

Regards d'élèves en difficulté sur un programme d'enseignement continué de la lecture¹

Préambule

Quels peuvent être les apports, pour l'enseignement, d'une notion telle que celle de « littératie »? En amenant un élargissement du champ aux dimensions sociales et culturelles de l'écrit, la littératie implique de s'interroger sur le rôle de l'école non seulement en matière de développement des compétences de production et de compréhension de textes de genres divers mais également d'accès à la chose écrite et, plus généralement, d'un rapport à l'écrit tel qu'il permet à l'individu de développer des connaissances et de s'intégrer culturellement.

Partant de la présentation d'un programme² d'aide aux lecteurs en difficulté en fin de cycle secondaire (âgés de treize à quatorze ans), nous montrerons en quoi la littératie constitue un cadre qui permet d'aborder la lecture dans une perspective plus large que celle d'un simple enseignement technique. Il s'agira,

¹ Sandrine Aeby, Université de Genève et IRDP, Neuchâtel.

² La mise sur pied de ce programme intitulé Récréature – réalisée par un enseignant de la Chaux-de-Fonds (A. Béguin) – a fait l'objet d'une recherche dans le cadre d'un projet *DO-RE / Création de compétences en recherche appliquée dans les HES cantonales* qui bénéficie du soutien de l'École secondaire des Crétêts à La Chaux-de-Fonds. Elle a été conduite par une équipe constituée de chercheurs de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP - S. Aeby et J.-F. de Pietro) et de formateurs de la Haute Ecole Pédagogique neuchâteloise (HEP/BEJUNE – B. Chabloz et I. Cornali-Engel) ; voir Aeby et al. (2004).

en particulier, de mettre l'accent sur la manière dont les élèves vivent et perçoivent cet apprentissage. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur des extraits de journaux d'élèves à propos desquels nous postulons, d'une part, qu'ils sont révélateurs des représentations et des résistances des élèves et, d'autre part, qu'ils constituent des outils propres à initier chez eux une prise de distance par rapport à leurs apprentissages. L'analyse des extraits de journaux nous conduira à porter notre regard sur la perception du travail effectué, telle qu'elle est exprimée par les élèves, et son évolution tout au long du programme. Nous espérons ainsi fournir des pistes quant à la manière dont peut s'organiser un enseignement de la lecture destiné à des élèves en difficulté au cycle secondaire.

De la nécessité d'un enseignement/apprentissage continué de la lecture/écriture

Comme le reflète un récent bilan de l'enseignement du français en Suisse romande (Aeby, de Pietro, Wirthner, 2000), alors qu'il existe une certaine cohérence dans l'enseignement de la lecture pour les premiers degrés de la scolarité, il n'y a aucune continuité au niveau secondaire. Quelles peuvent être les conséquences d'une telle absence? En 1985, Weiss constatait déjà que « dès la deuxième année scolaire quelquefois, mais surtout au-delà, l'institution scolaire a tendance à négliger la poursuite de ce savoir-faire complexe et devient dès lors responsable de l'effritement des acquisitions à peine consolidées de la première primaire » (Weiss, 1985 : 8-9).

De mauvais lecteurs franchissent ainsi le cap des premières années de la scolarité pour se retrouver dans des classes où l'apprentissage de la lecture n'est plus une priorité. Cette nécessité de concevoir un apprentissage de la lecture qui se poursuive tout au long de la scolarité est renforcée par les résultats des enquêtes évaluatives auprès d'élèves scolarisés dans le cycle secondaire. Ainsi, l'enquête IEA réalisée en 1993 sur des élèves de treize à quatorze ans révèle qu'un élève sur seize a des lacunes en lecture telles qu'elles peuvent avoir de

lourdes conséquences sur la suite de sa scolarité, voire sur son entrée dans le monde professionnel (Bain, Erard et Séchaud, 1994).

On peut regretter cependant que ces enquêtes quantitatives n'aient fait que mettre en évidence les lacunes des élèves en passant outre les questions liées au contexte socio-affectif des apprentissages et des désapprentissage qui interviennent dans le savoir lire. Alors que faire? Y a-t-il à l'intérieur de la discipline des propositions pour un enseignement/apprentissage continué de la lecture ?

Comment travailler la lecture avec des élèves en difficulté au cycle secondaire ?

