

## **Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?**

**Catherine Tauveron**

*Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003 pages 5 & 6*

<http://www.bienlire.education.fr>

### **De l'influence de l'écriture sur la lecture ou l'écriture au service de la lecture**

Dans le cas précédent, la même tâche vise à développer simultanément les deux compétences de lecture et d'écriture. Il est un dernier cas que je voudrais envisager pour finir : celui où l'écriture est utilisée (au cycle 3 pour l'essentiel) comme moyen, transitoire, pour accéder au sens, comme « procédure d'accompagnement de l'acquisition d'une capacité de lecteur »<sup>12</sup>.

Cette hypothèse de travail est aujourd'hui partagée par plusieurs équipes de recherche, travaillant aussi bien en didactique du français (c'est le cas par exemple de l'équipe que j'ai dirigée sur la lecture littéraire<sup>13</sup>) qu'en didactique des sciences<sup>14</sup>. Anne Vérin<sup>15</sup> justifie ainsi le recours à de petits écrits comme soutien à la démarche expérimentale en biologie :

*« Les écrits de travail accompagnant les démarches d'investigation peuvent jouer un rôle important pour mobiliser la pensée des élèves et engager une dynamique de changement conceptuel [...] Il s'agit de faire produire aux élèves des écrits par lesquels ils donnent une forme écrite à l'état de leur pensée. Même si la forme, à ce stade, n'est pas canonique, ce sont bien des écrits propres à la formation scientifique car il s'agit d'interprétations de la réalité physique qui sont questionnées et modifiées pour avancer : idées, prévisions, organisation et résultats de mises à l'épreuve, argumentations. Ces écrits ne garderont cependant leur caractère fonctionnel que s'ils demeurent au service du débat scientifique et de la progression des idées dans la classe et si l'investissement dans l'activité même d'écriture reste assez léger pour ne pas saturer complètement la mobilisation cognitive..»*

Dans l'approche des textes littéraires, posant naturellement des problèmes de compréhension et d'interprétation, suscitant naturellement le débat délibératif ou spéculatif, les écrits de travail, peuvent prendre des formes variées. Ils ont parfois l'allure d'écrits « réflexifs » pour reprendre la terminologie de Dominique Bucheton<sup>16</sup>, parfois l'allure de ce que, dans un autre contexte et avec d'autres objectifs, on appellerait « consigne en vue de l'expression écrite » (c'est le cas quand ils réclament une intervention sur la matière du texte : suite immédiate anticipée ou remplissage d'un blanc). Mais ils ne sont pas, au sens scolaire, de l'expression écrite : ils doivent être présentés aux élèves pour ce qu'ils sont, des écrits éphémères, rapidement conçus et toujours laissés bruts, au service d'une autre fin, la lecture.

L'observation sur deux ans d'une vingtaine d'élèves en difficulté de lecture (dans le cadre d'une recherche que j'évoquerai plus loin) montre une augmentation sensible du volume des écrits de travail, qui ne semblent pas vécus comme un problème ajouté à un autre mais au contraire comme un stimulant. Parmi ces écrits, on citera :

