



Savoir lire, un défi permanent

Actes du séminaire 2005





Association des inspecteurs et directeurs d'Écoles
primaires de la Suisse romande et du Tessin

Savoir lire, un défi permanent

Actes du séminaire 2005
Neuchâtel, 24 et 25 novembre

Organisateur du séminaire : Claude-Alain Kleiner
Editeur des Actes : Jacques Weiss

Fiche bibliographique :

Weiss, Jacques (éd.). – Savoir lire, un défi permanent : actes du séminaire 2005 de l'AIDEP : Neuchâtel, 24 et 25 novembre / Claude-Alain Kleiner (org.) ; Jacques Weiss (éd.). - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2006. - 117 p. ; 30 cm. - (O6.2)
CHF 12.00

Mots-clés: *Apprentissage de la lecture, Déchiffrage en lecture, Reconnaissance des mots, Compréhension en lecture, Difficulté de lecture, Littérature pour la jeunesse, Illettrisme, Nouvelles technologies, Intérêt de lecture, Expérimentation*

Cette publication est également disponible sur le site IRDP:
<http://www.irdp.ch/publicat/>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	1
MESSAGE DE LA PRESIDENTE Catherine Huber	3
MESSAGE DE L'ANIMATRICE DU SÉMINAIRE Irène Cornali-Engel	5
Conférences	7
MAÎTRISE DE LA LANGUE ET DESTIN SOCIAL ¹ Alain Bentolila	9
LE 21 ^E SIÈCLE VERRA-T-IL (ENFIN) LA DISPARITION DES POLÉMIQUES STÉRILES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ? Laurence Rieben	19
LA LECTURE ET SES DYSFONCTIONNEMENTS : QU'EN EST-IL DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE ? Geneviève de Weck	27
Ateliers	37
LA LITTÉRATURE JEUNESSE : MISSION PÉDAGOGIQUE, SOCIALISATION LITTÉRAIRE OU PROMESSE DE PLAISIR ? Denise von Stockar	39
«LIRE ET FAIRE LIRE», UNE EXPÉRIENCE PASSIONNANTE DANS UNE ÉCOLE DU LOCLE Olivier Guyot	47
UNE DÉMARCHE VISANT À SUPPRIMER LES ÉCHECS EN LECTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE Georges Pasquier	51
ENTRÉES-PASSERELLE DANS LA LECTURE POUR DES ÉLÈVES ALLOPHONES Christiane Perregaux	57
INTERNET, BLOGS, MÉDIAS ÉLECTRONIQUES : LA LECTURE STIMULÉE Christian Georges	69
L'ASSOCIATION «LIRE – ÉCRIRE» ENTRE FORMATION, SENSIBILISATION ET PRÉVENTION Brigitte Pythoud	75
L'ANALYSE PRÉALABLE DES TEXTES À LIRE, UN PASSAGE OBLIGÉ POUR UNE DIDACTIQUE DE LA LECTURE.- ECHOS DU PROGRAMME RÉCRÉATURE. Sandrine Aeby	88
NOUVELLES TECHNOLOGIES ET PRATIQUES D'ÉCRITURE CHEZ LES JEUNES : ENTRE CRÉATIVITÉ VERBALE ET CONTRAINTES TECHNIQUES Céline Bourquin et Thérèse Jeanneret	89
Remerciements	111

¹ CDRom en annexe pour ce chapitre

Avant-propos

MESSAGE DE LA PRÉSIDENTE

CATHERINE HUBER, présidente de l'AIDEP

Savoir lire, un défi permanent, tel est le thème du prochain séminaire de l'Association des inspecteurs et directeurs de la Suisse romande et du Tessin (AIDEP). Un *défi*, certes, car savoir lire n'est pas acquis d'avance, même si l'apprentissage de la lecture intervient très tôt dans la scolarité de l'élève. *Permanent*, car la lecture touche tous les aspects de notre vie d'enfant, d'adolescent et d'adulte.

Des points de vue s'affrontent : quelle est la meilleure méthode de lecture, quelle influence les nouvelles technologies de la communication ont-elles sur les apprentissages, comment lutter contre l'illettrisme, l'illettrisme est-il un problème scolaire ou social ? Tout le monde s'accorde toutefois sur la nécessité de promouvoir la lecture tout au long de la scolarité obligatoire et post-obligatoire.

Les cantons, s'appuyant notamment sur les résultats de l'enquête PISA, cherchent le meilleur chemin pour que les élèves, donc les adultes de demain, acquièrent les compétences nécessaires pour vivre dans un monde exigeant et changeant. Tous ont dès lors fait de cette discipline une priorité en matière d'instruction. Aussi, par l'engagement de délégués à la lecture, par l'élaboration de plans d'actions spécifiques ou encore par la mise à disposition de moyens d'enseignement nouveaux, les cantons romands accordent-t-ils une place essentielle à la lecture.

L'Association des inspecteurs et directeurs de la Suisse romande et du Tessin a décidé d'apporter sa contribution à cette réflexion par le biais d'un colloque réunissant responsables scolaires, universitaires, linguistes, enseignants. Conférences et ateliers permettront d'articuler les apports théoriques avec des moments d'échange sur des thèmes spécifiques. De par leur proximité du terrain, inspecteurs et directeurs peuvent en effet jouer un rôle important pour encourager et soutenir les pratiques pédagogiques qui renforcent l'envie de lire chez les élèves. Le colloque de ce mois de novembre a l'ambition de les aider dans cette mission.

MESSAGE DE L'ANIMATRICE DU SÉMINAIRE

IRÈNE CORNALI-ENGEL, professeure à la HEP-BEJUNE

Lettre à l'auteur

Monsieur,

Je vous écris pour vous dire que j'ai beaucoup aimé votre livre. Et je ne suis pas la seule : à la maison, tout le monde l'a adoré. Surtout Anita, ma petite sœur. Elle le traîne partout avec elle. Elle couche même avec. Et quant elle prend un bain, elle le jette dans la baignoire. Elle dit que c'est un sous-marin.

Mes parents, eux, l'ont trouvé tellement bien qu'ils en ont acheté chacun une dizaine d'exemplaires. Ils se les envoient à la figure quand ils ont une scène de ménage. Ils disent que c'est bien mieux que des assiettes, parce que ça ne casse pas et que ça peut resservir plusieurs fois.

Moi, dans votre livre, ce que je préfère, c'est la page 142. C'est là que j'éleve mes asticots pour la pêche. J'ai tartiné toute la page avec du camembert et j'ai attendu que ça moisisse. Les asticots adorent.

Finalement, il n'y a que mon grand-père qui n'aime pas votre livre. C'est sa faute aussi : il l'a lu. Quelle drôle d'idée !

Avec toute mon admiration.

Elodie

Extrait de Friot Bernard (2000). *Nouvelles histoires pressées*. Toulouse : Milan

Oui, lire, quelle drôle d'idée !

Lire c'est prendre un risque, risque d'aimer le texte ou de le détester, risque de se connaître mieux soi-même ou de connaître mieux le vaste monde, risque de percevoir, dans le miroir du texte, un peu de notre humanité, un peu de notre folie...

Mais tous ces risques sont aussi une formidable chance ! Nous savons bien, nous tous ici, qui certainement aimons tous les encourir, que ces interactions entre texte et lecteur qui se nouent et se dénouent au fil des pages, ces transactions pour reprendre les mots de Sabine Vanhulle, c'est une fenêtre grande ouverte vers le large, vers de nouveaux horizons. Et s'il existe bien d'autres moyens d'ouvrir les fenêtres au grand large, nul doute que la lecture ne demeure, contre vents et marées, le moyen privilégié de cette aventure.

Cela, on le sait, n'est cependant pas acquis par tous; c'est un fait que l'on connaît depuis longtemps, mais on l'accepte bien moins aujourd'hui que hier, ce qui témoigne de l'ambition de l'Ecole d'aujourd'hui, et ce qui est tout à notre honneur.

La rentrée scolaire de cette année est largement placée en Suisse romande, sous le signe de la lecture. A constater cette formidable mobilisation autour de la lecture, nous en viendrons à nous réjouir de l'existence des comparaisons internationales, car ce sont bien les résultats PISA qui ont conduit à libérer les formidables énergies pédagogiques et didactiques que l'on voit à l'œuvre dans nos pays francophones et dans nos cantons romands, ici pour créer des batailles du livre, là pour mettre en place des cercles de lecture, et même dans ma HEP – BEJUNE pour consacrer toute une semaine à cet enseignement !

En plaçant ce séminaire de novembre sous ce thème, l'AIDEP montre sa volonté de tirer parti de ce qu'il faut bien appeler un effet de mode, et d'en tirer parti de la manière la plus utile et la plus intelligente qui

soit, en soumettant le thème à une nouvelle réflexion. C'est donc pour moi un grand honneur et un vif plaisir que d'inaugurer vos travaux.

Laissons aux quérulents le douteux plaisir de poursuivre un combat dépassé opposant encore et toujours méthode globale et syllabique. Aujourd'hui, cette opposition n'a plus cours et tous les spécialistes sont bien d'accord là-dessus. Les apports des sciences cognitives, les analyses sociologiques, l'étude fine des processus d'apprentissage, tout cela et bien d'autres contributions encore ont dorénavant affiné notre compréhension de ce qui se passe au moment de l'entrée dans l'écrit, que ce soit pour l'apprenti lecteur ou que cela se déroule au fil de son évolution ultérieure vers l'expertise.

C'est un riche programme qui a été concocté pour ces deux journées de réflexion. Il y a des conférencières et conférenciers prestigieux, bien que ce ne soit pas tant leur prestige que leurs indéniables compétences, la pertinence et la vivacité de leurs propos qui retiendront notre attention. Il y a aussi un grand nombre d'ateliers au contenu varié : littérature jeunesse, élèves en grande difficulté, situation des enfants allophones, place et utilisation des nouvelles technologies, présentation et réflexion quant à des programmes de développement déjà réalisés. Il pourrait certes y avoir d'autres thèmes encore tant le champ est large, mais vous conviendrez que, pour deux uniques journées de séminaire, c'est un programme exceptionnellement vaste et équilibré qui est proposé.

Loin des combats stériles donc, comme nous le répètera Mme Rieben, l'Ecole, notre Ecole primaire a d'autres buts à poursuivre, d'autres enjeux. Ils ont nom combat pour que chacun des enfants assis sur nos chaises accède à ces cultures qui nous font membres de notre collectivité humaine. Et la maîtrise de l'écrit est certainement une des clés de voûte de ce long processus.

Vous, membres de l'AIDEP, vous démontrez par les actes, en ce mois de novembre 2005, ce qu'est une authentique formation continue, choisie par les participants, en prise avec les problèmes actuels, et, à l'évidence, riche d'effets sur votre activité future. Car vous reviendrez sur votre terrain, celui de l'accompagnement des enseignants, plus à même de reconnaître et de stimuler des démarches d'enseignement efficaces.

Je ne résiste pas au plaisir de vous emmener, pour terminer, dans les pas et dans les mots de Jo Hoestland² :

Si tu as envie d'une île
du soleil qui brille
c'est facile :
prends un livre.
Les livres livrent
des îles
à domicile
Si tu as envie
d'une autre vie
d'une lune qui grise,
c'est possible :
les livres livrent
d'impossibles vies
à l'infini.
Si tu as envie
qu'il soit midi à minuit,
tu es libre.
Lignes de vie
les livres délivrent.

² Hoestland Jo, illustrations de Bertrand Philippe (2000). Oh, les belles lettres ! Arles : Actes Sud junior

Conférences

MAÎTRISE DE LA LANGUE ET DESTIN SOCIAL³

ALAIN BENTOLILA, professeur de linguistique à l'Université de Paris V-René Descartes

On ne peut jouer pleinement son rôle de citoyen sans une compréhension claire des défis que la langue nous propose : celui notamment d'oser s'adresser au plus étranger parmi les étrangers pour lui dire les choses les plus étranges qui soient. Car c'est bien pour aller au plus loin de nous-mêmes qu'il nous faut posséder en commun avec les autres des mots nombreux et précis et partager des structures pertinentes et rigoureuses. Il faut certes accepter avec respect les formes différentes de notre langue, car aucune langue n'est uniforme ; mais il faut affirmer avec exigence sa vocation à rassembler, à transcender les clivages, à guérir les déchirures. La langue n'annihile pas les différences culturelles et sociales, mais elle les rend audibles les unes aux autres ; c'est ainsi qu'elle contribue à préserver le lien social et à éviter que notre communauté ne devienne un conglomerat de groupes imperméables les uns aux autres, prêts à tous les affrontements, à toutes les violences. Nous sommes individuellement et collectivement responsables de porter au plus haut degré d'exigence la fonction de communication de notre langue : affronter la distance et l'inconnu en préférant toujours les arguments aux coups, la lucidité à l'obscurantisme, la tolérance au racisme.

Le pouvoir du verbe

Un nombre assez considérable de recherches ont tenté, durant ces vingt dernières années, non pas seulement d'analyser les modes de communication de certaines espèces animales mais aussi de démontrer qu'il était possible de leur apprendre à communiquer avec nous et comme nous. Pour pallier leur incapacité à articuler les sons des langues humaines, on a le plus souvent utilisé la langue des signes. Ce qui anime ces recherches, c'est l'idée, devenue politiquement correcte, qu'il y aurait une sorte de continuité entre les capacités de communication humaines et celles auxquelles peuvent prétendre les espèces animales les plus évoluées. La différence entre la langue des hommes et les « langues » animales tiendrait alors à un « déficit phonatoire » qui ne permettrait pas à l'animal de réaliser nos prouesses articulatoires. Il suffirait donc de donner au singe un système de communication par signes inspiré de celui des humains sourds pour qu'ils entrent dans le cercle du verbe jusqu'ici réservé aux seuls êtres humains. Je dois, tout d'abord, avouer que l'utilisation de la langue des signes dans la plupart de ces recherches me gêne quelque peu. Créée pour permettre à l'homme sourd de communiquer avec d'autres hommes, son usage avec les singes me semble suspect. Mais au-delà de ce transfert ambigu, qui réduit considérablement la valeur sémiologique et la puissance de communication de la langue humaine des signes, la vraie question est la suivante : « Y a-t-il ou non un écart essentiel et irréductible entre le verbe humain et les modes de communication animale aussi évolués soient-ils ? ». A cette question, je répondrai sans l'ombre d'une hésitation : oui ! Aucun des résultats de toutes les recherches que j'ai analysés n'a réussi à ébranler cette conviction.

Cet écart n'est pas simplement d'ordre quantitatif ; il ne se résume pas au fait que les singes utilisent un nombre de signes moins important et des combinaisons moins complexes. Ce qui importe c'est que, quelles que soient les sollicitations auxquelles on les soumettra, quel que soit le code qu'on leur inculquera, les animaux se contenteront de communiquer le reflet le plus fidèle et le plus immédiat de la réalité qu'ils perçoivent. La communication animale, dont il n'est aucunement question de nier l'existence, se limite à transmettre ce qui est vu, entendu, senti ou désiré. Les abeilles comme les grands singes n'ont ni l'ambition ni les moyens d'évoquer un monde dont leurs sens n'attestent pas immédiatement et

³ L'exposé oral de la conférence se trouve inséré sur CDrom à la fin du document.

directement l'existence. En d'autres termes, ce que l'on appelle improprement « langage animal » n'est en fait qu'un instrument qui peut certes désigner, indiquer, avertir ou demander, mais qui en aucun cas n'a ce pouvoir propre à l'humain⁴ de créer par le verbe un monde que jamais leurs yeux n'ont vu ni ne verront : c'est certes plus qu'un geste, mais en aucun cas une langue. Le fait qu'un singe soit effectivement capable de mémoriser plusieurs centaines de signes humains de nature idéographique ou gestuelle, qu'il soit capable d'en combiner certains, n'est qu'une performance de dressage et de conditionnement. La vraie question se pose à propos de ce qu'il voudra en faire, c'est-à-dire des enjeux qu'il va assigner à son acte de communication. C'est sur ce point que l'écart avec l'être humain s'avère irréductible et essentiel.

Toutes les langues humaines ont la même ambition : permettre à l'homme et seulement à l'homme d'être l'interprète du monde et non d'en être le miroir fidèle. Par la parole, l'homme est du côté des créateurs et non des créatures. Le monde parlé n'est pas le monde perçu, c'est le monde transformé par le pouvoir de l'intelligence humaine ; c'est un monde que l'homme soumet au pouvoir de sa pensée ; il le crée en le disant, il n'en rend pas un compte exact.

La langue humaine donne sens à ce qui sans elle ne serait que formes. J'ai le souvenir d'une expérience que me raconta mon collègue et ami, Yves Quéré⁵ : la scène se passe dans une école maternelle avec des élèves de cinq ans environ. Dans le courant de la journée, toutes les heures, la maîtresse demande à Sophie de se planter au milieu de la cour et à chaque fois on dessine sur le sol le contour de l'ombre de Sophie. Ainsi, à mesure que s'égrènent les heures, se succèdent les traces qui rappellent les différentes positions de l'ombre projetée. Lorsqu'ils les examinent à la fin de la journée, la plupart des enfants disent : « c'est une fleur ». Ils parlent de ses pétales ; pour les uns, il s'agit d'une « rose », d'une « marguerite » pour d'autres. La maîtresse ne se satisfait pas de la réponse ; elle incite à la réflexion, rappelle comment l'on a obtenu ces traces successives, s'interroge sur ce qui a pu produire un tel dessin. Et une petite fille ose enfin dire avec la timidité de celle qui a eu l'audace de regarder derrière le rideau : « Maîtresse, c'est parce que ça a tourné ».

Répondant à une « poussée » pédagogique exigeante, cette petite fille a dépassé le simple constat ; elle ne s'est pas contentée de mettre un mot sur une apparence ; elle a décidé de tenter de s'engager dans cette quête propre à l'humain de savoir pourquoi les choses sont ce qu'elles sont. Et c'est sa langue qui le lui a permis, passant du substantif : « c'est une fleur » au verbe « ça a tourné ». Identifier une forme en la nommant ne suffisait pas ; comprendre ce qui l'avait générée supposait que l'on passât de la simple désignation d'une forme à l'évocation du processus qui fut à l'œuvre pour la concevoir. Pour franchir ce palier décisif, il fallait mobiliser des outils linguistiques différents : abandonner le substantif (fleur) au profit du verbe (tourner). Plus tard, viendra un concept : la rotation.

