



HAL
open science

Langage, expression écrite et lecture. Une expérience menée en classe de perfectionnement

Christian Rubin

► **To cite this version:**

Christian Rubin. Langage, expression écrite et lecture. Une expérience menée en classe de perfectionnement. *Expressions*, 1995, 07, pp.109-146. hal-02403823

HAL Id: hal-02403823

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02403823v1>

Submitted on 11 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LANGAGE, EXPRESSION ÉCRITE ET LECTURE

Une expérience menée en classe de perfectionnement

Christian RUBIN¹
IUFM de la Réunion

CAPSAIS, option E, 1994-1995.
Travail suivi par Michel Bouffard.

Au cours des stages effectués dans deux classes de perfectionnement du secteur de La Possession, j'ai pu observer à loisir les difficultés propres au type d'enfants qui les fréquentent. C'est à l'occasion plus précisément du stage en responsabilité que j'ai pu approfondir cette observation. Il s'est déroulé à l'école Évariste-de-Parry, au centre-ville de La Possession.

Composée de 16 enfants de 8 à 12 ans issus de milieux socioculturels défavorisés pour la majorité d'entre eux, cette classe de perfectionnement, de par son recrutement, correspond, je pense, à la plupart de celles rencontrées à la Réunion.

Ce qui m'a d'abord interpellé, c'est la pauvreté du langage des élèves. L'usage d'un français relativement correct n'est l'apanage que d'un petit nombre d'entre eux. Ce qui prédomine, c'est, bien entendu, la pratique du créole, ou plutôt d'expressions qui n'appartiennent ni au créole ni au français courant dans la plupart de leurs interventions. Cela s'explique, bien sûr, par l'environnement linguistique dans lequel baignent les élèves et qui est d'ailleurs revendiqué par certains d'entre eux avec une certaine agressivité et un brin de provocation.

Cette absence de maîtrise du français parlé a bien entendu de profondes répercussions sur l'expression écrite. C'est dans ce domaine qu'apparaissent les besoins les plus criants : ainsi, pour la quasi-totalité des enfants, la rédaction

1. Remerciements à MM. :

- Max Hoareau de Boisvilliers, pour m'avoir accueilli dans sa classe et permis d'y effectuer mes expériences ;
- Michel Bouffard, pour ses précieux conseils.

tion de quelques phrases, sans parler même de paragraphes, semble relever de l'exploit insurmontable.

Toutes ces difficultés, que même un bref passage en classe suffit à déceler, découlent elles-mêmes du niveau catastrophique qui est le leur en lecture. Sur l'ensemble des élèves, seul un petit nombre en maîtrise les règles élémentaires.

Par conséquent, suite à ce constat affligeant du niveau des enfants, il était évident pour moi que la priorité allait devoir être donnée au français là où les lacunes semblaient les plus graves, et ceci principalement en raison du rôle capital que joue la maîtrise de la langue pour l'avenir de ceux qui nous sont confiés. De plus, j'ai été frappé de voir combien certains, ancrés dans leur échec et leur refus du système scolaire, manifestaient leur désintérêt vis-à-vis de cette matière pourtant si nécessaire alors que d'autres activités comme les mathématiques par exemple ne rencontraient pas de leur part une attitude aussi négative.

C'est donc aussi sur le plan de la motivation au parler correct, au goût de lire et d'écrire que j'allais devoir faire porter mes efforts. À l'issue de ma période d'observation, ma problématique allait donc être la suivante : comment, face à ce public d'enfants hétérogènes tant par le niveau atteint que par les degrés d'intérêt manifestés, améliorer leurs compétences en matière de langage ? Comment parvenir aussi à des progrès substantiels en matière d'expression écrite et surtout en lecture ? Et ceci, sans perdre de vue l'indispensable motivation à susciter, levier sans lequel rien ne peut-être entrepris. En résumé, cette amélioration des compétences passe par ce triptyque : vouloir, pouvoir, savoir.

Vouloir, ce sera le rôle de la motivation, condition nécessaire mais non suffisante à tout apprentissage.

Pouvoir, ce seront les techniques à acquérir ; ainsi en sera-t-il en lecture du décodage ou encore de l'adaptation des stratégies en fonction du type d'écrit rencontré, tout cela débouchant sur de réels savoirs.

Ces objectifs, qui peuvent paraître ambitieux, sont à mon avis dictés par l'imbrication étroite existant entre les disciplines : améliorer une compétence dans un domaine rejaillira nécessairement en termes de réussite dans un autre.

Aussi, après avoir affiné mon constat de départ par l'observation minutieuse des enfants, je m'efforcerai d'évaluer de façon précise les besoins de ceux-ci afin que, à l'issue d'une réflexion portant sur les processus d'acquisition du langage, de l'expression écrite et de la lecture, puissent se mettre en place des activités pratiques apportant une aide réelle aux enfants. Cette aide devra se concrétiser par des progrès au terme d'une évaluation, laquelle per-

mettra après correction d'orientations éventuellement erronées, de formuler des perspectives plus vastes, à l'échelle de l'année scolaire dans le but de poursuivre le travail entrepris.

D'ores et déjà, il m'est permis d'affirmer combien cette expérience m'a été enrichissante en termes d'implication personnelle grâce à tout le travail d'observations, de réflexions et d'activités mises en place. Indéniablement et outre le bénéfique qu'en auront tiré les enfants, cette recherche a eu et aura encore de profondes répercussions au niveau de mon travail d'enseignant.

I. Observation générale des enfants : constat de départ

A. Les compétences

1. Expression orale

Les compétences dans ce domaines sont limitées ; le langage est pauvre, mêlant tournures et mots empruntés au créole. Une grande part des efforts du maître consiste à faire reformuler aux élèves leurs propos tout en évitant, c'est là que réside l'écueil, de les « bloquer » dans leurs tentatives de communication.

Cette absence de maîtrise de la langue a constitué et constitue encore, très certainement, pour ces enfants, un des obstacles majeurs à une bonne intégration scolaire. Pour certains d'entre eux, c'est la compréhension même du français qui semble être en cause dans de nombreux cas : ainsi, pour peu que la consigne ait été formulée d'une façon plus succincte qu'à l'ordinaire, surgissent alors des phénomènes d'incompréhension manifestes. La mise en œuvre des compétences requises dans la communication orale, qu'il s'agisse de répondre à une question, de raconter un événement, de demander un renseignement, pour ne citer que les plus courants, cette compétence, donc, se heurte à des difficultés souvent considérables.

2. Expression écrite

J'ai pu tout d'abord noter qu'il n'y avait pas de problèmes majeurs au niveau du graphisme en lui-même. Tous écrivent, avec une habilité et une vitesse d'exécution variables selon les enfants, plus ou moins soigneusement aussi, et là intervient surtout le degré d'intérêt pour l'activité proposée. La copie d'un paragraphe se fait donc, pour l'essentiel, sans difficultés et avec, il faut le souligner, relativement peu de fautes. Il n'en va pas de même pour ce qui est de la production d'écrits proprement dite. Là, les élèves se heurtent à des problèmes d'ordre orthographique, lexical, syntaxique tels qu'ils rendent leur

tâche quasi insurmontable et ceci indépendamment même de leur degré de motivation. Les productions recueillies au cours de quelques exercices exécutés en classe sont d'une médiocrité affligeante : rares sont celles qui dépassent quelques lignes et qui font preuve d'un minimum de cohérence interne quant à la constitution du récit, à l'organisation des idées et à l'expression de celles-ci.

3. Lecture

C'est, bien sûr, dans ce domaine qu'apparaissent les plus grosses lacunes. Sur l'ensemble de la classe, au mieux trois élèves parviennent à une lecture tant soit peu expressive et donc témoignent par là-même d'une certaine compréhension. Pour environ sept autres, c'est à un pénible déchiffrage qu'ils se livrent à des degrés divers, déchiffrage plus ou moins habile mais fastidieux pour eux-mêmes comme pour leur auditoire et où la compréhension est le plus souvent absente du fait même de cette lecture syllabée et hésitante.

Les autres enfants ne maîtrisent pas la combinatoire, ne possèdent qu'un capital de mots extrêmement restreint et s'avèrent donc dans l'incapacité, le plus souvent, de déchiffrer, à quelques rares exceptions, une phrase simple utilisant des mots appartenant au vocabulaire usuel.

B. Les besoins constatés

L'état des lieux établi, le recensement des besoins fait apparaître tout d'abord la nécessité d'actions combinées dans les trois domaines étudiés, à savoir l'oral, l'écrit et la lecture.

1. L'oral

Ce sera avant tout permettre l'établissement d'une communication réelle dans le sens aussi bien maître/enfants qu'enfants/enfants. Pour cela, il faudra favoriser toutes les situations d'expressions vraies dans le cadre, en particulier, de moments d'entretien privilégiés au cours desquels seront abordés divers sujets appartenant au vécu des enfants et permettant à ceux-ci de s'exprimer librement.

À partir de ces entretiens, le maître pourra établir un diagnostic précis des besoins exprimés, des erreurs commises et y remédier par une bonne reformulation, des exercices appropriés, d'imprégnation le plus souvent.

Ces activités pourront se mener au niveau de la classe toute entière ou dans le cadre de groupes restreints plus aptes à favoriser l'expression spontanée. L'usage de cet outil d'enregistrement qu'est le magnétophone fournira une aide précieuse.

2. L'écran

Là aussi, comme nous avons pu le constater, les besoins sont immenses. Bien évidemment, le temps dont nous disposons ne permettra que d'amorcer les activités. C'est avant tout dans le domaine de la motivation qu'il faudra intervenir : donner à l'enfant l'envie de s'exprimer non seulement à l'oral, mais aussi par écrit. En ce sens, les activités menées dans ce champ d'intervention particulier seront un prolongement direct de celles effectuées à l'oral : comptes rendus d'entretien, de visites, journal de vie.

Il conviendra toutefois de ne pas négliger l'aspect technique d'amélioration de l'expression écrite qui peut passer par les relais traditionnels que sont la grammaire, la conjugaison ou l'orthographe.

3. La lecture

Compte tenu de l'hétérogénéité du niveau des enfants, il sera nécessaire de cibler encore davantage les besoins. Pour les élèves les plus avancés, j'ai pu constater, à la suite d'observations sur le terrain et plus encore à l'issue d'une évaluation, combien il leur était difficile souvent de comprendre la signification des consignes, même simples, et donc d'effectuer le travail demandé par le maître sans que celui-ci ne soit contraint de lire lui-même cette consigne. Cette nécessité d'une compréhension de la tâche demandée m'est apparue comme déterminante dans la mesure où elle peut contribuer à favoriser l'autonomie des élèves par rapport à un travail.

De même, toujours suite à mes évaluations, j'ai pu me rendre compte des difficultés rencontrées par les enfants dans la compréhension de ce qu'ils lisaient. De ce constat, j'ai tiré la conclusion qu'il était indispensable de travailler sur cette compréhension des textes par un travail essentiellement de questionnements permettant d'en appréhender le sens de manière plus complète.

Autre domaine essentiel également, celui des stratégies de lecture adaptées au type de texte rencontré : comment reconnaître les divers types d'écrits, savoir les classer, savoir les utiliser dans la vie courante, ainsi, par exemple, la recherche d'une information dans un annuaire, un catalogue, etc.

Un dernier point sur lequel j'aurais voulu insister est celui de la lecture à haute voix ; ayant constaté une certaine prédilection des enfants pour l'usage du magnétophone, dans le cadre de récitations de poèmes par exemple, j'ai jugé utile de profiter de cet engouement peut-être passager pour améliorer la qualité d'élocution des élèves en organisant des moments de lecture sous forme de concours de diction propres à motiver les enfants.

