

## À MI-CHEMIN, RETOUR SUR ENGAGEMENT

### « Tiens, voilà du Boujon ! »

Les images se bousculent et il faut parfois ne pas boudier son plaisir d'enseignant. Ça a bossé dur ce matin ! Et que je te décortique du Boujon, et du bon comme d'habitude ! On commence à comprendre un peu mieux comment il s'y prend, le bougre, pour nous faire quoi au juste... et bien disons jubiler, savourer, hilarer... en racontant, dessinant la quête de Verdurette, grenouille de mare tranquille en proie à d'étranges langueurs de l'âme après avoir prêté l'oreille à la rumeur d'une certaine cousine d'un marais du Nord transformée en princesse suite à un baiser d'un équivalent masculin - quant au titre de noblesse - et désigné es-qualités comme charmant...

Par groupes de deux, on essaie de regarder ce qui est semblable et ce qui est différent dans la manière dont l'auteur traite la nouvelle rencontre que fait Verdurette.

Et que je te souligne la zone de dialogue, et que je t'identifie le verbe qui dit comment Verdurette s'exprime, et que je te trouve le mot (pronom) qui remplace le personnage à qui Verdurette s'adresse, et que je te cause d'hyperonyme, et que je te dessine un gros œil pour signifier le clin d'œil du narrateur au lecteur (seule Verdurette n'a pas la moindre idée de ce qu'est et à quoi ressemble un prince charmant !) Bref ça carbure et ça pétillote, ça gamberge et ça se gondole. Au point que tableaux essuyés, corrections faites et programme de l'après-midi stabilisé en fonction de l'avancée des travaux du matin, les deux enseignants savourent encore quelques minutes ces instants forts à l'heure de la pause déjeuner au fond de leur classe. Et ils devisent les enseignants - gaïement bien sûr - et tiennent même des propos de cahiers de bord ! Quelque chose comme : « *Je vois mal comment on peut lire Boujon autrement que comme ça !* » Ou bien « *Y'a pas grand-chose là dedans qui se dirait à l'oral. L'écrit, ça existe vraiment.* » Ou encore « *C'est bourré de références ce texte (La Fontaine, les contes, Andersen, Grimm) et d'expressions. Ça fonctionne sur la complicité du lecteur. C'est parodique et ce niveau de langue est un élément central de la parodie* ».

Et de fil en aiguille se dessine une première conclusion. **Nous avons le sentiment d'avoir progressé, beaucoup**

progressé dans ce que nous appellerions une « pédagogie de la compréhension des textes ». Et nous avons progressé parce que nous avons énormément appris de ceux que l'on nomme « anciens » et de leurs tentatives plus abouties qu'ils ne le croient au sens où elles fonctionnent comme horizon dont il faut s'approcher de toute urgence. Dix-huit mois après, l'aventure reste passionnante et nous l'espérons, d'abord pour les enfants de nos classes.

#### ♦ À la recherche d'une clé du paradigme

Rendre compte de moments de réussite n'est pas s'égarer dans l'auto-satisfaction ni administrer la preuve que tous nos élèves sont de véritables apprentis experts. **C'est objectiver le fait que nous faisons quelque chose aujourd'hui que nous ne savions pas faire ou que nous ne soupçonnions pas qu'il fût possible de faire.** C'est affirmer, évitons l'implicite, que ce changement nous paraît bénéfique en tant qu'il répond à une question essentielle : si lire c'est comprendre, alors nous savons un peu mieux traiter ce qui en découle - le comment qu'il faut s'y prendre pour apprendre à comprendre -. Mais définir un point d'arrivée, ne dit pas grand chose du point de départ, du chemin parcouru, des sueurs parfois froides, des hésitations, des essais ratés, des tempêtes sous crâne.

Il y a probablement une grande différence entre :

- s'intéresser à l'apprentissage de la lecture au cycle 2 depuis plusieurs années,
- utiliser pas trop mal la littérature jeunesse,
- faire rencontrer l'écrit aux enfants dans des situations fonctionnelles,
- être des lecteurs attentifs et réguliers des *Actes de Lecture...*

et...

participer à une Université d'été qui cadre les objectifs de la recherche à venir. La lecture comme accès aux intentions de l'auteur, comme recherche de l'implicite du texte, comme « lecture d'une écriture »... On savait que la barre était placée bien haut, on l'avait déjà lu même et on savait qu'on était venu pour ça... et qu'on avait déjà fait un petit bout du chemin. Mais il restait encore mille lieues - minimum - à parcourir pour arriver où en étaient les enseignants de la précédente recherche.