La langue donne ainsi à ceux qui y sont justement initiés un merveilleux pouvoir : celui d'aller au-delà des apparences afin de concevoir une représentation du monde éclairée par leur intelligence. Le temps d'une phrase ou d'un discours, nous pourrions proposer et parfois imposer cette représentation singulière à quelqu'un ou à quelques-uns. Quand Nicolas Copernic, au milieu du XVI^e siècle, soutient que la terre tourne autour du soleil mais aussi sur elle-même, il ne décrit rien, il ne rend compte de rien de ce qu'il perçoit. Aucun instrument ne lui permet de constater les mouvements dont il affirme la réalité. Les preuves n'en furent apportées que par Kepler et Galilée ; par ce dernier notamment qui construisit une lunette d'approche qui lui permit de découvrir les phases de Vénus que Copernic avait prévues. Seul, le verbe porta et manifesta une pensée qui s'opposait à la certitude de tous ceux qui voyaient, de leurs yeux,

⁴ à tous les êtres humains, quelles que soient leur race, leur culture et leur situation sociale.

⁵ Professeur à Polytechnique, promoteur de « La main à la pâte ».

le soleil se déplacer au-dessus de leur tête. Pouvoir formidable du Verbe humain d'imposer, contre l'évidence du « perçu », une représentation qui privilégiait l'explication audacieuse sur le simple constat !

Dans un élan d'imagination et de rigueur mêlées, la langue porte et diffuse la pensée scientifique. C'est dans le même élan qu'elle ouvre à la poésie les portes de l'imaginaire. Écoutons Paul Éluard qui nous dit que « la terre est bleue comme une orange » et qui ajoute pour bien insister sur la puissance des mots : « Jamais une erreur, les mots ne mentent pas ». Et si les mots de la langue ne mentent pas, c'est bien **parce que sa grammaire** permet d'imposer aux autres une pensée singulière qui n'a d'autres limites que celles qu'elle s'impose. C'est à la fois le goût du pouvoir linguistique mais aussi la conscience des responsabilités qu'il impose qui constituent les enjeux essentiels de la transmission et de la médiation. La conquête du pouvoir du verbe et son juste exercice ne peuvent s'apprendre seul.

Transmettre les droits et les devoirs de la communication

Le tout jeune enfant, quand il commence à faire ses premières armes linguistiques, va s'adresser à des gens, qui le connaissent fort bien et qu'il connaît fort bien, pour leur dire des choses que ces gens savent déjà, ou qui sont là, offertes à leur vue. Les premières armes linguistiques se font donc dans un cercle très étroit où ceux à qui on s'adresse sont connus, et ce que l'on dit est tout aussi connu. La question qui va se poser à ce petit enfant qui va grandir est de parvenir à quitter ce cercle étroit de la connivence et de la familiarité pour donner à son langage une tout autre ambition : celle de pouvoir s'adresser à des gens qu'il ne connaît pas pour leur dire des choses que ces mêmes gens ne savent pas encore. Il s'engage donc dans une démarche où son langage va devoir porter une charge de plus en plus lourde d'inconnu et la porter de plus en plus loin. Mais pour atteindre ces rivages encore vierges, c'est-à-dire là où il va s'adresser au plus étranger parmi les étrangers pour lui dire les choses les plus étranges possibles, il lui faudra des moyens linguistiques de plus en plus puissants. Comme disait Deleuze, il faut "*pousser la langue jusqu'à ce qu'elle bégaie*", c'est-à-dire la pousser jusqu'à ses derniers retranchements ; c'est en effet à ce moment-là que l'on fait honneur à la langue, qu'on la place au niveau où elle doit être. Pour atteindre cette fonction du langage, qui est celle de la distance et du défi à l'inconnu, il faut bénéficier de l'apport à la fois très bienveillant et très exigeant d'adultes qui, de proche en proche, vont offrir cette phrase toute simple et tellement essentielle : « Je ne t'ai pas compris, mais je veux te comprendre ».

« Je ne t'ai pas compris » dira la mère ou le père. Cela veut dire « il m'importe de te comprendre ». Cela veut dire aussi « je ne suis pas toi ». Cela signifie : « aussi proche que je sois de toi, tu sais des choses que je ne sais pas » ; et la langue est justement faite pour apporter à l'autre ces choses qu'il ne sait pas. C'est cette question essentielle qui est en œuvre tout au long de l'apprentissage du langage. C'est cette question essentielle qui va permettre effectivement de gagner un peu de pouvoir à travers l'usage de la langue.

Je vais prendre l'exemple de la petite Tiphaine (4 ans) qui propose à sa mère de lui raconter une histoire.

La petite raconte son histoire :

« Voilà, ils l'ont prise, ils l'ont emmenée et ils l'ont enfermée là-bas. Heureusement, les autres l'ont vue et sont venus la délivrer, et enfin, il l'a épousée ».

La mère prend la décision de lui dire : « Ma petite Tiphaine, je n'ai pas compris grand chose à ton histoire » ; et la petite en conçoit de l'irritation. Les enfants n'aiment pas qu'on leur dise qu'on ne les comprend pas. Ils ont toujours l'impression que leur mère sait ce qu'ils savent, et que si elle ne les comprend pas c'est parce qu'elle y met de la mauvaise volonté. Passée cette irritation, la maman lui explique : « Je ne t'ai pas comprise parce que je n'étais pas là quand l'histoire t'a été racontée. Alors je ne sais pas qui sont ceux qui l'ont enlevée, ou ils l'ont emmenée, et qui l'a épousée ». Tiphaine, petit à petit,

lui explique que c'étaient les méchants lutins et le dragon qui avaient enlevé la princesse, qu'ils l'avaient enfermée dans une caverne, que le roi et le prince l'avaient délivrée, et qu'enfin, le prince l'avait épousée.

Dans la soirée, lorsque son père va rentrer (on peut bien sûr intervertir les rôles) Tiphaine va lui raconter son histoire. Elle aura l'immense satisfaction de constater que son père ne lui dira pas : « je ne t'ai pas comprise ». Elle se rend ainsi compte que les efforts qu'elle avait produits pour utiliser les formes anaphoriques judicieuses, des déictiques pertinents n'avaient pas seulement pour but de faire plaisir à sa mère ; cela lui permettait de laisser sur l'autre une trace qu'elle n'aurait pas laissée autrement. Elle a exercé sur son père son pouvoir de parole : il est arrivé ignorant, elle l'a rendu savant ; c'était certes un savoir modeste mais sa juste transmission justifiait les efforts fournis.

Il faut que l'adulte aide l'enfant à comprendre qu'adresser un message à quelqu'un ne se résume pas à l'inviter à regarder un spectacle qui se trouve dans sa propre tête. Il faut lui montrer que communiquer exige que l'on maîtrise le débit d'une source d'informations qui doit s'adapter à une situation spécifique et à un partenaire singulier sur lequel on exerce certes un pouvoir mais envers lequel on a des devoirs.

Transmettre une probité de parole

La langue donne à l'Homme ce pouvoir considérable de se placer par son discours hors des limites de l'espace et du temps. Mais ce pouvoir de dire ce que nous croyons vrai partout et toujours nous laisse seuls juges de son contrôle. Ceci plus que tout autre chose fonde la spécificité de la communication humaine : le verbe nous donne autant de pouvoir que de responsabilité ; son exercice nous impose d'emblée de nous poser la question de nos droits et de nos devoirs car à la loi la mieux établie comme à l'allégation la plus gratuite et la plus intolérable, la langue prête les mêmes structures, les mêmes mécanismes.

Examinons par exemple l'énoncé du principe ou théorème d'Archimède : « Tout corps plongé dans un liquide subit une poussée verticale dirigée de bas en haut ; elle est égale au poids du fluide déplacé et elle s'applique au centre de gravité de ce corps ».

À l'aide de l'adjectif indéfini « tout », en utilisant le présent de l'indicatif (« subit », « s'applique »), on parvient à poser le caractère universel de ce principe : il vaut aujourd'hui, il valait hier, il vaudra demain ici comme ailleurs. Des moyens linguistiques particuliers nous permettent de l'affirmer sans ambiguïté.

Lisons en parallèle ce que publie en décembre 1944 l'organe de la collaboration nazie « Je suis partout » : « Il est une loi parfaitement démontrée : tout Juif, demi Juif ou quart de Juif menace notre intégrité nationale. Il fait subir à nos systèmes juridique, économique et politique une intolérable pression ». L'auteur de cette affirmation infâme, présentée comme définitive et incontestable, utilise les mêmes moyens que ceux mobilisés pour donner au principe d'Archimède sa dimension de vérité universelle. L'adjectif indéfini « Tout » appliqué à « Juif », le présent de l'indicatif accolé au verbe « menace » donnent à cette phrase valeur de vérité générale.

La langue sert ainsi, avec le même dévouement, l'usurpateur et le juste. À tous deux, elle donne le même pouvoir de situer leur discours au-delà du constat, hors d'atteinte du perçu. Mais c'est bien parce que la langue donne à ceux qui l'utilisent ce pouvoir démesuré qu'elle impose une exigence éthique sans faille à celui qui parle ou écrit comme à celui qui écoute ou lit. Exigence personnelle de celui qui ose utiliser le discours du « partout » et du « toujours » parce qu'il doit à lui-même et aux autres d'être capable d'en démontrer la légitimité avec la plus grande rigueur. Exigence vis-à-vis de celui à qui s'adresse un tel discours parce qu'il devra le questionner sans complaisance, en traquer obstinément les failles et les faux-semblants. Je dirais volontiers en déformant à peine Rabelais : « Langue sans conscience n'est que ruine

de l'âme ». La nécessité de cette exigence éthique, à la hauteur de la puissance créatrice de la langue est inscrite au cœur même du verbe. Elle en fait l'irréductible spécificité.

Nous vivons dans un monde où l'on a de plus en plus tendance à accepter, sans les mettre en cause, les affirmations radicales, les explications définitives. La personnalité de celui qui impose le message (gourou, ayatollah), la puissance du vecteur qui le véhicule (radio, télé, journaux) suffisent à calmer les velléités critiques de ceux à qui s'adresse un message présenté en forme de vérité. À nos enfants, nous devons donc apprendre, à l'école comme à la maison, qu'ils ont le droit de réfuter la vérité proférée qui que soit celui qui la profère. Nous devons aussi leur montrer que lorsqu'ils s'aventurent eux-mêmes sur le terrain du « verbe créateur », ils doivent s'attendre à devoir rendre des comptes, à devoir apporter les preuves qui fondent la valeur de leur proposition car ils s'inscrivent alors dans la volonté collective de donner un sens honorable au désordre et au tumulte du monde. « Passer » la langue à un enfant ne se réduit pas seulement à lui fournir des mots et des structures ; transmettre le verbe au petit homme, c'est le convaincre de l'exigence du parler juste, l'exigence de dire justement le monde : « Tu es responsable du verbe parce que le verbe est créateur ». Voilà ce que jamais le singe le plus intelligent ne signifiera à sa descendance.

L'humain commence au moment où des êtres vivants décident collectivement d'imposer par le verbe leur pensée au monde ; le jour où, ne se contentant plus de dire le monde qu'ils perçoivent, ils se donnent l'ambition de l'interpréter, de le transformer et surtout de créer d'autres mondes par la force du verbe. L'humain commence à l'aube de la bataille engagée pour dépasser les contraintes de l'espace et du temps. Le jour où s'ouvre le paradigme du futur et du passé ; le jour enfin où cet être vivant et mortel ose dire l'infini et l'éternel. Etre ici et dire l'ailleurs, être maintenant et dire « demain », « hier » ou... « peut-être ». Etre ici et maintenant et dire l'infini du « partout » et du « toujours ». Tel est l'extraordinaire pouvoir du verbe humain. C'est bien la langue et seulement la langue qui nous permet d'assumer au plus haut notre humaine condition mais plus encore de la dépasser. En ce sens, elle suggère par le pouvoir qu'elle nous donne combien est lourde la responsabilité des adultes, parents et enseignants, qui doivent la « passer » aux petits hommes : « parle au plus loin de toi-même avec la volonté d'imposer ta pensée au plus juste mais aussi en respect constant pour l'intelligence singulière dans laquelle tu oses entrer ».

Apprendre à lire / savoir lire

Lorsque l'on observe un bon lecteur en train de lire, son comportement nous paraît aussi naturel que s'il nageait ou s'il faisait du vélo. D'où la déduction un peu rapide qu'il suffit de mettre un enfant en situation de lire pour lui faire découvrir d'hypothèse en déduction les mécanismes du code écrit et qu'il naisse ainsi à la lecture avec autant de plaisir que d'efficacité. Cette conception de l'apprentissage de la lecture que l'on pourrait qualifier de « romantique » est aussi peu fondée scientifiquement que dangereuse au plan pédagogique. Il est important d'établir une distinction claire entre apprendre à lire et savoir lire : le comportement du lecteur expert ne nous fournit pas directement un modèle d'apprentissage.

Lorsque l'on apprend à lire, il faut nécessairement découvrir comment fonctionne le code écrit et comprendre notamment le principe des mécanismes qui relient les unités graphiques et les unités phoniques de l'oral. Lorsque l'on sait lire, on maîtrise ces mécanismes avec une telle dextérité que l'on en oublierait presque son parcours - parfois laborieux - d'apprentissage. En fait, il faudra des situations de lecture particulièrement délicates pour que le lecteur ait recours de façon consciente et délibérée aux mécanismes jadis appris. C'est ainsi que, confronté à un mot peu fréquent, à une tournure inusitée ou archaïque, il sera obligé d'interroger la composition du mot, l'organisation de la phrase. On voit donc que la comparaison avec le vélo ou la natation n'a aucun fondement. On apprend à lire en élucidant consciemment les règles conventionnelles qui régissent le code écrit : la composition alphabétique des mots dans leur relation avec leur composition phonique, les indicateurs grammaticaux qui assurent la construction des phrases, les connecteurs logiques et chronologiques qui donnent aux textes leur

cohérence. Plus un enfant avance dans la maîtrise de la lecture, plus les opérations de décodage s'automatisent et tendent à s'effectuer de façon inconsciente jusqu'à lui donner l'illusion que le sens jaillit du texte sans que l'on se donne même la peine de le construire.

L'oral et l'écrit

Lorsqu'un enfant s'engage dans l'apprentissage systématique de la lecture au cours préparatoire, il possède une maîtrise non négligeable de la langue orale. Bien sûr, cette maîtrise est inégalement partagée par l'ensemble des élèves et c'est pourquoi nous avons souligné combien il était important de veiller à ce que l'école maternelle privilégie le travail sur la langue orale. Ceci dit, l'ensemble des élèves qui ne présentent pas de troubles importants du langage se servent des sons de base pour fabriquer des mots, utilisent ces mots pour nommer objets, personnages, actions et qualités, et usent enfin de formes d'organisation grammaticales qui permettent de dire qui fait (ou qui est) quoi, où, quand, comment... ; en bref, ils font fonctionner un système fondé sur un ensemble de conventions qui permettent aux membres d'une même communauté linguistique de communiquer. Ce sont ces mêmes conventions phonologiques, grammaticales et sémantiques - que l'enfant a déjà intégrées - qui régissent le code écrit. Certes, les relations entre lettres de l'alphabet et sons sont, pour certaines, complexes et irrégulières, certes certaines structures grammaticales peuvent être spécifiques à l'oral, certes certains mots seront plus fréquemment utilisés à l'écrit, mais le coeur du système qui fonde la langue orale est bien celui qui permet à la langue écrite de fonctionner.

Identifier les mots : nécessaire mais pas suffisant

On peut ainsi dire que les règles principales du langage oral régissent aussi le langage écrit. On pourrait donc penser qu'apprendre à lire peut se résumer simplement à apprendre à identifier les mots c'est-à-dire à associer une combinaison particulière de lettres au sens qui lui correspond. Une fois les mots identifiés, le reste de la construction du sens serait affaire de grammaire et de vocabulaire toutes choses dont la maîtrise de l'oral garantirait le réinvestissement. Il s'agit là d'une conception quelque peu mécaniste de l'apprentissage de la lecture. Tout d'abord, apprendre à lire c'est découvrir et comprendre les enjeux individuels et sociaux de cette activité : c'est pourquoi nous avons particulièrement insisté sur l'importance d'une sensibilisation à la «culture écrite» avant même de s'engager dans un apprentissage systématique. D'autre part, on ne peut pas supposer que les règles de grammaire de phrase et de cohérence discursive... dont un enfant fait implicitement usage lorsqu'il parle vont se réinvestir «naturellement» pour organiser la suite des mots écrits qu'il identifie. L'apprentissage de la lecture appelle l'explicitation des conventions sémantiques et syntaxiques que le langage oral mobilise, lui, de façon implicite : cela implique que, complémentairement à l'identification des mots écrits qui constitue un objectif essentiel de l'apprentissage de la lecture, soient explicitement tracées les voies grammaticales et sémantiques qui, des acquis langagiers, conduisent à la construction du sens des phrases et des textes. Il convient en outre que soient tout aussi explicitement révélés les enjeux d'un acte de lecture dont certains enfants ignorent pratiquement les finalités, voire pour certains l'existence.

Apprendre à reconnaître et à identifier les mots

En règle générale, les recherches font apparaître que les jeunes adultes en difficulté de lecture ont une capacité d'identification des mots très insuffisante ; sans être la seule cause de l'illettrisme, ce handicap en constitue une des composantes majeures. Faute d'une identification des mots précise et complète, la lecture d'un texte est approximative sinon aléatoire. Lors de l'apprentissage de la lecture, il importe donc que l'on veuille tout particulièrement à ce que tous les élèves apprennent à identifier les mots avec efficacité ; c'est-à-dire en alliant rapidité et précision.

Identifier les mots n'a rien à voir avec un jeu de devinettes : il ne s'agit pas de supputer, de tâtonner, d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci. L'identité d'un mot n'est

jamais de l'ordre du «peut-être» ; on peut se tromper ; on peut réussir ; mais dans l'un ou l'autre cas, c'est la maîtrise du code et non l'apport aléatoire du contexte qui conditionne la réussite ou l'échec.

La langue écrite est un code ; entre la composition orthographique d'un mot et le sens qui lui correspond, il existe une relation que l'on qualifie d'arbitraire. Rien ne prédispose la forme graphique du mot «boulangerie» à évoquer l'endroit où l'on vend du pain ; pas plus qu'en anglais, le mot «bakery» à désigner ce lieu ou bien en espagnol le mot «panaderia». C'est uniquement parce que tous les membres de la communauté linguistique française acceptent le fait que c'est bien la combinaison orthographique «b-ou-l-an-ge-r-ie» et pas une autre qui doit être associée au sens de «endroit où se vend le pain» que ce mot existe et fait partie de notre vocabulaire. Chaque mot fait ainsi l'objet d'une convention sociale qui accouple un support graphique spécifique à un sens spécifique et cet accouplement n'a rien de «naturel». Un enfant ne peut donc pas découvrir spontanément l'identité d'un mot comme on peut, à leur simple vue, identifier un objet ou un être. Les 26 lettres de l'alphabet permettent, en se combinant, de façon à chaque fois différente, de fournir des supports arbitraires aux dizaines de milliers de mots du français. Si, pour un lecteur expert il paraît naturel de lier telle combinaison de lettres à tel sens, c'est parce qu'il a réussi à rendre automatique ce processus d'identification. Ce n'est pas le cas d'un apprenti-lecteur qui, lui, doit percer les secrets du code écrit et, pour ce faire, a besoin qu'on lui livre progressivement les clés des relations entre lettres et sons.

