



HAL
open science

Prévention et lutte contre l'illettrisme à Maurice...Quand le Ministère monte au créneau

Nita Rughoonundun-Chellapermal

► To cite this version:

Nita Rughoonundun-Chellapermal. Prévention et lutte contre l'illettrisme à Maurice...Quand le Ministère monte au créneau. *Kabaro, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés*, 2011, Savoirs et cultures, VI (8-9), pp.163-175. hal-03477191

HAL Id: hal-03477191

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03477191v1>

Submitted on 13 Dec 2021

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.

PRÉVENTION ET LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME À MAURICE... QUAND LE MINISTÈRE MONTE AU CRÉNEAU

NITA RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAI
INSTITUT DE L'ÉDUCATION DE MAURICE

Résumé

L'école à Maurice est obligatoire, universelle et gratuite. Toutefois elle n'a jamais été équitable. Du fait de plusieurs facteurs, notamment de la pratique outrancière des leçons dites particulières et de l'exclusion de la ou des langues maternelles des enfants de la salle de classe et de l'absence de cadre pédagogique à son utilisation.

Or, sur ces deux fronts, comme sur d'autres, le Ministère semble vouloir prendre le taureau par les cornes et intervenir.

Nous présenterons ici plus particulièrement le premier de ces deux projets en cours mais nous nous arrêterons aussi un instant sur le deuxième, qui en est à ses prémices.

Mots-clés : apprentissage, lecture, clarté cognitive, différenciation, matériel pédagogique, voie lexicale.

Abstract

Education in Mauritius is compulsory and free for all. However it has never been fair, given a series of factors amongst which private tuition ranks high. But lately the authorities have come up with an « Enhancement Programme » which should gradually make private tuition turn into an obsolete practice. The Mauritius Institute of Education has been called upon to come up with the instructional design for this « Enhancement Programme ». This paper presents the project designed by the French Department of the Mauritius Institute of Education in that context. While it focuses on the issue of enhancing literacy in French, the project at the same time makes a go at introducing a new pedagogical paradigm based on meaningfulness and enjoyment as being at par with technical skills, and on cognitive clarity as well as on differentiation.

Key words : learning, reading, cognitive clarity, differentiation, pedagogical material, word identification route.

ÉTAT DES LIEUX DE L'ÉCOLE PRIMAIRE MAURICIENNE

L'école primaire mauricienne est universelle, elle l'a toujours été, elle est aussi gratuite. Elle peut par ailleurs se vanter d'une bonne couverture géographique. Chaque quartier est doté depuis le milieu du siècle dernier d'un établissement de scolarité primaire public ou conventionné qui est massivement fréquenté. Dans la mouvance des engagements pris lors de

la Conférence Mondiale sur l'Education (Jomtien, 1990) à l'effet de l'éradication de l'illettrisme avant la fin de la décennie et l'adhésion à la Convention des Droits des Enfants, l'éducation primaire a été rendue obligatoire en 1991. Depuis, elle s'est même faite obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, s'étendant du coup au-delà de la scolarité primaire et autorisant le concept d'une « éducation de base » se prolongeant après le primaire.

Voilà sans conteste un état des lieux des plus flatteurs. L'île Maurice serait donc l'eldorado de l'éducation enfantine !

Trêve de compliments et d'auto-consécration ! À y regarder du point de vue non des données quantitatives mais de l'aboutissement effectif de tous ces intrants – auxquels on peut ajouter un personnel enseignant formé, des manuels distribués gratuitement à chaque enfant sans obligation de retour, des classes raisonnablement surchargées (si cela peut se concevoir) –, force est de constater que l'école primaire mauricienne est, au regard de ses performances, une immense et douloureuse faillite : presque 40% de non-réussite alors que la note seuil de réussite est de 35% seulement.