Conduire une démarche d'enseignement de la lecture avec des élèves, régulièrement scolarisés mais qui ont rencontré des difficultés dès leurs débuts, demande de construire un cadre de référence conceptuel différent de celui qui convient aux premiers apprentissages. En particulier, il s'agit de mettre l'accent sur certains aspects spécifiques de l'enseignement en élargissant le champ des apprentissages techniques aux dimensions affectives, sociales et culturelles de la lecture-écriture. Charlot (1997) relève que les processus qui, à l'école, produisent de l'« échec » ou de la « réussite » dépendraient davantage du sens que les élèves donnent à leur scolarité que d'une différence de capital culturel ou de compétences cognitives. Weiss (1987) pour sa part, dans le modèle développemental et inférentiel de la lecture qu'il a développé, soulignait l'importance de la troisième étape du processus de lecture où il importe de favoriser l'accès des élèves à l'écrit en offrant de nombreuses occasions de lire et en proposant différents types de textes. Enfin, Brown et Campione (1995) montrent l'importance d'un environnement d'apprentissage favorisant les activités de recherche, la gestion par les élèves de leur apprentissage ainsi que le partage des compétences entre les membres du groupe, de la communauté de lecteurs.

C'est sur la base de tels constats qu'un enseignant neuchâtelois a élaboré et mis en œuvre un programme d'enseignement continué de la lecture avec neuf élèves de treize à quatorze ans – tous volontaires – issus de diverses classes, signalés par leurs enseignants pour leurs difficultés en lecture. La spécificité de ce programme réside, d'une part, dans l'intensification du travail sur une durée de trois semaines³, d'autre part dans l'alternance des tâches proposées aux élèves. Le programme présente ainsi la particularité de confronter les élèves à des tâches multiples autour d'activités centrées sur une meilleure maîtrise de l'acte de lire – par l'utilisation systématique du logiciel ELSA et par des activités scolaires classiques (travail sur les genres de textes, compréhension de consignes, ...) – et sur le développement d'un rapport positif au lire et à l'écrire (lecture-cadeau, cercles de lecture, rédaction d'un journal) tout en proposant des activités liées au contexte social (lecture avec les parents, visite en librairie).

Comment les élèves vivent et perçoivent le programme Récréature ? Une analyse des journaux d'élèves.

Le programme Récréature a fait l'objet d'une recherche visant à tester un modèle d'enseignement / apprentissage continué de la lecture et ses résultats en recourant à des méthodes quantitatives (tests...) et qualitatives (entretiens avec les élèves et avec l'enseignant, analyse des journaux d'élèves, observations en classe). Il s'agissait de mettre au jour une éventuelle évolution des compétences, des représentations ou de la motivation des élèves en fonction de paramètres que sont :

- les conditions-cadres du programme (le volontariat, le travail hors du cadre scolaire habituel, la multiplication et

³ Le programme se déroule sur un total de huit semaines, les deux premières et la dernière, intensives, entourant cinq semaines durant lesquelles les élèves retournent dans leurs classes tout en maintenant un contact avec l'enseignant du programme.

diversification des tâches, la constitution d'une communauté d'apprenants, le travail avec l'environnement socio-culturel) ;

- et le détail des activités (qui va d'un travail systématique sur le logiciel ELSA à la pratique des cercles de lecture en passant par un projet de lecture à d'autres).

C'est au travers des journaux d'élèves, rédigés au jour le jour, que nous avons cherché à mettre en évidence la manière dont les conditions-cadres influent sur trois dimensions dans lesquelles prennent place les changements visés par le programme à savoir les compétences, les représentations et la motivation des élèves. Parmi les diverses activités régulièrement répétées durant le projet, il s'agissait, pour les neuf élèves qui ont participé au programme, de rédiger un bref article sur la journée écoulée destiné, après mise en forme par l'enseignant, à être lu par des tiers. La rédaction quotidienne du journal présente un intérêt particulier – du point de vue de la recherche – dans la mesure où les élèves y racontent leur journée, ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont vécu et comment ils l'ont vécu, ce qu'ils ont aimé ou non ; ils parlent d'eux-mêmes, de leur rapport à la lecture, de leurs progrès, de leurs difficultés et de leurs déceptions aussi. Ils expriment leur perception du travail effectué dans le cadre du projet et – en suivant l'évolution du programme et en modifiant leur propre perception – de la manière dont ils le vivent, nous fournissant ainsi des informations tant à propos du programme dans son ensemble qu'à propos des diverses activités réalisées.