Au tout début de ses contacts avec les mots il en distinguera quelques-uns par leur longueur, leur allure générale, leur silhouette ; mais il va vite se rendre compte que de tels critères de distinction sont très insuffisants. Cette phase, que l'on appelle «logographique», est courte et laisse place à une démarche plus productive d'identification des mots. Sur quoi l'enfant va-t-il s'appuyer ? Pour l'instant, il dispose pour parler d'un lexique mental dans lequel le sens de chaque mot est associé à une combinaison particulière de sons. Il lui suffit donc de faire correspondre l'assemblage des lettres qu'il voit sur la page à l'assemblage de sons qu'il a dans sa mémoire pour être conduit au sens du mot écrit. Certes la complexité des relations entre lettres et sons est, en français, source de particulière difficulté. En fait, derrière cette complexité bien réelle, existe une régularité des règles de correspondance entre lettres et sons qui permet au jeune élève de découvrir **le principe alphabétique** : il prendra ainsi conscience du fonctionnement du code écrit ; il comprendra comment ça marche avant même d'avoir totalement épuisé la totalité des relations qui lient les lettres et combinaisons de lettres aux différents sons du français. Cette découverte du principe alphabétique est le véritable moteur de l'apprentissage de l'identification des mots. C'est parce qu'il a appris progressivement à associer l'assemblage de lettres d'un mot écrit à l'assemblage de sons qui lui correspond que le jeune élève peut identifier un mot qu'il n'a jamais lu : sans cette capacité, il serait en échec ou en dépendance devant chaque mot perçu pour la première fois. Le recours à la forme phonique des mots est pour l'élève un moyen d'entrer dans le code écrit en se servant de ce qu'il possède : les mots du langage oral. Ce n'est pas une fin en soi ; le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond. Mieux on fera découvrir les liens complexes mais réguliers qui existent entre les mots écrits et les mots oraux, mieux on entraînera l'élève à automatiser le passage des uns aux autres, et plus on lui donnera de chances d'accéder directement au sens des mots à partir de la seule reconnaissance de leurs formes orthographiques.

Mettre ensemble les mots pour construire du sens

Pour apprendre à lire, il faut absolument être capable d'identifier les indicateurs qui donnent aux mots de la phrase leurs fonctions et leur permettent de créer ensemble une réalité homogène. Lire une phrase, c'est identifier les mots et **en même temps** reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs. Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens, il n'y a pas de lecture. Cette nécessité s'impose d'autant plus, on l'a vu, qu'arrivent, au cours préparatoire, des

élèves dont la langue orale est très différente, notamment dans ses structures grammaticales, de celle qu'ils vont découvrir dans leur livre de lecture.

L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige qu'au cours préparatoire, on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de règles inconnues de lui. Il ne s'agit pas de «faire de la grammaire» avec des élèves de cours préparatoire. Il ne s'agit nullement de leur apprendre à reconnaître et à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots : classifications et nomenclatures peuvent attendre le cycle 3. Mais il est impératif d'apprendre aux apprentis-lecteurs à attribuer aux mots et groupes de mots le **rôle** qui leur revient dans le **spectacle** qu'ils tentent de mettre en scène : qui fait quoi ? où ? quand ? avec qui ? ... Faute de quoi, il n'y aura pas de compréhension mais un égrènement monotone de mots successivement identifiés.

Tout au long de leur apprentissage de la lecture, les élèves doivent ainsi comprendre, qu'au-delà de leur alignement systématique, les mots se groupent pour porter sur la scène de la mise en sens des acteurs qui chacun joue un rôle ; ils doivent percevoir que des décors de lieux et de temps actualisent cette représentation ; ils réaliseront ainsi que cette grande mise en scène qu'est la compréhension est organisée avec précision par des indicateurs dont on ne doit jamais négliger l'importance. Au-delà du cadre de la phrase, il convient, aussi tôt que possible, que l'apprenti-lecteur prenne conscience qu'un **texte**, aussi court soit-il, n'est pas une simple juxtaposition de phrases. On doit lui montrer, preuves à l'appui, qu'il y a des «avant» et des «après», qu'entre deux événements il existe des relations de cause à effet, ou de finalité, que le même personnage va s'appeler d'abord Catherine puis «elle», puis «la jolie petite fille». Il découvrira qu'un texte possède une réelle **cohérence** et identifiera les indices qui la manifestent.

Mécanismes du code et construction du sens

Bien souvent, l'apprentissage de la lecture tente vainement de concilier l'inconciliable. Faire comprendre comment fonctionne le code écrit par la découverte du principe alphabétique et en même temps, sur les mêmes supports, faire découvrir les finalités et les enjeux de la lecture. Or chacun de ces deux objectifs complémentaires exige que l'on s'appuie sur des supports écrits de dimension et de nature très différentes. La découverte du principe alphabétique exige la manipulation de segments courts et soigneusement choisis pour une démonstration précise ; la prise de conscience de la diversité des écrits et de leurs finalités individuelles et sociales demande des écrits riches, authentiques et socialement significatifs. En tentant de faire comprendre, à partir d'un même support écrit, comment «marche» le code et à quoi sert sa mise en oeuvre, on risque d'appauvrir, voire de pervertir l'une et l'autre des deux démarches : des textes trop brefs, insipides, sans aucune ambition sémantique et sans aucune signification sociale ne pourront révéler à un élève ce que c'est que lire ; des textes riches, variés, porteurs de sens, se prêteront mal à la mise en évidence des relations qui lient les lettres et groupes de lettres de l'écrit aux sons de l'oral. Or il n'est pas question de négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs : hors de question pour l'apprenti-lecteur de **faire semblant de savoir lire** des textes vrais qui dévoilent certes leurs finalités sémiologiques mais qui sont hors de portée de décodage ; hors de question non plus de **négliger la découverte rigoureusement menée des relations grapho-phonologiques** nécessaires à la compréhension du principe alphabétique. Il paraît judicieux que durant les premiers mois de l'apprentissage, ces deux objectifs soient clairement distingués afin d'être poursuivis chacun avec une égale rigueur. Il conviendrait à cet effet que les supports écrits soient différenciés de façon pertinente, que les démarches pédagogiques soient définies en fonction de l'un ou de l'autre de ces deux objectifs.

Lorsque les élèves auront découvert le principe alphabétique, lorsqu'ils auront compris le rôle joué par les indicateurs grammaticaux, lorsqu'ils auront ainsi acquis une progressive autonomie de construction du sens, les deux démarches pourront alors se rejoindre et s'appuyer sur les mêmes supports écrits. La même

séquence pédagogique permettra de découvrir à la fois des relations grapho-phonologiques plus complexes et des enjeux de construction du sens plus variés et plus ambitieux.

Apprendre à comprendre

Parce qu'elle est incertaine, la communication linguistique qu'elle soit orale ou écrite exige autant d'obéissance qu'elle propose de liberté interprétative ; j'en accepte les devoirs, j'y exerce des droits.

Cet équilibre entre droits et devoirs est au cœur même de l'acte de lecture. L'image qui me vient à l'esprit est celle d'une balance ; une de ces vieilles balances qui, dans mon enfance, servaient à peser de grands cornets de papier gris contenant pois-chiches, haricots, sucre ou farine. Deux grands plateaux de cuivre suspendus chacun aux extrémités d'une barre de bois pivotante ; elle basculait avec un claquement sec lorsque la marchandise était déposée puis elle se rétablissait peu à peu jusqu'à l'équilibre à mesure que s'entassaient de l'autre côté les poids de fonte et de cuivre. Je me souviens que j'éprouvais une profonde satisfaction en voyant, l'espace d'un instant, les deux plateaux immobiles, au même niveau, avant que le marchand, dans un geste rapide et précis, n'enlève la marchandise et que ne claque à nouveau la barre entraînée par les poids. Imaginons que cette balance me serve à « peser » ma lecture.

Sur le plateau de gauche, je déposerais toute l'obéissance, tout le respect que je dois au texte et à son auteur. Cet homme ou cette femme a sélectionné des mots et pas n'importe lesquels ; il ou elle a choisi de les organiser en phrases selon des structures particulières ; il a décidé d'établir entre ces phrases des relations logiques et chronologiques significatives. Tous ces choix, fondés sur des conventions collectivement acceptées, constituent les directives que l'auteur a promulguées à mon intention dès l'instant où je me suis institué comme son lecteur. A ces directives, je dois infiniment de respect et d'obéissance.

Sur le plateau de droite, viendraient s'entasser mes intimes convictions, mes angoisses cachées, mes espoirs muets, mes expériences accumulées, parfois presque effacées. Tout ce qui fait de moi un être d'une irréductible singularité. Sur ce plateau, s'exercerait donc la pression d'une volonté particulière d'interpréter ce texte comme aucun autre lecteur ne l'interpréterait. Mes indignations ne sont pas celles d'un autre comme ne le sont pas mes enthousiasmes ni mes chagrins ; mes paysages ne ressemblent à aucun autre non plus que mes châteaux ; cette longue femme blonde dont je tombe amoureux au fil des pages n'appartient qu'à moi. Mais si, au fil des pages, c'est bien d'une femme blonde et élancée dont je rêve et non d'une petite brune boulotte, c'est parce que l'auteur a choisi d'utiliser les adjectifs qualificatifs « grande », « blonde » et « mince ». L'auteur tient ainsi la bride haute à mon imagination, il tient en laisse ma liberté de rêve et j'en dois accepter le joug, dût-il me peser.

Une lecture responsable établit ainsi un juste équilibre entre les deux plateaux de ma vieille balance : équilibre entre les légitimes ambitions d'interprétation personnelle et la prise en compte respectueuse des conventions du texte. Tout déséquilibre pervertit l'acte de lecture. Lorsque le respect dû au texte se change en servilité craintive, au point que la compréhension même devient offense, s'ouvre le risque de ne donner à ce texte qu'une existence sonore en se gardant d'en découvrir ou d'en créer le sens. Mais lorsqu'au contraire, le texte n'est plus qu'un tremplin commode pour une imagination débridée, lorsque sont négligées par désinvolture ou incompétence les directives qu'il impose, on rend alors ce texte orphelin de son auteur ; on en trahit la mémoire ; on efface la trace qu'il a voulu laisser. Il faut d'ailleurs souligner que la grande majorité des jeunes en situation d'illettrisme ont une lecture qui contourne le texte et n'en fait qu'un prétexte à inventer un sens venu d'ailleurs ; ce constat donne à l'illettrisme une tout autre signification que celle qu'il aurait s'il s'agissait d'un déchiffrement besogneux, syllabe après syllabe.

LE 21^E SIÈCLE VERRA-T-IL (ENFIN) LA DISPARITION DES POLÉMIQUES STÉRILES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ?⁶

LAURENCE RIEBEN, professeur honoraire à l'Université de Genève

Durant les trente dernières années, la recherche sur la lecture a progressé de façon spectaculaire. Il est temps que les connaissances actuelles dans le domaine de l'identification des mots, de la compréhension du langage écrit et des représentations que se construit le lecteur de cette activité complexe qu'est la lecture se répercutent sur l'enseignement/apprentissage de cette compétence de base. Accepter qu'il s'agit d'un processus pluridimensionnel devrait conduire à mettre fin aux polémiques stériles entourant la question des méthodes et contribuer à mieux cerner les objectifs d'une formation approfondie des enseignants dans ce domaine.

Les résultats obtenus au terme de trois décennies de recherche sur le traitement du langage écrit devraient permettre de dépasser l'ère des polémiques. L'état des travaux existants suffit à démontrer que l'acquisition de la lecture est un processus complexe et multidimensionnel. Dans la première partie de cet article, nous résumons les apports de la recherche dans les domaines de l'identification des mots et de la compréhension, de même que dans celui des représentations de l'écrit et de ses fonctions. Dans la deuxième partie, nous recensons quelques questions dont les réponses devraient avoir des implications pour l'école. Nous concluons en mettant l'accent sur l'importance de la formation des enseignants et sur la nécessité de l'enseignement-apprentissage de la lecture tout au long de la scolarité primaire.

Qu'a-t-on appris ces trente dernières années ?

Identification des mots et compréhension

Un premier apport des travaux de recherche réside dans la distinction établie entre les processus d'identification des mots et les processus de compréhension de l'écrit. Le *modèle simple de la lecture* de Gough (Gough et Juel, 1989) illustre ce point puisqu'il suggère que la compréhension en lecture comporte deux composantes : l'identification des mots et la compréhension du langage oral. Chacune de ces composantes est nécessaire mais aucune n'est suffisante pour permettre la lecture. Selon cette vue, la reconnaissance des mots est la seule composante spécifique de la lecture, puisque les aspects de compréhension sont estimés, en première approximation, les mêmes que ceux identifiés dans la compréhension du langage oral. Pour illustrer la relative indépendance des deux composantes, Gough fait référence à une anecdote : John Milton, devenu aveugle dans sa vieillesse, souhaita néanmoins relire ses classiques grecs et latins. Pour ce faire, il enseigna à ses filles à décoder le grec et le latin afin qu'elles puissent oraliser un texte qu'il était le seul à pouvoir comprendre. Les deux processus peuvent donc être théoriquement dissociés mais la présence d'un seul d'entre eux ne permet pas la lecture, c'est-à-dire la compréhension du langage écrit. Cette distinction centrale entre identification et compréhension permet de décrire quatre profils de lecteurs : les bons compreneurs et décodateurs, les bons compreneurs et faibles décodateurs, les faibles compreneurs et décodateurs et les faibles compreneurs et bons décodateurs. Le premier de ces profils ne pose pas de problème particulier aux enseignants puisqu'il concerne des élèves qui apprennent à lire aisément, par contre les trois autres profils caractérisent des lecteurs en difficulté qu'il faut impérativement aider de façon différenciée. L'observation des élèves dans des situations

⁶ Cet article a été publié dans Formation et pratiques d'enseignement en questions. N° 1 / 2004 / pp. 17-25. Contact : laurence.rieben@pse.unige.ch

d'apprentissages scolaires impliquant le langage écrit et/ou oral devrait permettre aux enseignants d'établir ces profils et d'apporter dès les débuts de l'apprentissage les régulations nécessaires.

Toutefois, pour différentes raisons, ce niveau élémentaire d'analyse n'est pas suffisant. D'abord parce que les mécanismes de décodage et de compréhension ne sont, en fait, pas totalement indépendants. Dès la fin des années soixante-dix, on a montré qu'un certain niveau d'automatisation de la reconnaissance des mots est nécessaire à la compréhension et non pas l'inverse. En fait, l'influence du contexte (traitement du sens) décroît avec le niveau de maîtrise de la lecture (West et Stanovich, 1978 ; Perfetti et Roth, 1981). Ce sont les lecteurs débutants ou les lecteurs en difficulté qui prennent appui sur le contexte alors que les bons lecteurs lisent aussi rapidement un mot qu'il soit présenté dans un contexte prévisible ou non. Les mécanismes d'identification des mots deviennent alors si rapides et irrépessibles qu'ils devancent les inférences qui peuvent être faites en traitant les significations. Ainsi le slogan *lire c'est deviner*, à la mode il y a une quinzaine d'années, a été dévastateur lorsqu'il a été érigé en objectif pédagogique fondamental. Le *devinement* est une conduite de résolution de problème, certes intelligente, caractérisant le débutant lecteur qui utilise les moyens à sa disposition pour comprendre un message. Il ne s'agit donc pas de le censurer ou de le pénaliser, mais d'en montrer les limites puisqu'il peut conduire à des inexactitudes. Par exemple, la lecture de *bateau* pour le mot *navire* présenté sous une image devrait conduire à un échange avec l'enseignant amenant l'élève à utiliser ses connaissances du code pour contrôler ses déductions et comprendre que l'on n'a plus besoin de deviner lorsque l'on peut identifier les mots avec plus d'assurance. Nos propres observations en situation de classe nous ont enseigné que la plupart des enfants utilisent très spontanément leurs connaissances du code dans une tâche de recherche de mots dans un texte de référence (Rieben et Saada-Robert, 1991). Toutefois l'attention de quelques-uns doit être renforcée sur ce point pour éviter qu'ils ne s'enferment dans une représentation de la lecture-devinette. En conclusion, moins les processus d'identification des mots sont laborieux - autrement dit plus ils sont automatisés - plus le lecteur pourra consacrer les ressources de sa mémoire de travail au traitement du sens. La compréhension *on-line* n'est donc possible que grâce à l'extrême automaticité et rapidité de l'identification des mots. Ainsi, insister sur l'importance de l'identification des mots, c'est en même temps valoriser le but ultime de la lecture qui vise la compréhension de l'écrit.

A cette première raison de dépasser la dichotomie décodage-compréhension s'ajoute le fait que chacun de ces processus peut être analysé plus finement. Ainsi, nous allons consacrer quelques lignes à présenter séparément les apports de la recherche dans chacune de ces deux facettes de la lecture.

Les processus et les composantes en jeu dans l'identification des mots

Dès les années soixante, les chercheurs ont développé différents modèles de l'identification des mots écrits chez le lecteur dit expert (pour une revue de questions en français, voir Baccino et Colé, 1995) et chez l'enfant en cours d'apprentissage (Rieben et Perfetti, 1989 ; ONL-Observatoire National de la Lecture, 1998). Bien que cette question reste encore ouverte et controversée, il existe un certain consensus pour considérer que tout lecteur utilise au moins deux voies principales (appelées aussi routes) pour identifier les mots. L'identification s'effectuerait soit par un processus alphabétique (appelé aussi processus d'assemblage ou route graphophonologique), soit par un processus orthographique (appelé aussi processus d'adressage ou route visuelle). Le processus d'assemblage permet de lire correctement les mots nouveaux à condition que ceux-ci présentent une orthographe régulière. Il est aussi le seul possible pour lire des pseudo-mots qui, par définition, n'ont pas pu être stockés en mémoire. Le processus d'adressage permet de lire rapidement tous les mots qui ont déjà été stockés dans la mémoire lexicale et donc de lire correctement les mots irréguliers.