Concernant le groupe d'élèves les plus faibles, la question qui s'est posée

à moi a été aussi de savoir quelle stratégie adopter pour, dans le domaine de la lecture, amorcer un réel « démarrage » ? Il m'est apparu évident qu'il convenait d'axer mon travail sur la prise de conscience par les élèves de ce qu'est la lecture et ainsi, plus spécifiquement d'agir en priorité sur la reconnaissance des relations graphophonologiques susceptibles de mobiliser l'intérêt des enfants en permettant des résultats relativement rapides et mesurables, et en les amenant à cette réflexion indispensable sur les rapports entretenus entre l'oral et l'écrit.

II. Ce que parler veut dire

A. Les fonctions du langage

Il appartient aux fonctions humaines essentielles comme la pensée, l'intelligence, la connaissance. Parler est le propre de l'homme, seul l'être humain est doué de parole. C'est surtout un fait social. Ainsi, l'enfant n'apprendra à parler que s'il peut être en interaction avec d'autres êtres humains. L'histoire nous cite le cas de ces enfants « sauvages » que l'absence de tout contact humain a irrémédiablement privés de parole. Il n'y a donc pas de langage hors de la société humaine.

C'est aussi un instrument de la pensée qui permet d'analyser le monde, de le déchiffrer. Bergson l'a défini comme « l'instrument de prise de possession du monde ». En user suppose de pouvoir disposer nécessairement de l'accès à la symbolisation, donc à une pensée déjà élaborée. Savoir si, à la genèse, cette pensée précède le langage ou si elle en est le corollaire est une question largement débattue dans les cercles philosophiques et scientifiques. Il semblerait en fait qu'un va-et-vient s'opère entre langage et pensée, l'un et l'autre s'enrichissant mutuellement.

Vigotsky insiste sur le rôle du langage permettant « l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales de plus en plus complexes grâce aux mots, à l'origine de la formation des concepts ». Cet accent mis sur les activités pratiques a des conséquences sur le plan pédagogique en ce sens que la prise de parole doit naître d'une nécessité et être liée à l'action. Cela implique aussi l'adhésion de l'enfant à cette démarche qui doit correspondre à ses besoins.

Le langage joue ainsi le rôle de médiateur dans le développement et le fonctionnement de la pensée et ainsi il se transforme en langage intérieur : cette conception souligne l'importance que revêt l'utilisation du langage pour la formation de l'intelligence et la construction de la pensée chez le jeune

enfant indépendamment du rôle auquel on le limite souvent de simple outil de communication.

L'objectif est donc de parler pour améliorer constamment son niveau de compétences. Apprendre le langage à l'école, c'est aussi apprendre à conceptualiser.

C'est grâce aux interactions avec les autres par l'intermédiaire du langage que pourront se développer les potentialités de l'enfant à l'intérieur de ce que Vigotsky appelle la « zone proximale de développement ».

L'autre fonction qui vient immédiatement à l'esprit, c'est son rôle dans la communication. C'est par le langage de plus en plus élaboré au fur et à mesure de son développement que l'enfant exprime ses besoins. Au départ, à la base, il semble qu'intervient le principe de plaisir. Diatkine rappelle : « L'élément-plaisir, qui conduit à la diminution des tensions, joue un rôle important tout à fait probable dans le développement des structures de communication. » L'exercice du langage est ainsi perçu comme la satisfaction du mouvement de son désir. Chacun connaît le rôle thérapeutique de la parole, en psychanalyse en particulier.

Plus prosaïquement, le fait de parler d'un problème à autrui évite à celui-ci de devenir obsessionnel, objet de « ruminations » stériles. C'est Hegel qui disait déjà : « Tout ce qui peut être exprimé cesse de troubler. »

Vouloir communiquer, c'est principalement vouloir parler même si la communication peut aussi emprunter d'autres voies (le geste, les postures, etc.). Or, les enfants placés dans des conditions défavorisées, souffrant en particulier de carence affective, ignorent l'expérience de la satisfaction du plaisir qui surgit du dialogue et de l'échange quotidien avec la mère. Le langage ne constitue pas alors ce mécanisme de défense qui permet l'apaisement des tensions, la dissipation de l'angoisse née de la séparation. Il n'est pas devenu cet objet qui remplace, qui comble l'absence. Le rôle de l'école sera donc de les amener à la découverte du plaisir de parler, d'utiliser les mots pour évoquer les êtres, les choses hors situation. Tout le travail pédagogique consistera à créer ces conditions matérielles, relationnelles, d'émergence du désir de communication.

B. Parler et/ou libérer et/ou structurer ?

De cet exposé succinct des principales fonctions du langage, on retiendra que l'essentiel des activités langagières pratiquées dans nos classes d'enfants en difficulté devra privilégier l'expression en « libérant la parole ». En effet, deux types d'action peuvent être préconisées : l'une qui est la conséquence de

l'imprégnation, l'autre qui résulte « d'un ensemble d'activités systématiques tendant à l'appréhension globale et intuitive des structures syntaxiques et lexicales avec formalisation multiple et transfert des mécanismes acquis dans les différentes formes de communication ».

Abordons ce deuxième type de travail : l'exercice de langage. Dans la pratique traditionnelle, il consistait, en partant d'un thème ou d'un centre d'intérêt, à faire manipuler un certain nombre de termes ou d'expressions au cours de différents exercices. Cela se pratiquait au moment d'activités dirigées. À partir d'une lecture d'image tirée de tableaux de vocabulaire et d'élocution (Rossignol) ou, de façon plus moderne, avec l'utilisation de diapositives ou de bandes- dessinées, l'enfant était amené à s'exprimer soit de façon spontanée, soit le plus souvent par des questions magistrales.

Ce qui était, bien sûr, reproché à ces techniques, c'est son caractère artificiel, imposé en dehors de toute situation vraie de communication. Est-ce à dire que ces exercices doivent être bannis à tout jamais de nos classes ? Sans doute pas nécessairement.

Ainsi, dans la mesure où cette condition de réelle communication est remplie, venant en complément d'activités ayant mobilisé les enfants, ces exercices à peuvent trouver leur place dans une optique de consolidation, de structuration des acquis. C'est le cas, par exemple, des exercices structuraux dont l'efficacité, bien que contestée par de nombreux chercheurs, Laurence Lentin en particulier, reste démontrée dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, situation comparable, dans une certaine mesure, avec celle que connaissent un grand nombre de nos enfants à la Réunion.

Concernant l'imprégnation, son efficacité est liée à l'influence du maître qui s'exerce en permanence sur ses élèves. Servant en quelque sorte de « référent », sa responsabilité est considérable. Il doit s'exprimer clairement, d'une voie posée, en veillant à la prononciation, à l'articulation, au débit.

Ces qualités ont de tout temps été celles exigées de l'enseignant-modèle. Son niveau de culture aussi a son importance. Jean Jaurès l'exprimait très bien à travers cette formule lapidaire : « On n'enseigne pas ce que l'on sait mais ce que l'on est. »

Cette nécessaire influence du maître n'est cependant pas suffisante. Le milieu constitué par la classe, l'école, l'environnement socioculturel, joue un rôle décisif. L'enfant, au sein du milieu familial, acquiert les connaissances linguistiques du milieu ; il en adopte les techniques de langage et les procédés de communication grâce surtout au rôle prépondérant de la mère. Or, chacun sait bien que le milieu dans lequel évoluent les enfants dont nous aurons la charge est souvent peu stimulant. L'école doit donc être le maillon éducatif pour contribuer à améliorer la richesse du langage de l'enfant. Le

maître, alors, est celui qui facilite les échanges, qui rend la communication possible. C'est dans la mise en place de ces situations de communication vraies que ces stimulations seront le plus bénéfiques.

C. Les situations de communication

Sur le plan matériel d'abord, il faudra veiller à ce que la classe soit conçue de façon à permettre l'expression sous forme de petits groupes, soit par la disposition appropriée des tables, soit en aménageant un coin réservé au langage, dans le fond de la classe, par exemple. Cette disposition, pour importante qu'elle soit n'est cependant qu'un des aspects à prendre en compte.

L'attitude du maître sera déterminante aussi. Elle doit être empreinte d'écoute, de disponibilité et de tact vis-à-vis de celui qui s'exprime. Il faudra éviter tout comportement méprisant pouvant blesser l'enfant. Par là même, toute intervention devra se faire avec le souci permanent d'épargner à l'interlocuteur un blocage éventuel, tout particulièrement si celui-ci manque encore d'assurance.

Les instructions officielles étaient formelles encore naguère sur ce point : « Que le maître observe une attitude de réserve et de prudence. Qu'il encourage discrètement et s'abstienne de reprendre et d'interrompre. Son but est que les enfants parlent. »

Le respect scrupuleux de ces règles devrait permettre l'instauration d'un climat de confiance en classe propice au succès de l'entreprise. Toutefois, cela ne suffira pas encore si, parallèlement, ne sont pas proposées de véritables situations de communication. Et pour cela, rien ne saurait remplacer le rôle capital que peut jouer la vie coopérative.

La coopérative est en effet une vraie petite société dans laquelle il faut pouvoir exposer un projet, le critiquer, le défendre, répondre aux arguments tout en respectant les règles de vie d'un groupe ; outre la motivation qu'elle apporte à l'enrichissement de l'expression enfantine, elle contribue aussi à l'établissement de nécessaires vertus civiques que réclame toute société organisée et ce n'est pas le moindre intérêt. Ainsi, par exemple, le bilan de la journée ou tout autre rituel institutionnalisé au sein de la classe peut être l'occasion de moments d'expression d'une grande richesse. D'autres activités offrent d'intéressants supports à l'expression orale. Ainsi, les sorties à l'extérieur fournissent des pistes d'où pourra s'exercer la parole et, par la suite, l'écrit. La vie quotidienne, le vécu des enfants à l'extérieur des locaux scolaires sont aussi à mentionner parmi les sujets possibles.

Certains modes d'expression sont aussi à privilégier : prendre appui sur l'imaginaire de l'enfant peut donner lieu à une exploitation très féconde, même si, dans le cas des nôtres, cet imaginaire, faute de ne pas être alimenté

par le récit de contes dans leur prime enfance, est souvent pauvre.

Le narratif a tout naturellement sa place dans les comptes rendus d'enquêtes ou d'expériences, la relation d'événements extérieurs. Le descriptif intervient aussi dans la présentation de documents, par exemple dans la critique, positive toujours, de dessins d'enfants. Cet éventail d'activités ne serait pas complet si on omettait le recours au jeu dramatique par le théâtre ou les marionnettes. À partir des textes, il est possible de réaliser de petites mises en scène et une amorce de dramatisation où se révèlent la nature et la personnalité de l'enfant et qui permet à certains d'entre eux de s'extérioriser, d'acquérir l'assurance qui leur fait défaut.

L'objectif général sera d'assurer une prise de conscience de ce que l'on perçoit et de ce qu'on interprète mais aussi de ce que l'on comprend et de ce que l'on imagine. Cette prise de conscience de vérités complexes, des problèmes à résoudre, est vitale pour le développement de l'enfant. Ces activités permettront surtout à l'enfant de s'exprimer avec plaisir. C'est Pauline Kergomard qui disait déjà : « Faites-les vivre, ils parleront ! »

Elles pourront aussi avoir des prolongements, en particulier dans le domaine de l'expression artistique, de sorte que la représentation de la chose parlée ait une réelle signification et surtout en expression écrite. En effet, celle-ci trouve sa justification en permettant d'assurer la pérennité des multiples productions langagières évoquées plus haut.