Et puis, il y avait sûrement un inévitable décalage entre la manière dont nous problématisions les difficultés rencontrées en ZEP et ce rappel exigeant de ne pas accepter qu'il y

ait seulement 20% de lecteurs en 6ème (c'est à dire possédant des compétences remarquables indispensables à une lecture de soupçon, celle de l'exercice de la liberté du lecteur). Nous avions déjà le sentiment d'effectuer un grand écart permanent entre nos exigences en matière de lecture et le temps nécessaire à certains enfants pour que cette entreprise acquière du sens. Nous avions le sentiment d'user beaucoup d'énergie à des tâches de systématisation (dont l'accumulation primitive d'un capital de mots) sans jamais pourtant avoir renoncé à s'attaquer à des textes de qualité. Nous avions stabilisé un dispositif pédagogique autour de la lecture-feuilleton et de rencontres fonctionnelles avec l'écrit et nous ne cessions de chercher à l'améliorer, ce qui était notre petit bout de recherche personnelle à deux dans un contexte où l'on parlait beaucoup de lecture : «c'est construire du sens» entendait-on partout sans que pour autant il y ait une véritable traduction pratique de cette assertion apparemment partagée par tous. **Bref, si tout n'était pas à faire, c'est bien d'une nouvelle mise en musique des références théoriques à laquelle il s'agissait de s'atteler. Avec un bond qualitatif à propos du mot «comprendre»: se «débarrasser» le plus rapidement de l'explicite du texte pour mieux concentrer les forces sur le projet de l'auteur.** «Les usages experts de l'écrit au cycle 2»: tel était bien le titre de cette Université d'été. Pas une seconde, nous n'avons songé à refuser de sauter l'obstacle. Mais nous ne nous sentions pas franchement experts, malgré les apports des collègues de la précédente recherche qui démontraient que l'aventure était possible. Le dispositif «leçon de lecture» était à la fois fascinant et repoussant. Quelle question de recherche poser pour mettre le pied à l'étrier des enfants dans leur quête du projet de l'auteur ? Quel vocabulaire employer pour se faire comprendre ? Comment favoriser la décentration par rapport à l'histoire ? Etions-nous, nous-mêmes, capables d'une bonne lecture experte ?

Il faut tout de même agir malgré les hésitations. Et nous avons d'abord repris nos lectures-feuilletons mais avec un regard tout différent grâce, entre autres, au travail coordonné par Monique Eymard au Centre Lecture de Grenoble à propos de l'album *Trop petite, trop grande*. Comment l'écrit s'y prend-il pour nous dire tout ce qu'il a à nous dire : les lieux, les expressions, les mots qui font avancer l'histoire...

C'est l'album de Thierry Dedieu, *Marie-Louise* au Seuil jeunesse qui nous a permis de construire notre première leçon de lecture et mieux comprendre l'hypothèse qui postule que c'est par le message qu'on arrive au code.

Cet album commence par la phrase suivante :

*«Plus que soeurs, plus que jumelles,  
Marie-Louise étaient siamoises.»*

Cette transgression d'une règle de grammaire (puisque le trait d'union renvoie au prénom composé d'un être singulier) illustre de façon exemplaire la tentative de l'auteur d'évoquer le conflit de l'unicité et de l'altérité de «cette enfants» devrait-on écrire. Pour montrer son importance aux enfants de CP et CE1, il a fallu ruser : laisser cette phrase écrite au tableau, demander à un enseignant de laisser un mot sur ce tableau pour dire qu'il y avait quelque part une faute, se confronter au texte du livre, chercher pourquoi un auteur avait fait exprès une faute de grammaire qui est au programme du CE1. La question de recherche était bien incluse dans cette première phrase et ce prénom composé qui va devenir deux prénoms composés en miroir : Marie-Louise et Louise-Marie durant leur cohabitation, puis Louise et Marie après leur séparation physique. «*Leurs noms sont siamois comme les filles* », «*Quand elles se séparent, leur nom se sépare aussi* », «*Leur nom, il obéit aux filles* », ont simplement dit les enfants. Ils ont appris à identifier un champ lexical : «*Jumelles, inséparables, siamoises, liées...* » Comment un auteur insiste ! Ils ont appris à reconnaître les fausses questions du narrateur au lecteur qui ne font que retourner encore et toujours le même problème en se servant encore de la langue et de ses ressources (ici les règles de formation des mots pour exprimer l'opposition dans une même famille de mots) :

*«Mais peut-on séparer l'inséparable?  
Peut-on désunir ce qui n'est qu'un ?»*

Ils ont compris que si les prénoms Marie et Louise étaient éloignés dans la phrase, les mots qui les reliaient exprimaient l'idée de leur impossible séparation.