Chez l'enfant très débutant qui ne connaît encore ni le nom ni le son des lettres, aucune de ces deux routes n'est fonctionnelle. Un autre processus, dit logographique, a été décrit pour rendre compte des

premières identifications, vers 3-4 ans. Il consiste à traiter le mot comme un dessin en utilisant des indices liés à sa forme globale ou au contexte dans lequel le mot est rencontré (par exemple, reconnaître Coca-Cola inscrit sur une bouteille). Les recherches ont suggéré l'existence de stades ou phases dans l'identification des mots, les enfants passant d'un traitement logographique à un traitement phonographique, et enfin à un traitement orthographique. Cependant, une vision séquentielle trop stricte de cette acquisition a été remise en cause depuis une dizaine d'année. Actuellement, on a tendance à considérer, d'une part que la phase logographique n'est pas indispensable, et d'autre part que les stratégies orthographiques peuvent apparaître avant 8-9 ans, c'est-à-dire plus précocement que ce qu'on croyait antérieurement. Ainsi, après quelques mois d'apprentissage, les diverses stratégies ont tendance à co-exister plutôt qu'à se succéder au cours de quelques années d'apprentissage (Rieben, 1991 ; Rieben, Saddy-Robert et Moro, 1997). A la question de savoir si ces étapes sont strictement ordonnées ou non s'ajoute une autre question, qui présente encore plus de pertinence pour l'apprentissage : c'est celle des mécanismes permettant le passage d'une étape à une autre. Autrement dit, la question centrale est de savoir ce qui permet à l'enfant de dépasser la stratégie logographique primitive (lorsqu'il la manifeste spontanément) pour passer aux stratégies alphabétique et orthographique.

Les recherches ont fait émerger trois composantes qui jouent un rôle essentiel dans le passage du traitement logographique au traitement alphabétique (du moins pour les langues alphabétiques) : la compréhension du principe alphabétique, la connaissance des lettres et la conscience phonologique. En ce qui concerne le principe alphabétique, nous y reviendrons plus bas, dans une partie où nous aborderons plus généralement la question des représentations de l'écriture. Contentons-nous pour l'instant de considérer que le principe alphabétique permet de comprendre que les phonèmes (unités les plus petites du langage parlé) correspondent aux lettres (ou groupes de lettres) du langage écrit. Sa découverte par l'enfant est liée au fait que ce dernier puisse découper la chaîne parlée en phonèmes (compétence nommée conscience phonologique et plus spécifiquement phonémique lorsque l'unité traitée est le phonème) et mettre ces unités sonores en correspondance avec le nom (ou le son) des lettres. Depuis plus de vingt ans, des recherches dans différentes langues ont montré, avec une extrême cohérence dans leurs résultats, le rôle capital joué par la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Ces recherches ont également mis en évidence que les enfants ne présentent en général pas de telles capacités avant 4-5 ans. C'est pourquoi, dans de nombreux pays, des programmes d'enseignement de la conscience phonologique ont été développés pour aider les enfants dans leur apprentissage de la lecture⁷ (pour les résultats d'une récente méta-analyse, voir Ehri *et al.* 2001). Malgré l'importance de ce facteur, on aurait tort de le considérer comme un prérequis à l'apprentissage de la lecture en prévoyant une étape au cours de laquelle l'enfant n'est confronté qu'au langage oral avant l'étape où il est introduit dans la langue écrite. En effet, des recherches montrent que la manipulation des phonèmes (qui sont invisibles et éphémères) est d'autant plus efficace que les situations d'apprentissage comportent également des traces tangibles des unités manipulées, et donc en particulier des lettres. Le même raisonnement prévaut pour la connaissance des lettres qui est aussi un très bon prédicteur de l'apprentissage de la lecture. Mais cette caractéristique ne signifie nullement que l'on doive attendre que l'enfant connaisse toutes les lettres de l'alphabet pour commencer de l'impliquer dans des situations *complexes* de lecture, voire d'écriture. Les deux *blocs de base* de l'apprentissage de la lecture – les lettres et la conscience phonologique – peuvent être acquis dans des situations de lecture-écriture qui présentent un authentique aspect de communication (Rieben, 1993).

⁷ En 1979, Maîtrise du Français était à l'avant-garde en insistant sur le travail d'écoute de la langue. En Suisse romande, cette perspective a été en grande partie abandonnée dans les classes, probablement faute d'une variété suffisante d'exercices proposés (apparemment l'essentiel du travail reposait sur la situation des jetons, c'est-à-dire sur une situation de comptage des phonèmes). Dans d'autres pays, les programmes de conscience phonologique se sont enrichis de nombreuses et différentes situations ludiques qui sont en général appréciées des enfants.

Les représentations de la langue écrite et de ses fonctions

Jusqu'ici, nous avons mis l'accent sur des travaux issus de la psychologie cognitive qui décrivent des composantes de l'apprentissage de la lecture correspondant à des connaissances déclaratives ou procédurales que l'enfant peut acquérir essentiellement à travers une sensibilisation familiale et/ou l'enseignement scolaire. Dans les années quatre-vingt, un autre courant de recherche – connu sous le nom de littéracie émergente – s'est intéressé aux connaissances et représentations de la langue écrite construites par l'enfant avant même son entrée à l'école et son contact avec l'enseignement formel de la lecture (Teale et Sulzby, 1986). Cette perspective développementale d'orientation néo-piagétienne ou néovygotkienne s'est donc moins intéressée aux acquisitions de l'écrit (*learning about print*) et davantage aux réflexions sur l'écrit (*thinking about print*), les enfants étant considérés comme des partenaires actifs de leurs apprentissages. Dans ce cadre, deux composantes ont été spécifiquement étudiées : les conceptualisations de la langue construites par les enfants et la connaissance des fonctions de l'écrit.

En ce qui concerne les conceptualisations, comme nous l'avons indiqué plus haut, les enfants doivent comprendre que le système d'écriture repose sur des relations entre les propriétés de la langue orale et celles de la langue écrite. On parle alors de la compréhension du principe alphabétique qui peut être évaluée à différents niveaux d'exigence. Selon Ferreiro (2000), la mise en œuvre de ce principe est précédée par une période caractérisée par la recherche d'indices distinctifs entre les marques graphiques figuratives et les marques graphiques non figuratives. Ainsi, l'enfant va commencer par faire la différence entre dessiner et écrire. Par la suite, les enfants de 4-5 ans peuvent appliquer un principe de quantité minimale (un seul caractère ne peut signifier quelque chose, il faut au minimum 2 ou 3 caractères pour qu'une suite de lettres puisse dire quelque chose). Ce principe pourrait correspondre à une sensibilité rudimentaire à la morphologie et non pas encore à une mise en relation entre l'oral et l'écrit qui témoignerait du fait que les enfants comprennent que les mots qui comportent *plus de sons* doivent aussi comporter *plus de lettres*. Des tâches plus exigeantes – par exemple, apparier des énoncés écrits et oraux en fonction de leur longueur – permettent de mettre en évidence un *principe de quantité*. Par exemple, on montre à l'enfant deux cartes sur lesquelles on lui dit que l'on a écrit *dinosaure* et *noix* et on lui demande ensuite de montrer le mot le plus long et d'indiquer ce qu'il veut dire (Bialystok, 1997). Toujours selon Ferreiro (2000), pendant la période où l'enfant construit des modes de différenciation entre séries de lettres (ou de pseudo-lettres) émerge un autre principe. Il s'agit du principe de *variété interne* qui consiste à considérer qu'une séquence de lettres peut avoir une signification à condition de ne pas comporter trop de répétitions de la même lettre (par exemple la séquence MMMM est écartée « parce qu'il y a que des comme ça »). Chez les enfants pré-lecteurs-scripteurs, il n'y a pas de prise en compte des propriétés du texte et les premières interprétations (activités d'affectation d'un sens) sont liées au contexte. Ainsi, vers 4 ans, si un texte (ici un mot) est présenté sous l'image d'une girafe, l'enfant va considérer que ce mot signifie girafe. Cependant, le même mot peut aussi bien dire lion ou cheval s'il est déplacé sous l'image d'un lion ou d'un cheval, le sens attribué pouvant changer autant de fois que le contexte. Quelques mois plus tard, la réussite d'une telle tâche peut être considérée comme mettant en évidence la mise en œuvre d'un *principe de décontextualisation*. Lorsque les enfants deviennent capables de la résoudre, ils ont compris que seule la forme écrite détermine la signification du mot écrit.

En ce qui concerne la connaissance des fonctions de l'écrit, il est important d'avoir présent à l'esprit que la définition et les pratiques de lecture varient en fonction des époques et des milieux sociaux. Or, à l'entrée à l'école, et pour beaucoup d'enfants, la lecture n'est pas encore un ensemble de pratiques facilement identifiables. C'est pourquoi, on a aussi insisté sur l'intérêt d'étudier la manière dont l'enfant *entre dans le monde de l'écrit* (Chauveau, 1997). Certains enfants, dès 5-6 ans, ont une représentation riche du monde de l'écrit qui recouvre à la fois le monde des lettres et de l'alphabet, des livres, de l'ensemble des messages et supports de l'écrit, y compris de leurs fonctions. Ils peuvent également

décrire et énumérer différentes pratiques de lecteur. Pour d'autres enfants, il est essentiel que l'école les sensibilise à cette diversité, de même qu'aux finalités de l'apprentissage de la lecture.

Ces différentes connaissances *sur* l'écrit ne sont probablement pas indépendantes des connaissances *de* l'écrit (lettres et conscience phonologique), mais à ce jour les relations entre ces deux types de connaissance ont été insuffisamment explorées.

Les processus en jeu dans la compréhension de l'oral et de l'écrit

Plus haut, nous avons établi, en suivant le *modèle simple de la lecture*, que la compréhension du langage oral est nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Cependant le concept même de compréhension est extrêmement large et doit à son tour être décortiqué (pour une synthèse des aspects en jeu dans la compréhension voir ONL, 2000). Globalement, les chercheurs sont d'accord de considérer que comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. Cette représentation s'élabore essentiellement à partir d'informations sur les mots (aspects lexicaux) et sur leurs agencements (aspects syntaxiques, y compris morphologiques). C'est ainsi que des recherches ont établi que la présence de mots peu connus affecte la lecture. On s'accorde à considérer que les enfants d'âge scolaire acquièrent environ 3000 formes lexicales par an. Toutefois, il faut relever que l'évaluation de l'étendue et de la qualité du lexique est une opération plus délicate qu'il n'y paraît (Florin, 1993). Quant à la syntaxe, outre quelques problèmes spécifiques, son acquisition et son utilisation présentent un fort parallélisme entre l'écrit et l'oral. Par exemple, dans les deux modalités, la présence de structures syntaxiques complexes, telles que les phrases passives et les phrases relatives, affecte la compréhension. L'importance des aspects syntaxiques est liée au fait que le sens d'une phrase ne peut se réduire au sens isolé de chacun des mots qui la composent. Ainsi les questions de la segmentation des unités et du repérage des fonctions (voir par exemple, les deux façons de comprendre *le journaliste nous parle de son studio*) et celle de l'ordre des mots (par exemple, la différence entre *Heureusement, la dispute se termine* et *La dispute se termine heureusement*) sont essentielles. La compréhension dépend également de l'organisation textuelle. Par exemple, dans les récits, les mêmes phrases sont lues plus vite et sont mieux comprises lorsqu'elles suivent l'ordre des événements (Frochot, Zagar et Fayol, 1987). Mais la construction d'une représentation mentale ne dépend pas que des traitements lexicaux et syntaxiques et de la prise en compte des organisations textuelles, elle fait aussi intervenir d'autres marques linguistiques telles que les déterminants, les pronoms et les connecteurs. En particulier, des recherches ont montré que l'interprétation des marques anaphoriques constitue encore une source importante des difficultés de compréhension à 12-13 ans (Soussi, 1995).

Outre ces différents éléments linguistiques, d'autres composantes cognitives interviennent dans la compréhension. Les chercheurs ont par exemple étudié le rôle des connaissances préalables du domaine sur lequel porte le texte, de la capacité à faire des inférences, de la mémoire de travail et du contrôle métacognitif. En ce qui concerne l'influence des connaissances sur la compréhension, dès la fin des années soixante-dix, il a été établi que plus le lecteur possède des connaissances préalables du sujet traité, plus il est susceptible de comprendre le texte en profondeur, d'en faire un rappel élaboré et éventuellement d'y apprendre de nouvelles connaissances. L'importance des inférences dans la lecture est reconnue depuis plus longtemps encore. On considère en effet qu'un lecteur a compris un texte lorsqu'il peut aller au-delà de ce qui est effectivement écrit et qu'il est capable d'établir des connections logiques entre les idées exprimées dans le texte. Les inférences peuvent être de différentes natures et leur qualité dépend non seulement du niveau de raisonnement mais aussi des connaissances et expériences antérieures que le sujet peut mobiliser en cours de lecture. Puisque la compréhension suppose l'intégration d'informations provenant de différentes parties du texte, on considère de plus que la mémoire de travail est fortement impliquée dans ce processus. Enfin, un champ de recherche dans le domaine de la métacognition (Brown, 1980) s'est intéressé aux processus d'autorégulation. Il s'agit en fait pour le lecteur de savoir : 1) quand il comprend (ou ne comprend pas) ; 2) ce qu'il comprend (ou ne

comprend pas) ; 3) ce dont il a besoin pour comprendre ; 4) ce qu'il peut faire pour améliorer sa compréhension.

Trois remarques s'imposent pour conclure cet inventaire succinct. D'abord, vers 5-6 ans, au moment où les enfants sont confrontés à l'apprentissage de la langue écrite, une partie importante des structures et des processus qui viennent d'être recensés n'est pas encore fonctionnelle au niveau du langage oral. Leur développement et leur extension à la modalité écrite prend du temps. En effet, même si en première approximation, la compréhension de l'oral s'apparente à celle de l'écrit, les situations d'échange, les genres de discours et les conditions matérielles de production ne sont pas semblables dans les deux modalités. C'est pourquoi, il est désormais admis que l'apprentissage de la compréhension de la lecture est un apprentissage en soi qui, bien qu'amorcé avant même l'entrée à l'école, doit être poursuivi tout au long de l'enseignement primaire. Ainsi, l'Observatoire National de la Lecture (organe consultatif du ministère français de l'Éducation Nationale) recommande que les programmes destinés aux élèves de 8-11 ans laissent une place pour des séances d'activités de lecture identifiées comme telles (voir l'ensemble des recommandations, ONL, 2000, pp. 341-344).

Ensuite, il faut considérer que la plupart des composantes intervenant dans la compréhension sont interdépendantes les unes des autres. Par exemple, le lexique et les connaissances préalables d'un domaine ne constituent pas deux aspects totalement indépendants, de même que la compétence à faire des hypothèses est liée à ces deux mêmes composantes. Ce constat est plutôt un atout pour la pédagogie, puisqu'il évite de considérer que les activités de lecture ou autour de la lecture sont forcément des activités spécifiques et morcelées.

Enfin, bien qu'ayant rejeté plus haut le terme de prérequis, la description des composantes de la lecture donnée jusqu'ici pourrait laisser planer l'idée de relations causales unidirectionnelles, c'est-à-dire envisageant l'effet des composantes sur la lecture et non l'inverse. Or bien que moins documentée, la question des conséquences de la pratique de la lecture sur ses composantes et aussi plus globalement sur le fonctionnement cognitif a aussi été soulevée par les chercheurs. La pratique de la lecture induit, d'une part des effets indirects sur les habitudes de pensée dérivant de l'immersion dans les cultures écrites intéressant principalement la sociologie et l'anthropologie (Lévi-Strauss, 1962 ; Olson, 1998) et d'autre part des effets directs sur les processus psychologiques et les connaissances des sujets individuels intéressant les psychologues (Stanovich et Cunningham, 1992). Ainsi la lecture est un type d'interface très particulier avec l'environnement, puisqu'elle procure aux individus des opportunités uniques d'acquérir des connaissances déclaratives. De plus les mécanismes intervenant dans la lecture reçoivent une quantité inhabituelle de pratique. Selon des estimations, un lecteur très avide de 11 ans identifierait environ 2,5 millions de mots par année, alors qu'un lecteur parcimonieux du même âge en traiterait encore environ 51 mille. Les recherches auprès d'enfants montrent que la pratique de la lecture contribue à l'explication des différences de compréhension, de vocabulaire, d'identification des mots et de connaissances orthographiques. Ces résultats justifient l'existence d'un « effet Matthieu », terme que Stanovich (1986) a utilisé pour faire allusion au phénomène selon lequel les habiletés des bons lecteurs s'améliorent et celles des lecteurs en difficulté se péjorent. Les enfants présentant dès l'entrée dans l'écrit des difficultés d'apprentissage seront exposés à un moindre degré à la langue écrite. Ils seront aussi confrontés davantage à la difficulté des textes, expérience qui risque d'entraver à son tour le développement du plaisir de lire. Ce n'est qu'en tentant de remédier aussi précocement que possible aux difficultés d'apprentissage de la lecture que l'on peut espérer briser ce cercle vicieux.

Quelques questions encore ouvertes

L'inventaire rapide qui vient d'être tenté ne peut être que superficiel. Ainsi, l'apport des recherches sur la lecture est beaucoup plus important que cette brève revue de questions ne peut le laisser apparaître.

L'ampleur des travaux n'empêche toutefois pas que de nombreuses questions restent encore sans réponses. Nous allons en soulever quatre qui nous semblent cruciales pour l'école.

Premièrement, les composantes en jeu ont été, dans un premier temps, étudiées de façon relativement isolée. Ceci a pour conséquence que nous ne pouvons pas encore établir les poids relatifs de chacune d'entre elles. L'avenir devrait fournir des données permettant de s'appuyer sur des modèles d'ensemble plutôt que sur une somme de faits isolés. Si ce type de recherches n'est pas encore très développé, c'est qu'il est extrêmement coûteux. Tester un modèle comportant plus d'une dizaine de variables suppose d'examiner un très grand nombre de participants, et les processus de lecture variant avec l'âge et avec les caractéristiques de la langue, de tels modèles doivent être étudiés à différents moments d'acquisition et dans des langues variées.

Deuxièmement, bien qu'essentiels, ces modèles ne sauraient devenir des guides absolus, sachant que toutes les recherches, lorsqu'elles veulent bien s'y intéresser, mettent en évidence des différences individuelles très importantes. Pour ne prendre qu'un exemple, dans un échantillon de 145 enfants examinés récemment en début de 2^{ème} Enfantine (âge moyen : 64 mois), nous avons observé que leurs connaissances des lettres s'échelonnent de 1 à 23 lettres (sur un maximum de 25) et leurs niveaux de vocabulaire de 5 à 18 points (sur un maximum de 20), de détection syllabique de 0 à 6 (sur un maximum de 6), de détection phonémique de 0 à 6 (sur un maximum de 6), de soustraction syllabique et phonémique de 0 à 12 (sur un maximum de 16). Même en possession du meilleur modèle général de l'apprentissage de la lecture, l'enseignant ne pourra pas faire l'économie, du moins chez les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, d'une analyse individuelle lui permettant de prendre en compte les points forts et les points faibles des élèves, le modèle restant néanmoins très important puisqu'il permet de savoir dans quelles directions chercher les sources de difficultés et prévoir les régulations.

Troisièmement, faute de place, nous avons limité notre présentation à l'apprentissage de la lecture. Toutefois, aujourd'hui, de nombreux chercheurs s'accordent pour considérer que l'apprentissage de la lecture ne doit pas être envisagé séparément de l'apprentissage de l'écriture (au sens large de la production de texte et au sens plus étroit de l'orthographe).