Il faut ajouter à ce terrible bémol au discours dithyrambique sur l'école mauricienne un autre constat des plus préoccupants : cette école, réputée gratuite depuis si longtemps, ne l'est pas véritablement dans les faits. Le Rapport de l'Observatoire des Droits de L'Enfant de la Région de l'Océan Indien (ODEROI) dénonce, s'agissant de Maurice, la gratuité de façade de la scolarité du fait de la pratique de **cours particuliers**, généralisée en un système, et qui rend les enfants inégaux devant le bien éducatif. Il est notamment fait état d'études qui indiquent un écart de 1 à 20 des moyens financiers engagés par les familles dans la pratique des leçons particulières. Le phénomène n'est pas récent et les autorités n'ont pas toujours exprimé de la complaisance devant ce fait. Une commission s'est vu dès 1982 assigner la tâche de réfléchir au pourvoi d'une égalité de chances en matière d'éducation. On note aussi dès 1989 l'intention des autorités de présenter un texte de loi pour interdire ces leçons. Le *Education Act* est même amendé en ce sens en 1991. Mais rien n'y fait, les mouvements d'enseignants et de parents parviennent à obtenir l'abrogation d'un tel amendement devant la juridiction concernée.

L'autre question épineuse à résoudre est celle de la politique linguistique et des choix curriculaires s'agissant des langues. Langue(s) d'enseignement, langue(s) enseignée(s), langues parlées, ce sont là trois objets ou classes d'objets qui entretiennent des rapports complexes. La langue officielle d'enseignement est l'anglais ; à cet énoncé officiel, il convient d'opposer la réalité des pratiques : l'anglais est la langue la moins employée à l'école si l'on ne considère que la modalité orale des pratiques, le français et le Kreol Mauricien lui étant largement préférés. L'anglais et le français sont les deux langues enseignées, à l'exclusion du Kreol. C'est

pourtant ce Kreol qui est la langue première d'une très grande majorité d'enfants et la langue la plus parlée dans les familles.

UN PREMIER DISPOSITIF D'ACTION : LE « *ENHANCEMENT PROGRAMME* »

Les autorités sont arrivées à la fin de l'année 2009 avec un projet d'interdiction des leçons particulières, complété d'une proposition d'une heure supplémentaire d'activités encadrées à l'école pour les enfants de la 4^e année de primaire dont les parents le souhaiteraient. Le but annoncé est qu'à terme *tous* les **enfants** puissent en profiter. En clair, les autorités veulent rendre caduques les leçons particulières en proposant aux familles la formule du « *Enhancement* », autrement dit un projet de « Soutien aux apprentissages ».

Ce « *Enhancement programme* » concerne les matières dites importantes de l'école, celles qui sont évaluées à la fin de la scolarité primaire, et qui de ce fait font l'objet de la pratique de leçons dites particulières, mais prodiguées en fait à de grands groupes. Mais il fait aussi la part belle à des activités que le maître aurait tendance à négliger (jeux, théâtre, slam, musique, arts plastiques, etc.), les représentations prévalentes de l'école mauricienne le présentent comme une agence de savoirs monnayables plutôt que de développement intégral de l'individu.

C'est le *Mauritius Institute of Education* (MIE) qui s'est vu assigner la conception et l'élaboration du contenu de ce programme pour les matières comme les langues obligatoires (l'anglais et le français) ou les mathématiques, dites les « *core subjects* ». La vacuité du concept de départ a joué en fait en faveur des concepteurs et intervenants pédagogiques. En effet, début décembre 2009, une petite équipe du département de français présentait aux cadres du Ministère et aux collègues du MIE, clairement explicité et revendiqué, son projet d'« *ALTERNATIVE AUX LEÇONS PARTICULIÈRES EN STD 4* », fortement ancré à la fois dans la prise en compte du contexte d'intervention et dans un cadre théorique novateur s'agissant d'une problématique particulière, celle de la lecture.

LE CONTEXTE D'INTERVENTION

Le projet doit être lancé et rendu opérant pour les élèves de la 4^e année de primaire, soit l'année charnière entre le premier tronçon de la scolarité (les Standards I, II et III), qui pose les apprentissages fondamentaux, et le deuxième (les Standards IV, V et VI) qui est orienté vers le niveau de compétence attendu à la sortie du primaire, niveau déterminé

par l'examen national de fin d'études primaires, une étape déterminante pour la suite de la trajectoire scolaire des élèves.

Or, il est largement admis que de toutes les compétences développées et devant rendre possibles d'autres apprentissages, celle du savoir-lire est la plus importante. Nous avons donc, dans le *département*, centré notre proposition d'intervention sur cet apprentissage.

CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique utilisé pour le programme de soutien à l'appropriation du savoir-lire est emprunté à Downing et Fijalkow (1984). Ces deux auteurs forgent le concept de **clarté cognitive** pour en faire un outil central pour la réflexion et l'intervention dans le champ de la lecture. Selon eux, tout apprentissage d'un savoir-faire se définit par un **état initial NORMAL de confusion** et un **état final NECESSAIRE de clarté cognitive** par rapport à l'objet de l'apprentissage lui-même, sa structure, sa fonctionnalité, et aux procédures finalisées à mettre en œuvre pour faire la démonstration de la maîtrise dudit savoir-faire.

Downing et Fijalkow (1984) affirment que le facteur-clé des difficultés d'apprentissage de la lecture est le **non-aboutissement positif des processus de réflexion et de compréhension** qui doivent, pour la **lecture**, s'appliquer au **domaine linguistique**.

Le facteur **critique** dans l'habileté lexicale en développement est [...] la **clarté de penser** de l'enfant confronté aux **tâches de réflexion** et de **résolution de problèmes** que comporte l'apprentissage de la lecture (Downing, Fijalkow : 1984, p. 15).

En clair, c'est réfléchir sur les relations linguistiques entre la parole et l'écriture.

Ils opposent à la clarté cognitive, état de l'apprenant qui manifeste une compréhension, une pensée claire du problème, la confusion cognitive qui provient d'un « manque d'analyse, d'abstraction et de généralisation » [...] des opérations cognitives qui doivent, pour l'écrit, trouver une application spécifique dans le domaine linguistique.

La découverte du principe de l'écriture est une chose ardue :

La double articulation de l'écrit échappe à l'évidence. Il faut « **arracher** » le **signifiant au signifié** pour accéder à l'arbitraire du signe, au principe de représentation graphique [...] (Bernardin : 1997, p. 155).

On mesure alors la complexité de la tâche de l'enfant apprenti-lecteur dont le développement est à peine engagé quand il arrive au primaire. Il va lui falloir **différencier les deux plans du langage**.

Même s'il est vrai que l'apprenant doit toujours **redécouvrir pour son propre compte**, la structure et les mécanismes de fonctionnement du code de l'écrit **qui réfère à l'oral** à partir duquel il a été conçu, on mesure à quel point ce qu'on attend de l'enfant mauricien est improbable : qu'il DÉCOUVRE LE PRINCIPE DE L'ÉCRITURE ALPHABÉTIQUE À PARTIR DE LA PRATIQUE DE LANGUES QU'IL NE PARLE PAS et sans qu'il puisse bénéficier de la clarté acquise d'abord dans sa L1. Nos auteurs de référence font état de « **hasards cognitifs** » pour désigner ces situations qui perturbent ou pervertissent l'activité de conceptualisation des apprenants.

Le deuxième éclairage théorique qui nous a été utile est celui issu du travail de S. Ragano (2001) qui revoit la question du statut de l'apprenant par rapport au développement du savoir-lire/écrire. Y a-t-il à l'école des bons et des mauvais lecteurs ou y a-t-il simplement des apprentis-lecteurs ou des lecteurs débutants, non experts encore donc ? Y a-t-il une voie d'accès au texte qui caractérise tel ou tel type de lecteur ? Ces interrogations toutes simples bouleversent la représentation que l'on se fait de la question. Une étude longitudinale d'enfants apprentis-lecteurs l'amène à proposer un modèle développemental de l'appropriation du savoir-lire qui, au lieu d'opposer voie codique et voie sémantique, leur fait jouer un « **rôle partagé** ». Il montre par exemple que l'enfant apprenti-lecteur va à un moment de l'apprentissage (vers le CP, c'est-à-dire aux alentours de 7, 8 ans), délaisser la voie sémantique d'accès au texte pour privilégier la voie codique. Ce moment correspond à la phase de l'appropriation où l'apprenant, ayant compris le rapport entre oral et écrit, le comment « ça marche », va comme dans un état de jubilation, tester, mettre à l'épreuve encore et encore la procédure d'appariement entre oral et écrit.