*«Jamais Marie ne laisserait tomber Louise.  
Jamais Louise ne lâcherait Marie»*

Les enfants ont appris à mesurer l'importance d'un préfixe :

*«...et retrouveraient leur équilibre.»*

Retrouver, ce n'est que trouver ce qui existait avant...

Il resterait beaucoup à écrire sur ce livre et notamment le rapport texte-image, la fin implicite qui interroge sur le regard du narrateur : amusé ou cruel ? Il a en tout cas passionné et/ou fasciné enseignants, enfants et certains parents certainement par ses résonances profondes : fusion initiale, passion amoureuse... Il faut peut-être ressentir très

fort les effets produits par un auteur pour ne pas hésiter à y aller voir de plus près et oser se lancer.

Il faudra ajouter à ce parcours un récent regroupement national riche par ses échanges et ses discussions qui nous a permis de visionner le travail fait par certains collègues de la recherche avec leurs élèves et notamment des moyennes et grandes sections de maternelle autour d'un texte. L'expérience des autres et notre propre cheminement se conjuguent pour nous permettre d'affirmer une seconde conclusion : **c'est bien ce niveau de lecture-là qu'il faut travailler sans relâche et très tôt pour tenter en ce domaine de peser sur les racines de l'inégalité sociale.** Nous nous sentons aujourd'hui mieux armés qu'hier pour batailler encore sur ce front- là au point de nous demander comment nous pouvions faire avant.

#### ♦ Trois petites clés à rattacher au trousseau

Si ce dispositif d'enseignement a beaucoup mobilisé nos énergies et réflexions (il n'est pas si facile que cela de modifier ses représentations et ses pratiques), trois autres pistes ont été travaillées :

- Une de nos deux classes est une classe hétérogène par choix : 12 CP et 8 CE1 la composent. Nous surveillerons attentivement le comportement et les performances des 8 CP l'année prochaine puisque nous les suivrons. Par rapport à ce que nous faisons avant, ils sont confrontés à de grands textes très tôt et la systématisation que nous leur proposons n'est pas la même que celle que nous faisons avant. Se noient-ils dans ces grands chantiers ouverts ou s'imprègnent-ils de ce qu'ils sauront bien faire l'année prochaine ? Sauront-ils quitter leur rôle de tuteur pour occuper celui de tuteur ?

- Nous avons enfin exploité quelques unes des possibilités des logiciels Elmo 0 et Elmo International avec du matériel de récupération. Nous avons aussi commencé à construire nos exercices à partir des leçons de lecture pour construire le fameux code graphique sans pour autant avoir acquis une réelle automaticité. Il reste du chemin à parcourir.

- Enfin nous nous sommes acquittés d'un engagement de départ. Créer un journal des deux classes qui s'adresse aux enfants et aux parents pour mieux expliciter nos finalités, réfléchir sur les apprentissages, rendre compte d'événements significatifs de la vie de la classe et être un lieu d'apprentissage de l'écriture. À ce jour, 12 numéros, très divers, sont parus. Une maman nous a même envoyé une lettre et les enfants demandent de plus en plus à y écrire. Nous leur proposons des aides où nous tentons de mettre en évidence

l'intérêt de l'écrit comme moyen de mettre à distance l'événement, les choix à faire pour « parler » à son lecteur sans oublier de mettre à contribution les parents quand cela est possible. Un numéro de ce journal a été le moyen d'une commande à l'adulte bien imparfaite encore mais peut-être faut-il accumuler du matériel et de l'expérience afin d'y voir plus clair ? Un article du dernier numéro rédigé par une enfant avec l'aide de sa maman a été l'occasion d'un « abrégé » de leçon de lecture qui a laissé des traces chez les enfants. Sur la production d'écrits, nous sommes décidés à avancer l'année prochaine tant cette question nous paraît décisive. Il faut que l'entrée dans l'écrit s'enracine dans une expérience intellectuelle, affective et culturelle qui permette aux enfants de se débarrasser rapidement de la représentation de la lecture/écriture comme une pure exigence scolaire.

#### ♦ Il est gros le trousseau !

Ces 18 mois ont été aussi l'occasion d'apprentissages à la manière d'un gardien de but de football pris souvent à contre-pied ! L'outil « Messages » qui se proposait d'analyser l'écrit qui circule dans la classe (autre que celui qui concerne la leçon de lecture) et la manière dont les enfants le perçoivent nous a révélé combien notre façon de faire pouvait encore s'améliorer quant à la capacité de donner des raisons de lire et d'écrire aux enfants de nos classes et à mettre en place de solides aides. L'outil « Interactions » nous a démontré que nous ne savions pas encore bien rendre opératoire le recours aux aides. De la même façon, il a fallu apprendre à se méfier de la fascination qu'exerce la littérature jeunesse sur les adultes ou de sa didactisation extrême qui en ferait oublier son sens. Et donner une meilleure place aux écrits documentaires, autre moyen de s'emparer du monde. Et se voir rappeler les chantiers qui n'avancent pas assez vite : la BCD ne devrait-elle pas être un observatoire des écrits ? À tirer un fil, on s'expose à voir se dérouler une immense pelote.