III. Parler pour écrire

A. La motivation à l'écrit

Les instructions officielles de 1985 affirmaient : « L'école élémentaire tirant parti de situations rendant nécessaire l'usage de l'écrit, conduit l'élève à ranger de façon simple et avec plaisir » ; plus loin, elles poursuivent : « Le maître engage l'élève à oser écrire avec confiance et liberté, dans le jeu et dans l'exercice, seul ou avec ses camarades. »

À partir du moment où les productions langagières nées des différentes situations évoquées précédemment se multiplient, se diversifient, va se poser véritablement aux yeux des enfants le problème de leur conservation, de leur transmission aussi éventuellement dans le cadre d'une correspondance scolaire. Cet impératif de pérennité des productions constitue un des éléments essentiels sur lesquels va s'appuyer le maître pour justifier le passage à l'écrit : comment, en dehors de l'enregistrement toujours plus ou moins éphémère au magnétophone, conserver ce compte rendu de visite et le communiquer à nos correspondants, si ce n'est par le recours à la mise en page ou

la confection d'un tableau mural ?

De même, la vie collective de la classe impose un certain nombre de règles à établir et, par conséquent, à fixer sous forme écrite pour mieux imposer le respect. Une classe vivante fourmille d'exemples justifiant le passage à l'écrit qui peut se faire ainsi naturellement.

Ainsi, en rendant à l'écrit son rôle irremplaçable en matière de conservation de la parole, on résout en grande partie la difficulté inhérente à l'absence de motivation, phénomène que l'on rencontre aussi chez l'adulte victime parfois de son passé scolaire où l'écrit imposé était perçu comme un pensum fastidieux. Malgré tout, il faut rester conscient des difficultés des tâches à entreprendre. Dans la pédagogie traditionnelle, la production d'écrits s'inscrivait comme le couronnement de tout l'édifice patiemment construit tout au long du cycle élémentaire. La sacro-sainte rédaction en était l'épreuve-reine avec la dictée au certificat d'études. Cette quasi-sacralisation de l'écrit trouvait sa justification dans la complexité des procédures mises en œuvre.

En effet, de même que la capacité de lecture dépend de l'étroite complémentarité entre l'identification des mots et la compréhension des énoncés, la capacité d'écriture relève parfois d'une aptitude à écrire, c'est-à-dire à gérer toutes les contraintes de l'écriture orthographique, et d'une aptitude à concevoir des textes. La maîtrise de ces contraintes rhétoriques, syntaxiques, lexicales imposées par le domaine de référence et le type de texte choisi impose des exigences rigoureuses.

Faut-il pour autant considérer la production d'écrits comme une tâche trop ardue pour nos enfants en difficulté et donc remettre cette activité à plus tard ? Certes non, là encore les instructions officielles sont formelles : « L'accès à la langue écrite est aujourd'hui prioritairement un accès à la production de textes. » En fait, lire et écrire sont intimement liés et sont des activités complémentaires :

« C'est en écrivant régulièrement que les enfants sont mis devant la nécessité de créer des formes graphiques non encore mémorisées. L'activité linguistique qui en résulte fait de l'écriture un moyen de développement particulièrement puissant de la connaissance graphique. Inversement, c'est à partir de la fréquentation assidue des textes et de leur analyse attentive que les enfants se font une idée de plus en plus précise de la forme des mots et du rôle que peuvent jouer les lettres, la ponctuation, dans l'organisation de l'écrit. Entre les exercices de lecture et d'écriture se créent des relations de complémentarité qui permettent un apprentissage optimal de l'écriture » (*La Maîtrise de la langue.*)

Comment se forme et se développe cet apprentissage de l'écrit ? Emilia Ferreiro, dans son livre *Lire, écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, a très bien montré les processus d'acquisition de l'écrit. Disciple des théories

piagétienne, elle décrit la genèse du savoir lire/écrire comme l'histoire de « l'interaction d'un sujet et d'un objet social valorisé, lequel objet social implique un savoir-faire, une capacité à acquérir une compétence à développer par l'exercice de performances répétées ».

La première écriture de l'enfant, c'est le dessin qui apparaît avec la formation de la pensée symbolique. C'est vers l'âge de quatre ans que l'enfant prend conscience de l'environnement écrit, d'où la nécessité d'écrire devant les enfants à l'école maternelle pour leur montrer que l'on peut conserver leurs dires par la dictée à l'adulte, par exemple. Par la suite, les notions de taille et d'orientation spatiale apparaissent chez l'enfant, parallèlement à la notion de signes écrits.

En voulant imiter l'adulte, il découvre peu à peu la correspondance signifiant/signifié. Progressivement s'opère le passage d'une procédure logographique, un signe représentant un nom de personne, à une procédure de type alphabétique avec utilisation des correspondances graphie/phonies.

Un capital-mots se constitue ainsi grâce à la mémorisation et aux capacités de discrimination de plus en plus fine des graphies par l'enfant. Mais, pour parvenir à écrire des mots qui ressemblent à ceux qu'ils lisent, les compétences alphabétiques ne suffisent pas. Les enfants doivent alors passer à la procédure orthographique où les correspondances avec l'oral sont plus complexes. Il s'agit alors de construire d'autres types de connaissances, du type de celles qui ont trait à la morphologie et à l'orthographe grammaticale.

Cette longue et lente maturation des processus centraux qui s'effectue tout au long de la scolarité élémentaire de l'enfant et se poursuivra au-delà, semblerait justifier à elle seule le report tardif de production d'écrits élaborés. Pourtant, il est démontré que l'activité de production de textes dès le début du cycle élémentaire permet aux enfants d'en tirer un grand profit. Comment ? Il faut, pour cela, inventer des mises en œuvre pédagogiques susceptibles de mettre cette activité à la portée de nos élèves.

B. Les aides à l'écrit

Tout d'abord, il conviendrait de dissocier les étapes de la production en soulageant l'élève des problèmes soulevés par la méconnaissance de l'orthographe et en faisant en sorte que la tâche d'écriture soit prise en charge par l'enseignant sous forme de la dictée au maître tout au moins pour les plus faibles d'entre eux. Rien n'empêche, en pratique, qu'au cours de cette dictée, lors de la reformulation de la proposition initiale de l'élève grâce à l'interaction avec la classe, un moment soit consacré aux observations et aux commentaires portant sur la réalisation graphique. Avant la mise au net, une relecture d'ensemble permet d'introduire de nouvelles corrections impossibles à

faire lors du premier jet. L'attention de l'enfant peut ainsi être mobilisée sur un nombre limité de problèmes.

Progressivement, peuvent se développer des pratiques d'écriture autonome au fur et à mesure des progrès de l'enfant, et ce à condition de lui fournir des aides diversifiées sous la forme, par exemple, de mots référents inscrits sur les murs de la classe et renouvelés de temps à autre. Des fichiers collectifs classés par ordre alphabétique ou par thème peuvent également être d'un grand secours.

Individuellement, l'enfant peut, avec l'aide du maître, constituer son propre répertoire de mots et de structures auquel il se reportera en cas de besoin.

D'autres outils facilitant la production d'écrits sont disponibles. Citons le traitement de texte qui, du fait de l'utilisation de l'ordinateur, constitue un puissant renforcement des motivations. Plus ancienne et empruntée aux techniques Freinet, l'imprimerie se révèle aussi un outil précieux.

Ce résumé des différentes aides pouvant être apportées à l'enfant serait incomplet s'il n'incluait pas la mise en œuvre d'exercices spécifiques portant par exemple sur l'enrichissement lexical de la phrase ou un travail sur les différents axes de celle-ci. Là encore, les séquences « traditionnelles » de conjugaison, de vocabulaire, d'orthographe, peuvent trouver leur place à petites doses et en support d'une activité productrice d'écrit. Dans la mesure où elles s'inscrivent dans ce cadre, elles ne pourront qu'être perçues favorablement par les élèves, l'essentiel étant toujours de développer le goût d'écrire. Dès lors, cette production d'écrits peut devenir un outil de remédiation extrêmement efficace dans nos classes. N'a-t-on d'ailleurs pas dit du texte libre, cher à la pédagogie Freinet, qu'il pouvait, dans certains cas, constituer une véritable thérapie en permettant à l'enfant d'exprimer ce qu'il ressent, ce que parfois son milieu étouffe et empêche d'épanouir ?

IV. Lire

A. La place de la lecture dans le monde moderne

Avant d'aborder les problèmes de l'enseignement de la lecture en classe de perfectionnement, la première question qui vient à l'esprit est relative à sa place dans notre civilisation. Et, tout d'abord, la maîtrise du savoir lire est-elle encore indispensable à l'heure où les images envahissent notre quotidien ? Dans son livre *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Philippe Meyrieu pose la question en ces termes :

« Il faut se demander si la diffusion de l'information ne risque pas d'échapper

presque totalement à l'école au profit de médias plus attractifs, plus susceptibles aussi d'un usage individualisé : on peut interrompre une cassette plus facilement qu'un cours magistral, rappeler un exemple sur son ordinateur sans faire piaffer d'impatience ceux qui, dans la classe, ont déjà compris... »

Des enquêtes ont montré que nombre d'adultes ne lisent jamais de livres. Est-ce à dire pour autant que ces adultes sont des débiles, qu'ils présentent des déficiences intellectuelles graves, qu'ils ont des personnalités mutilées ? Pour bon nombre d'entre elles, ce n'est pas le cas.

Lire semble être une impérieuse nécessité sur le plan de l'information élémentaire, des relations sociales. Mais, de ce point de vue, il est possible d'objecter que l'information ne passe plus exclusivement par le texte écrit. Elle passe, et de plus en plus largement, par le son et l'image. Des procédés de remplacement, de compensation sont même mis en place pour pallier un relatif illettrisme et les carences qu'il entraîne : l'utilisation de procédés logographiques, par exemple.

Mais, en réalité, chacun sait que les sociétés les plus développées sont celles où une majorité d'individus maîtrise cet apprentissage instrumental du savoir-lire. Si l'on a pu croire, pendant un moment, qu'avec l'irruption des moyens audiovisuels, le livre allait perdre de son importance, bien vite il est apparu qu'il n'en serait rien. En effet, toutes les nouvelles apparitions technologiques qui envahissent progressivement notre univers nécessitent, si l'on veut en exploiter au mieux les possibilités, un indéniable savoir-lire.

Et ce savoir-lire et bien lire est encore plus indispensable à celui qui veut accéder à une connaissance plus approfondie de notre monde. C'est dire combien la maîtrise de la lecture est un des enjeux les plus importants de notre époque. C'est même devenu une priorité de l'éducation.

Ces réflexions me sont venues à l'esprit aussi à l'évocation du souvenir d'un bref passage en classe de troisième pratique il y a alors de nombreuses années.

Alors que je m'efforçais de convaincre les adolescents dont j'avais la charge de la nécessité de savoir lire, je m'étais vu apostropher par l'un d'entre eux qui, à mes exhortations, me rétorqua que, grâce à la radio et à la télévision, il pouvait se passer d'apprendre à lire. Et ce sentiment, même s'il n'est pas toujours exprimé, est très certainement partagé par bon nombre d'enfants de nos classes pour qui la lecture est loin d'apparaître comme une nécessité vitale dans les milieux socioculturels défavorisés où ils évoluent. Car, si pour l'enfant issu de milieux aisés et plongé très tôt dans un environnement favorable à la prise de conscience du rôle du livre comme moyen de distraction et outil au service du savoir, il en va tout autrement de mes élèves pour lesquels le statut du livre n'est guère valorisé.