Tout ceci amène à la question posée dans la conclusion de notre propre recherche doctorale, en l'occurrence à se demander si l'école mauricienne n'est pas responsable de l'« **abandon cognitif** » des enfants dans ce domaine d'appropriation du savoir-lire/écrire (2007) dans la mesure où les élèves sont livrés à devoir d'eux-mêmes trouver, à partir des langues qu'on leur enseigne et en dépit de la mise à l'écart de leur langue première, le principe phono-graphémique qui est à la base de la construction d'une vraie compétence lexicale, celle qui permet à l'apprenant de construire, renforcer et étendre de lui-même, en autonomie, son savoir-lire/écrire.

Partant de ce constat, nous avons, dans le département de français de l'institut de formation des maîtres, proposé un programme d'activités avec du matériel destiné à l'enseignant et/ou à l'élève. Ce programme intervient sur trois niveaux, un premier niveau **d'exploration des écrits de**

l'environnement de manière à en faire saisir la fonctionnalité et par la même occasion mobiliser les enfants sur les apprentissages relatifs au savoir-lire, un deuxième de **prise de conscience des unités et structures formelles** de l'écrit et enfin un dernier niveau d'**entraînement à la mise en œuvre du savoir-faire**. Il propose enfin des activités pour **développer le langage oral** à partir de textes que les enfants connaissent déjà.

Vu le contexte de mise en œuvre de ces activités, notamment le fait que les enseignants, quoique identifiés sur la base du volontariat, ne croient pas beaucoup à cet énième projet – de leur point de vue – de lutte contre l'échec scolaire, nous avons jugé utile de leur proposer un matériel complet de sorte qu'ils n'aient pratiquement rien à préparer. Nous avons aussi fait en sorte qu'ils n'aient pas non plus à animer systématiquement des moments de travail avec l'ensemble de la classe. Par ailleurs, les activités proposées peuvent être faites dans n'importe quel ordre de sorte que l'enseignant n'ait qu'à s'assurer que *tous* les élèves sont actifs. Nous nous sommes préoccupés à ce point du confort et de la quiétude des enseignants eu égard à l'importance de la posture de ces partenaires considérée sans nul doute comme le facteur le plus déterminant de la réussite ou de l'échec d'un projet. Nous sommes toutefois consciente, malgré tous ces efforts – auxquels il faut ajouter la réalisation matérielle d'un livret de qualité et des sessions de présentation du matériel et des possibilités d'exploitation, *etc.* – que la partie est loin d'être gagnée et que nous ne pouvons pas – encore ? – les compter parmi nos collaborateurs enthousiastes.

Les enseignants n'ayant vraiment pas adhéré au programme, nous avons cherché à nous centrer sur les élèves. Nous leur avons proposé des activités généralement absentes des heures normales de la classe, en leur permettant de les choisir eux-mêmes librement, en leur fournissant toute une palette d'exercices, *etc.* Du matériel a été préparé pour chacun des trois trimestres de l'année scolaire ; ce qui fait que les élèves ont été continuellement sollicités dans des situations d'apprentissage peu courantes. Il faut savoir que le projet va désormais s'étendre à la 3^e année de primaire dans le même esprit.

LA PORTÉE PRAGMATIQUE DE L'ÉCRIT

Est proposée une activité d'identification et d'exploration d'emballages de produits divers, largement présents dans les foyers mauriciens. Un canevas de travail à partir de questions est mis à disposition des enseignants. Il est question de repérer diverses informations ou de questionner tel ou tel indice de manière à ce que ces écrits de l'environnement prennent – ou retrouvent – vie et sens pour ces apprentis-lecteurs ou

lecteurs débutants. Nous présumons que cette activité ne constitue pas une simple redondance et ne produira pas d'effet de saturation sur l'enfant ; bien au contraire, ce rappel, s'il en est, fera une nouvelle fois impression sur ce dernier et réactivera sa compréhension de la fonctionnalité de l'écrit dans la vie de tous les jours. Or, cette conscience est essentielle pour entretenir les efforts de l'apprenant.

Parallèlement à cette activité d'échange pour une mise en sens des inscriptions graphiques figurant sur des produits /artefacts de notre société de consommation, une activité d'exploration d'images photographiques est proposée. Les photos ont été choisies pour leur convergence thématique avec les textes de lecture figurant dans le manuel de français, « Trait d'union ». Elle vise à contribuer au développement du langage oral des enfants, cette dimension de la compétence dans une langue étant essentielle – au moins jusqu'à un niveau seuil qu'il faudrait peut-être déterminer pour le contexte mauricien et d'autres qui présentent des similitudes... – pour rendre possible l'appropriation de l'écrit, si tant est que cette appropriation se fait dans cette langue (au lieu d'être généralisée à partir d'une autre langue ou à partir d'autres processus d'apprentissage).