- La reformulation de l'histoire lue (qui peut passer par le dessin au cycle 2) après une première lecture, en cours de lecture ou après le débat collectif
- La formulation par les élèves des questions qu'ils se posent sur le texte ou que le texte leur pose et dont la réponse n'est pas dans le texte : les questions soulevées servent ensuite de guide pour la relecture collective
- La rédaction de journaux de bord au début d'une lecture longue (ce que j'ai cru comprendre, ce que je ne comprends pas, les questions que je me pose, ce qui m'étonne, ce qui me plaît...)
- L'interprétation d'une phrase (ou d'un court passage) particulièrement polysémique, sélectionnée par le maître suivie d'un argumentaire sur chacune des interprétations formulées dans la classe
- L'évaluation argumentée de plusieurs reformulations ou résumés construits par le maître
- La réponse à un questionnement faussement innocent du maître (qui peut intervenir immédiatement après la découverte du texte ou en cours de débat pour mettre les élèves face à une butée) avec possibilité de réviser sa réponse au fur et à mesure de l'avancée du débat
- Le remplissage d'un blanc du texte préalablement repéré (par ex., dire ce qui se passe dans la tête d'un personnage, faire son portrait, quand le texte n'en dit rien)
- La rédaction de suites immédiates dans le cas d'une livraison fractionnée du texte (particulièrement judicieuse quand le texte, piégé, programme des anticipations erronées)
- La rédaction, en fin de parcours, de plusieurs résumés d'une histoire rendant compte des diverses interprétations plausibles émises dans la classe
- La narration de lecture (ma première impression de lecture, comment et pourquoi elle s'est modifiée, mon trajet : ce qui a attiré mon attention, ce à quoi j'ai prêté attention, ce que j'ai négligé, les passages que j'ai sautés allègrement, ceux sur lesquels je suis revenu faire une escale et pourquoi)
- Les écrits mémoire de lecture (les fragments, mots, images, personnages, impressions ou leçons qui restent en moi après que le texte a fait son chemin et pourquoi).

Ces écrits, considérés globalement, assurent, comme une observation fine menée sur trois ans dans une cinquantaine de classes a pu nous le montrer, une quintuple fonction.

Ils offrent à l'élève l'occasion de dialoguer solitairement avec le texte, d'exprimer sa réception singulière, de faire entendre le texte tel qu'il est filtré par sa voix, de dire ses émotions affectives ou esthétiques, tout comme la singularité de son voyage. Ils obligent à prendre le risque de sa lecture et dans le même temps affirment la liberté du lecteur : en ce sens, ils assurent une sécurité lectorale. Et, parce que l'écriture aide à penser (sa lecture), au-delà de l'investissement qu'ils provoquent, ils ont une **fonction d'explicitation et de clarification pour soi**.

Ils ont aussi une **fonction d'explication pour les autres**. Parce qu'ils laissent une trace tangible des différentes lectures opérées par chacun dans la classe, ils sont échangeables, socialisables et constituent un support idéal pour lancer et nourrir le débat. Ils permettent la confrontation ou la mise en résonance des lectures individuelles et leur éventuelle reformulation.

Ils ont une double **fonction de mémoire** : ils permettent *in fine* de garder trace du débat collectif et du cheminement collectif du sens, ils permettent aussi à un lecteur singulier d'observer et de conserver son parcours personnel de lecteur.

Ils ont une **fonction de régulation pour l'enseignant**. En exhibant des erreurs locales de lecture, des contresens, des interprétations abusives, ils lui permettent d'accéder à la boîte noire des élèves (mission que ne remplissent pas les questionnaires classiques de lecture inaptés souvent à anticiper les obstacles effectifs rencontrés par tel ou tel élève), de découvrir des errements surprenants qu'il n'avait pas prévus et de les traiter. En mettant au jour un ensemble d'hypothèses de lecture plausibles, ils lui permettent d'organiser le débat.

12 - Portine, H., (1994), « Lecture-écriture et reformulations », in Yves Reuter (dir.), *Les interactions-lecture-écriture*, Peter Lang, 351-368

13 - Tauveron, C. (dir), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier, 2002. Voir également l'usage que font Micheline Cellier et Martine Dreyfus de l'écrit pour soutenir les échanges oraux autour des textes : « L'articulation écrit-oral à travers un dispositif », *Repères*, 24, 2001-2002, 89-11

14 - voir le n°26 de La Lettre de la DFLM, 2000-2001 et son dossier « Ecrire pour apprendre »

15 - Vérin, A., « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences », *Repères*, 12, Paris, INRP, 21-36, 1995

16 - Bucheton D., Chabanne, J.C, « Les écrits « intermédiaires » », La lettre de la DFLM , 26, 23-27, 2000-2001