Mais avant d'entrer plus avant dans l'analyse, il faut souligner que les données sur lesquelles nous nous basons ici sont de nature discursive ce qui suppose de tenir compte des caractéristiques suivantes :

- ce sont des énoncés produits dans un cadre fortement contraint (texte pour un journal), destinés à être lus par des tiers et dont les élèves sont les énonciateurs responsables ;

- ce sont des discours « sur » les compétences, les représentations et la motivation qui nous fournissent un accès indirect à ces dimensions.

Ces éléments constituent des contraintes, voire des limites, mais du point de vue du processus didactique d'apprentissage avec des élèves en difficulté, nous considérons que l'intérêt de ces données réside dans le fait qu'elles constituent des tentatives de distanciation par rapport au vécu immédiat dans une forme – le journal comme genre textuel – qui suppose la réflexion, la distance et l'évaluation du dire et du dit. En ce sens, la rédaction du journal est un élément-clé du travail d'appropriation d'une représentation plus adéquate de la lecture. Aussi nous examinerons ces journaux en mettant en évidence l'éclairage qu'ils offrent sur les dimensions constitutives de l'acte de lire qui comprend :

a/ la maîtrise de compétences techniques, allant de la maîtrise du code à la mise en œuvre de stratégies de lecture adaptées aux diverses situations de lecture relevant de compétences en situation ;

b/ le développement d'un rapport positif à l'écrit, tel qu'il est travaillé au travers des lectures faites à haute voix par l'enseignant ou de la rédaction du journal ;

c/ la lecture comme pratique culturelle reposant sur un rapport de « connivence » entre le lecteur et le texte, considéré par Tauveron (1999 : 10) comme « le fruit d'une éducation » ;

d/ la lecture comme acte social, passant par la découverte des lieux de la lecture mais aussi de la socialisation à laquelle elle donne accès.

Maitriser les compétences techniques de lecture

En se présentant comme un programme composé de multiples tâches complexes, Récréature nécessite la mise en œuvre de connaissances et procédures cognitives et métacognitives que nous qualifierons de compétences techniques de la lecture. Or il s'avère que la mise en œuvre de telles stratégies est particulièrement coûteuse pour les faibles lecteurs en termes de ressources attentionnelles et ne se solde pas par une amélioration significative et immédiate (Goigoux,

2000 : 95). C'est une des raisons pour lesquelles la motivation occupe une place centrale dans ce projet car, selon Goigoux, « c'est elle qui sous-tend en grande partie la quantité et le maintien des ressources attentionnelles dévolues au traitement et à la mise en œuvre d'un apprentissage stratégique » (p. 96).

Des progrès bien visibles

Dès le troisième jour de leur participation au programme, la plupart des élèves expriment un sentiment de progrès dans l'article qu'ils rédigent pour le journal. C'est le cas de Karine⁴ qui écrit : « j'ai assez bien réussi les exercices sur l'ordinateur et ça m'a fait beaucoup de plaisir et j'ai trouvé que j'avais un peu progressé » et de Nicolas : « je vois une amélioration de jour en jour (...). Le fait que je m'améliore me fait drôlement plaisir. Je suis content ». Dans ces extraits, la visibilité des progrès apparaît comme un élément fort de motivation des élèves dont Dole, Brown et Trathen (1996) ont montré les effets sur l'acquisition de compétences nouvelles. Elle est rendue possible par l'utilisation systématique du logiciel ELSA qui affiche le pourcentage de réussite de chaque élève aux différents exercices qu'il propose.

Réfléchir sur la tâche

Mais l'enjeu du dispositif va au-delà d'un projet de remobilisation par la place qu'il accorde à la dimension réflexive des apprentissages qui nous semble être un facteur favorisant la prise en charge par les élèves de leur propre fonctionnement cognitif. Donner à ces élèves l'occasion de voir qu'ils sont capables de progresser mais aussi de s'investir dans des tâches complexes telles que la lecture à d'autres, c'est leur permettre de donner un sens à leurs apprentissages et d'avoir envie de mobiliser leurs « ressources attentionnelles » (Goigoux, 2000 : 96).