B. Prise de conscience de l'acte de lire

Compte tenu de ce qui a été dit précédemment, la première tâche à entreprendre consistera à modifier l'image que se fait l'élève de l'acte de lire. Pour cela, le fait de s'entretenir avec lui sur des questions telles que « qui lit ? », « que lit-on ? », « pourquoi j'apprends à lire ? », « à quoi ça sert ? », permet de connaître la représentation que celui-ci a de la lecture et d'infléchir cette représentation vers une prise de conscience de son rôle positif. Ainsi, concrètement, le fait de prendre un livre, d'inviter les élèves à émettre des hypothèses sur son contenu puis d'en faire la vérification grâce à un élève-lecteur, fait entrevoir l'intérêt du savoir-lire.

De même, sachant que tout apprentissage nécessite un effort, l'élève de nos classes ne saisit pas l'intérêt d'un tel effort pour s'approprier un nouveau langage, gestes et paroles lui suffisant le plus souvent pour communiquer.

Il convient donc d'éveiller en lui ce besoin d'apprendre parce qu'il en aura compris l'utilité : ainsi, par exemple, le fait de répondre à une question posée par un élève « je ne sais pas mais je vais chercher dans tel ou tel livre » peut l'inciter à cette prise de conscience. Un autre élément est à prendre en considération dans l'apprentissage de la lecture, celui du vocabulaire employé par le maître ; ainsi, trop souvent celui-ci néglige d'explicitier certains termes comme celui de syllabe, de son, de mot oral par rapport au mot écrit, d'où un risque de confusion supplémentaire chez l'élève pouvant entraîner un échec dans l'apprentissage. La nécessité de définir les concepts employés est donc capitale pour la compréhension.

Des recherches expérimentales menées dans de nombreuses classes sous la direction de Fijalkow démontrent de manière irréfutable la nécessité d'une réflexion métalinguistique de l'enfant avec l'aide du maître pour parvenir à cette « clarté cognitive ». Cette prise de conscience de ce qu'est l'acte de lecture constitue un préalable à tout apprentissage.

C. Les techniques de lecture ou l'acquisition d'un savoir-faire

1. Le décodage

L'apprentissage de la lecture est une activité très complexe. Tout d'abord, il convient de répudier la vue traditionnelle selon laquelle l'apprentissage des lettres se confond avec celui de la lecture. L'acte vrai de lecture n'a que des rapports relâchés avec le déchiffrement des débutants. C'est une activité complexe susceptible de s'exercer à des niveaux divers.

Déjà dans un numéro des *Cahiers de l'enfance inadaptée* datant de 1954, l'auteur d'un article sur les problèmes posés par l'apprentissage de la lecture

en classe de perfectionnement affirmait :

« Bien loin d'être un simple montage de mécanismes ou d'automatismes, la lecture est tout à la fois et indissociablement l'expression et l'agent privilégié du discours intérieur. Vraisemblablement, c'est dans la mesure où les individus sont capables de langage intérieur qu'ils sont capables d'un niveau correspondant de lecture. »

Ces réflexions, relativement novatrices pour l'époque, témoignaient déjà de la difficulté d'appréhension de l'acte de lecture.

Aujourd'hui, personne ne peut nier que la lecture ne se réduit pas à l'assemblage de lettres pour former des syllabes qui, réunies, forment des mots ayant un sens, et cela même si les instructions officielles de 1985 précisent : « La maîtrise de la combinatoire, c'est-à-dire du lien des lettres et des syllabes entre elles et du rapport des signes écrits aux sons qui leur correspondent, est nécessaire et implique des exercices particuliers. » Cette nécessité du décodage et du passage à l'oralisation est fortement contestée par les théoriciens de l'Association française pour la lecture (AFL) dont fait partie Foucambert pour qui l'accès direct au sens doit être privilégié dès le départ de l'apprentissage. Sans entrer dans le détail de cette polémique d'experts qui se poursuit toujours, le principal reproche que l'on puisse faire à cette théorie, c'est qu'elle attribue à l'enfant le processus de la lecture mentale de l'adulte compétent. On considère en effet que l'enfant doit apprendre à lire en pratiquant des activités de même nature et dans des situations comparables à celles du lecteur expérimenté. Car il n'y a pas, selon l'AFL, de différences fondamentales entre le lecteur accompli et le débutant.

Or, explique Emilia Ferreiro, « il ne faut pas confondre la description de l'état final avec la description du processus par lequel on atteint cet état final ». Et B. Toresse, dans son livre *Comment apprendre à lire aux enfants de 6-7 ans*, nous rappelle très judicieusement, à l'aide d'une comparaison hardie que « l'enfant de 7 ans est aussi différent de l'adulte sur le plan psychique et psychologique que le têtard est différent de la grenouille au niveau physique et physiologique ».

Alors, qu'est-ce que lire ? Les instructions officielles de 1985 affirment : « Lire, c'est comprendre » ; et elles ajoutent : « La maîtrise de la combinatoire est nécessaire mais elle n'a de valeur qu'associée à la compréhension de l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots ». Cette conception de la lecture met en jeu quatre composantes : outre la perception visuelle, l'identification des mots qui peut se faire grâce à la correspondance graphophonologique et qui permet la compréhension du message écrit, la maîtrise linguistique par la bonne utilisation des structures morphosyntaxiques de la phrase et enfin les bases de connaissance,

c'est-à-dire des informations dont le lecteur dispose.

2. La reconnaissance globale

Pour reprendre la définition de B. Toresse,

« lire n'est pas déchiffrer, ni des lettres, ni des syllabes, ni même des mots.

Lire un texte, c'est projeter quasi instantanément une signification sur les vocables et les segments de phrase perçus visuellement, c'est construire le plus objectivement possible le sens du texte pour le comprendre. »

Le lecteur débutant, lui, s'appuie sur une série d'indices qui lui permettent, grâce à la reconnaissance globale des mots, d'éviter le déchiffrage et donc de progresser plus rapidement dans la compréhension de la phrase. Une constatation faite dans les classes de perfectionnement est relative au faible nombre de mots connus globalement, phénomène qui s'explique, entre autres choses, par les difficultés de mémorisation de nos élèves. Enrichir ce capital-mots est donc une priorité. Pour cela, des exercices appropriés doivent être mis en place pour faciliter cette acquisition de mots reconnus globalement. Les mots concrets, fréquents, sont, bien sûr, à privilégier au cours de situations pédagogiques à la fois stimulantes, dynamiques et aussi répétitives pour en consolider l'acquisition.

De même, tout mot inconnu ou faisant partie du vocabulaire courant doit, après avoir été déchiffré, faire l'objet d'une mémorisation globale. En pratique, l'usage d'un carnet-répertoire où sont classés les mots découverts et auquel l'élève peut se reporter se révèle un outil très utile. Ainsi, et sans opposer combinatoire et reconnaissance globale des mots, la combinaison de ces deux techniques d'apprentissage permet à l'apprenti-lecteur de disposer de stratégies de lecture flexibles. Ce type d'exercices a constitué une des activités menées au cours de ce stage, en particulier avec le groupe d'enfants très faibles : travail de discrimination auditive et visuelle, jeux divers (« Pigeon vole ») mais aussi activités de recomposition syllabique ont été entreprises avec ce groupe avec une bonne participation et des résultats encourageants.

D'autres types d'exercices de perception visuelle et auditive, de mémorisation aussi, ont été proposés aux différents groupes avec plus ou moins de succès en matière de participation et de réussite. Par ailleurs, j'ai pu noter que les activités de ce type, puisqu'elles sont conduites de façon dynamique et bien adaptées au niveau des élèves concernés, peuvent se révéler attrayantes et surtout permettent des acquisitions notables.

3. Anticiper-vérifier

L'anticipation est un des processus mis en œuvre en lecture : c'est même, selon Foucambert, une des principales caractéristiques du bon lecteur. Celui-

ci émet des hypothèses et imagine ce qui va suivre en fonction de ce qu'il vient de lire. « Le lecteur a en mémoire des milliers de mots écrits, ce qui lui permet d'associer instantanément une signification à une forme ou à un ensemble de formes écrites » (*L'Enfant, le maître et la lecture.*) L'objection essentielle qui peut être faite est de savoir si l'élève, et particulièrement l'élève en difficulté, est capable d'anticipation. Citons encore une fois B. Toresse : « L'anticipation de l'enfant qui apprend à lire n'est pas de même nature que celle du lecteur averti : elle est différente aussi bien dans sa procédure d'emploi que dans ses modes d'expression. » En effet, l'élève en difficulté ne reconnaissant que peu de signes n'a guère la capacité d'anticiper le sens de la fin de la phrase qu'il n'a pas encore lue et ce à la différence d'un bon lecteur. Tout au plus devinera-t-il plus ou moins le mot suivant et encore, le plus souvent, il dira n'importe quoi sans se soucier de la logique de sa réponse verbale. Et l'exemple que cite Toresse à l'appui de sa démonstration à propos de ces anticipations farfelues a été rencontré maintes fois par tout enseignant.

Cette fausse anticipation renforce des mécanismes erronés et crée des habitudes lexiques de survol des mots difficiles à corriger. Et l'on comprend pourquoi, dit E. Charmeux, « l'une des grandes préoccupations des maîtres du passé était d'empêcher l'enfant "d'inventer" au lieu de lire ». Ces précautions étant prises, les exercices à trous, les tests de closure, la reconstitution de texte même, offrent un éventail d'activités intéressantes de grammaire intuitive et de compréhension de la phrase.

4. Compréhension du texte

Toutes les définitions de l'acte de lire mettent l'accent sur l'aspect « compréhension ». Selon Liliane Spengler-Charolles,

« la lecture est un processus actif de construction de significations par un sujet, inscrit dans une certaine histoire sociale, à partir d'un texte (produit dans un certain contexte). C'est un mouvement de va-et-vient entre le texte et le sujet ou plutôt les connaissances du sujet. »

La compréhension est donc le produit d'une interaction entre un texte et un sujet.

Ce sujet se définit lui-même par un ensemble de concepts, de savoirs, de croyances, de représentations et d'expériences du réel. Le texte, lui, est un outil de communication produit dans des circonstances précises.

En préalable à toute compréhension, il y a les intentions du lecteur. Quel projet a-t-il ? L'intérêt qu'il peut trouver à lire est fondamental. Et « s'il y a beaucoup de non-lecteurs », nous dit Bettelheim, « c'est peut-être qu'ils n'ont jamais réellement éprouvé l'intérêt pour eux-mêmes de la lecture ».

Dans tout acte de lecture, il y a élaboration d'hypothèses sur le sens général du texte. Ces hypothèses permettent d'anticiper une partie du contenu du texte. D'autre part, il faut identifier ce qu'on lit grâce à une prise d'indices en relation avec les hypothèses faites. La troisième opération consiste à vérifier et, éventuellement, modifier ces hypothèses pour permettre la progression et la compréhension. En conséquence, les connaissances mobilisées au cours de ces opérations sont de diverses natures : connaissances de la langue, des textes mais aussi du monde. L'enrichissement des connaissances favorise la compréhension et, inversement, les textes eux-mêmes apportent des connaissances de sorte que plus on lit et plus on devient capable de lire. Le lecteur s'entretient et se perfectionne par la pratique régulière.

D. Mise en œuvre du savoir-faire

1. La motivation

Lire à l'école, c'est apprendre à lire, c'est aussi et surtout prendre le goût de lire. Chez de jeunes enfants, le désir de lire, au sens fort, c'est pénétrer le secret de ce que le livre contient, pouvoir que détient le maître en racontant une histoire tirée de ce livre.

L'enfant désireux de s'approprier ce pouvoir est alors puissamment motivé, d'où l'intérêt, même en classe de perfectionnement, de continuer à lire des histoires aux élèves.

