

Apprendre pour de bon sans manuel

Jovette Jolibert

Numéro 61, mars 1986

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/49893ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Jolibert, J. (1986). Apprendre pour de bon sans manuel. *Québec français*, (61), 48–51.

APPRENDRE POUR DE BON

jovette jolibert

Tout cela pour dire qu'au moment d'entreprendre cet article sur l'apprentissage de la lecture, j'ai le sentiment d'une tâche à la fois facile et difficile. Facile, parce que nous allons vraisemblablement nous mettre assez vite d'accord sur de grandes hypothèses de travail. Difficile, parce que dans le travail que je vais évoquer, notre équipe a précisément décidé... de se passer de manuels, et cela par principe.

Enfin il n'est peut-être pas inutile de préciser d'emblée que ce que je présente ici n'est pas une utopie-généreuse-mais-irréalisable : c'est possible, puisque nous le réalisons depuis quatre ans dans des écoles pas faciles (certaines ont de fortes proportions d'enfants immigrés), et avec des enseignants « tout venant » c'est-à-dire qui n'étaient à priori ni militants pédagogiques ni chercheurs patentés. Cela a intéressé d'abord 25 classes du cycle des apprentissages¹, puis une bonne cinquantaine, et cela « gagne » maintenant les classes du cycle moyen des écoles concernées.

NOS HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

s'appuient sur les recherches des dix dernières années sur l'acte lexique. Elles vous paraîtront sans doute familières. Je les rappelle brièvement, avant de voir concrètement les transformations profondes que cela a impliquées dans la vie de nos classes et de nos écoles.

Tout est dans le « pour de bon »

Lorsque nous présentons notre démarche, nous sommes frappés par... les questions qu'on ne nous pose pas et sur lesquelles nous avons buté, nous, en premier. On nous demande souvent

* Josette Jolibert a été coordinatrice de l'ouvrage collectif « Former des enfants lecteurs » publié chez Hachette en 1984. Elle est professeur d'École Normale dans la région parisienne. Elle a accepté de collaborer à un numéro de *Québec français*.

J'ai passé un mois au Québec en mai-juin derniers et j'ai été frappée par l'énorme travail entrepris ici pour une transformation en profondeur de la pédagogie de la langue sous tous ses aspects. Je peux dire que nous vous envions vos nouveaux programmes et leurs grandes orientations, institutionnellement courageuses. J'ajoute qu'on ne peut qu'être intéressé par la recherche menée pour un renouvellement de qualité des outils de travail scolaires, en particulier des manuels.

- *Lire*, c'est questionner de l'écrit comme tel à partir d'une attente réelle (besoin-plaisir) dans une vraie situation de vie.

Placé dans une situation de vie réelle où il a besoin de lire un texte, c'est-à-dire d'en construire le sens (pour son information et son plaisir), chaque enfant mobilise ses compétences antérieures et doit élaborer de nouvelles stratégies pour venir à bout de la tâche.

- *Lire*, c'est attribuer directement du sens à de l'écrit.

« Directement » c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire :

- ni du déchiffrement (ni lettre à lettre, ni syllabe à syllabe, ni mot à mot).
- ni de l'oralisation (pas même groupe de souffle par groupe de souffle).

Questionner un texte c'est faire des hypothèses de sens à partir d'indices que l'on prélève (beaucoup de ces indices sont d'une autre nature que les éléments du texte lui-même au sens étroit du terme) et vérifier ces hypothèses. Ce questionnement se développe à travers toute une stratégie de lecture.

- C'est en lisant qu'on devient liseur, et non en apprenant d'abord, pour pouvoir lire ensuite ; il n'est pas légitime

d'instaurer un décalage — ni dans le temps, ni dans la nature de l'activité — entre « apprendre à lire » et « lire ».

- On n'apprend pas à lire à un enfant (on ne le lui enseigne pas) : c'est lui qui s'apprend à lire, avec notre aide (et celle de ses camarades et des divers outils de la classe, mais aussi de ses parents et de tous les lecteurs qu'il croise).

Chaque enfant a ses cheminements propres, ses étapes, ses obstacles à surmonter, ses « bonds qualitatifs », ses « Ah oui ! » Il est aidé par la confrontation avec les propositions des camarades avec qui il travaille, mais c'est lui qui déploie l'essentiel de l'activité de son apprentissage.