Les journaux constituent des lieux propices à une réflexion sur les différentes tâches effectuées durant la journée. Ainsi, la

⁴ Tous les prénoms des élèves sont fictifs.

mise par écrit des expériences permet un retour métacognitif sur la tâche et les stratégies appropriées au contexte pour en venir à bout : « Hier après midi, le prof nous a donné une feuille où il y avait une recette de cuisine en texte narratif. Nous avons dû faire cette recette comme dans les livres de cuisine. Ce n'est pas vraiment facile de faire une recette. Au début, je n'avais pas très bien compris, mais à la fin dans ma tête il y a eu un déclic et ça m'a paru clair ». Ce retour sur la tâche implique des élèves qu'ils en clarifient les composantes. En ce sens, une affirmation telle que celle de Karine : « Aujourd'hui j'ai fait plein de trucs pour comprendre un texte » appelle un travail de clarification de l'objet tout autant qu'elle en fournit la première amorce. Pour certains élèves, l'ampleur de la tâche peut également faire problème, comme s'il suffisait d'une fois pour apprendre : « Aujourd'hui j'ai appris à bien lire les consignes, jusqu'à la fin. J'ai aussi appris à lire assez vite sur un ordinateur et à répondre aux questions (...) et j'ai aussi appris à lire un texte en y mettant un sens de lecture » (Nicolas), l'énoncé d'éléments tels que « consignes », « vitesse de lecture » témoigne d'une perception des catégories qui devront faire l'objet d'un travail à venir mais aussi de la perception de manières de faire (bien lire des consignes jusqu'au bout).

Développer un rapport positif à l'écrit

Le développement d'un rapport positif à l'écrit se manifeste au travers d'un ensemble d'apprentissages actifs, conscients, automotivés et réfléchis pour des élèves dont on sait qu'ils ont tendance à adopter un comportement passif face aux différentes tâches auxquelles ils sont confrontés.

Etre acteur de ses apprentissages

Dans le premier numéro du journal, six élèves expriment le fait qu'ils ont rencontré des difficultés, à comprendre les consignes, à remplir un questionnaire de compréhension. Ce constat est vécu positivement, comme une explicitation du parcours à effectuer. Wanda écrit par exemple : « Le premier exercice que j'ai fait, j'ai vu que j'avais encore beaucoup de

progrès à faire et à mieux lire. C'est le moment de la journée que j'ai le mieux aimé ». Dans le dixième numéro, qui marque le retour des élèves dans le projet après avoir passé cinq semaines dans leurs classes, les élèves reviennent sur les changements qu'ils ont perçus dans leurs comportements et apprentissages. Tous disent être plus motivés, plus autonomes dans leur travail – en particulier dans la lecture des consignes – avoir gagné en confiance et fait des progrès en lecture : « Je comprends mieux les exercices que je fais en classe car je suis plus motivé. J'ai envie d'y arriver. Je suis plus autonome qu'avant, je vais moins vers le prof lui poser des questions. Maintenant, je me le pose » (Nicolas).

A l'heure du premier bilan, après deux semaines de classe-lecture, les constats tirés par les élèves sont clairement positifs. Ils se traduisent par la volonté de faire preuve d'un plus grand investissement à l'école et en dehors. A ce propos, Wanda écrit : « Ces deux semaines, je trouve que j'ai beaucoup progressé. C'est à l'ordi qu'on le voit le plus. Mais je regarderai à l'école si je me suis améliorée (...) ». Stéphanie renchérit : « J'ai pu voir les progrès et plus encore j'ai appris autant de choses en deux semaines qu'en une année d'école. Parce que j'ai appris à m'exprimer même avec difficulté ». Fanny met en évidence le même sentiment, soulignant le rôle du groupe – la communauté de lecteurs, et en même temps d'élèves en grande difficulté – et la fonction de déclencheur d'un tel travail qui, lié à un volontariat initial, débouche sur une volonté d'apprendre : « J'ai appris à moins me gêner car il a dit qu'on était là pour apprendre. Quand je serai dans ma classe, je me dirai cette phrase dans ma tête et je ne me gênerai plus ». On voit pointer là une des principales forces du programme qui consiste à permettre aux élèves en difficulté de s'inscrire dans une dynamique de réussite et d'affirmation de soi comme lecteur, comme élève et comme individu.