#### ♦ Enfer et damnation : les difficultés n'ont pas disparu !

*Les enfants en grande difficulté* devant les apprentissages et notamment celui de la lecture/écriture n'ont pas miraculeusement appris à lire suite à notre engagement dans la recherche. Si nous avons la chance de pouvoir travailler en équipe avec l'enseignante de CLAD, avec celle de CLIN et le RASED, il reste que nous ne touchons pas souvent au but tant les raisons de ces difficultés sont nombreuses et engagent l'enfant

dans tout son être. Reste que la lecture pour eux n'en serait que plus nécessaire ! Mais alors quel temps, quelles structures pour les étayer dans cette prise de conscience et sa traduction en actes ?

La recherche d'un langage commun avec nos collègues de maternelle **pour la mise en place d'un véritable cycle 2 est au point mort**. La raison n'est pas d'ordre «affectif» mais repose plutôt sur un non-dit à propos de ce qu'est l'apprentissage de la lecture. Même si elles ne le formulent pas comme tel, cet apprentissage relève de l'école primaire. Le fossé se creuse et c'est regrettable, tant il existe des marges de manœuvre de ce côté-là. L'entrée dans l'écrit en ZEP demande investissement et régularité dans la durée... et de ne pas différer cette entrée.

Entrer «par le haut» dans l'écrit suppose de regarder cette langue **comme une langue idéographique** et de ne pas enseigner la correspondance grapho-phonologique ou plutôt de chercher à la rendre inutile. Nous savons mieux aujourd'hui dans quelle direction taper : accumulation d'un capital de mots, principes de génération, observation des règles de fonctionnement. Et nous jouons maintenant cette partition sans état d'âme théorique. Ça se complique un peu plus dans la pratique, quand les parents comblent ce qu'ils croient être nos insuffisances, ou quand les orthophonistes nous téléphonent pour nous dire que tout le mal vient de là ou encore quand nous voyons certains enfants avoir un mal fou à mettre un capital de mots en mémoire ou enfin quand certains enfants ne rencontrent pas au bout de deux ans cette intersection. Nous ne tirons pas la conclusion que les difficultés des enfants sont dues à l'absence d'enseignement des correspondances grapho-phonologiques, mais cette question n'est pas encore résolue pour nous au sens où nos pratiques alternatives ne sont sûrement pas encore assez performantes.

#### **Janvier à Vénissieux. Des écoles régulièrement visitées.**

Ras le bol ! Une grève est massivement suivie. Les parents soutiennent l'action : manifestations, délégations. La partie la plus mobilisée des enseignants cherche à élaborer des solutions de long terme pour «mieux vivre». Un collectif regroupant différentes associations naîtra de ces grèves. Soir de réunion avec les parents à l'école pour tirer le bilan. La discussion met en lumière les difficultés des habitants, leur sentiment d'abandon parfois. « *Quartier de m...* » dit une dame. « *Et oh ! On n'est pas de la m...* » riposte une autre. Nous intervenons pour dire qu'en tout cas, l'école de leurs enfants n'est pas une « *école de m...* », que nous y travaillons avec entrain et fierté, sans rougir de ce que nous y

faisons, qu'elle n'est pas un monde à part des autres. Dans un texte pour le Journal que nous n'avons finalement pas publié pour des histoires de calendrier, nous essayons de dire que la bataille commune autour de «plus de services publics» pour éviter la ghettoïsation des quartiers difficiles est essentielle. **Mais que la contribution des enseignants ne s'arrête pas à un simple «plus de moyens» - par ailleurs fort nécessaires - mais aussi à une réflexion sur la manière de partager les savoirs en les conquérant comme il faut le faire pour l'écrit.**

#### **L'anticipation**

*L'œil est l'organe de la vision, mais le regard est acte de pré-vision et il est commandé par tout ce qui peut être vu, doit être vu.* Valéry. Cahiers. 1908.

*Percevoir finit par n'être plus qu'une occasion de se souvenir.*

Bergson. *Matière et mémoire*. 1897.

(cités par François Richaudeau in *Linguistique pragmatique*)

*Plus les moyens de communication sont complexes plus leurs contenus sont superficiels.* Tim Parks, *Destiny*.