LA DIMENSION CODIQUE DE L'ÉCRIT

DIFFÉRENCIATION MATÉRIELLE DE TEXTES

On sait que la **différenciation pédagogique** est l'un des maîtres mots en milieu d'apprentissage hétérogène. Il nous fallait donc réfléchir à comment rendre possible et appropriée cette différenciation dans le cadre de ce programme.

Elle a d'abord été mise en œuvre au **niveau matériel de présentation** des textes. En effet, nous avons ici reproduit des textes du manuel de l'élève sur des fiches de carton de dimension A4. Nous comptons par là profiter de l'effet de surprise agréable de retrouver du connu dans une présentation nouvelle, et de faire de la lecture sur un autre support que le manuel, qui rebute souvent les enfants les plus en besoin de pratique en lecture.

Ces textes sont dupliqués en trois séries, chacune avec des variations formelles, de l'ordre de la typographie : une version avec des caractères de taille 16, imprimés en gras et en couleur bleue sur un fond ivoire ; une version avec des caractères de taille 16 toujours mais imprimés en maigre et en couleur, et enfin une version avec des caractères de taille 16 toujours mais en italiques gras.

Les bénéfices à tirer de ce simple artifice nous paraissent multiples : d'abord et ce n'est pas négligeable, signifier à l'enfant-apprenant que son niveau de savoir-lire est accepté et reconnu, quelle que soit sa position sur

le continuum du non savoir-lire au savoir-lire. Il signale que l'apprentissage est un processus individuel dont on doit tenir compte pour accompagner et non sanctionner. L'enfant-apprenant peut choisir selon sa propre évaluation de son niveau de compétence de savoir-lire ou sur les conseils de l'enseignant-animateur de commencer ses actes d'entraînement à la lecture à partir de la fiche de niveau 1, 2 ou 3. La différenciation formelle tient en effet compte de la nécessité chez l'apprenti-lecteur ou l'apprenant-débutant d'avoir des stimuli graphiques renforcés, présentant de manière forte les caractéristiques de l'artefact à appréhender. Quant à la fiche en italiques, elle permet aux apprenants ayant atteint un niveau déjà appréciable de la maîtrise du code de l'écrit, **d'assouplir l'image mentale** qu'ils se font des signifiants graphiques, tout apprentissage réussi requérant que celui qui le pratique puisse ajuster ses schèmes mentaux à des objets présentant des différences conséquentes mais non pertinentes d'avec l'objet de base.

L'AIDE À LA MOTRICITÉ OCCULAIRE ET À LA SEGMENTATION DU STIMULUS GRAPHIQUE

Outre cette différenciation matérielle du texte, nous avons conçu et fait réaliser un accessoire, support pour la motricité oculaire comme pour la segmentation éventuelle de l'objet linguistique en vue de son décodage. Il s'agit d'une réglette avec une fenêtre en carton renforcé et plastifié, que l'on fait coulisser sur la fiche de carton choisie de manière à ce que l'apprenti-lecteur soit libéré de la contrainte de devoir contrôler sa motricité oculaire alors même qu'il doit faire porter ses ressources attentionnelles sur l'identification des unités constituantes du texte, pour en construire la signification.

Nos études de cas nous ont en effet donné l'occasion de voir à quel point cette question de guidage oculaire est difficile pour certains apprenants (un de nos témoins invité à lire trois fois un texte ou une partie de ce texte à la suite de l'omission d'une ligne, commet de nouveau et de nouveau encore ce saut de ligne, la même à chaque fois, ce qui semble indiquer le fléchissement de l'attention à la disposition spatiale du texte à ce point précis).

Outre cette fonction de guidage de la motricité oculaire sur une aire réifiée, cette réglette permet à l'apprenant, grâce à une glissière mobile, de décomposer un constituant qu'il trouve complexe en des unités partielles plus facilement traitables, la partie visible de la ligne et de l'unité problématique se présentant toujours à gauche, pour respecter la convention de dévidement linéaire de l'écrit en français.