Prendre de la distance par rapport à ses apprentissages

La participation des élèves à la classe-lecture rend possible une prise de distance par rapport à leur propre cursus scolaire qui est interrogé par l'écriture autobiographique du journal. A ce

titre, les réactions des élèves à la lecture d'un texte portant sur les difficultés que rencontre un jeune illettré sont représentatives de la posture des élèves face à leurs difficultés. L'expérience relatée amène les élèves à réfléchir à leur propre situation de lecteur, comme le font Fanny (« quand le prof nous lisait cette histoire, je m'imaginai à sa place et quand il disait qu'il ne savait pas s'exprimer, à moi aussi ça m'arrive des fois ») ou Stephano (« ça m'a touché parce que je ne suis pas comme lui mais pas loin. Si un jour je veux un métier, il faut que je sache lire et écrire »).

La lecture comme pratique culturelle

Si, dans une approche centrée sur la réception des textes, l'accent est mis sur la manière dont le lecteur investit le texte, il convient de ne pas oublier que cette lecture repose sur des savoirs et des savoir-faire, notamment culturels, qui doivent faire l'objet d'un enseignement/apprentissage spécifique (Tauveron, 1999). L'analyse des extraits de journaux permet d'éclairer et de comprendre le rapport aux textes construit par chaque élève. Ainsi, certains élèves, à l'image de Karine, peinent à déjouer les pièges de l'illusion référentielle: « On s'est posé des questions pourquoi l'auteur avait écrit cette histoire. Et la réponse est parce que cette fille a vécu cette histoire et elle lui en a parlé ». Elle écrit plus tard : « On a dû faire une histoire à partir des mots, mais c'était très difficile à faire et quand le prof nous a raconté la vraie histoire, c'était pas du tout comme nous avions écrit en groupes ». On constate chez cette élève des difficultés à considérer l'univers de l'histoire comme un effet de l'art et non comme une expérience vécue qui correspondrait à ce que des auteurs comme Dufays, Gemenne et Ledur (1994) nomment lecture captive par opposition à lecture distanciée. Sans prétendre qu'une réception distanciée doit être seule à prévaloir, nous considérons cependant qu'il convient de favoriser chez les élèves l'émergence d'un rapport dialectique d'adhésion et de distanciation par rapport au texte.

Les réactions des élèves à la nouvelle⁵ de S. Tamaro rendent compte de la diversité et de la complexité des cheminements du sens et des échos chez les élèves de la réception d'un texte particulier. Ainsi, Stephano écrit : « [...] l'histoire de Susanna Tamaro « Pour une seule voix » m'a beaucoup touché, plus que les autres. C'était une histoire qui avait beaucoup de sens. Une dame qui écrivait dans son journal et qui mentait. C'était sur les enfants battus ». Qu'est-ce donc qu'un texte qui a du sens? Et quel sens les élèves cherchent-ils/doivent-ils chercher, à l'image de Wanda, qui écrit : « Vendredi nous avons fait le cercle de lecture. (...) Ce n'était pas trop compliqué. Mais après nous en avons parlé avec le prof. C'est une histoire facile quand on l'a lue. Mais si on fait des recherches plus approfondies, c'est une histoire touchante pour moi. A la maison, j'ai essayé de rechercher de quoi ça parlait mais je n'avais pas trouvé ». Ces extraits de journaux témoignent d'une problématisation progressive de l'objet par ces élèves souvent confinés dans un rapport d'immédiateté avec le texte.

La lecture comme acte social

Si la lecture est souvent le lieu d'une pratique individuelle, elle peut également ouvrir un espace de discussion et d'échange autour du texte favorisant la construction collective du sens. Dans le projet Récréature, cet espace de sociabilité autour du livre est assuré par des activités telles que la lecture à d'autres, le cercle de lecture ou la visite en librairie.