Ainsi les recherches qui étudient les liens entre les pratiques précoces d'écriture et l'apprentissage de la lecture doivent être poursuivies (Rieben, sous presse).

Quatrièmement, reste ouverte la question de savoir dans quelle mesure l'apprentissage de certaines composantes (par exemple la conscience phonologique et la connaissance des lettres) est plus, également, ou moins efficace dans des situations spécifiques que dans des situations complexes de lecture-écriture. Certains de nos travaux tendent à montrer que les enfants peuvent aussi progresser dans la connaissance des lettres et la conscience phonologique, non pas à travers des activités spécifiques, mais à travers des situations de lecture-écriture qui les mettent en œuvre (Rieben, 1993). De tels travaux, qui se situent à l'interface entre la psycholinguistique et la didactique, devraient être développés.

En guise de conclusion

Compte tenu des différents points soulevés précédemment, il ressort que la qualité de l'enseignement-apprentissage de la lecture ne peut en aucun cas reposer exclusivement sur le choix d'un manuel de lecture, le meilleur soit-il. Celle-ci réside plus dans l'usage que saura en faire l'enseignant et avant tout dans les activités complémentaires qu'il saura choisir et ajuster aux besoins d'élèves particuliers. Pour analyser les besoins des apprenants et construire des situations d'apprentissage pertinentes, l'enseignant doit se référer à des modèles de l'apprentissage de la lecture et ceux-ci ne peuvent être compris de façon suffisamment nuancée qu'au terme d'une formation approfondie. Ainsi, alertés par les récents résultats

de l'enquête PISA (Nidegger, 2001), les milieux politiques et professionnels concernés devraient s'engager, non seulement à faire une place plus grande aux activités de lecture-écriture tout au long de la scolarité obligatoire mais aussi à améliorer la formation des enseignants dans ce domaine particulièrement complexe. L'examen de certains programmes de formation montre que souvent moins d'une dizaine d'heures lui est consacrée !

Bibliographie

- Baccino, T. & Colé, P. (1995). *La lecture experte*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development in reading. In R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur – Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from a National Reading Panel's Meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Florin, A. (1993). Les connaissances lexicales des enfants à l'école primaire. *Repères*, 8, 93-112.
- Frochot, M., Zagar, D. & Fayol, M. (1987). Effets de l'organisation narrative sur la lecture de récits. *L'Année psychologique*, 87, 237-252.
- Gough P.B. & Juel C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. In L. Rieben & Ch. Perfetti (Eds), *L'apprenti-lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Nidegger, C. (2001). (Ed.). *Compétences des jeunes romands – Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel : IRDP.
- Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz (trad.).
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob/CNDP.
- Perfetti, C. & Roth, S.F. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In A.M. Lesgold & C.A. Perfetti (Eds), *Interactive processes in reading* (pp. 269-297). Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Rieben, L. (1991). Les modèles en « stades » de l'acquisition de la lecture. *Les Cahiers de Beaumont*, 52/53, 33-37.
- Rieben, L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Eds), *Lecture-Ecriture : Acquisition* (pp. 129-144). Paris : Nathan.
- Rieben, L. (sous presse). Ecritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langue*.
- Rieben, L. & Perfetti, C. (Eds). (1989). *L'apprenti lecteur – Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1991). Developmental patterns and individual differences : In the wordsearch strategies of beginning readers. *Learning and Instruction*, 1, 67-87.
- Rieben, L., Saada-Robert, M., & Moro, C. (1997). Word-search strategies and stages of word recognition. *Learning and Instruction*, 7, 137-159.
- Soussi, A. (1995). *Comment lisent-ils en sixième ? Observation des compétences et des stratégies de compréhension de l'écrit chez des élèves romands de sixième*. Neuchâtel : IRDP.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society : The cognitive correlates of print. *Memory & Cognition*, 20, 51-68.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). (Eds.). *Emergent literacy : Writing and reading*. Norwood, N.J. Ablex.
- West, R.F. & Stanovich, K.E. (1978). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. *Child Development*, 49, 717-727.

LA LECTURE ET SES DYSFONCTIONNEMENTS : QU'EN EST-IL DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE ?

GENEVIÈVE DE WECK, professeur d'orthophonie-logopédie à l'Institut d'orthophonie de l'Université de Neuchâtel

Si les principaux troubles de l'apprentissage de la lecture sont connus sous le terme de dyslexie, il faut se rappeler qu'ils concernent essentiellement le déchiffrage et qu'un petit nombre d'enfants à partir du premier cycle de l'école primaire est touché par ce trouble. Par contre, davantage d'enfants présentent des troubles de la compréhension. Comme ils apparaissent plus tard que les troubles du déchiffrage, ils ne sont souvent pas repérés comme tels, alors qu'ils ont des répercussions importantes sur l'ensemble des apprentissages scolaires, y compris dans le secondaire.

Dans cette conférence, nous nous centrerons sur ces troubles moins connus. Il s'agira de montrer en quoi consiste la compréhension de textes écrits, quelles connaissances elle nécessite et comment ces dernières interviennent dans les processus de compréhension, ainsi que ses rapports avec les processus de déchiffrage. Sur cette base, les troubles de la compréhension seront définis et des exemples de travaux de recherche issus de la psychologie cognitive et de la linguistique présentés pour les étayer.

Introduction

La lecture est une activité langagière, cognitive et culturelle complexe qui requiert de la part des lecteurs différentes capacités, certaines lui étant spécifiques, et d'autres pas. Ces capacités s'acquièrent progressivement, dès la période préscolaire et au cours de la scolarité primaire, ce qui signifie que la lecture s'apprend différemment du langage oral : elle nécessite un enseignement formel, mais aussi la réalisation et l'utilisation de la lecture en dehors de la vie scolaire. Si la majorité des enfants apprennent à lire sans peine, au point qu'adultes la plupart ne peuvent évoquer de souvenirs précis à propos de cet apprentissage, un certain nombre d'enfants, toutefois, peinent dans cet apprentissage ; certains ont même besoin d'interventions spécialisées, dont la logopédie - orthophonie, en raison de dysfonctionnements importants. Les dysfonctionnements les plus connus relèvent de la dyslexie, mais comme on le verra, il ne s'agit pas des troubles les plus fréquents. Bien au contraire, les difficultés de compréhension, qui passent souvent inaperçues dans le cadre scolaire, constituent une grande part des difficultés de lecture dès la 3^e primaire et au-delà jusqu'à l'école secondaire y compris.

Pour bien comprendre en quoi consistent ces difficultés de compréhension écrite, nous commencerons par définir, pour rappel, ce qu'on entend exactement par lecture, et les capacités qu'elle nécessite. Dans un deuxième temps, nous nous centrerons plus précisément sur la compréhension écrite et pour terminer, nous parlerons des différents troubles de la lecture.

La lecture et ses composantes

Dans une perspective de psychologie cognitive (Fayol & al., 1992 ; Rieben & Perfetti, 1989), la lecture est définie comme une activité complexe, résultant de plusieurs composantes distinctes et complémentaires, comprenant des habiletés spécifiques au domaine, cognitives générales et langagières. Dans une perspective sociocognitive (Bernardin, 1997 ; Chauveau & al., 1993 ; Chauveau, 2001), on ajoutera à cette définition de la lecture sa dimension culturelle et sociale.

A l'heure actuelle, un consensus apparaît en faveur des modèles dits interactifs qui rendent compte des processus de lecture. Selon ces modèles, la perception d'un texte consiste à organiser l'information écrite en fonction des connaissances précédemment acquises par le lecteur, la compréhension résultant de

l'interaction entre deux types de variables : celles relatives au texte et celles relatives à l'individu. En d'autres termes, le lecteur coordonne les informations issues de deux types de traitement. D'une part, il identifie et construit des unités de signification au fur et à mesure qu'il rencontre des signes lors de l'exploration progressive du texte. D'autre part, il met en œuvre des structures beaucoup plus globales qui le conduisent à mobiliser des connaissances en rapport avec le thème, à développer des attentes, à formuler des prédictions, à produire des inférences.

Ainsi, beaucoup d'auteurs distinguent deux composantes essentielles (Demont & Gombert, 2003). D'une part, les processus de *décodage* rendent possible *l'identification des mots* à partir de l'analyse des traits visuels (processus perceptif). D'autre part, les *processus d'intégration syntaxique et sémantique* sont liés à la compréhension et à l'interprétation d'unités linguistiques plus larges que sont les phrases, les énoncés et les textes (processus cognitif). Les processus de décodage sont spécifiques au traitement du langage écrit, alors que les processus d'intégration syntaxique et sémantique sont davantage semblables à ceux qui interviennent dans le langage oral. C'est probablement pour cette raison de spécificité que l'on accorde en général un temps plus important et une attention beaucoup plus soutenue à l'apprentissage et à l'exercice du décodage, et que bien souvent on pense qu'il faut d'abord savoir décoder avant de pouvoir comprendre un écrit.

Or, ces deux types de processus ne sont pas totalement indépendants. Au contraire, ils sont sans cesse articulés l'un à l'autre, de sorte que l'on définit la lecture par l'équation suivante (Gough & Tunmer, 1986) : $Lecture = Décodage \times Compréhension$ où L correspond à la compréhension en lecture, D à la capacité de décoder un message écrit (ou identification des mots) et C à la capacité linguistique de comprendre, c'est-à-dire de donner du sens à une information lexicale, à des phrases ou à un discours oral. Il est donc nécessaire d'intégrer ces deux capacités, car lors de la lecture, les deux composantes interagissent sans cesse, s'appuient l'une sur l'autre. Ainsi, pour être compétent en lecture, il faut à la fois être capable de décoder et être capable de donner du sens, de sorte que si D ou C sont inconnus ou déficients, le produit L est aussi déficient.

Illustrons cela par quelques exemples. Une personne analphabète ou un enfant de 5-6 ans disposent de la moitié des capacités (C), mais la possibilité de reconnaître les mots sous leur forme écrite leur fait défaut (D = 0), donc L = 0. Un lecteur francophone peut arriver à décoder un message écrit dans une autre écriture alphabétique (D), mais il ne peut le comprendre s'il ne maîtrise pas cette langue (C = 0), donc L = aussi 0. Enfin, pensons à un excellent décodeur qui déchiffre un texte pour lequel il ne dispose pas des connaissances générales minimales nécessaires à sa compréhension (C = 0) ; dans ce cas aussi L = 0.

En conclusion à cette partie, on dira que la maîtrise de la lecture résulte de la combinaison de deux composantes dont aucune à elle seule n'est suffisante. Bien sûr, la précision et la rapidité dans la reconnaissance des mots conditionnent la lecture, car un bon niveau d'automatisation de ces processus permet de consacrer le maximum de l'activité cognitive pour les processus de compréhension. Mais l'activité de lecture ne se réduit pas au décodage, des capacités cognitives et langagières étant nécessaires pour comprendre le message écrit.

La compréhension en lecture

Qu'entend-on par l'expression « comprendre un texte » ou un écrit ? En psychologie cognitive, cette activité consiste pour le lecteur à se « construire progressivement un « modèle mental » (Johnson-Laird, 1983) ou un « modèle de situation » (Kintsch, 1979) de ce qui est décrit ou relaté. Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction » (Fayol, 1992, p.73) entre un lecteur, un texte et un contexte (Giasson, 2001 ; voir figure 1).

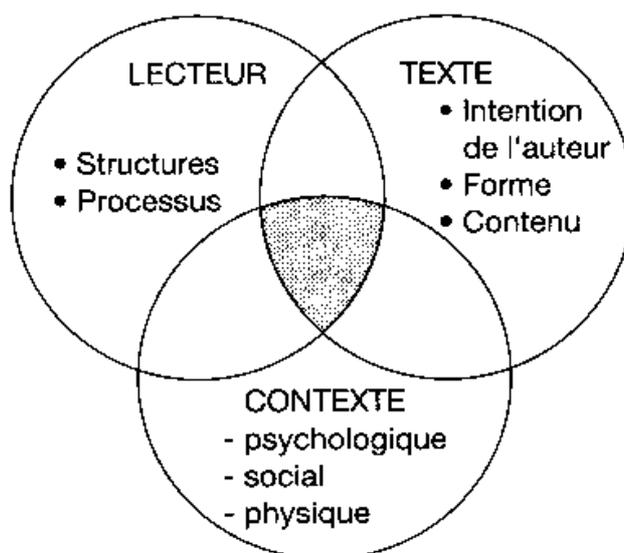


Figure 1 : Modèle de compréhension en lecture, tiré de Giasson (2001, p. 7)

- Le *lecteur* est considéré sous l'aspect de ses structures cognitives et affectives, et des processus qu'il met en œuvre durant la lecture : les structures cognitives comprennent les connaissances sur le monde ou conceptuelles et les connaissances linguistiques ; les structures affectives réfèrent à l'attitude générale du lecteur face à la lecture et aux intérêts qu'il a développés.
- Le *texte* correspond au matériel à lire, ce qui permet de considérer comme texte tout écrit organisé et cohérent ; il est envisagé sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu. Le contenu du texte réfère aux concepts et connaissances, en d'autres termes aux informations explicites, qu'il contient ; la structure renvoie au fait que ces informations sont agencées, organisées conformément aux règles d'une langue donnée.
- Le *contexte*, quant à lui, est à entendre dans sa dimension psychologique (l'intention du lecteur, l'intérêt pour le texte particulier à lire), sociale (dans le contexte scolaire, les interactions avec l'enseignant, avec les pairs notamment) et physique (le temps disponible pour la lecture, les conditions générales de lecture, etc.).

Ainsi, différentes variables interviennent pour qu'un écrit soit intégré dans sa totalité, ce qui rend compte encore une fois de la complexité de l'activité de lecture. Nous allons développer dans ce qui suit plus particulièrement le rôle des connaissances du lecteur dans le processus de compréhension. A partir de quelques exemples, nous allons montrer comment ces processus de haut niveau influencent la compréhension en lecture. Précisons tout d'abord que si les processus impliqués dans l'identification des mots deviennent progressivement automatisés, « les processus de haut niveau (par contre) qui concernent la mise en place de la signification de l'ensemble du texte, sont sous le contrôle du sujet » (Ehrlich, Rémond & Tardieu, 1993, p.280-281), c'est-à-dire non automatisés.

Rôle des connaissances conceptuelles

Par connaissances conceptuelles, on entend l'ensemble des connaissances du lecteur sur le monde, c'est-à-dire relatives à tout type de notions. Ces connaissances sont organisées en schémas ou « blocs de connaissances qui regroupent les concepts et les relations concernant un domaine et les règles d'utilisation de ces entités » (Fayol, 1992, p.74). Elles doivent être activées au moment de la lecture, car « pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) » (Giasson, 2001, p.11).

Des travaux ont mis en évidence que ces connaissances influencent, par exemple, la vitesse de lecture d'un texte. D'une part, celle-ci varie lorsque le thème du texte est connu : elle s'accélère lors de la lecture des éléments conceptuellement les plus importants, parce qu'ils sont déjà connus. Par exemple, lorsque des musiciens et des physiciens lisent un texte sur l'histoire des notations musicales, un autre sur le laser, et un troisième sur les perroquets, la vitesse de lecture des musiciens varie pour le texte sur l'histoire des notations musicales, celle des physiciens varie pour le texte sur le laser. D'autre part, on n'observe pas de variation de la vitesse chez les « novices » relativement à un domaine de connaissance ; dans notre exemple, la vitesse de lecture des musiciens ne varie pas quand ils lisent le texte à propos du laser et à l'inverse les physiciens ne modifient pas leur vitesse de lecture quand il s'agit du texte sur les notations musicales. Et les deux groupes de lecteurs obtiennent les mêmes performances pour le texte contrôle (celui sur les perroquets), thème pour lequel aucun groupe n'avait de connaissances préalables particulières (Fayol, 1992).

Un autre aspect des connaissances conceptuelles est à considérer : le rôle de leur organisation dans le texte. Il a pu être montré que la restitution d'une narration est plus aisée si elle est présentée sous une forme canonique, que si les différentes parties sont organisées de façon aléatoire. La connaissance de ce type d'organisation permet au lecteur de créer des attentes et donc d'anticiper non pas les événements précis de l'histoire, mais le type d'événements qui peut survenir à tel ou tel moment d'une histoire.

Ainsi, les connaissances antérieures du thème traité dans l'écrit sont un déterminant essentiel de la compréhension d'un texte. Comment arrive-t-on à cette conclusion, notamment à partir de travaux sur la vitesse de lecture ? La variation de la vitesse de lecture serait un indice de la capacité du lecteur à hiérarchiser les informations contenues dans le texte, hiérarchisation nécessaire pour la construction du modèle mental évoquée précédemment, puisqu'il s'agit d'élaborer une macrostructure cohérente du texte, et donc de différencier les informations principales des informations secondaires. Par ailleurs, l'augmentation de la vitesse de lecture pour les informations connues indique que le lecteur consacre davantage de temps pour traiter les informations nouvelles, qui vont venir accroître ses connaissances du domaine, que pour les connaissances connues.

Comment peut-on décrire les processus ? Il semblerait qu'un (ou des) schéma(s) relatif(s) à un domaine particulier soi(en)t activé(s), ce qui facilite la prise en compte et la coordination des éléments fournis par le texte tout en leur adjoignant des données issues de la base de connaissances. Par conséquent, « l'absence de base de connaissances suffisamment large et/ou structurée a des effets négatifs sur la compréhension. Ainsi, l'importance relative des informations du texte risque d'être mal évaluée, les éventuelles incohérences non perçues » (Fayol, 1992, p.78-79), et les inférences non effectuées.

Rôle des connaissances linguistiques

Quand on parle des connaissances linguistiques, il s'agit de plusieurs types de connaissances, qui permettent un traitement du texte à lire, relatives :

- a) au *type de discours* écrit (narration, mode d'emploi, article de journal, etc.), dont le lecteur confirmé a généralement une représentation ;
- b) aux *marques typographiques* (titre, soulignements, mise en évidence, mise en page, etc.) et de *punctuation* générale (paragraphe, tirets), mais aussi de punctuation plus locale (virgule, différents types de points, deux points, etc.), qui aident souvent à la segmentation syntaxique des énoncés pour en construire une représentation ;
- c) à la *sémantique* et à la *syntaxe* de la langue : les connaissances sémantiques portent sur le sens des mots et leurs relations (construction d'un lexique mental) ; les connaissances syntaxiques concernent les structures de la langue, l'ordre des mots, etc. ;

d) au fonctionnement textuel de certaines *unités linguistiques*, telles que :

- les *connecteurs*, dont on sait qu'ils guident le lecteur pour segmenter le texte en parties et pour saisir les relations entre les éléments du contenu (causalité, chronologie, etc.) ;
- les *anaphores* (ou marques de reprise d'un élément à plusieurs moments du texte) qui permettent d'établir une part de la cohésion discursive; elles nécessitent un traitement particulier pour l'établissement des chaînes de référence, et donc pour la construction d'une représentation non ambiguë des différents référents constitutifs du texte ;
- les *temps des verbes* dont la continuité et les alternances permettent l'établissement des relations temporelles et des dimensions aspectuelles des actions évoquées dans le texte.

