais les développer.

n°19, sept.87, p.57

On ne regarde pas de la même manière un mot pour y repérer des marques qui vont permettre de lui associer une signification en mémoire ou pour le prononcer.

n°19, sept.87, p.65.

Notre investissement pédagogique de ces dix dernières années a porté sur les conditions qui vont permettre aux stratégies sémantiques faisant appel à l'anticipation et au contexte de piloter, créer et utiliser un système graphique d'indices visuels spécifiques.

n°33, mars 91, p.53.

Il est probable que l'attention portée aux indices graphiques est différente selon qu'ils servent à vérifier une anticipation de sens ou à trouver le sens à partir de l'oral reconstitué.

n°33, mars 91, p.52.

L'existence des circuits-courts, auprès des enfants comme des adultes, crée un dispositif de rencontre avec la fonction de l'écrit puisque ce qui se donne à lire est un regard sur l'expérience immédiate (...) Lire, c'est alors découvrir et comparer les traitements de la réalité par le langage écrit, en apprécier les raisons et les moyens.

n°29, mars 90, p.33

Cette hétérogénéité des enfants d'expérience, de niveau et de savoir différents garantit la diversité des écrits rencontrés mais aussi leur complexité et la multiplication des manières de les aborder.

n°19, sept.87, p.67.

Les textes sont présents du fait de leur nécessité, de leur fonctionnalité, et non du niveau des possibilités actuelles de les utiliser. (...) Ce seront donc des textes cohérents, structurés, permettant des entrées multiples, des écrits de référence dans lesquels à chaque utilisation, on pénétrera plus profondément.

n°19, sept.87, p.68.

L'organisation des indices visuels qui permettent d'attribuer une signification est liée à la raison pour laquelle on les met en oeuvre. C'est l'anticipation qui définit les réseaux d'indices qu'elle utilise.

¹² A.L. n°30, juin 90, p.49

n°19, sept.87, p.65.

Les éléments utilisés dans les processus ascendants sont eux-mêmes le résultat d'une histoire, celle de l'apprentissage. Nous préférons parler de pilotage avant de parler d'interaction car celle-ci implique fortement que les éléments qui interagissent se seraient constitués préalablement et en dehors d'elle.

n°33, mars 91, p.52.

Le modèle interactionniste pose comme hypothèse que la compréhension n'est pas le produit de l'activité de lecture mais l'activité elle-même, le processus de lecture, c'est-à-dire ce par quoi et comment s'opère le traitement des unités graphiques et l'évolution des contenus sémantiques.

n°40, déc. 92, p.17