Lire à d'autres

Les trois semaines du programme incluent un projet global consistant à aller lire une lecture préparée à de jeunes élèves. Les récits des élèves à ce propos sont émouvants et expriment parfois la prise de conscience qu'ils peuvent donner du plaisir en lisant : « Quand je suis arrivé dans la classe j'étais calme mais c'est quand j'ai commencé à lire que j'ai commencé à avoir

⁵ Tamaro S., 1993, *Pour une seule voix : récits*, Paris, POL.

peur. J'avais peur qu'ils se moquent de moi. Mais non, ils ne se sont pas moqués de moi et ils ont applaudi quand j'ai fini de lire et j'étais content. Ça voulait dire qu'ils ont aimé je crois » (Nicolas). Ce regain de confiance en soi s'accompagne de la découverte et de l'affirmation de son statut de lecteur : « Dans cette classe, plusieurs élèves m'ont dit que je lisais bien : ça m'a fait chaud au cœur. Dans la deuxième classe, je n'avais plus peur. Je me sentais plus sûre (...). C'était une super expérience » (Wanda). Les récits des élèves montrent bien qu'ils ont franchi un pas vers une autonomie qui se construit au travers du regard d'autrui.

La visite en librairie

Dans un autre registre, les récits que les élèves font de leur visite en librairie rendent compte des réussites mais aussi des limites des activités proposées. En effet, les articles rédigés à ce sujet sont encourageants dans la mesure où ils expriment le « seuil » symbolique que les élèves ont dû franchir pour « entrer dans une librairie », mais ils montrent, en même temps, tout le chemin qui reste à parcourir pour que cela puisse devenir une habitude voir un habitus, une culture : « Je suis allé à la librairie (...). J'ai dit à la dame que je venais d'une classe lecture et elle m'a bien accueilli. Je lui ai dit ce que j'aimais. Elle m'a sorti quelques livres, puis j'ai commencé à lire les résumés. et il y en a un que j'ai aimé. La dame a été très chaleureuse, rapide, gentille » (Stephano).

On ressent, à la lecture de ce compte rendu, que l'élève n'a pas pris toute la mesure du caractère social de la lecture ni d'ailleurs intégré pour lui-même la socialisation qu'elle peut offrir. De manière générale, les récits sont très factuels, décrivant les activités effectuées, exprimant parfois les gênes des élèves et le plaisir qu'ils ont eu à la lecture de l'ouvrage choisi : « J'ai commencé par regarder les couvertures, ensuite j'ai lu le résumé de trois livres, et j'ai pris celui qui m'intéressait le plus. Et c'est la première fois que j'ai eu du plaisir à lire un livre » (Nicolas). Les élèves restent plutôt « terre à terre » et ne parlent guère du sens que prend pour eux cette visite. De ce point de vue, l'insertion sociale du projet est assurée – puisque

les élèves se sont effectivement rendus dans une librairie – mais le journal montre bien qu'elle n'est pas aboutie puisque les élèves n'ont pas clairement conscience de ce qu'ils ont fait.

Quelles conditions-cadres pour un enseignement continué de la lecture ?

Ce rapide survol des journaux rend compte de la nécessité d'envisager un enseignement/apprentissage de la lecture fondé sur une conception globale de l'acte de lire. Les propos des élèves ont ainsi fait émerger certaines caractéristiques qui ancrent le programme Récréature dans un cadre plus large que celui d'un enseignement technique:

Sortir des élèves motivés de leur environnement scolaire et leur proposer un enseignement intensif en deux phases

Le fait que neuf élèves volontaires, issus de diverses classes, quittent leur classe pour rejoindre, durant trois semaines, la classe-lecture constitue une hypothèse forte du projet qui permet à la fois la multiplication et la diversification des tâches, tout en donnant une seconde chance à des élèves motivés à faire quelque chose de plus pour progresser dans les domaines de la lecture et de l'écriture. On peut bien sûr s'interroger sur le fait de sortir des élèves de leur classe. Cela ne risque-t-il pas de conduire à une stigmatisation néfaste à l'apprentissage? De toute évidence, la participation volontaire des élèves au programme Récréature constitue un des éléments-clés de réussite du programme. En outre, les journaux semblent valider l'hypothèse selon laquelle des élèves parvenant au terme de leur scolarité obligatoire trouvent une motivation intrinsèque à participer à un tel programme qui leur permet, d'une part, de prendre de la distance par rapport à leur parcours scolaire et à leur statut de mauvais lecteur et, d'autre part, de se doter d'outils pour affronter la vie professionnelle dans laquelle ils s'engageront sous peu.