Tous ces éléments interviennent au cours de la lecture d'un texte, et en particulier lorsqu'une phrase ou un segment comporte plusieurs interprétations possibles. Prenons un exemple : le mot « pièce » peut évoquer automatiquement une monnaie, une salle ou un spectacle, mais dans un contexte particulier une seule interprétation est retenue et les autres (souvent appelées « compétiteurs ») sont inhibées. Bien que l'on connaisse encore peu la façon dont les interprétations concurrentes sont désactivées, on sait que la segmentation intervient dans ce processus, qui lui-même se base sur les connaissances linguistiques dont on vient de donner quelques exemples.

Prenons un autre exemple, celui du traitement des anaphores, pour montrer comment les connaissances linguistiques influencent la compréhension et peuvent différencier des bons et des mauvais compreneurs. Une étude de Rémond (1993) a permis de mettre en évidence que les unités anaphoriques (ou reprises pour maintenir un référent dont l'auteur a déjà parlé) ne sont pas toutes traitées aussi facilement par des enfants de 9 ans lorsqu'ils lisent un texte et qu'ils doivent identifier le référent auquel se rapportent ces unités. En effet, les reprises par un pronom sont moins bien comprises que les reprises par un syntagme nominal ; de même si ces unités sont en position sujet dans une phrase, elles sont plus facilement interprétées qu'en position objet. En croisant les variables types de reprise et position dans la phrase, on obtient l'ordre décroissant de réussite suivant : nom sujet, nom objet, pronom sujet, et pronom objet. Si ces différences s'observent chez les bons compreneurs, elles sont bien davantage marquées chez les mauvais compreneurs, les deux groupes d'enfants obtenant globalement 82% et 63% de réussite respectivement.

Cet exemple des anaphores montre que le traitement des unités linguistiques d'un texte ne relève pas uniquement du vocabulaire, mais que pour comprendre un texte il s'agit entre autres de mettre en relation des unités linguistiques les unes avec les autres, certaines, comme les pronoms, ayant un degré d'opacité élevé qui rend leur traitement difficile même pour des enfants bons lecteurs - compreneurs.

Troubles d'apprentissage de la lecture

Les troubles d'apprentissage de la lecture, comme le pluriel l'indique, sont multiples. Si l'on se réfère à l'équation $L = D \times C$ mentionnée précédemment, on peut en déduire qu'il y a au moins trois grands types de troubles d'apprentissage de la lecture, selon que les composantes Décodage, ou Compréhension ou les deux posent problèmes. Cette diversité a été schématisée par Gombert (1997 ; voir figure 2).

Commençons par les troubles de la composante Décodage (ou axe des processus spécifiques à la reconnaissance des mots). Ils sont bien connus du public sous le label de *dyslexie développementale*⁸ (Zesiger, 2003). Voici quelques définitions de ce trouble.

⁸ On parle de dyslexie développementale par opposition aux dyslexies acquises qui représentent une perte plus ou moins importante des capacités en lecture chez les adultes.

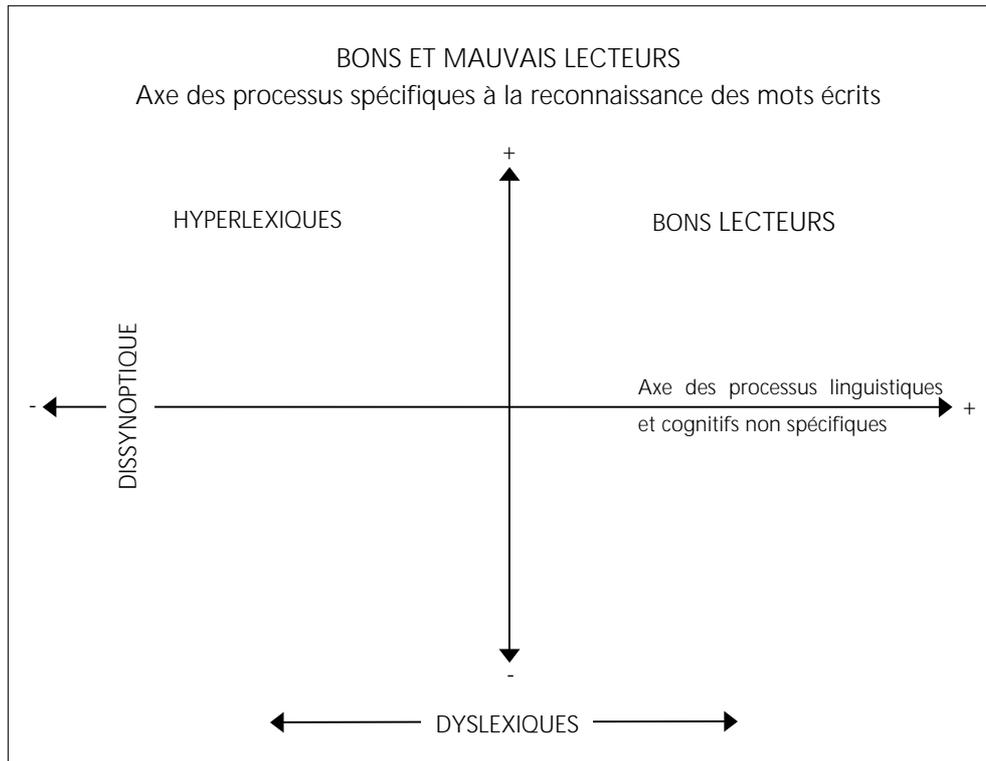


Figure 2 : Schéma des bons et mauvais lecteurs (Gombert, 1997, p. 27)

- Trouble se manifestant par une difficulté à apprendre à lire en dépit d'un enseignement classique, d'une intelligence suffisante, et de facilités socioculturelles. Il relève d'inaptitudes cognitives fondamentales qui ont fréquemment une origine constitutionnelle (Critchley, 1970).
- Est dyslexique un enfant d'intelligence normale ou supérieure, qui a 2 ans de retard en performance de lecture, et dont le trouble de la lecture n'est pas principalement explicable par des facteurs sociaux, économiques ou émotionnels (Perfetti, 1985).

L'analyse des erreurs commises par les enfants, lors de la lecture essentiellement de listes de mots et de non-mots (mots sans signification tels que « boinde », « spactegle »), a conduit à définir différents types de dyslexies (de Partz & Valdois, 1999). Cela montre qu'il ne s'agit pas d'un concept unifié, et surtout que la dyslexie ne se réduit pas à des erreurs d'inversions ou de confusions de graphèmes. Les deux formes les plus connues et courantes sont :

- la *dyslexie phonologique* : les enfants présentant ce trouble parviennent à lire relativement bien des mots familiers réguliers et irréguliers, mais ont beaucoup plus de difficultés que des enfants sans troubles à lire des mots rares et des non-mots, en raison d'une non maîtrise persistante de la procédure indirecte ou par assemblage, qui ne parvient pas à s'automatiser ;
- la *dyslexie de surface* : les difficultés concernent surtout les mots irréguliers, et ce d'autant plus quand ils sont rares ; par contre les non-mots sont généralement lus correctement ; ces observations attestent une relativement bonne maîtrise de la procédure par assemblage qui est privilégiée, mais un déficit de la voie directe ou par adressage.

Dans ces définitions, il apparaît que les dyslexies développementales sont un trouble du décodage, c'est-à-dire de la reconnaissance des mots. Il semble qu'elles aient en commun une « difficulté à utiliser les

connaissances phonologiques dans la reconnaissance des mots écrits » (Gombert, 1997, p.23). Ainsi, la dyslexie n'est ni un trouble de l'apprentissage de l'orthographe - pour lequel on réserve plutôt le terme de dysorthographe - ni un trouble du langage oral comme on l'entend parfois à propos d'enfants qui inversent des phonèmes en parlant.

Même si ce trouble est très connu et est l'objet de nombreuses études et de débats, il faut se rappeler qu'une faible minorité des enfants (4 à 6%) présentent des troubles dyslexiques, alors qu'il y a environ 20 à 25% des enfants qui manifestent des troubles d'apprentissage de la lecture. Alors quelles sont les difficultés que présentent ces enfants ?

En référence au schéma de Gombert (1997 ; voir figure 2), certains enfants - mais ils sont encore plus rares - présentent une *hyperlexie*. A l'opposé des dyslexiques, ces enfants « décodent très bien mais ont de très sévères difficultés de compréhension » (Gombert, 1997, p.24). Ce trouble s'observe généralement chez des « enfants présentant des troubles du développement du langage oral, des déficiences intellectuelles et/ou des comportements autistiques » (ibid.). Par conséquent le trouble de la lecture n'est pas le trouble prioritaire par rapport à l'ensemble des difficultés des enfants. La principale caractéristique de l'hyperlexie est un défaut de compréhension de ce qui est décodé. On notera toutefois que la compréhension écrite n'est pas forcément inférieure à la compréhension orale. De fait, ce qui est le plus étonnant, ce sont les remarquables capacités de décodage de ces enfants.

Ce type de trouble montre que des bonnes capacités de lecture à voix haute peuvent parfois se développer sans le support de la compréhension, ce qui irait à l'encontre de l'équation où l'on insiste sur l'articulation entre les deux composantes. Cela explique aussi pourquoi ces cas sont si rares.

Ainsi, la grande majorité des enfants présentant des troubles d'apprentissage de la lecture manifestent des *difficultés de compréhension*, pour lesquelles il n'y a pas encore de dénomination plus spécifique que celle de *mauvais compreneur*⁹. Cela vient vraisemblablement du fait que ces troubles sont beaucoup plus rarement étudiés. Il s'agit d'enfants « qui déchiffrent sans comprendre, qui multiplient les approximations et les contre-sens : (...) bien qu'ayant pu automatiser un certain nombre de procédures de " bas niveau " , (ils) peinent à élaborer une signification acceptable » (Bernardin, 2003, p.12). Dans ces cas, c'est donc la composante Compréhension qui est affectée.

Les enfants peuvent présenter ces difficultés soit parce qu'ils n'arrivent pas à activer les connaissances conceptuelles et/ou linguistiques, bien qu'ils les possèdent, nécessaires à l'élaboration du modèle mental ou modèle de situation, soit parce qu'ils n'ont pas ces connaissances ou une partie d'entre elles. Ce déficit de la compréhension « a pour conséquence de faire reposer la reconnaissance des mots sur le seul décodage sans assistance de la compréhension. Pour cette raison, la composante décodage paraît également moins habile chez ces sujets que chez les normolecteurs. Cette difficulté seconde qui existe chez les (mauvais compreneurs) devient de plus en plus apparente au cours du temps, dans la mesure où, les problèmes de compréhension diminuant l'intérêt de l'activité, celle-ci sera moins souvent exercée et donc sera moins automatisée » (Gombert, 1997, p.26).

Un certain nombre d'auteurs font un lien entre ces difficultés de lecture et leur origine dite environnementale, surtout dans les cas où les enfants ne possèdent pas les connaissances nécessaires à la compréhension des textes qui leur sont proposés à l'école. En effet, contrairement aux autres troubles d'apprentissage de la lecture, le nombre de mauvais compreneurs varie selon les milieux socioculturels : ils

⁹ Gombert, dans son schéma (voir figure 2), propose le terme de « dissynoptiques » pour désigner les mauvais compreneurs. Ce terme ne semble pas avoir été retenu au-delà de cette publication, l'auteur lui-même l'ayant abandonné, c'est pourquoi nous ne le reprenons pas non plus.

sont plus nombreux dans les milieux défavorisés que dans les milieux favorisés, mais ils ne s'observent pas que dans les milieux défavorisés. Ce qui est alors invoqué ce sont en particulier des manques dans l'environnement langagier général et dans la fréquentation des écrits. Une analyse plus sociolinguistique parle plutôt d'expérience langagière différente de celle de l'école et des écrits qui y sont présentés : les enfants de milieu populaire ont souvent construit un autre rapport au langage que celui attendu à l'école, n'ont pas la même familiarité avec les récits imaginaires que les enfants à qui les parents ont lu des livres régulièrement, et n'ont pas élaboré un rapport à la lecture qui accorde à cette activité la même nécessité (Bernardin, 2003).

A titre d'exemple, arrêtons-nous brièvement sur la question du vocabulaire. Il semble à l'heure actuelle ne plus faire de doute qu'il y a une relation entre le degré de maîtrise de la lecture et l'acquisition du vocabulaire (David, 2003). D'une part, les enfants doivent construire un lexique mental suffisamment étendu et organisé pour parvenir à une reconnaissance des mots aisée ; en retour l'accès facilité au lexique mental accroît le travail possible de compréhension. D'autre part, l'adage selon lequel plus on lit, plus on accroît son vocabulaire semble se vérifier, avec l'effet inverse, plus le lexique est étendu, plus l'accès à des textes difficiles est accru. Par ailleurs, il semble que des textes comprenant plus de 2% de mots inconnus sont considérés comme difficiles par des élèves de l'école primaire, ce qui peut vite poser un problème aux enseignants dans le choix des textes à proposer aux élèves. Mais en même temps, on voit bien que si les enfants ne possèdent pas les connaissances lexicales minimales, des difficultés de compréhension peuvent survenir. Or, le vocabulaire est un des aspects de la langue les plus sensibles aux différences socioculturelles. Enfin, les mauvais compreneurs ont tendance, face à un terme polysémique ou face à un terme qui prend un sens particulier dans un contexte particulier, à accéder à sa signification la plus courante ou à sa signification littérale, sans tenir compte du contexte, alors que justement celui-ci permet souvent de sélectionner la bonne interprétation. Ce phénomène explique un certain nombre de difficultés de compréhension ou de fausses interprétations d'un texte.

Sur ces facteurs linguistiques initiaux, peuvent venir se greffer un manque de motivation ou un refus d'apprendre à lire. Ce rapport distant à la lecture peut conduire à moins la pratiquer, et cette pratique sporadique peut alimenter l'échec. Dans ce sens, certains auteurs vont jusqu'à faire un lien avec l'illettrisme, dans la mesure où les illettrés n'ont pas oublié leurs apprentissages scolaires, mais ont eu des difficultés importantes et durables dans l'apprentissage de la lecture qui ont mené à son échec : la lecture n'a pas pu prendre pour eux son sens, et ils n'ont pas pu entrer véritablement dans ce processus d'interaction entre décodage et compréhension. Le courant sociocognitif (Bernardin, 1997 ; Chauveau & al., 1993 ; Chauveau, 2001) rend compte de ces phénomènes, en prenant en considération les différentes variables évoquées dans l'étude de l'apprentissage de la lecture et de ses troubles dès l'entrée à l'école.

Perspectives

Le but de cet article était de mettre en évidence l'importance de la compréhension et de ses troubles lors de la lecture, avec leurs effets et leurs risques négatifs sur le devenir des lecteurs. Nous avons rappelé l'interaction fondamentale entre décodage et compréhension, ainsi que les composantes impliquées dans la compréhension, et notamment le rôle des connaissances conceptuelles et linguistiques.

Du point de vue des troubles, l'accent a été mis sur les troubles de la compréhension, beaucoup plus fréquents que les dyslexies, et souvent diagnostiqués plus tardivement et plus difficilement. En effet, une fois passé le premier cycle de l'école primaire, l'apprenti-lecteur n'a pas terminé son apprentissage et c'est souvent à partir de ce moment qu'apparaissent les troubles de la compréhension, sans qu'ils soient forcément identifiés comme tels.

Par ailleurs, dès ce moment de la scolarité, la lecture est de plus en plus utilisée comme outil d'apprentissage dans les différentes branches enseignées à l'école, et n'est plus seulement l'objet

d'exercices de lecture pour eux-mêmes. Cette situation devrait permettre le développement d'une didactique de la lecture (Giasson, 2001) qui prenne en considération le lecteur, et en particulier les différentes connaissances et attitudes nécessaires, le texte et le contexte. En effet, on peut mieux travailler l'interaction entre ses trois composantes lorsque la lecture est un moyen d'apprentissage et non une fin en soi. Mais cela nécessite de la part de l'enseignant de considérer qu'il est nécessaire au moins de préparer les élèves lorsqu'ils abordent un nouveau thème, afin de favoriser entre autres l'activation des connaissances conceptuelles minimales, et de les rendre attentifs à certaines caractéristiques linguistiques qui devraient faciliter la segmentation du texte, la prise en considération de sa structure et en fin de compte sa compréhension.

Bibliographie

- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- Bernardin, J. (2003). Les dimensions socio-culturelles de l'entrée dans la lecture. *Langage & Pratiques*, 31, 12-21.
- Chauveau, G. (sous la dir. de) (2001). *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G., Rémond, M., & Rogovas-Chauveau, E. (sous la dir.) (1993). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : INRP, l'Harmattan.
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child*. Springfield III : Thomas.
- David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage & Pratiques*, 31, 61-74.
- Demont, E. & Gombert, J.-E. (2003). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 3, 245-257.
- de Partz, M.-P. & Valdois, S. (1999). Dyslexies acquises et développementales. In : J.A. Rondal & X. Seron (sous la dir. de), *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 749-795). Sprimont : Mardaga.
- Ehrlich, M.-F., Rémond, M. & Tardieu, H. (1993). Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs. In : J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Eds.), *Lecture, écriture, acquisition. Les actes de la Villette* (pp. 298). Paris : Nathan.
- Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (Eds) (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In : M. Fayol, J.-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-105). Paris : PUF.
- Giasson, J. (2001). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gombert, J.E. (1997). Mauvais lecteurs : plus de dissynoptiques que de dyslexiques. *Glossa*, 56, 20-27.
- Gough, P.B. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1979). On modeling comprehension. *Educational Psychologist*, 14, 3-14.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York : Oxford University Press.
- Rémond, M. (1993). Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent ? In : G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur* (pp.133-150). Paris : INRP, l'Harmattan.
- Rieben, L. & Perfetti, C. (Eds) (1989). *L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Zesiger, P. (2003). Neuropsychologie développementale et dyslexie. *Enfance*, 3, 237-243.

Ateliers¹⁰

¹⁰ Les comptes-rendus des discussions ont été rédigés par Josiane Elzingre, Claudine Fluckiger Bohringer, Anne Laurent, Kira Rothen et Elisabeth Weber-Pillonel. Les ateliers ayant été dédoublés, les discussions de chacun d'eux ont été généralement distinguées.

LA LITTÉRATURE JEUNESSE : MISSION PÉDAGOGIQUE, SOCIALISATION LITTÉRAIRE OU PROMESSE DE PLAISIR ?