Cette réglette guide-lignes et aide à la décomposition des unités lexicales est bien évidemment prévue comme une aide temporaire, l'objectif du travail restant la lecture en autonomie, sans accessoire de facilitation.

L'ANIMATION ÉLECTRONIQUE POUR ENCORE PLUS DE DIFFÉRENCIATION

Le passage de la lecture laborieuse à l'aide de la règle, puis sans la règle peut passer par le détour – ou donner lieu – à une autre modalité d'apprentissage de la dimension codique du texte : le soutien en petit atelier de trois à quatre enfants ou en autonomie et de manière individuelle par le biais cette fois d'une **animation lecture électronique**. Le principe, très simple, est potentiellement puissant. Le texte imprimé sur les fiches cartonnées fait l'objet d'une saisie par traitement de texte et d'un enregistrement audio ; un logiciel permet ensuite le surlignage des éléments du texte au fur et à mesure de sa lecture.

Trois traitements lexiques ont été prévus : une lecture par mots puis par groupes de mots, signalés par le surlignage, et enfin une lecture fluide sans animation du texte. Deux autres traitements sont encore possibles à partir de ceux donnés : l'aide par le surlignage des mots ou groupes de mots selon une modalité silencieuse avec toujours la possibilité au besoin de revenir au mode sonore pour la partie du texte qui pose problème.

Cette technique, qui rappelle le karaoké, devrait permettre aux enfants de s'entraîner à lire les textes supports pour cette activité pris – on s'en souvient – de leur manuel courant. Elle permet à chacun selon son niveau précis de choisir le mode d'écoute et de visionnement du texte qui lui convient. Les élèves intègrent ainsi l'**identification des mots** et internalisent aussi des possibilités de **segmentation lexico-syntaxique** d'un texte, ce qui est un exercice difficile. L'alternance entre le travail sur ordinateur et avec les fiches cartonnées doit permettre à chaque enfant de savoir lire comme à satiété ces textes – le concept de « *overlearning* » en anglais est ce qui conviendrait ici. Notre postulat est alors le suivant : si tous les élèves peuvent lire avec assurance, aisance et compréhension un certain nombre de textes de leur manuel de telle longueur, de tel niveau de difficulté lexicale et de telle structure discursive, ils doivent pouvoir appliquer ce savoir-faire aux autres textes du manuel ; ils doivent même pouvoir généraliser ce savoir-faire à une famille plus large de textes en français. Et cela en autonomie, au pis-aller en atelier de niveau homogène. Concrètement ils seront des lecteurs compétents ou en voie de le devenir.

L'AIDE À L'IDENTIFICATION INSTANTANÉE DES UNITÉS LEXICALES

La capacité de reconnaissance immédiate des unités-mots dans un texte constitue un des savoir-faire les plus opérationnels de la compétence de lecture ; ce savoir-faire relève de la dimension codique certes mais automatisé, libère des ressources attentionnelles et cognitives pour les opérations psychiques supérieures de construction de la signification et d'interprétation d'un texte. Des répertoires de mots ont donc été établis à partir des manuels de français des Standards I, II et III. Ce répertoire établi

pour entraîner les apprentis-lecteurs à prendre des indices fins de reconnaissance des mots, se présente en quatre listes distinctes : celle des « petits » mots qui ont une fréquence élevée dans n'importe quel texte en français et qu'il est donc particulièrement « rentable » d'identifier comme dans un réflexe ; cette liste regroupe surtout les mots grammaticaux comme les déterminants, les prépositions, etc. ; celle des mots courants très utilisés ; celle des mots courants souvent rencontrés et enfin la liste des mots qui enrichissent le vocabulaire écrit de l'apprenti-lecteur. Il est ici prévu que les enfants s'entraînent comme dans un jeu à repérer rapidement et avec précision les éléments de ces différentes listes qui doivent circuler sur des fiches repérables dans la classe.