Travailler avec un groupe relativement homogène de lecteurs en difficulté

Rassembler dans la classe-lecture des élèves issus de diverses classes qui, pour la plupart, ont connu un parcours scolaire tourmenté a pour but de permettre à des élèves motivés de trouver une place dans une communauté de lecteurs au sens de Brown et Campione (1995). Cela implique de faire un pas vers l'acceptation de leur statut de « toujours apprenant » (le mythe d'un apprentissage de la lecture à achever dans les premiers degrés règne en maître) mais aussi de lecteurs avec tous les risques que cela comporte. Mais, mieux que cela, les élèves trouvent dans le groupe, la communauté de lecteurs, un espace où le débat constructif, l'interrogation et la critique sont la règle, où la discussion apparaît comme un instrument de construction du sens. Les journaux montrent bien que la découverte et l'affirmation de leur statut de lecteur et de scripteur constituent, pour ces élèves en difficulté, un pas important vers l'autonomie.

Inscrire l'ensemble du travail dans un projet communicatif

L'inscription du travail effectué dans le cadre du programme Récréature dans un projet communicatif – lire un texte préparé à des élèves plus jeunes – contribue à donner un sens au travail effectué par les élèves, en rendant à la lecture sa visée sociale et communicative. Elle permet également de mettre les élèves en confiance en leur faisant à proprement parler franchir un cap.

Proposer aux élèves des tâches diversifiées, fondées sur les dimensions constitutives de l'acte de lire

Le va-et-vient constant entre diverses tâches de lecture peut être un moyen actif pour découvrir des mécanismes qui font problème, à l'image du passage entre lecture et écriture lors de la lecture de textes du même genre (Dolz, Rosat et Schneuwly, 1993). Cela implique que les élèves établissent des liens entre les différentes tâches. Pour ce faire, il convient de leur donner

l'occasion et les moyens de prendre du recul par rapport aux tâches dans lesquelles ils s'investissent. Ce n'est qu'à cette condition que les élèves développeront des compétences transversales qu'ils pourront réinvestir ailleurs. L'écriture d'un journal dans le cadre d'un enseignement/apprentissage continué de la lecture est, à nos yeux, un outil d'appréhension du sens que les élèves donnent à leurs apprentissages. En particulier, il peut être, pour des élèves habitués à se focaliser sur l'exécution de la tâche, le lieu d'une prise de distance et, au-delà, d'une prise de conscience de la généralité des expériences de lecture et d'écriture.

Conclusion

A l'heure où les résultats romands de l'enquête internationale PISA 2000 (Nidegger, 2001) ont rendu patent aux yeux du grand public le fait que de nombreux élèves rencontrent encore de grandes difficultés au terme de la scolarité, le programme Récréature affirme la conviction des milieux de l'enseignement, de la recherche et de la formation de la nécessité d'approfondir leurs réflexions sur les dispositifs utilisés/utilisables en classe et ainsi à fonder scientifiquement les propositions didactiques en vue de la mise en place d'un enseignement continué de la lecture.

Les conclusions de la recherche confirment l'hypothèse selon laquelle le travail hors du cadre scolaire habituel, la multiplication et la diversification des tâches de lecture et d'écriture jouent comme des facteurs de remobilisation pour des adolescentes et adolescents volontaires qui ont souvent connu l'échec tout au long de leur parcours scolaire. Les journaux d'élèves – mais aussi les entretiens – montrent à quel point des facteurs comme la visibilité des progrès réalisés, la possibilité d'affirmer son statut de lecteur et de scripteur dans le cadre d'une lecture à d'autres ou d'un cercle de lecture contribuent à donner du sens aux apprentissages des élèves. Nous formulons ainsi l'hypothèse que si, comme l'affirme Reuter (2000 : 19), « la lecture ne s'épuise sans doute pas dans cette situation

160 La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement

curieuse, sans avant, ni après, qu'est le face à face entre un objet à lire et un sujet qui lit », l'école doit être en mesure de fournir des lieux d'accueil des modes de lire, d'écrire, de comprendre voire d'apprendre des élèves qui la fréquentent. Mieux encore, elle est le lieu privilégié de construction d'une posture réflexive face aux objets d'apprentissage dans leurs dimensions sociale et culturelle.