DENISE VON STOCKAR, Master of Science en Education, Institut suisse Jeunesse et Médias, Lausanne

Le contexte dans lequel la littérature de jeunesse est placée a souvent changé au cours du temps. Conçue comme instrument pédagogique au XVIII^e siècle, elle se voit, à tour de rôle ou même en parallèle, attribuer un potentiel éducatif, politique manipulateur, émancipateur, divertissant ou purement artistique. La place et le rôle que la société et son école accordent aux livres pour enfants changent en conséquence, influençant ainsi considérablement la politique éditoriale. Celle-ci offre, à son tour, un cadre plus ou moins favorable à la véritable créativité littéraire et graphique des auteurs et illustrateurs. Restent encore les nouveaux médias, véritable défi de la littérature jeunesse contemporaine. Ces rapports complexes seront illustrés à l'aide de quelques exemples, puis on évoquera les possibilités d'une insertion judicieuse de la littérature jeunesse dans le programme scolaire actuel, et enfin on discutera de leur potentiel en vue d'une promotion de la lecture moderne et variée.

Cet atelier invitait les participants à un échange d'idées sur les diverses possibilités d'intégrer de manière plus efficace la littérature destinée aux enfants dans une promotion de lecture pertinente, durable, et indispensable aux enfants de notre époque.

En guise de préparation, je me suis permis de solliciter directement les participants en leur posant une triple question, à laquelle ils étaient priés de répondre très spontanément :

- La littérature pour enfants, que signifie-t-elle pour vous personnellement ?
- Quel rôle joue-t-elle dans votre cadre professionnel, dans l'école dont vous êtes responsable ?
- Et quelle place occupe-t-elle, à votre avis, dans la société actuelle ?

Aperçu de la littérature pour enfants et adolescents

Avant d'ouvrir la discussion sur l'éventuel rôle de cette littérature jeunesse dans une promotion de lecture plus large, je tenais à souligner son étonnante complexité et sa remarquable diversité, en esquissant très brièvement quelques aspects de son développement au fil du temps. Car je ne peux pas m'empêcher de soupçonner que, pour de nombreux éducateurs et éducatrices qui ne s'en occupent pas directement, les livres pour enfants ne sont au fond que des produits littéraires simplifiés et indifférenciés, créés pour des petits lecteurs aux goûts et aux intérêts, eux aussi, simples et uniformes.

En réalité, la littérature pour nos enfants et adolescents est étonnamment riche et variée, son développement a été très dynamique, et marqué par de nombreux changements. A l'origine et jusqu'aux 18^e et 19^e siècles, les livres pour enfants ont essentiellement été conçus comme instruments pédagogiques censés accompagner, voire soutenir l'enseignement et l'éducation de la jeune génération ; et ils sont, bien sûr, restés jusqu'à un certain degré un support pédagogique de nos jours encore.

Mais en même temps et, pour ainsi dire, à leur insu, ils proposent – et l'ont toujours fait – un formidable miroir de la société et de l'époque qui les produisent, des visions, des idées, voire des idéologies que leurs auteurs, illustrateurs et éditeurs désirent transmettre. Et, avant tout, ils sont le reflet des images que ces créateurs se sont faites et se font aujourd'hui de l'enfance et de l'enfant : de l'enfant protagoniste mis en scène dans les récits, mais aussi de l'enfant lecteur à qui ceux-ci s'adressent... Ces images de l'enfant ont considérablement changé au fil des siècles et avec elles les histoires et les images qui les ont véhiculées.

Les images de l'enfant inspirant les écrits pour la jeunesse

Deux concepts de l'enfant et de l'enfance ont marqué la littérature pour la jeunesse de l'Europe occidentale depuis son premier essor au XVIII^e siècle jusqu'à nos jours.

D'abord le concept forgé par les idées du siècle des Lumières, qui considère l'enfant comme une créature encore incomplète – ressemblant à une feuille blanche qu'il faut remplir – dont «l'incarnation humaine» ne coïncide qu'avec la fin de l'enfance : une idée qui inspire jusqu'à nos jours la production de nombreux livres pour enfants à but éducatif. Ceux-ci désirent avant tout transmettre à «l'enfant feuille blanche» des connaissances, en lui proposant des informations, mais aussi des conseils et des messages de morale bien intentionnés sur son comportement et sa conduite¹¹.

S'y oppose l'image de l'enfant candide, pas encore corrompu par la société, cette image de l'enfance encore paradisiaque qui remonte à la philosophie de Rousseau, notamment à son «Emile», et se développe depuis le Romantisme du XIX^e siècle dans une littérature pour enfants à tendance nostalgique : dans ces histoires, les enfants sont interpellés par des problèmes environnants et prennent l'initiative, s'engagent de leur propre gré pour aider, voire sauver les adultes et le monde¹². Ce deuxième concept historique de l'enfant-héros a d'ailleurs gardé toute son actualité dans le contexte sociopolitique de notre époque, à en croire les observations de Serge Tisseron. Le psychologue français a en effet pu constater que les enfants d'aujourd'hui ne réagissent pas tous soit par résignation dépressive soit par violence agressive aux problèmes, aux conflits et à la violence qui les entourent. Il y a un troisième groupe d'enfants, groupe important, qui désire au contraire faire face aux menaces ambiantes en les combattant activement dans l'espoir de pouvoir changer quelque chose¹³. Ces enfants peuvent se sentir soutenus dans leur réaction saine et constructive par des histoires dans lesquelles les jeunes héros s'engagent à leur tour dans une lutte contre le mal.

A ces deux images de l'enfant et de l'enfance traditionnelles, mais toujours présentes dans la littérature pour l'enfance contemporaine, s'ajoutent au cours du XX^e siècle d'autres concepts de l'enfant qui ne considèrent plus l'enfant comme futur adulte (cf. l'image pédagogique), ni l'adulte comme ancien enfant (cf. l'image romantique); mais qui focalisent, au contraire, sur l'enfant lui-même en s'inspirant des nouvelles connaissances psychologiques. Plus précisément, nous pouvons réunir trois différentes images de l'enfant dans ce nouveau concept psychologique qui déterminent, elles aussi, les histoires et messages d'un grand nombre de livres pour enfants du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle.

Dans l'optique psychanalytique de Sigmund Freud, d'Anna Freud et de leurs successeurs comme, par exemple, la psychanalyste française Françoise Dolto, c'est l'enfant libidineux avec ses désirs et ses pulsions, ses angoisses, ses phantasmes et son besoin d'amour qui anime de nombreuses histoires de la production de ces cinquante dernières années. Ses expériences personnelles, souvent refoulées, sont investiguées et relatées dans toute leur subjectivité¹⁴.

¹¹ Par exemple les fables en général, « Les Malheurs de Sophie » de la Comtesse Sophie de Ségur (1859), Les différentes aventures du Poisson Arc-en-Ciel de Markus Pfister (album).

¹² Par exemple : « Heidi » de Johanna Spyri (1881), « Tistou les pouces verts » de Maurice Druon (1968), « Momo » de Michael Ende (1973), « Matilda » de Roald Dahl (1988), « Harry Potter » de J. K. Rowling (1997-)

¹³ Serge Tisseron. « Les enfants et les images. Vers une nouvelle culture ? » Conférence proposée aux 14^{es} Journées d'Arole, le samedi 19.11.2005 à Crêt-Bérard, VD (publication des actes prévue pour 2006)

¹⁴ Par exemple « Max et les maximonstres » de Maurice Sendak (album, 1965), « Chien bleu » de Nadja (album, 1989).

A ses côtés, un concept complémentaire de l'enfant s'est développé, inspiré de la psychologie cognitive du développement de Jean Piaget, qui considère l'enfant comme constructeur actif de son propre développement grâce sa remarquable faculté à s'adapter à son environnement¹⁵.

Dans une troisième approche, systémique, qui est la plus récente, l'enfant est enfin considéré comme un membre actif d'un système dont font partie enfants et adultes – souvent la famille, mais aussi les groupes d'enfants, la classe d'école, la colonie de vacances, etc. – et dans lequel il vit. En partageant ainsi la réalité de la vie quotidienne avec les autres membres du système, il doit négocier avec eux les solutions possibles aux problèmes qui se posent.

Les nombreux livres, romans et albums contemporains qui entrent dans cette catégorie racontent donc des conflits et des expériences quotidiennes d'enfants en relation avec le monde qui les entoure¹⁶.

A ces nouvelles images psychologiques de l'enfant, nous devons également une grande ouverture des thèmes abordés dans les livres ; ils touchent à présent à tous les sujets : les problèmes et les difficultés caractéristiques de l'enfant tels que la peur, la jalousie, la solitude, l'exclusion du groupe, la quête d'identité, le premier amour, les conflits relationnels et d'autres ; mais aussi les problèmes d'adultes auxquels les enfants doivent faire face : le divorce, les familles recomposées, le chômage, l'immigration, la mort, la guerre, et même la pédophilie, l'inceste etc.

Ces livres désirent rencontrer l'enfant lecteur là où il se trouve, dans sa réalité quotidienne, souvent difficile. L'humour commence à y jouer, depuis plus de quarante ans, un rôle central, il devient en fait une des caractéristiques marquantes de la littérature pour la jeunesse contemporaine.

La diversification des genres

A cela s'ajoute encore un autre changement. Car cette littérature ne s'est pas seulement diversifiée en fonction des images de l'enfant et, par conséquent, des thèmes traités et des messages véhiculés. Elle a en même temps considérablement diversifié ses genres.

Au XIX^e siècle, à l'origine d'une littérature spécifique pour les enfants, se trouvent les *documentaires*, notamment des catéchismes, des encyclopédies et des livres de conseils qui devaient instruire et éduquer les enfants afin qu'ils deviennent de bons citoyens.

S'y joignent, notamment au cours du XIX^e siècle, *les romans pour enfants*, d'abord des romans édifiants, souvent moralisateurs, qui transmettaient des valeurs bourgeoises en soutenant ainsi les efforts éducatifs des parents et enseignants. Au fil du temps suivront des romans d'aventure, des récits réalistes, des romans psychologiques et des témoignages de type autobiographique qui occupent une place importante dans la production actuelle.

L'album pour enfants ne commence à se développer qu'à partir du milieu du XIX^e siècle. Il doit son âge d'or au développement impressionnant des techniques d'impression et au nouvel intérêt qu'on accorde alors à l'enfant et son univers. Mais c'est la révolution des Beaux Arts, se libérant à cette époque du réalisme académique, qui a considérablement contribué au succès du genre album. Car beaucoup d'artistes se sont détournés alors de l'art libre, à la recherche d'autres activités artistiques, plus appliquées comme, par exemple, la création de livres illustrés pour les petits enfants.

¹⁵ Par exemple Etienne Delessert « Comment la souris a reçu une pierre sur la tête et découvre le monde » (album, 1971). Dans ce groupe tombent toutes les collections de «Premières lectures» judicieusement ajustées aux différents niveaux de lecture des lecteurs en herbe.

¹⁶ Par exemple «Pas de baiser pour Maman» de Tomi Ungerer (album, 1976), «C'est même pas un perroquet» de Rafik Schami et Wolf Erlbruch (album, 1996), «Verte» de Marie Desplechin (1969), «Ce jour-là j'ai apprivoisé les araignées» de Jutta Richter (2002).

Le XX^e siècle est considéré comme le siècle de l'enfant et, par conséquent, comme le siècle de la littérature qui lui est destinée. L'album y prend un énorme essor, notamment à partir des années 1960, où il commence à bénéficier du nouvel engagement de nombreux artistes, surtout français, allemands et américains, désireux de «réinventer» le genre.

Aujourd'hui, plus de 20% de la production française de livres pour enfants sont des albums qui deviennent ainsi les vedettes de cette littérature. Et si la plupart de ces albums s'adressent, bien sûr, à des enfants d'âge préscolaire, il y en a pourtant, et de plus en plus, qui ciblent des lecteurs en âge scolaire ou même des adultes.

En même temps, le roman pour enfants traditionnel commence à se diversifier, lui aussi, en répondant ainsi aux nouveaux besoins des lecteurs. Les éditeurs s'adaptent au marché en développant de nouveaux genres romanesques.

A partir des années 1970, c'est le genre des romans pour adolescents qui, provenant des Etats-Unis, fait son entrée sur le marché francophone. Il focalise sur les thèmes et les conflits – scolaires, familiaux, relationnels et sexuels – des jeunes de 12 à 18 ans.

A l'autre bout de la gamme, plus proche des préoccupations de l'école primaire, un autre genre évolue rapidement, qui répond, lui, à la demande de lecteurs débutants séduits par des histoires attractives, mais soigneusement adaptées à leurs compétences de lecture : les bien-nommées *premières lectures*, dont les multiples collections promettent de cibler d'une manière de plus en plus différenciée les différents niveaux du savoir lire. S'ajoutent enfin la *bande dessinée*, qui bénéficie à présent de la bénédiction des milieux pédagogiques et les *revues pour enfants et adolescents*, de plus en plus variées, invitant le lecteur en herbe à une lecture ponctuelle, rythmée dans le cours de l'année, ce qui convient à beaucoup d'enfants.

Changements stylistiques de la littérature pour la jeunesse

Si la littérature pour la jeunesse a donc vécu de nombreux changements en ce qui concerne le concept même de l'enfant, les thèmes abordés et les genres proposés, elle s'est également transformée d'une manière significative du point de vue stylistique. En effet, les romans pour enfants sont, en règle générale, devenus ces dernières décennies plus courts, comme d'ailleurs les chapitres selon lesquels les histoires sont organisées. Leur style narratif s'est plutôt simplifié, leur vocabulaire s'approche de plus en plus du langage oral. Les textes sont présentés dans une mise en page très structurée et de plus en plus aérée, leur typographie est agrandie.

Toutes ces adaptations s'inscrivent dans le seul et même effort éditorial qui vise à faciliter aux enfants l'entrée dans l'écrit, dont la lecture doit être agréable et attractive, d'une certaine façon compatible avec les médias électroniques avec qui il est en sérieuse concurrence.

Les nombreuses collections d'histoires enfin, souvent faciles et accrocheuses, avec lesquelles les maisons d'édition nous surprennent chaque année et dont les noms annoncent déjà la couleur,¹⁷ essaient à leur tour d'égaliser l'offre électronique et de répondre aux impératifs du marché. En même temps, elles engendrent – voilà un phénomène intéressant – la création de textes littéraires pour enfants pleins de raffinement, qui se distinguent nettement de la production moyenne grâce à leur complexité, leur finesse et leur qualité artistique¹⁸.

¹⁷ Par exemple les collections «Frissons» (Ed. Pocket Junior), «Passion de lire» (Ed. Bayard) ou encore «Aller simple» (Ed. Magnier) et «Coups de cœur» (Ed. Mango), etc.

¹⁸ Par exemple les romans d'un Michel Tournier ou d'une Anne-Lise Grobéty, d'un Jürg Schubiger, d'une Jutta Richter ou les albums d'un Peter Sis ou d'une Béatrice Poncelet, etc.

La littérature pour la jeunesse dans la discussion sur la promotion de la lecture

La discussion sur l'apprentissage de la lecture s'est jusqu'à présent essentiellement focalisée sur les deux composantes qui, ensemble, constituent la base de ce que nous appelons le «savoir lire» : les processus d'identification des mots et les processus de compréhension de l'écrit, qui sont d'ailleurs fortement interdépendants.¹⁹ Le rôle que la littérature de jeunesse devrait y jouer et la contribution qu'elle peut y apporter ont bien été reconnus, de nombreux projets en tiennent déjà compte.

Or il y a une troisième composante de l'apprentissage de la lecture qui, à mon avis, a longtemps été négligée, bien qu'elle me semble particulièrement importante : la nécessité, pour l'enfant, de pouvoir se construire un univers de lecture essentiel qui se développe en relation, voire en interaction étroite avec son univers quotidien. Car c'est en dotant de sens ce que nous lisons que la lecture contribue concrètement au sens de notre vie. Il faut donc que les enfants n'apprennent pas seulement à *lire*, mais qu'ils réalisent l'importance et l'actualité du savoir lire dans le contexte de leur propre vécu, qu'ils saisissent le véritable sens de l'écrit, le rôle que celui-ci peut jouer dans leur vie personnelle.

«L'histoire d'une histoire», de Bernard Friot,²⁰ illustre parfaitement ces propos. Dans son optique, *lire* ne se réduit pas à *faire du sens avec l'écrit*. Lire, c'est aussi et avant tout, comme le dit Jean-Marie Besse, «comprendre le pourquoi de cette activité et la nature de ce moyen d'expression et de communication»²¹. Dans cette perspective, le jeune lecteur doit s'approprier ce qu'il a lu pour pouvoir l'intégrer dans ses propres expériences quotidiennes : ses lectures deviennent ainsi une partie intégrante de sa vie. Jean-Marie Besse a en effet constaté qu'à l'origine des difficultés en lecture dont souffrent beaucoup d'adultes de nos jours se trouvent non seulement des lacunes de décodage de mots et de compréhension de textes, mais surtout une méconnaissance totale du sens et de l'utilité de l'écrit par rapport à notre propre vie.

Le développement de ce rapport crucial entre lecture et vie personnelle commence, il est vrai, dans le cadre familial. Néanmoins, il se structure d'une manière décisive au sein de l'école. Ou plus précisément à l'interface entre les différents espaces sociaux que sont l'école, la famille, les activités extrascolaires, les groupes d'amis. Car ce sont avant tout des dimensions interpersonnelles, sociales et affectives intervenant dans la constitution de ce rapport personnel à l'écrit qui motivent, par la suite, les enfants à persévérer dans l'apprentissage et le perfectionnement du savoir lire.

En conclusion, je plaide donc en faveur d'une mise en réseau active des milieux scolaires et extrascolaires, pour que les enfants puissent faire des expériences de lecture positives dans les cadres d'apprentissage authentiques les plus divers, qui ne se limitent plus à l'école, mais touchent, au contraire, les différentes espaces du monde enfantin. Plus précisément, il s'agirait donc de créer pour les enfants des passerelles – ou plus de passerelles – entre les univers de leur vie personnelle (la famille, les activités extrascolaires), l'école et les univers de leurs lectures. Les projets de *l'Institut suisse jeunesse et Médias* en collaboration avec *Jeunesse et Médias.Arole* s'inscrivent d'ailleurs tout à fait dans cette optique.

Car il y a trop d'enfants, notamment de milieux défavorisés, qui sont persuadés que les livres, la lecture et l'écriture n'ont strictement rien à voir avec leur propre vie. Et c'est là, qu'à mon avis, la littérature pour la jeunesse intervient !

Grâce à la richesse et à la diversité de sa production actuelle, elle peut proposer, comme nous l'avons vu, une grande palette de contenus, de genres et de styles narratifs et graphiques, répondant ainsi aux goûts,

¹⁹ Cf. les conférences de Laurence Rieben et de Geneviève de Weck publiées dans ces actes.