Le développement de la curiosité de l'enfant constitue une incitation à la lecture y compris dans nos classes et en dépit de l'horizon souvent borné et peu incitatif dans lequel ils baignent. Multiplier les occasions de lire silencieusement ou à haute voix, par exemple une consigne, un document, un texte libre, c'est permettre à l'élève de faire des expériences de lecture multiples et variées.

De même, provoquer des occasions de lire par des moments de lecture silencieuse consacrés uniquement à cette activité est aussi un moyen de développer ce goût à condition toutefois que l'enfant ait le libre choix du livre et que cela ne soit pas perçu par lui comme un moyen de contrôle de ses capacités. Il convient de valoriser également toutes les activités nées de l'utilisation du livre : activités verbales, manuelles, corporelles (mise en scène). Ces activités s'ont elles-mêmes éducatrices du goût de lire en donnant à la lecture le sens d'une occasion et d'un moyen de communication avec les autres ainsi que d'une ouverture vers le monde.

2. Correspondance, journal scolaire et texte libre

Ces deux techniques empruntées à la pédagogie Freinet vont permettre la

lecture en situation fonctionnelle où le recours à l'écrit s'impose naturellement et voit son utilité devenir évidente. La correspondance avec une autre classe offre d'intéressantes incitations non seulement à la lecture mais, nous l'avons vu, à l'écriture car, outre l'échange de lettres collectives, une correspondance individualisée peut s'établir et se développer. D'autres types d'échanges écrits peuvent s'envisager, telle celle avec un enfant absent de la classe pour maladie ou bien avec des organismes pour obtenir renseignements et documentations (mairie par exemple).

Le journal scolaire est aussi un outil incitatif à la lecture tout comme la correspondance scolaire ; le travail fait dans le domaine de l'écriture à travers ces techniques permet d'aborder la lecture « par l'autre bout » et rend plus efficaces les démarches d'apprentissage.

Plus modestement, le texte libre permet également à l'élève d'exprimer sa pensée et de communiquer ; toutefois, s'il n'est pas inclus dans un ensemble plus vaste d'outils de communication, le risque est grand de le voir s'étioiler au niveau des productions, d'où la nécessité de le rattacher au journal scolaire pouvant accueillir les textes des enfants et en assurer la diffusion. En ce sens, le texte libre n'est qu'une pièce dans un ensemble de pratiques.

3. Bibliothèque de classe

Dire que les enfants n'aiment pas lire revient à s'interroger sur ce qui leur est proposé en matière de livres. Trop souvent, le choix se révèle trop restreint, les ouvrages vieillots et peu engageants. Par ailleurs, dans la classe, il y a un moment consacré à la lecture « sur commande », moment qui ne correspond pas forcément au désir de l'élève. Il faut donc à la fois changer la nature des livres proposés, changer le statut du livre dans la classe et enfin diversifier les occasions et les moments de lecture.

Connaître le goût des enfants en matière de livres peut se faire grâce à une enquête en classe par le maître. Constituer un fond varié et suffisant de livres est une seconde nécessité. En effet, diversifier le choix des livres avec des contes, des romans, des documentaires, des ouvrages d'initiation à des activités permet d'élargir les intérêts et d'ouvrir de nouvelles perspectives.

Le critère de sélection à retenir, outre la qualité et la valeur esthétique du livre, est son degré de difficulté : le niveau de lecture varie d'un enfant à l'autre ; chaque élève doit donc trouver ce qui lui convient sans avoir à se décourager ou à s'ennuyer. Ainsi, la place accordée aux illustrations sera fonction du niveau, étant entendu que, chez des enfants en difficulté chez qui la fonction symbolique n'est pas complètement développée, l'image peut suppléer cette carence.

Dans le choix d'un album, l'équilibre entre le texte et l'image a son impor-

tance sur le développement du goût de lire. De la même manière, la fréquentation régulière de la bibliothèque du quartier permet d'élargir l'éventail de livres que connaissent les élèves.

La collaboration maître/bibliothécaire peut se révéler fructueuse pour éveiller l'élève au goût de lire. Et si ces visites régulières aboutissent à des abonnements spontanés et volontaires, on peut alors considérer qu'un grand pas a été franchi en direction de cet objectif.

4. Manuels, lecture suivie, lecture-feuilleton

D'autres supports peuvent être envisagés. Parmi ces supports, on trouve le manuel traditionnel ou bien encore le livre de lecture suivie.

Le problème du manuel est qu'il traite le plus souvent de réalités loin des intérêts de nos enfants. Or lire, c'est, d'une certaine manière, faire appel à notre imaginaire. Et une grande quantité de manuels scolaires font rêver à vide d'une civilisation irréaliste, lointaine, utopique, proposant des textes qui sollicitent de l'enfant une imagination sans racines dans son réel. Par contre, nous dit Bettelheim dans son livre *La Lecture et l'enfant*,

« si apprendre à lire est ressenti non seulement comme le meilleur moyen mais comme l'unique moyen d'être transporté dans un univers inconnu, la fascination inconsciente de l'enfant pour l'imagination et son pouvoir magique lui donnera la force de maîtriser les techniques difficiles et de devenir un individu-lecteur ».

Il reste possible d'utiliser le manuel, compte tenu des remarques faites, en privilégiant l'individualisation du travail de lecture selon la longueur des textes, leur vocabulaire, le degré d'abstraction des idées présentées. Ainsi, le maître peut proposer à un élève de préparer un texte dont il sait le niveau adapté à ses compétences, par exemple des séances de dramatisation (dialogues, jeux de scène, etc.).

La lecture de livres complets en classe est aussi un bon moyen de donner le goût de lire. Il y a plusieurs raisons à cela :

- On retrouve chaque jour les personnages.
- On veut connaître jusqu'au bout leurs aventures.

Le choix du livre a, bien sûr, son importance. La sélection doit se faire sur les critères suivants :

- l'intérêt de l'action dont le déroulement doit soutenir l'attention des enfants jusqu'à la fin ;
- la lisibilité : la lecture sera d'autant plus aisée que la présentation matérielle du texte (typographie) sera attrayante.

Surtout, une des conditions à remplir avant d'engager la lecture suivie

d'un roman, c'est de motiver cette lecture ; cette motivation peut être spontanée, naître des intérêts évidents des élèves pour tel ou tel type de lecture, romans, contes ; elle peut naître également des préoccupations que l'enfant a, dans le milieu où il vit, du besoin d'en savoir davantage sur un sujet ou un événement dont on a parlé. C'est ainsi que, dans nos classes, la lecture de livres écrits par des romanciers créoles d'origine populaire peut susciter l'intérêt des enfants eux-mêmes d'origine modeste et confrontés aux mêmes problèmes.

La motivation à lire un écrit dépend en effet de sa fonctionnalité. Si l'écrit proposé est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment, l'action de lire se déclenchera plus facilement : la nécessité, en lecture, d'avoir une raison de lire fait partie des évidences.

La lecture-feuilleton fait partie des techniques susceptibles de susciter cet intérêt chez les enfants. Elle consiste à présenter aux élèves un texte relativement long sous forme de fragments successifs distribués et exploités selon une périodicité régulière sans jamais permettre l'accès au fragment suivant avant la date de présentation prévue.

On comprend alors que le désir de connaître la suite de l'histoire peut devenir très motivant à condition, bien sûr, que l'histoire soit intéressante. Sur le plan pratique, la difficulté majeure tient, dans nos classes, à ce que le nombre de mots que l'élève connaît et reconnaît dans le texte choisi est trop faible. Le mérite de la lecture-feuilleton est de permettre de résoudre cette difficulté. Progressivement en effet, par des séquences de langage, de lecture d'images, on aboutit à la mémorisation d'un capital-mots, lequel devient disponible pour constituer les 80% des mots du texte suivant, pourcentage nécessaire sans lequel l'accès au sens n'est pas possible. Ainsi, le fait de réussir à lire et à comprendre ce qu'on lui propose a une conséquence psychologique importante : ce sentiment de réussite éprouvé par l'enfant joue le rôle d'un renforcement positif car gratifiant.

Afin d'acquérir au plus vite ce capital-mots indispensable, il est nécessaire que le choix de ces mots soit judicieux. C'est la notion de fréquence qu'il faut faire intervenir ici : l'élaboration du français fondamental, l'échelle Dubois-Buyse, le vocabulaire orthographique de base sont les principaux ouvrages auxquels se référer pour le choix de ces mots.

Les objectifs des séquences sont de trois ordres :

- D'une part, s'exercer à lire ; c'est en lisant qu'on devient lecteur et les séquences permettent à l'élève, face au texte nouveau, de prendre connaissance de son contenu.

- D'autre part, prendre conscience de ce qu'il faut faire pour mieux lire : il convient, en effet, de susciter l'activité de réflexion sur ce qui fait mieux lire.

L'explication des stratégies mises en œuvre permet d'en tirer profit, de corriger ou d'améliorer celles-ci.

- Enfin, enrichir le capital de vocables mémorisés, ce capital se consolidant au fur et à mesure que les mots sont revus.

D'autres activités peuvent être menées à partir de cette lecture-feuilleton : lecture à haute voix, travail sur l'orthographe grâce à la mise en place d'un cahier-répertoire, jeux divers de lecture.

De même, un travail d'évaluation formative peut être réalisé au cours de ces lectures en vue d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève et améliorer ses performances.

Cette évaluation formative a un double intérêt : pour l'enfant, en lui indiquant les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage ; pour le maître, qui peut ainsi suivre les acquis de ses élèves et corriger certains éléments de sa progression. Sur le plan pratique, l'évaluation peut se faire en visant d'abord l'aspect « compréhension du sens » en faisant intervenir un autre paramètre, à savoir celui de la vitesse de lecture. En effet, en sachant que celle-ci est en étroite corrélation avec la compréhension, la prise en compte de ce facteur de vitesse permet de juger l'efficacité de cette lecture.

5. La lecture à haute voix

Cet inventaire des différentes activités pratiquées dans le domaine de la lecture et destinées à soutenir l'intérêt des enfants serait incomplet si l'on omettait d'y faire figurer la lecture à haute voix.

Les instructions officielles de 1985 rappellent le rôle important de ce procédé : celle-ci est un moment nécessaire de l'apprentissage et demeure une compétence à exercer pour l'usage d'une diction claire, intelligente et expressive.

Ainsi, et contrairement aux affirmations de certains théoriciens, la lecture à voix haute a sa place pour permettre aux enfants d'accéder facilement aux écrits. En effet, une langue outil de communication est faite pour être écrite mais aussi parlée, c'est-à-dire entendue. En fait, un écrit a toujours pour vocation de pouvoir être dit.

En outre, la lecture à haute voix permet à l'enfant de différencier ce qu'il « voit » (l'écrit) de ce qu'il « dit » (l'écrit qu'il traduit oralement), et ainsi d'entrer dans le code de l'oral et celui de l'écrit. En dernier lieu, les enfants ont besoin, pour s'approprier les sons et les mots, de mobiliser à la fois la vue mais aussi l'ouïe, et parfois même le geste pour entrer dans un texte, d'où l'importance de la lecture à haute voix pour le maître pour que l'enfant sente la respiration, le souffle, le rythme et même la mélodie. « L'œil écoute »,

disait Claudel, et il faut que l'école puisse permettre à chaque enfant d'accéder aussi à cette compétence-là.

Enfin, il ne faut pas oublier que la lecture à haute voix permet aussi une évaluation des compétences du lecteur : la performance réalisée en matière de vitesse de lecture ; celle-ci devant, bien évidemment, rester expressive, est un excellent critère, en outre facilement mesurable pour juger de ce niveau de compétence atteint.

V. Activités proposées

A. L'oral

Confronté aux difficultés langagières des élèves, le maître doit s'efforcer, tout d'abord, de faire prendre conscience aux enfants de l'intérêt d'une expression correcte en français dans la vie quotidienne sans pour autant dévaloriser leur langue maternelle en faisant apparaître des fonctionnements de type diglossique.