Dans cette perspective, enseigner ce n'est plus inculquer ou pédigérer, mais c'est aider quelqu'un dans ses propres démarches d'apprentissage.

- *Lire*, c'est lire de vrais écrits qui vont d'un nom de rue sur une pancarte à un livre, en passant par une affiche, un emballage, un journal, un tract, etc., au moment où on en a vraiment besoin dans une situation de vie précise, « pour de bon » comme disent les enfants.

« Vous croyez vraiment que les enfants peuvent apprendre à lire sans déchiffrer ? » ou bien « Vous croyez vraiment qu'on peut se passer de l'oralisation ? ou des relations phonie-graphie ? ». Mais on ne nous demande pas « Comment vous y prenez-vous pour que les enfants trouvent dans vos classes des situations effectives de lecture-de-vrais-récits dont-

ils-ont-vraiment-besoin ? ». C'est pourtant là que tout commence. C'est là qu'on s'aperçoit qu'on ne peut parler de transformation de l'apprentissage de la lecture en termes uniquement techniques, ou même seulement en termes de « méthodes » — même rénovée. Comme dit l'autre, il ne suffit pas de changer de méthode (ou de manuel), il faut changer

À LIRE SANS MANUEL

de vie. Changer le *sens* de la vie à l'école pour les enfants-apprentis.

À quoi sert en effet, dans l'apprentissage de la lecture, que les enseignants substituent une démarche de questionnement de texte à une démarche de déchiffrement syllabique si, par ailleurs, les textes que découvrent ainsi les enfants

- continuent à leur être apportés d'ailleurs par les mêmes voies : le maître ou le manuel, même s'ils sont plus proches d'eux,
- continuent à être introduits par des formulations du type « imagine que tu vas faire... », ou « si tu avais à... », ou « on va jouer à faire », c'est-à-dire des formulations qui traduisent le fait qu'on est dans un monde de « faire semblant », de simulation,
- continuent à être rythmés par les intérêts supposés, passe-partout, des enfants d'un âge donné (Noël, les animaux familiers, etc.) sans rapport autre que lointain et de prétexte avec une réalité affective *originale*, unique au quotidien, ni avec un faire immédiat ? C'est une chose d'apprendre à lire une affiche reproduite dans un manuel et de répondre au questionnaire qui l'accompagne ; c'en est une autre d'avoir à découvrir une vraie affiche pour savoir si elle nous propose des marionnettes ou un film, pour savoir où aura lieu le spectacle, s'il est gratuit ou payant, etc. et si on pourra y aller. « C'est une chose » *du point de vue de l'investissement de chaque enfant* dans

cet acte de lecture, c'est-à-dire de l'*efficacité* de cette situation d'apprentissage, « en vraie grandeur » ou non.

D'autre part, à quoi sert que les enseignants soient mieux informés-formés en linguistique, psychologie, didactique, si l'école demeure un milieu de vie où tout est pensé, organisé, géré par les adultes et où il n'est demandé aux enfants que de se couler dans des démarches de travail et des activités élaborées *pour eux*, même si elles le sont mieux ? Quelle *appropriation active* de l'écrit peuvent avoir les enfants s'ils n'ont, par ailleurs, ni questionnement ni pouvoir d'intervention sur le reste de leur milieu de vie ?

La question qui se trouve ainsi posée est celle de la « désinfantilisation » des enfants, de la transformation de leur statut à l'école, en vue, à la fois de développer des personnalités dynamiques, curieuses, ayant le sens de l'initiative et de la solidarité, mais aussi en vue d'un investissement plus efficace des écoliers dans des situations d'apprentissage.

C'est pourquoi nous avons commencé la transformation de l'apprentissage de la lecture dans nos classes par la mise en route minutieuse, attentive, d'une vie coopérative permettant au groupe-classe d'élaborer, réaliser, évaluer des projets, de telle sorte que situations de communication et situations d'apprentissage *prennent sens pour chaque enfant*, et qu'il ait envie de s'y investir.