DE LA COMBINATOIRE AUX ÉCHANGES LANGAGIERS

La compétence lexicale trouvant appui à la fois dans l'accès par voie directe aux unités du texte – soit l'identification immédiate des mots – et par la voie indirecte de décodage ou déchiffrement de ces unités lexicales, nous avons aussi produit un livret qui permet aux enfants de jouer avec des unités formelles du langage pour **explorer et maîtriser la combinatoire** des syllabes. S'est ouverte ainsi une mini-collection de livrets-jeu qui se présentent sous la forme de feuilles cartonnées divisées en trois ou quatre séries de cartes, le tout assemblé par une reliure spiralaire. Nous avons décliné au fil des trois trimestres de l'année, pour ce seul niveau de Standard IV, d'abord « *À moi les mots !* », puis « *À moi les phrases !* » et enfin « *À moi les parties de jeux !* » où c'est la combinatoire des mots ou des syntagmes qui permet de générer des énoncés. « *À moi les phrases !* » permet de produire des énoncés-phrases qui se rapportent aux textes imprimés sur les fiches cartonnées et ayant fait l'objet de l'animation lecture sur CD/DVD. « *À moi les parties de jeux !* » donne le matériel langagier nécessaire ou utile pour jouer en français à des jeux de société prisés par les enfants de cet âge.

D'autres jeux incluant des cartes et un plateau de jeu ont été divisés pour aider les enfants à automatiser la combinatoire des mots (cf. *Le loto des mots*) ou d'autres structures linguistiques, comme la forme conjuguée à la première personne d'une cinquantaine de verbes d'action (cf. *Actions en mots !*).

Ce dernier jeu marque – avec « *À moi les parties de jeux !* » – une centration sur des productions langagières en situation ; « *Actions en mots* » confirme cette nouvelle orientation, tout comme « *Paroles à la carte* » qui se présente comme un dépliant, et qui campe un cadre et des échanges qui s'y produisent (dans un supermarché ou une boulangerie par exemple). Ce dernier matériel doit permettre aux enfants de participer à des jeux de rôle en prenant au départ fortement appui sur les scénarios et dialogues donnés avant qu'ils n'inventent les leurs. Plus fondamentalement, nous pensons que la compétence langagière à l'oral et sa pratique

selon cette modalité rend moins étrangère l'écrit dans/de cette même langue et même, à partir d'un moment, chacune de ces deux modalités du langage nourrit l'autre.

UN CAHIER D'ÉCRITURE

Lire et écrire étant deux activités symétriques qui renvoient au même objet, l'écrit, un cahier d'écriture a été conçu et distribué aux élèves. Les pages à lignes simples de leurs cahiers ne guidant pas suffisamment ces derniers pour le volet psycho-motriciel de l'acte scriptural, le cahier d'écriture présente des triples lignes qui marquent l'espace à remplir pour les courbes et traits centraux de l'écriture script et l'espace dans lequel tracer les jambages et les hampes. Bien évidemment, outre cet immense profit technique, le cahier présente le non moins immense avantage de faire l'enfant se dire qu'il fait l'objet d'un traitement de faveur, ce qui doit alimenter son désir d'appropriation du savoir-lire/écrire.

ENCORE DE LA LECTURE

Tout ce dispositif a été mis en place, on s'en souvient, pour faciliter et améliorer l'accès à la lecture pour l'ensemble des enfants de l'école mauricienne. Le troisième et dernier trimestre de l'année a mis un arrêt à la formule des textes dupliqués et animés. À la place, un album de littérature de jeunesse d'un auteur mauricien « *La tiffi Citronnelle* » (C. de Souza) a été proposé dans son intégralité aux enfants ; ils ont eu droit à une lecture enregistrée du texte au fil du scan des pages de sorte qu'ils peuvent s'évaluer et/ou s'entraîner à lire des pans ou l'intégralité de l'histoire en prenant le CD pour support.

Nous avons maintenu le principe des listes de mots pour que les élèves se constituent un vocabulaire de l'écrit. Mieux, nous avons pour le dernier trimestre ajouté un répertoire, celui de groupes de mots.