Sur le plan pratique, un des principaux remèdes utilisés tient dans la reformulation déjà citée mais qui ne peut être systématisée dans tous les cas en raison du risque de blocage de l'expression spontanée du sujet.

Parallèlement, chaque matin, de façon régulière mais aussi à la suite d'erreurs relevées trop fréquemment, ont été mises en place des batteries d'exercices structuraux destinés à corriger et à faire acquérir les autonomies syntaxiques nécessaires. D'abord réticents, les élèves ont fini par éprouver un réel intérêt pour ces exercices pratiqués pendant des moments brefs mais intenses. Rappelons que la manipulation de ces structures syntaxiques de façon systématisée contribue à les fixer de manière permanente. Elle offre en outre la possibilité non négligeable d'enrichir le lexique des enfants par une imprégnation régulière. Il va sans dire qu'il s'agit ici d'un travail de longue haleine qui ne pourra réellement porter ses fruits qu'au terme de multiples reprises de ces exercices tout au long de l'année.

Ces exercices d'imprégnation, qu'ils soient pratiqués de façon régulière, faisant l'objet d'une progression quotidienne, ou qu'ils interviennent de manière ponctuelle sur des difficultés langagières rencontrées, ne sont qu'un outil d'amélioration de l'expression. En effet, il convient de rappeler que tout le travail pédagogique en langage doit consister à permettre à chaque enfant d'avoir du plaisir en faisant fonctionner, en situation de communication motivée, un système de langage le plus souvent différent du système familial qui ne permet qu'une communication restreinte. Il s'agit, en un premier temps, de permettre l'émergence de motivations ou « principes organisateurs des con-

duites à un niveau inconscient » dans des situations de communication réelle et diversifiée.

C'est dans le cadre de l'entretien quotidien que peuvent se développer ces moments d'expression vraie. L'organisation matérielle de ces séances par petits groupes ou au niveau de la classe avec une disposition de tables favorisant la prise de parole, l'emploi judicieux du magnétophone comme « mémoire » et « miroir » des productions verbales individuelles ou collectives, réactive le plaisir et le désir de parler, favorise la prise de conscience de la nécessité de l'échange verbal réglé et les réflexes linguistiques.

Les sujets abordés portent, le plus souvent, sur le vécu des enfants. Ainsi, cette capture d'oiseaux auquel s'était livré un enfant a donné lieu dans la classe à un intéressant débat auquel tous ont participé activement sur des thèmes aussi variés que la cruauté vis-à-vis de l'animal, la protection de la nature ou le rôle de l'élevage. Parfois, au contraire, ces tentatives d'amorce de dialogue n'aboutissent pas ou s'enlisent dans des discussions stériles auxquelles le maître doit mettre fin sans parvenir à des résultats probants.

B. L'écrit

Ces moments d'entretien, outre leur intérêt fondamental dans l'amélioration de l'expression orale, peuvent également servir de tremplin à l'expression écrite. Cela peut se faire avec la mise en place au tableau d'un court compte rendu de la séance sous forme de dictée au maître pour le groupe le plus faible tandis que, parallèlement, la rédaction d'un bref résumé avec la possibilité d'ajouter des idées qui n'ont pu être émises ou développées lors de la séance orale reste réservée aux enfants les plus capables.

Ce travail d'élaboration de comptes rendus que je me suis efforcé d'effectuer a donné lieu à quelques productions écrites encourageantes. Les prolongements naturels de ces productions sont, bien sûr, le journal scolaire ou la correspondance, éléments indispensables de relance de la motivation des enfants lorsque celle-ci s'émousse. Faute de temps, ces prolongements nécessaires n'ont pu se réaliser.

Par contre, j'ai essayé de mettre en place une formule qui a fait ses preuves en expression écrite à savoir le journal de vie. Rappelons-en brièvement les objectifs et les méthodes. Il s'agit, d'après les instructions officielles de 1985 de « conduire l'élève à rédiger de façon simple et avec plaisir, de les amener à oser écrire avec confiance et liberté ».

Partant du principe que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire, le journal de vie offre la possibilité de réinvestir progressivement ce qui a été appris. L'élève est amené à raconter une histoire avec pour objectif celui d'être compris et, bien sûr, d'intéresser l'auditeur ou le lecteur. Le rôle du maître con-

siste à relancer, mais surtout à montrer son intérêt pour les écrits ; cela lui permet également de déceler les lacunes en grammaire, orthographe, vocabulaire et conjugaison et d'y remédier ultérieurement.

Certes, compte tenu du niveau global de la classe, ce type de travail ne peut concerner, dans un premier temps, qu'un pourcentage restreint d'enfants, capables par exemple de construire des phrases en respectant une certaine chronologie dans la présentation des idées.

Toutefois, même avec des enfants très faibles, j'ai pu observer des ébauches de réalisations sous forme de quelques phrases illustrées de dessins. Ainsi, avons-nous pu confectionner un petit « livre » hebdomadaire sous forme de sept feuillets agrafés, un pour chaque jour de la semaine, chacun de ces feuillets résumant une action marquante de la journée avec une illustration au-dessous. De la courte phrase au petit écrit plus élaboré, les prestations peuvent être qualifiées d'encourageantes. Ce travail conçu dans la perspective d'une production, même symbolique, avait également un autre objectif, celui de repérage temporel.

En effet, une des premières observations faites à mon arrivée concernait l'absence de ces repères temporels chez beaucoup d'élèves : ils n'avaient qu'une connaissance approximative des jours de la semaine ou des mois de l'année. C'est pourquoi cet apprentissage systématique des notions de date et de calendrier a fait l'objet d'un travail spécifique avec une consolidation régulière de ces notions grâce à de fréquentes interrogations orales et écrites.

Au terme de cette « remise à niveau », la plupart des enfants connaissaient les jours de la semaine, le calendrier, et étaient en mesure de repérer, sur celui-ci, leur jour-anniversaire, ce qui, somme toute, constitue un apport non dénué d'intérêt dans la construction de leur vécu.

C. La lecture

1. Évaluation de départ

Afin de déterminer de façon plus précise le niveau des enfants, j'ai voulu établir trois séries d'épreuves :

- une qui cible la lecture compréhension-exécution des consignes ;
- une deuxième qui vise la capacité à comprendre un texte narratif et à structurer ce qu'on a lu ;
- une troisième qui concerne la lecture à haute voix dans une situation de communication.

Chacune de ces épreuves était plus spécifiquement destinée à un groupe de niveau déjà déterminé dans la classe.

a) Lecture, compréhension de consignes

Pourquoi ? Il faut savoir qu'à l'école élémentaire, tout exercice écrit passe il par une lecture de consignes. Mon intention était de mettre les enfants en présence d'un questionnaire composé de cinq à six questions auxquelles chacun devait répondre en respectant rigoureusement la consigne. Il s'agit essentiellement d'évaluer la capacité de l'élève à exécuter ce qui lui a été demandé. En règle générale, les enfants échouent parce que :

- La consigne est ambiguë (mal formulée, sans syntaxe).
- La consigne n'a pas été comprise.
- Les problèmes de lecture font obstacle à la compréhension (déchiffrement).
- La consigne n'a été appliquée qu'en partie (cas d'une double consigne).
- L'enfant n'a pas d'autonomie face à la consigne.
- Celle-ci contient une négation.
- Le vocabulaire utilisé fait obstacle à la compréhension.
- L'enfant a besoin d'une reformulation du maître.
- L'enfant anticipe trop sur le début d'une consigne et en oublie la fin.
- L'enfant n'est pas suffisamment entraîné à la rigueur et à la vigilance.

À partir de ces hypothèses, l'épreuve porte sur les capacités suivantes : être capable d'exécuter plusieurs consignes simples du type « entoure », « écris », « barre », et une consigne double du type « recopie et entoure ».

L'épreuve est distribuée aux élèves avec la consigne suivante : « Tu lis et tu fais exactement ce qu'on te demande. Fais très attention aux mots soulignés, ils t'indiquent ce que tu dois faire. » Les résultats individuels apparaissent sur la fiche-élève dans un cadre en haut et à droite. Les résultats de tous les enfants sont transcrits dans un tableau récapitulatif qui permet d'avoir une lecture directe de l'ensemble, donc un outil de travail simple et fonctionnel.

b) Lecture oralisée

Objectifs :

- Faire lire chaque enfant à voix haute (après un temps de lecture silencieuse) en situation de communication.
- S'assurer que le lecteur comprend et sait se faire comprendre d'un auditoire et l'intéresser.

Chaque élève doit lire un texte différent ; chacun de ces textes est assorti d'une fiche où figurent deux ou trois questions simples avec une seule réponse possible. Ce travail est effectué sur une semaine. Chaque matin, quatre élèves présentaient individuellement leur texte. Après sa lecture, l'élève distribuait les fiches individuelles d'évaluation, invitait ses camarades à les

compléter et les ramassait pour les dépouiller et comptabiliser les réponses.

Auto-évaluation : l'enfant-lecteur disposait d'une fiche sur laquelle il reportait les résultats des réponses et des appréciations portées par chacun de ses camarades. Cette démarche présente de nombreux avantages :

- Elle favorise chez l'élève la capacité à s'auto-évaluer.
- Elle permet de dégager les critères de réussite de la lecture à voix haute.
- Elle oblige à faire un retour sur son activité, à communiquer ses difficultés de préparation, de correction.

Elle lui permet une distanciation par rapport à une tâche et favorise l'acquisition d'un esprit critique. En effet, si l'élève parvient à définir et à communiquer ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire, alors il est possible de le voir accéder à l'autonomie et à la prise en charge de ses apprentissages, étape ultime de toute connaissance et couronnement de l'édifice pédagogique entrepris.

c) Lecture silencieuse : compréhension d'un texte narratif

Deux textes différents ont été proposés à chacun des groupes (« moyen » et « fort ») accompagnés chacun d'un questionnaire.

La compréhension a été appréhendée au travers de la formulation de réponses écrites à des questions écrites. Les questions concernaient une compréhension globale du texte. J'ai simplement comptabilisé le nombre de bonnes réponses.

Conditions de passation de l'épreuve : les textes sont donnés avec la consigne :

« Vous lisez le texte silencieusement. Ensuite vous aurez à répondre à des questions. Les réponses faites serviront à vérifier si vous avez compris ce que vous avez lu. Les questions seront à votre disposition dès que vous avez fini la lecture du texte. »

Le bilan de ce travail ne s'est pas révélé globalement positif dans la mesure où les enfants, peu entraînés à ce type d'épreuve, se sont heurtés à la fois à des difficultés inhérentes à la compréhension du texte et, d'autre part, à leur incapacité à rédiger des réponses claires et compréhensibles.

Au terme de ces évaluations, il est apparu que les groupes constitués en fonction des résultats atteints lors de ce travail correspondaient globalement à ceux déjà précédemment identifiés par le maître et qu'il convenait donc d'entreprendre un travail spécifique avec chacun d'entre eux compte tenu de leurs difficultés majeures.

2. Observation des enfants du groupe « faible »

Le premier de ces trois groupes, le plus facilement identifiable par ses caractéristiques propres, comprend quatre enfants, chacun d'eux présentant des difficultés d'apprentissage considérables et donc de gros retards scolaires.