Vie coopérative et pédagogie de projets

Une réflexion intense a été menée à partir de questions comme celle-ci : Lorsqu'un enfant arrive à l'école le matin, *qui* sait ce qu'il fera dans une heure ou dans trois ? Pas lui en tout cas, sauf sous la forme vague des activités qui reviennent régulièrement (« Tiens, aujourd'hui on a piscine » ou « avant la récréation c'est lecture, après c'est maths »). Il sait que toutes les demi-heures, ou toutes les heures, sa vie d'écolier sera rythmée par les phrases rituelles de son instituteur : « Bon, alors maintenant, on va faire... » ou « Prenez votre matériel pour... ».

Nous avons donc commencé, même avec les plus jeunes, par construire nos journées ensemble, organiser notre milieu de vie, répartir des tâches qui soient de réelles responsabilités et non des amusettes formelles. Avec comme principe, chaque fois qu'on décide de quelque chose, la trilogie : organiser — réaliser — évaluer.

Mais, au-delà de l'aménagement de notre milieu de vie, nous avons voulu que les enfants soient associés à l'élaboration de l'ensemble de leurs activités

scolaires et qu'ils n'ignorent pas que l'institution École a des projets pour eux, inscrits dans ce que nous appelons les Instructions officielles (Programme d'études du Ministère pour chaque classe).

Pour mieux cerner les objectifs des situations et des activités ainsi mises en place, nous avons été amenés à distinguer trois types de projets (Voir encadré)

Trois types de projets *

des projets concernant la vie quotidienne à l'école

Ils recouvrent toutes les décisions concernant l'existence et le fonctionnement de la vie d'une collectivité d'enfants et d'adultes dans ce lieu particulier : l'école (groupe scolaire et classes) ; organisation de l'espace, du temps, des activités, des responsabilités, des règles de vie, etc.

des projets-entreprises

Projets d'activités complexes autour d'un but précis d'une certaine ampleur : aménager la cour ou le coin-élevage, organiser une exposition ou une sortie, installer et gérer la bibliothèque d'école ou de la classe, savoir pourquoi les dents tombent à 7 ans ou ce que deviennent les animaux en hiver, etc.

des projets d'apprentissage, connaissances/compétences

Nés du désir de faire partager aux enfants les perspectives sur les contenus de formation qui sont d'habitude réservés aux enseignants. Il s'agit tout simplement (?) de mettre à la portée des enfants, comme objectifs de travail pour l'année, le contenu des Instructions officielles : voilà ce qu'il faut que chacun ait fait, les compétences que chacun va se construire d'ici la fin de l'année pour passer dans la classe suivante. On présente, explique, confronte avec les attentes des enfants, on affiche sur les murs et on coche — collectivement ou individuellement selon les cas — au fur et à mesure que l'objectif est atteint : c'est l'une des formes de l'évaluation.

N.B. Les objectifs d'apprentissage ainsi recherchés se construisent en grande partie au cours des projets-vie quotidienne et des projets-entreprises (grands pourvoyeurs de situation « pour de bon »), mais aussi au cours d'activités plus spécifiques, de systématisation en particulier.

La mise en route, la réalisation, l'évaluation de ces projets supposent l'organisation de toute une vie institutionnelle où sont redéfinis pouvoirs, statuts, rôles, responsabilités des enfants et des adultes. Ça en fait des situations de communication « pour de bon » (des situations d'expression et d'argumentation en particulier) !

Mais voyons de plus près ce que cela apporte à l'apprentissage de la lecture en particulier.

Projets et lecture

Par les pouvoirs qu'ils confèrent aux enfants, par la *mise en perspective des activités* qu'ils facilitent, la vie coopérative et la pédagogie par projets donnent un sens à la présence à l'école, aux activités qui s'y réalisent, aux apprentissages qui s'y font. « On sait où on va » disent les enfants, « On sait ce qu'on va faire, et puis pourquoi on le fait ».

De plus, nous notons également un transfert, à l'apprentissage de la lecture, des compétences construites lors de l'élaboration, de la réalisation et de l'évaluation des projets :

- avoir une perception globale de ce que l'on cherche (au lieu de rester le nez collé au détail immédiat),
- anticiper et s'organiser en conséquence,
- être ouvert aux propositions des autres, se construire dans la confrontation et le dépassement des contradictions,
- être exigeant, mener une tâche jusqu'au bout,
- être autonome et savoir que, même si les aides sont multiples, personne ne peut apprendre à notre place,
- avoir confiance en soi : avoir éprouvé qu'on est capable de,
- savoir s'auto-évaluer, etc.