L'EXTENSION DU PROGRAMME

Ce qui a été exposé ci-dessus présente la voie d'action empruntée par le département de français de l'Institut de l'Éducation dans le cadre du « *Enhancement Programme* », conçu pour rehausser la qualité des apprentissages et pour à la fois freiner la propension des parents à payer des leçons particulières à leurs enfants et soutenir les efforts d'appren-

tissage de ces derniers. Le programme ayant été jugé concluant par les autorités, une extension en amont a été décidée, de sorte que nous nous sommes subitement retrouvées à concevoir du matériel pour la Standard III. Nos deux lignes d'action sont restées les mêmes : des jeux qui construisent ou renforcent la compétence communicative et langagière en français (cf. deux jeux appels « *Je te dis... Tu me dis...* » qui portent l'un sur les choses que l'on sait désormais faire (puisque l'on a grandi) et l'autre sur ses préférences gustatives). La deuxième ligne d'action est bien évidemment le savoir-lire : est proposé un livre géant « *Le petit bonhomme de massepain* » (texte réécrit à partir de « *Le petit bonhomme de pain d'épice* ») à être découvert et exploré puis qui donne lieu à une vingtaine d'activités rassemblées dans le cahier d'activités qui accompagne le livre géant et est destiné à être distribué à chaque enfant. Les activités portent autant sur la réaction affective de l'enfant par rapport à l'histoire, qu'à la compréhension de la trame narrative ou encore l'observation fine du texte en vue de tâches formelles de reproduction ou de production convergente.

CONCLUSION

Ce projet à échelle nationale est tombé à point nommé pour nous permettre de mettre à la disposition des enseignants – qui n'en reçoivent pas beaucoup – du matériel supplémentaire, homogène dans sa conception et clair dans sa visée, mais qui permet d'aller au-delà de ce que le manuel invite à faire quand l'enseignant ne veut pas prendre de risques. En fait, ce programme semble permettre l'adoption de stratégies et de modalités d'apprentissage innovantes – à l'aulne du contexte mauricien – dans la salle de classe, restée à ce jour frileuse quant aux pratiques d'enseignement-apprentissage autorisées. Cela permet d'envisager une complémentarité entre le travail fait durant l'heure de la journée normale de classe et les activités libres ou minimalement encadrées de l'heure de « **Enhancement** ». Un autre motif de satisfaction est l'intérêt et l'enthousiasme générés chez les élèves pour ce matériel et les tâches auxquelles il convie.

Mais la question demeure : cela fera-t-il la différence? Les enseignants réellement adhérents au projet constituent une minorité. Ce fait est déjà un facteur énorme de démobilitation des enseignants initialement enthousiastes ou neutres et, fort probablement, des élèves aussi. Enfin, et c'est un motif fort d'inquiétude et de frustration, le coup de grâce pourrait venir du commanditaire du projet lui-même. En effet, les autorités, débordantes d'idées et d'enthousiasme ces temps-ci, voguent de projet en projet, délaissant aujourd'hui ce qu'elles ont acclamé hier. Nous sommes notamment perplexes devant l'apparent subit désintérêt des autorités pour ce projet en Std IV, à en juger devant l'interruption de la production du

matériel qui devient périmé au bout d'une année (les manuels n'ont pas été réimprimés pour les nouveaux enseignants engagés sur le projet ; des exemplaires photocopiés en noir et blanc ont été distribués à la place. Nous ne savons si le cahier d'écriture a été remis aux enfants cette année-ci). En tout cas, alors que les autorités étaient si enthousiastes pour réclamer du nouveau, du ludique, etc. l'an dernier, aujourd'hui la seule parole dite et réitérée est celle de la nécessité de l'abaissement des coûts. Manifestement, l'engagement des autorités est passé à un nouveau projet de tableaux interactifs et de matériel multi-média pour la 5^e année de primaire. Il nous semble important que les autorités montrent une constance dans leurs préoccupations et dans les projets mis en œuvre pour s'y confronter. Et qu'elles travaillent dans la durée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CLAY M., *Reading Recovery : a guidebook for teachers in training*, Heinemann, 1993.
DOWNING J., FIJALKOW J., *Lire et raisonner*, Privat, 1984.
BERNARDIN J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz, 1997.
DE SOUZA C., *La tiffifi Citronnelle*, Vis-à-vis éditions, ...
FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M., *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP, 1988.
FITTS P. M., POSNER M. I., *Human Behaviour*, Belmont, Cal : Brooks-Cple, 1967.
RAGANO S., « Le rôle du contexte dans l'apprentissage de la lecture : étude expérimentale longitudinale », *Les dossiers des sciences de l'éducation : des enfants, des livres et des mots*, n° 1, 1999.
RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAI, *Famille, enfant, école : les représentations de l'école et de l'écrit de jeunes enfants entrant dans l'écrit en langues étrangères*, thèse de doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail, 2007.