En raison de la gravité particulière de leurs problèmes, il m'a semblé utile de présenter brièvement ces quatre enfants. Il s'agit tout d'abord de :

a) Sabrina : née le 5/06/85, cette enfant frêle et fluette relève, selon le psychologue qui l'a examinée, d'un IMP auquel elle n'a pas eu accès faute de places en nombre suffisant. N'ayant jamais dépassé le cours préparatoire, elle présente de nombreux symptômes témoignant de déficiences sévères : attention extrêmement fugitive et ceci quelle que soit l'activité proposée, difficultés d'expression orale et incapacité rédhitoire à toute mémorisation. Toutefois, en dépit de ses nombreux problèmes, cette élève peut se montrer attachante et, parfois, fait preuve d'intérêt pour des activités de type oral ou encore d'expression artistique.

b) Jérôme : né la même année que Sabrina, cet enfant au physique épanoui a la particularité, par rapport à ses camarades du groupe, de s'exprimer de façon relativement correcte. Ainsi, il est capable de construire des phrases avec une syntaxe assez élaborée, capacité dont il ne se prive pas, d'ailleurs, et qui oblige parfois le maître à intervenir en classe pour freiner ses élans oratoires. Par contre, il connaît des difficultés de compréhension et surtout de mémorisation suffisamment sérieuses pouvant nuire à l'acquisition durable de connaissances et ceci, en particulier, en lecture. Toutefois, et à la différence de Sabrina, il n'est pas imperméable aux apprentissages. Il manifeste ainsi de l'intérêt pour la lecture, connaît l'alphabet et dispose d'un capital de mots, restreint certes, mais en augmentation constante. Et surtout, il bénéficie d'un certain « suivi » du milieu familial qui s'avère incontestablement positif pour l'enfant. Un de ses nombreux problèmes reste l'écrit : qu'il s'agisse de la simple reproduction d'une lettre ou d'une copie, tout exercice de ce type rencontre chez lui beaucoup de réticences – et c'est un euphémisme – réticence que maître et parents, avec un certain bon sens, attribuent à son caractère nonchalant. Cependant, sensible aux encouragements du maître, il parvient à se mobiliser de courts instants pour des activités scolaires qu'il jugera à d'autres moments « rébarbatives ».

c) Willy : c'est le plus âgé de la classe (16/11/83). Arrivé en cours d'année d'une autre école, il s'est plus ou moins bien intégré à la classe. Relevant, tout comme Sabrina, d'un IMP, selon le psychologue, il présente des déficiences marquées rendant difficiles ses apprentissages. Ainsi, ses faibles capacités de compréhension et de mémorisation limitent considérablement toute possibilité d'acquisition durable. Il compense ses nombreux handicaps en faisant

preuve, en classe, d'un « activisme débridé » ; le doigt levé constamment, il intervient à tout propos, usant d'un langage très frustré, chaque fois en particulier que le maître pose une question. Les rires de ses camarades à ses réponses le plus souvent fantaisistes ne semblent pas l'incommoder outre mesure. Ce désir de paraître, de se mettre en valeur, reflet, semble-t-il, d'une personnalité profonde angoissée, se manifeste parfois de façon positive, par exemple dans la recherche spontanée de mots d'un livre, mots qu'il est capable de reconnaître et fier de montrer au maître. Par ailleurs, très sensible aux encouragements et aux marques d'attention exprimés par l'adulte, il est, dans une certaine mesure, capable de performances, limitées certes, mais néanmoins réelles.

d) Stéphanie : c'est la plus jeune de la classe (10/01/86). Admise cette année en perfectionnement après un CP d'adaptation, c'est une enfant au caractère enjoué, espiègle même, qui, en dépit de capacités réelles, ne manifestait jusqu'alors guère d'intérêt pour les activités scolaires traditionnelles sauf exceptions rarissimes. Cette absence de motivation est, comme c'est très souvent le cas dans ces classes, un des obstacles majeurs à tout apprentissage. Toutefois, à la suite, semble-t-il, d'interventions répétées tant du maître auprès de la famille que de moi-même, une évolution positive s'est faite jour ces derniers mois. Des progrès très sensibles ont ainsi pu être constatés en lecture, progrès se manifestant au niveau des capacités d'un déchiffrage devenu plus sûr, moins aléatoire, et surtout par un intérêt accru pour la lecture en général. Cet intérêt se marque par l'emprunt spontané et fréquent de petits ouvrages avec tentatives de lecture intégrale et réelle de ceux-ci. C'est à un véritable déblocage auquel j'ai pu assister au cours de mes dernières visites, déblocage qui suscite, en outre, une certaine émulation au sein du groupe auquel elle appartient.

Face à ce groupe d'enfants pour lesquels l'acte de lecture n'avait eu, jusqu'alors, guère de signification, il m'a semblé que la priorité devait être donnée à la mise en œuvre d'exercices de discrimination appropriés susceptibles de favoriser une prise de conscience des rapports entretenus entre l'oral et l'écrit et plus particulièrement des relations existant entre système phonologique et graphique dans la langue française. Cette dernière étape est en mesure de leur permettre ultérieurement d'accéder aux processus de décodage et d'identification des mots de manière plus aisée.

3. Activités de remédiation

a) Travail de discrimination

Dans un premier temps, j'ai fait afficher, au dessus du tableau, l'alphabet

qui donnait lieu chaque matin à un apprentissage systématique tant oral qu'écrit. Cette activité très traditionnelle et critiquée par bien des théoriciens pour son caractère peu attrayant n'en est pas moins, à mes yeux, nécessaire. Elle a, dans une certaine mesure, porté ses fruits en permettant à la plupart des enfants d'identifier plus efficacement des mots grâce à la reconnaissance plus aisée des lettres les composant.

Parallèlement, j'ai mis en place une série d'exercices à partir, souvent, d'un court texte où les enfants étaient amenés à retrouver un phonème commun, à découvrir d'autres mots contenant ce phonème, à repérer des mots avec ce son dans une phrase oralisée, à localiser plus précisément ce son dans des mots, etc. D'autres exercices portant sur la décomposition d'un mot en syllabes ou inversement, la recombinaison d'un mot à partir de syllabes données dans le désordre ont été entrepris avec pour objectif une meilleure discrimination tant auditive que visuelle en prenant garde toutefois dans ce type de travail à ne jamais évacuer le sens des mots. Ces exercices, menés oralement ou par écrit au cours de séances brèves avec l'utilisation de l'ardoise par le procédé La Martinière, non seulement ne rebutaient pas les enfants mais, au contraire, menés sous forme de jeu, parvenaient même à captiver certains des plus rétifs à tout effort d'apprentissage. Sur le plan des résultats, certaines réussites non négligeables sont apparues, notamment en matière de reconnaissance phonologique et graphique. Il importe toutefois de souligner l'importance de l'implication du maître et la nécessité d'encouragements constants pour rendre plus efficaces ces apprentissages

b) Lecture de consignes

L'objectif est de faire en sorte que les élèves parviennent à des performances plus importantes dans ce type de lecture ; cela devrait se répercuter dans toutes les activités scolaires et, en particulier, leur permettre une plus grande autonomie, c'est-à-dire les rendre capables d'exécuter une consigne active sans l'aide du maître, sans passer obligatoirement par une reformulation orale faite par leurs camarades ou par le maître.

Cette activité, bien que proposée originellement aussi aux enfants du groupe I, s'est vite révélée pour eux trop complexe du fait de leurs faibles capacités de mémorisation globale. Elle s'adressait donc davantage aux élèves du groupe II, composé de cinq enfants possédant à des degrés divers les rudiments de la lecture. Il s'agissait de Sandra, Jean-Jacques, Médéric, Loïc et Luciano qui se sont vus proposer un certain nombre de séquences au cours desquelles les buts spécifiques visés étaient :

- de reconnaître une phrase-consigne ;
- d'agir de façon autonome face à une consigne ;

- d'exécuter par le geste ou de répondre par écrit à :
 - * une consigne simple ou double donnée par écrit ;
 - * une succession de consignes simples données par écrit mais le but de fabriquer un objet, une recette, etc.
- d'identifier les mots importants d'une consigne ;
- de formuler oralement une consigne simple ;
- de produire par écrit une consigne simple.

Au terme de cette activité menée sur une semaine, j'ai pu noter une assez bonne réussite au niveau de la reformulation des consignes. Cependant, certains élèves se sont retrouvés en difficulté faute de pouvoir mémoriser d'une manière suffisante les termes employés dans certaines d'entre elles. Par ailleurs, l'ensemble de cette activité a plu à la plupart des élèves qui se sont investis de façon relativement conséquente dans les tâches proposées.

c) Lire et dire

Cette activité, qui demande une certaine maîtrise de l'acte de lecture, a été prioritairement, mais non exclusivement, orientée vers les élèves du groupe III. Il s'agit de six enfants dont les compétences en lecture varient du déchiffrage laborieux à une relative aisance sur de courts textes préparés préalablement et ne contenant pas de difficultés majeures.

Plusieurs séquences étaient envisagées ; faute de temps, toutes n'ont pu être réalisées. Voici, par exemple, l'une d'entre elles : les objectifs étaient d'aider l'élève à préparer un texte en vue de sa communication orale à autrui. Pour cela, il convenait de repérer la ponctuation, les liaisons, les groupes de mots dans l'ensemble-phrase (autrement dit, les articulations syntaxiques) puis de cadrer le texte d'après ces repères. Les enfants avaient ensuite à oraliser la partie de texte qu'ils avaient préparé, cette oralisation étant enregistrée au magnétophone et commentée par la suite afin de déceler les erreurs commises et d'y remédier.

Un deuxième exercice avait pour objectif particulier de reconnaître les intonations et de les utiliser afin d'exprimer des sentiments, ceci sur des groupes de mots ou phrases courtes et simples ou dans un texte.

Un autre type d'exercice dérivé du précédent : reconnaître une intonation. Les élèves possèdent une liste de mots, ces mots exprimant des sentiments, des sensations. Des phrases sont dites par le maître, l'élève doit cocher dans la liste le ton utilisé.

Là aussi, dans l'ensemble, les enfants, pour la plupart, ont participé, se sont même parfois réellement impliqués dans ces tâches au point qu'à certains moments s'est créée une véritable émulation.

d) Lire et comprendre

« Lire, c'est trouver le sens d'un texte, c'est-à-dire découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit. Lire est une activité complexe de synthèse et d'analyse, conduisant à la compréhension d'une pensée à partir de la combinaison de signes écrits. »

Ce bref énoncé des instructions officielles rappelle combien la compréhension est primordiale dans le processus de lecture et donc la nécessité de recourir à un travail systématique dans ce domaine. Cette compréhension ne peut s'exercer et s'enrichir que si l'on varie les types de lecture, les textes, les stratégies d'approche du texte. Voilà pourquoi, parmi les objectifs que je m'étais fixé au cours de ce stage, figurait l'adaptation de ces stratégies de lecture. Pour cela, différents exercices étaient prévus avec des sous-objectifs précis. Par exemple à savoir :

- reconnaître un texte ;
- différencier, à leur apparence, divers documents ;
- savoir dans quel type de texte trouver tel ou tel type de renseignement (index, table des matières, dictionnaire, encyclopédie...) ;
- prélever les seuls renseignements nécessaires (lecture sélective) ;
- être capable d'une lecture autre que linéaire :
 - * lecture de tableaux, d'images, d'affiches, etc.
 - * lecture d'annuaires, de notices, de catalogues, d'horaires, etc.

Bien évidemment, l'ensemble de ces activités n'a pu qu'être ébauché. Toutefois, j'ai pu constater un certain intérêt chez les enfants qui, par ailleurs, faisaient preuve de beaucoup de réticences vis-à-vis des activités de lecture traditionnelle imposées et, consécutivement à ces activités menées, j'ai pu également déceler chez certains l'amorce d'un changement de comportement à l'égard de l'écrit.

VI. Évaluation

Le bilan des activités réalisées tout au long du stage dans cette classe amène un certain nombre d'observations.