En outre, chaque projet est grand pourvoyeur de rencontres avec l'écrit, de situations très diversifiées de lecture et de production de texte. Deux exemples parmi d'autres :

En fonction des textes et des objectifs, on peut lire

- seul (lettre individuelle, album, poème,...)
- en petits groupes pour préparer une communication au reste de la classe du produit de son travail (ateliers de lecture, groupes de recherche de documentation, etc.)
- en grand groupe (affiches, lettres collectives, conte recopié en grand, etc.)

On comprendra que nous n'ayons plus besoin de manuel... Notre préoccupation est, bien davantage, de faire entrer tous les écrits sociaux dans l'école, de nourrir en ouvrages de documentation et de fiction le coin-lecture de chaque classe et la bibliothèque-centre de documentation de l'école. Notre problème n'est pas le manque de textes dans la classe — comme le craignent les enseignants habitués à la sécurité du manuel — mais l'organisation de la multiplicité de ces rencontres avec l'écrit et la rigueur de l'apprentissage.



Lire « des yeux » — sans oraliser —

« Questionner » un texte pour en construire le sens



Sans manuel avec méthode

Il est clair, pour nous, que le rôle du maître dans l'apprentissage de la lecture ne se borne pas (encore que ce ne soit pas si facile...) à faire en sorte que la vie de la classe offre aux enfants des situations de lecture « pour de bon » ; il y a un travail très précis pour aider les enfants à *construire leur interaction avec l'écrit* :

- les aider à « interroger l'écrit » : recherche de sens, hypothèses à partir d'indices, vérification ; c'est-à-dire les aider à se construire une stratégie de lecture
- les aider à élucider (vous diriez à objectiver) leurs stratégies de lecture en les confrontant à celles des autres
- leur proposer des activités d'entraînement à l'anticipation, à la perception

Avoir un cochon d'Inde dans la classe

Acheter un cochon d'Inde

L'élever

Recevoir les correspondants

Accueil dans les familles

Préparation de la décoration de la classe

Préparation du goûter

Préparation d'une sortie à Paris

PROJETS

rapide d'indices visuels, à la caractérisation des types de textes et de supports écrits, etc.

- récapituler avec eux, méthodiquement (nous disons « systématiser »), leurs acquis concernant soit le fonctionnement de la langue, soit le fonctionnement des textes
- les aider à élaborer et utiliser des outils de référence (fichiers récapitulatifs, panneaux de synthèse, lexiques divers).

Les limites de cet article ne permettent pas de présenter en détail toutes ces activités. Les lecteurs intéressés pourront toujours se reporter² à notre livre, « Former des enfants lecteurs », où nous avons analysé les types de séquences, multiplié les exemples et les fac-similés de documents tirés de nos classes pour,

Lecture des petites annonces

Lecture de documents venant des familles, d'une autre classe...

Lecture du thermomètre (nécessité d'avoir une température constante pour le petit cochon d'Inde)

Lecture du tableau des responsabilités

Lecture du menu (pour faire le choix des aliments et de la quantité à donner)

Lecture de la lettre annonçant leur venue

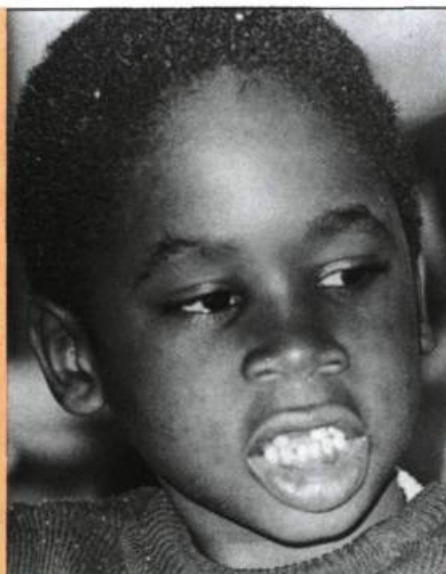
Lecture du calendrier

Lecture du plan de métro

Lecture de livres et de fiches de travaux manuels

Lecture de recettes (pour choisir les plus facilement réalisables)

Lecture de la rubrique « Promenade » dans un hebdomadaire de spectacles pour trouver des renseignements sur les bateaux-mouches (horaires, tarifs) pour aller sur la Seine



Participer à l'élaboration des projets

Confronter



précisément, « donner à voir » à ceux qui nous disent « On est bien près d'être convaincus de l'intérêt de votre démarche, mais concrètement on ne voit pas ».

Car nous n'avons pas craint de nous colleter avec l'écriture d'un livre — écriture collective de surcroît — pour nous obliger à formuler jusqu'au bout les tenants et les aboutissants de notre démarche, et parce que nous voulions que notre travail puisse servir d'outil de travail à d'autres. Cela faisait partie de notre PROJET depuis le début.

Un projet « pour de bon » pour les enseignants aussi

Sans doute est-il temps de dire ce que recouvre le NOUS au nom de qui je

parle. L'ensemble du travail que j'ai évoqué recouvre un projet de recherche-action de ce que nous appelons une « circonscription » (regroupement institutionnel, géographique, d'une cinquantaine d'écoles), qui se trouve sous la responsabilité d'un « inspecteur » et de deux conseillers pédagogiques, et dans laquelle interviennent des formateurs divers, dont les professeurs d'École Normale.

En juin 1981, dans la circonscription d'Écouen (banlieue Nord de Paris), cette équipe de circonscription a proposé à l'ensemble des instituteurs des classes concernées (5-8 ans) le projet suivant :

« Nous proposons, à tous ceux qui le voudront, une recherche sur l'apprentissage de la lecture sur les hypothèses de travail ci-jointes (voir plus haut). Pour que chacun sache ce que ça recouvre,

et que cela puisse nous servir ensuite de référent commun, nous organiserons quatre matinées d'information sur cette problématique. Vous aurez ensuite les vacances pour poursuivre votre information par des lectures, si vous le désirez. À la rentrée de septembre, nous ferons une journée d'études avec ceux d'entre vous qui sont prêts à s'engager dans ce travail. Tout au long de l'année scolaire, nous créerons au maximum des conditions d'échange et de co-élaboration. En fin d'année scolaire, nous utiliserons un stage de formation continue de 15 jours pour faire le point entre nous et produire une première brochure à l'écriture de laquelle tous participeront directement³. Cette brochure, mise à l'épreuve des faits et des réactions de collègues concernés, pourrait devenir un livre l'année suivante ».

Soixante-quinze à quatre-vingts personnes ont participé aux quatre matinées initiales. Vingt-cinq se sont retrouvées avec les quatre membres de l'équipe d'animation pour engager le travail dans les classes et les écoles. Trente personnes sont co-auteurs effectifs du livre sorti en mars 1984. Entre temps, le projet avait été discuté par tous, remodelé, adapté ; entre temps, les instituteurs concernés avaient aussi changé de statut, dans leurs écoles et par rapport aux membres de l'équipe de circonscription : créant entre eux des réseaux coopératifs, prenant pouvoirs et initiatives, prenant en charge ensuite la transformation de l'apprentissage de la lecture dans l'ensemble de la circonscription (350 classes de tous les niveaux), allant assurer des journées d'études dans les circonscriptions et les centres de formation qui le leur demandaient. Au lieu de n'être que des pourvoyeurs de corpus pour « chercheurs » spécialistes, ou des applicateurs de démarches élaborées par d'autres, ils sont devenus réellement et à part entière des enseignants-chercheurs.

Nous pensons que c'est cette puissante transformation institutionnelle qui a dynamisé, soutenu, rendu plus créatif et plus disponible chacun de nous, dans une tâche qui dépassait de loin le simple changement de techniques de lecture.

* Extraits de Josette JOLIBERT, *Former des enfants lecteurs*, Paris, Hachette, 1984, p. 36.

¹ Le cycle des apprentissages (Grande Section de maternelle, Cours préparatoire, Cours élémentaire 1^{re} année) concerne les 5-8 ans.

² Publicité désintéressée... L'intégralité des droits d'auteurs est versé à la coopérative des enseignants de la circonscription.

³ Au lieu de confier cette tâche à « ceux qui ont l'habitude », à « ceux qui sont doués pour écrire »... les formateurs par exemple.