A. L'écrit

Tout d'abord, c'est dans le domaine de la production d'écrits que les efforts entrepris ont été le moins couronnés de succès. La raison tient essentiellement à la difficulté propre à ce type d'exercice. La seconde raison est à re-

chercher dans l'absence de supports motivants comme auraient pu l'être le journal scolaire ou une expérience de correspondance inter-écoles.

B. L'oral

Par contre, en langage, des améliorations sensibles ont pu être obtenues et surtout un effort de socialisation a été accompli avec plus de respect pour le temps de parole d'autrui, par exemple, plus aussi, je crois, de rationalité dans l'argumentation et de clarté dans l'expression des idées. Des enfants renfermés, craintifs, ont pu s'exprimer davantage au sein des petits groupes constitués, ayant acquis plus d'assurance dans leurs comportements, parallèlement aux progrès faits dans d'autres domaines. Ce travail en petits groupes ou bien encore la prise en charge individuelle d'enfants en difficulté sur des points particuliers ont permis de révéler au grand jour des blocages que l'on ne soupçonnait pas et d'apporter parfois un éclairage nouveau sur tel ou tel comportement.

L'évaluation conçue comme permettant de faire le point sur ses apprentissages, et non plus comme associée à l'idée d'échec, a été perçue, semble-t-il, plus positivement par les enfants.

L'auto-évaluation a été encouragée chaque fois que cela a été possible. D'autre part, les enfants en difficulté pensent souvent que l'objectif de l'école est de satisfaire le maître. Quand ils font un exercice, ils cherchent d'abord à donner une réponse. Ils ne cherchent que très rarement à comprendre et ne font pas confiance en leur jugement personnel.

Le travail en groupes de besoin a permis aux élèves de s'exprimer sur leurs représentations de la tâche, sur leurs stratégies, et cela sans avoir honte de leurs manques, de leurs rythmes.

Au niveau des acquisitions proprement dites, il y a eu incontestablement aussi des progrès sensibles si l'on en juge par les productions réalisées. Ces améliorations sont plus ou moins importantes selon les groupes et, à l'intérieur de ceux-ci, suivant les enfants ; celle qui nous est apparue comme ayant le plus progressé est indéniablement Stéphanie : sa métamorphose a été spectaculaire, ses blocages en lecture semblent avoir disparu et, tout en restant prudent, on peut considérer avec plus d'optimisme l'avenir scolaire de l'enfant.

C. La lecture

Les autres élèves du groupe ont, bien qu'à un degré moindre, amélioré leurs performances en lecture.

Dans le second et le troisième groupes, les enfants ont réagi, pour la plu-

part, positivement aux activités proposées malgré quelques attitudes d'opposition au début. Comme je le signalais précédemment, une certaine émulation est même apparue chez des élèves désireux de réussir les exercices aussi bien que leurs voisins. Certains, bien qu'à la traîne au départ, ont pris le train en route et, bon gré, mal gré, se sont intégrés, ont participé parfois activement aux tâches, abandonnant, provisoirement peut-être, leurs réflexes de méfiance vis-à-vis de l'école et de ses apprentissages.

C'est peut-être dans l'abandon de ces vieux réflexes de méfiance à l'égard de l'institution scolaire que réside l'aspect le plus positif de ce stage. Bien entendu, tous ces acquis restent fragiles et auront besoin d'être consolidés tout au long de cette année scolaire. On peut néanmoins espérer que la dynamique qui s'est créée se maintiendra et permettra la poursuite des apprentissages.

VII. Perspectives

A. L'oral

À l'oral et dans le cadre d'une classe à temps complet, il conviendrait de multiplier les sollicitations langagières grâce à l'apport de différents médiateurs : activités théâtrales, marionnettes, etc., l'essentiel étant de se situer toujours dans des situations de communication vraie, comme nous l'avons rappelé à maintes reprises. La mise en place d'une vie coopérative réelle avec l'établissement de bilans de la journée, par exemple, mais aussi les sorties extérieures peuvent fournir matière à favoriser l'expression au sein de la classe.

B. L'écrit

Prolongement logique de ces activités, l'écrit, à son tour, devrait être en mesure de bénéficier du travail effectué en langage. En effet, journal ou correspondance scolaire sont la continuation naturelle de toutes les expériences menées à l'oral avec la production aussi bien de textes libres, de comptes rendus d'enquête ou de visite. Cela permettrait, de plus, l'implication éventuelle de partenaires extérieurs à l'école comme peuvent l'être, outre les parents, des artisans, des personnes âgées, cette collaboration entre ces différents acteurs sociaux pouvant s'avérer en définitive fructueuse en termes de réussite scolaire. Par ailleurs, un travail de remise à niveau systématique dans les domaines lexicaux et morphosyntaxiques amènerait sans aucun doute des progrès supplémentaires en français.

C. La lecture

Bien évidemment, lire et écrire étant intimement liés, ces avancées pourraient aussi avoir des répercussions indéniables au niveau de la lecture en renforçant les compétences des élèves dans cette matière si importante. L'ensemble de ces activités et les progrès individuels manifestés pourraient surtout donner à ces enfants, enracinés jusqu'alors dans leur échec et leur rejet du système scolaire, le goût de la réussite et du travail bien fait. À terme, il n'est pas interdit d'imaginer un avenir moins sombre pour ces élèves avec des perspectives permettant de déboucher sur une véritable intégration socioprofessionnelle. C'est le souhait que l'on peut, en tout cas, formuler.

Conclusion

Le bilan du travail effectué au cours du stage fait apparaître un certain nombre de questions au premier rang desquelles figure, et ce dans le cadre d'une salubre autocritique, la formulation d'objectifs trop nombreux. En effet, compte tenu du niveau des enfants et des contraintes de temps à gérer, il aurait fallu, je crois, axer davantage ma remédiation sur un ou, au plus, deux domaines : les relations grapho-phonétiques ou encore les consignes offraient suffisamment de travail pour peu que j'adapte les activités au niveau de chaque groupe. Cela aurait permis sans doute une plus grande efficacité en évitant une trop grande dispersion qui s'est avérée souvent nuisible au bon déroulement des séquences. Jamais encore, l'adage fameux « qui trop embrasse, mal étire » ne m'a paru plus justifié.

Par contre, dans une perspective de travail sur une année scolaire, la prise en compte des différents paramètres d'accès à l'écrit serait tout à fait envisageable. C'est ainsi qu'une des leçons que je retiendrai de ce bref mais fructueux passage dans cette classe sera l'impérieux devoir de modestie dans les objectifs à réaliser en prenant en considération le caractère particulièrement lent et fragile des apprentissages et donc la nécessaire adaptation des ambitions légitimes de l'enseignant face aux contraintes du réel. C'est dans cette perspective d'une plus grande adéquation entre les objectifs que l'on se propose d'atteindre et la réalité concrète du terrain que j'essaierai désormais de me placer.

D'autre part, cette expérience m'a convaincu de l'importance d'une bonne évaluation de départ du niveau des élèves. Affiner la connaissance des compétences de chaque enfant, savoir déterminer de manière précise ses besoins réels grâce, notamment, aux observations et aux tests doit constituer, de toute évidence, la priorité de l'enseignant avant d'entreprendre toute activité de remédiation.

C'est dans le cadre d'un projet individualisé, inclus dans le dossier de chaque enfant, que ce travail devra s'effectuer. L'efficacité de son action est, sans aucun doute, à ce prix.

Un autre aspect de l'acte de lecture mérite que l'on y revienne ; il convient en effet d'affirmer avec force qu'il n'y aura pas plus d'apprentissage satisfaisant de la lecture en l'absence totale de motivation que si, la motivation étant présente, les mécanismes effectifs de la lecture ne sont pas mis en jeu. Cette nécessité impérieuse d'agir à la fois sur la motivation et les aspects techniques des apprentissages m'a encore été démontrée au cours de ce stage.

Enfin, et ce sera ma conclusion, les travaux psycholinguistiques modernes ont mis l'accent depuis des années sur le rôle bénéfique des interactions positives maître/élève. La lecture, conçue comme acte de communication, suppose en effet des conditions favorables à l'épanouissement des besoins de cette communication, d'où l'importance à mes yeux des processus affectifs pour conforter les apprentissages.

Plus particulièrement, la qualité de la relation maître/élève détermine, je crois, et l'expérience de la pratique me conforte dans cette conviction, une grande part de la réussite scolaire. Comme l'affirme A. Rault dans son livre *Échecs et difficultés scolaires*, « enseigner avec l'idée que les élèves sont capables de progrès est sans doute aussi les rendre capables de ces progrès-là ». Par nos attitudes, nos interventions pertinentes ou maladroitement, nous pouvons être, sans le vouloir, tout aussi bien à l'origine de passions que de répugnances tenaces.

Faisons donc en sorte d'accorder la priorité aux stimulations positives valorisant d'abord l'élève, son potentiel et ses points forts dans sa relation à la tâche. Ce type de stimulation ne nécessite pas de long discours : on peut redonner confiance et envie par un mot, un geste, un regard dans la mesure où ceux-ci émanent d'une attitude authentique de confiance et d'acceptation de la part du pédagogue, qui signifie à l'autre : « Je t'écoute, je te comprends, j'ai confiance en toi, je t'accompagne, étonne-moi. »

Références bibliographiques

- BEAUME E. (1989), *Apprentissage de la lecture et méthode-feuilleton*, Retz.
- BETTELHEIM Bruno & ZELAN, Karen (1990), *La Lecture et l'enfant*, traduit de l'américain, Paris, Robert Laffont, « Réponses » (1^{re} édition : 1981).
- CHAUVEAU G. (1993), *L'Enfant, apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*, L'Harmattan, collection CRESAS.
- CHENOU T.Y. & FAUCON G. (1989), *Des enfants, des écrits, la vie...*, MDI / CRDP de Valence, « Comprendre pour lire ».
- FERREIRO E. & GOMEZ PALACIO M. (1988), *Lire, écrire à l'école : comment*

- s'y apprennent-ils ?*, CRDP de Lyon.
- FOUCAMBERT J. (1986), *La Manière d'être lecteur*, Nathan.
- FOUCAMBERT J. (1994), *L'Enfant, le maître et la lecture*, Nathan
- GROUPE EVA (1993), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, INRP Hachette Éducation, collection « Pédagogues pour demain ».
- HUBERT-DELISLE M.-J. (1994), *Créole, école et maîtrise du français. 1. Itinéraires de maîtrise*, Le Français à l'école, collection « Éducation/Formation ».
- JOLIBERT J. (1991), *Former des enfants lecteurs*, Groupe de recherche d'Écouen, Hachette Écoles.
- JOLIBERT J. (1994), *Former des enfants producteurs de texte*, Hachette Éducation.
- LENTIN L. (1994), *Du parler au lire*, tome 3 : *Interaction entre l'adulte et l'enfant*, ESF (1^{re} édition : 1990).
- LOBROT M. (1975), *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*, OCDL / ESF (1^{re} édition : 1973).
- LOBROT M. (1983), *Lire, c'est vraiment simple quand c'est l'affaire de tous*, Association française pour la lecture / MDI.
- RAMEY J.-C. (1994), *Lire, les mécanismes de la lecture, si on faisait le point ?*, CRDP de Marseille.
- RICHAUDEAU F. (1992), *Sur la lecture*, Albin Michel, série « Pédagogies ».
- TORESSE B. (1991), *Comment apprendre à lire aux enfants de 6-7 ans ?*, Hachette Écoles.
- TORESSE B. (1992), *La Maîtrise de la langue à l'école*, ENDM / Ministère de l'Éducation nationale, « Une école pour l'enfant, des outils pour le maître ».