²⁰ Bernard Friot. Histoire d'histoires. Dans : Histoires pressées. Milan poche, 1999, pp.5-7

²¹ Besse, Jean-Marie. De l'entrée dans l'écrit à un apprentissage durable de la communication écrite. Bulletin du Forum suisse sur la lecture, no 14/2005, p. 63

intérêts et niveaux enfantins les plus variés. Ces livres devraient être mis à disposition des enfants partout là où ils se trouvent : en famille, à l'école, dans les bibliothèques, les centres de loisirs, etc. Pour que les enfants puissent choisir en toute liberté ce dont ils ont envie et ce dont ils ont besoin. Pour qu'ils puissent en parler et en discuter avec les partenaires les plus divers... A nous, adultes éducateurs, de créer et de développer des passerelles innovatrices qui rendent cette mise en réseau des lectures individuelles possible.

Questions et discussion

Notes des secrétaires d'atelier

Les questions suivantes ont servi de ligne directrice à la discussion :

- Comment mettre, en classe, plus d'accent sur la lecture individuelle et le plaisir qui en naît ?
- Comment sortir les lectures que les enfants font à l'école du cadre didactique du «je dois lire pour l'enseignant» ? Comment les intégrer dans la vie quotidienne des enfants ?
- Comment créer, dans un cadre plus large, des passerelles entre les lectures que les enfants font et la réalité dans laquelle ils vivent ?
- Comment créer, dans un cadre plus large, des passerelles entre les différents partenaires capables et prêts à partager la lecture de livres avec les enfants ?
- Comment inciter les enfants à communiquer librement autour de ce qu'ils lisent sans qu'ils ne craignent une évaluation ?
- Comment soutenir les enseignants dans leurs efforts d'intégrer l'apprentissage de la lecture dans un réseau d'expériences de lectures et dans une culture de dialogue et de communication plus larges ?
- Comment ces efforts s'inscrivent-ils - dans la vie d'une école ? dans les règlements de l'école ?

Participant (P) - Que pouvez-vous nous dire au sujet des niveaux de langue (sms) dans les livres pour enfants ?

Intervenante (I) - Yves Rivais, Mario de Muraille ...s'approchent du langage parlé pour aller chercher l'enfant là où il est. Mais c'est l'intérêt du marché qui mène ! (pas trop la pédagogie).

P - Les éditeurs travaillent-ils avec une commission d'éthique ?

I - Plus tellement. Il existe parfois des commissions de lecture pour les écoles, des associations qui étudient les albums. Les livres littéraires de grande qualité se vendent plutôt mal. Les éditeurs ont deux programmes, dont un plus léger qui se vend mieux (travaillant sur les émotions humaines, l'humour, l'amour).

P - Quand vous dites « Nous », vous pensez aux adultes ? (Belles graphies, belles images...)

I - Beaucoup d'albums sont achetés par des adultes. Beaucoup d'adultes collectionnent de beaux albums. Mais attention, il y a aussi quelque chose entre l'album bon marché et l'album élitaire. Et il y a aussi d'énormes différences au niveau des messages.

A propos des livres moralisateurs,

P - Les livres moralisateurs transmettent aussi des valeurs et un participant pense qu'il faut aussi garder ce type de livres qui en fait l'ont aidé à grandir.

I - L'animatrice ne veut pas dénigrer cela.

P - Poser des valeurs est important et ça continue aujourd'hui !

I - Les livres peuvent transmettre des valeurs éducatives. On assiste aujourd'hui à un retour de ce type d'ouvrages après les années 68, où on voulait évacuer tout ce qui pouvait évoquer le « bourgeois », les notions de courage, de morale, ... Les enfants ont besoin de modèles, de miroirs.

Une participante, ex-petite sauvageonne qui se faisait toujours gronder, évoque l'effet miroir du livre : elle s'est trouvée réconfortée à la lecture des malheurs de Sophie lorsqu'elle était petite fille !

P - Comme enseignante dans une HEP, une personne évoque la difficulté de réconcilier les étudiantes nées dans les années 80 avec la littérature enfantine. Ces dernières affirment avoir perdu le goût de lire, non dans la petite enfance, mais plus tard, à l'école, sachant qu'à la suite de chaque lecture elles auraient à rédiger des résumés, répondre à des questions...

I - La lecture à l'école ne doit pas se borner à la lecture à haute voix, aux notes, aux frustrations. C'est pourquoi de plus en plus de projets et de moments de lecture sont mis sur pied.

L'animatrice entend par lecture individuelle des moments où l'enfant a la possibilité de lire ce qu'il veut, pour lui seul, sans jugement... Toute la question se résume à « Comment mettre plus de plaisir individuel dans la lecture en classe ? » L'effort institutionnel se fait : bibliothèque, coins lecture.

P - Il est quand même important de relever deux aspects de la lecture : la lecture-plaisir et la lecture-covée! pour l'adulte aussi ! (un bon roman, un documentaire, par opposition au contrat d'assurance, à la feuille d'impôts...). Pisa n'en mesure qu'un aspect !

I - L'animatrice évoque aussi les expériences menées en British Columbia, où de bons résultats ont été observés lors des études Pisa : des interactions écoles – familles - clubs de loisir - clubs sportifs ont été mises sur pied et ont porté leurs fruits.

D'autres actions sont évoquées : Ribambelle, la nuit du conte à Fribourg mise sur pied par une association de quartier, l'expérience « Lire et faire lire » au Locle. A Vouvry, les 4^{ème}-5^{ème} année vont lire des histoires aux petits.

On pourrait solliciter des parents pour venir lire des histoires aux enfants, même dans leur langue, pourquoi pas ? Ca s'est déjà fait, avec des albums, et cela s'inscrit même bien dans le cadre d'EOLE.

P - Qu'est-ce que la littérature pour la jeunesse (a) personnellement, b) dans le cadre du travail, c) dans la société ?

I – a) Un rôle initiatique (le Grand Maulnes, le Petit Prince,...). Quand j'étais petit, les livres, ça ne me disait rien du tout (fils d'agriculteur). Je lisais les journaux. A 9 ans, j'ai lu la Chartreuse de Parme parce que c'était interdit (le livre était caché sur l'armoire de ma mère).

La littérature jeunesse est émotionnellement très forte : souvenirs inoubliables.

b) Ateliers de lecture, coins lecture, semaine de la lecture.

c) Créneau commercial : 20% du marché du livre.

P - Comment mettre plus d'accent sur la lecture individuelle et de plaisir en classe ?

I - Cela dépend de la conception de l'enseignement qu'a l'enseignant, il n'y a pas de directives à ce sujet dans les plans d'étude.

- C'est souvent considéré comme une activité « détente », c'est réservé aux élèves qui ont terminé, souvent déjà bons lecteurs.

- L'enseignant n'a pas l'impression de faire son travail quand il laisse lire les élèves et qu'il lit lui-même

un roman.

- Le rôle du directeur ou de l'inspecteur est de valoriser cette attitude, de l'encourager et de donner l'autorisation aux enseignants de prendre du temps pour lire. Il doit être un partenaire des enseignants et il doit s'impliquer.

- La lecture est une affaire d'équipe, un projet d'établissement (cap lecture). C'est très important de se mettre en réseau.

P - Comment soutenir les enseignants dans leurs efforts ?

I - Projets de groupe

- Clarifier les finalités de l'apprentissage de la lecture.

- Encourager les enseignants à aller plus loin dans leurs initiatives.

- Aller au-delà de « j'apprends à lire parce que je suis à l'école ». La lecture doit devenir un choix et non une contrainte.

- Créer des petits séminaires dans les établissements pour réfléchir comment faire le lien entre école et maison.

- Travailler en collaboration avec la bibliothèque locale, faire des projets ensemble. Les bibliothécaires se plaignent de ne pas être assez sollicités.

- Organiser des « nuits du conte », etc.

- Création de bibliothèques décentralisées où les enfants deviennent de petits bibliothécaires (Sierre).

- Projet « ribambelle » avec la famille.

- Inviter les parents pour une soirée lecture où les parents lisent des histoires à leurs enfants et inversement. C'est une belle expérience même avec des parents parlant peu le français (Bienne).

- Semaine de la lecture : possibilité de se mettre en lien avec d'autres classes.

- « Lire et faire lire » : faire entrer les personnes âgées dans l'école.

- « La bataille des livres » : accueillir un auteur.

* * *

«LIRE ET FAIRE LIRE», UNE EXPÉRIENCE PASSIONNANTE DANS UNE ÉCOLE DU LOCLE

OLIVIER GUYOT, instituteur primaire et coordinateur de «Lire et faire lire» au Locle

«Lire et faire lire» est une action qui veut promouvoir le plaisir de la lecture au travers d'une activité intergénérationnelle, associant personnes à la retraite et enfants des écoles primaires. Cette action a non seulement pour but de lutter contre l'illettrisme, mais d'amener une plus grande «paisibilité» dans la cité en faisant se rencontrer jeunes et anciens.

Présentation de l'expérience menée en ville du Locle depuis cinq ans et qui concerne actuellement plus de cent écoliers et 36 bénévoles adultes.

Définition

Lire et faire lire est une action qui a pour but premier la lutte contre l'illettrisme des enfants scolarisés. Cette action est d'origine française et fonctionne extraordinairement bien outre-Jura depuis cinq ans. Elle insiste fortement sur le **plaisir** partagé de la chose écrite. Elle n'est pas conçue comme soutien pédagogique direct. Elle associe des retraités et des enfants pour des séances de lectures réciproques à raison de une heure par semaine sur temps **extra** (ou péri) scolaire. Elle entend également développer une relation suivie et intense entre générations. Elle tend vers une meilleure compréhension, une plus grande tolérance face à l'autre.

Grâce à sa notion de plaisir, elle tend à une remédiation pour les élèves non ou peu lecteurs, le plaisir étant le principal moteur de tout apprentissage. Il ne s'agit pas de leçons de soutien mais de moments de partage du plaisir de la lecture et simplement d'être ensemble. L'aspect **citoyen** revêt une importance certaine et même essentielle.

Lire et faire lire au Locle

L'action a débuté concrètement en janvier 2001. Dans un premier temps, **Lire et faire lire** a eu pour cadre uniquement le collège des Girardet. Depuis la rentrée 2004-2005, le cadre s'est élargi à tous les autres collèges de la ville, ce qui représente une offre faite à environ 600 élèves. 120 enfants et 40 intervenants y ont participé avec bonheur. Chaque année, des enfants et des retraités suivent volontairement le programme à raison d'une fois par semaine pendant une heure. Les groupes se composent en général de trois élèves. Les interventions se font soit à l'école, chez l'intervenant ou à la bibliothèque des jeunes entre 16 et 17 heures (le goûter est compris), les lundis, mardis, jeudis ou vendredis. Les enfants et les aînés s'engagent à suivre **Lire et faire lire** pendant une année et selon le calendrier scolaire.

Le bilan intermédiaire de cette action est globalement très positif des deux côtés.

En conclusion

Il est utile que cette démarche soit décrite, que la piste suivie soit montrée aux différents niveaux dirigeants des écoles publiques obligatoires des cantons romands.

Questions et discussion

Notes des secrétaires d'atelier

Participant (P) - Qui finance la décharge d'Olivier Guyot ?

Intervenant (I) - La Commune du Locle

P - Y a-t-il d'autres frais ?

I - Non – Bénévolat des aînés et gratuité pour les enfants.

P - Qui organise le fonctionnement ?

I - Le responsable (Olivier Guyot).

P – Comment est-ce organisé (composition des groupes, lieu, jour) ?

I - Il est tenu compte de l'âge des élèves, de leur domicile, de leur disponibilité tel ou tel jour.

P - Les élèves de classe de développement y ont-ils aussi droit ?

I - Oui, même ceux de 11-13 ans. En 2004, ils étaient au nombre de 5.

P - Comment sont organisés les premiers contacts entre les aînés et les enfants ?

I - Une 1^{ère} séance a lieu sur terrain neutre (bibliothèque) entre les enfants, les parents et le bénévole concernés.

P - Une pédagogie est-elle imposée ?

I - Aucune... même la très traditionnelle réussit !

P – Quel est le degré de fréquentation ?

I - Très peu d'absentéisme.

P – Quelle est la régularité des participations ?

I - L'inscription est ferme pour une année.

P – Y-a-t-il des problèmes de discipline ?

I - Respect et efforts sont demandés à l'égard des aînés. En 2004, deux élèves sur 104 ont dû être exclus. Les problèmes de discipline se présentent davantage quand les rencontres ont lieu à l'école.

P - Un aîné peut-il être non engagé pour incompétence ?

I – Ce fut le cas pour une seule personne en 5 ans, en raison d'une élocution difficile due à une paralysie faciale.

P - Y a-t-il encore des devoirs à faire à la maison après l'heure de « Lire et faire lire » ?

I - Au Locle, les devoirs surveillés ont lieu à 13h. et « Lire et faire lire » à 16h. De plus, il est conseillé de ne pas donner de devoirs ce jour-là.

* * *

P - Comment s'organisent les transports ?

I - "Lire et faire lire" n'organise pas les transports. La ville du Locle étant une petite ville, les enfants se déplacent à pied en utilisant le Pédibus par exemple. Les personnes qui reçoivent les enfants chez elles sont choisies en fonction du lieu de domicile des enfants, donc dans la proximité réciproque, évitant de

longs déplacements.

P - Y a-t-il des enfants qui sont inscrits à " Lire et faire lire" parce qu'ils ont des difficultés de lecture ?

I - Oui parfois, mais ce n'est pas le but premier. C'est un service qui peut aider l'enfant en difficulté. Certains enseignants proposent cette activité surtout pour découvrir le plaisir de lire dans le calme et la détente. Un grand nombre d'enfants allophones s'inscrivent à " Lire et faire lire", car pour eux, c'est l'occasion de retrouver des grands-pères et des grands-mères qu'ils n'ont pas emmenés dans leur exil et qui manquent inconsciemment à leur équilibre familial.

P - Pourquoi essentiellement des personnes retraitées ?

I - Parce qu'elles ont le temps... Parce que c'est important d'avoir un sentiment relationnel, de prendre un enfant sur ses genoux. Il s'agit donc d'une relation très importante qui profite à chaque acteur. Pour les enfants, c'est aussi l'occasion de côtoyer les personnes âgées, leur maladie, leur disparition peut-être. N'oublions pas que la maladie et la mort ont disparu de notre quotidien : on ne veille plus les morts à la maison, on ne soigne plus les personnes âgées chez soi, on ne les accompagne plus dans leur vieillesse, on ne les entend plus raconter des histoires : ces stades de la vie peuvent manquer à l'évolution de l'enfant. On relève que la télévision a pris ce rôle... donc on lit moins, on perd l'habitude de s'écouter en famille.

P - Quelles sont les relations avec l'expérience française ?

I - Rien de spécial. Si ce n'est un bref compte-rendu annuel. Il n'y a pas de protocole, ni de charte.

* * *

UNE DÉMARCHE VISANT À SUPPRIMER LES ÉCHECS EN LECTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

GEORGES PASQUIER, enseignant à Genève, pour l'équipe de St-Jean

L'enquête PISA 2000 a révélé que 20% de nos élèves quittaient la scolarité obligatoire sans avoir les compétences lectrices minimales pour évoluer normalement dans la vie (niveaux 0 et 1 de PISA). Les enseignants primaires d'une école genevoise se sont donné le défi de ne plus laisser passer au Cycle d'Orientation aucun élève au-dessous du niveau 2 défini par PISA. Pour y parvenir, l'opération SLEC a été mise sur pied. Les résultats ont dépassé les espérances.

« J'ai la conviction que ce n'est pas, le plus souvent, la motivation qui fait la réussite, mais la réussite qui fait la motivation. »

Philippe Meirieu

La lecture est l'outil universel pour les apprentissages. Ne pas en avoir une maîtrise suffisante constitue un handicap incontournable pour tout travail scolaire, comme pour de nombreux aspects d'une vie normale. Ce sérieux handicap engendre insatisfactions, frustrations, inhibitions et peut souvent contribuer à générer la violence.

Pour faire de la lutte contre les échecs en lecture une véritable priorité, l'équipe des enseignants de l'école de St-Jean (Genève) a mis sur pied une opération simple, baptisée « SLEC » (Structure de lecture) pour l'année 2003/2004 et les suivantes.

Origines de la démarche

A la suite du rapport PISA 2000, le défi à relever, de diminuer fortement le nombre des jeunes terminant la scolarité obligatoire dans les niveaux 0, 1 et 2 (sur l'échelle PISA des compétences en lecture), semblait possible aux enseignants de l'équipe, pour autant que l'école primaire joue pleinement son rôle et fasse en sorte qu'aucun élève ne quitte le deuxième cycle dans les niveaux 0 et 1, voire 2. Les élèves en déficit de lecture souffrent d'un handicap quotidien, et ce dans tous les domaines disciplinaires. Sans compter les effets souvent graves sur l'estime de soi et la motivation pour tout apprentissage. La volonté apparente du chef du DIP genevois de mettre l'accent sur la lecture avait été exprimée en début d'année 2003 (conférence de presse de la rentrée). La certitude naît rapidement que les discours ne suffisent pas, et que si l'on veut une véritable action remédiate pour des lacunes avérées, des choix sont à faire et de réelles priorités sont à privilégier.

La démarche prévue

- Construire et faire passer à tous les élèves de l'école des tests permettant de définir leur niveau de lecture (de 0 à 5, en prenant les définitions de PISA 2000).
- Regrouper (en donnant priorité aux 5P/6P) les élèves des niveaux 0 et 1, voire 2, en les retirant une ou deux demi-journées par semaine des activités scolaires habituelles pour travailler avec eux dans une « structure de lecture » (SLEC).
- Passer un nouveau test le plus fidèle possible après Noël, un troisième avant Pâques et un quatrième vers la fin de l'année scolaire.
- Soutenir un effort général de travail sur la lecture, pas seulement pour les élèves en difficulté.

La réalisation

Les tests sont administrés aux moments prévus et permettent de dégager les informations attendues, plus toute une série d'autres informations utiles aux titulaires.

En 2003-2004, la SLEC a été mise sur pied et a fonctionné jusqu'au retour du deuxième test avec deux demi-journées par semaine pour les 5P/6P. A partir de ce moment-là, le groupe des 5P/6P n'a eu plus qu'une demi-journée hebdomadaire de SLEC, alors qu'un groupe de 3P/4P a été mis en place pour la deuxième demi-journée, et ce jusqu'à la fin de l'année.

En 2004-2005, le groupe 5P/6P a fonctionné à raison d'une demi-journée par semaine dans les 2 premiers trimestres. Le groupe 3P/4P a duré toute l'année, en étant dédoublé pour le dernier trimestre.

Cette année, un groupe de 3P/4P et un groupe de 5P/6P travaillent en SLEC à raison d'une demi-journée par semaine.

Par ailleurs, de nombreuses activités pour améliorer la lecture sont réalisées dans toutes les classes.

Le travail dans les groupes de SLEC est mené par les deux GNT (« généralistes non-titulaires »). La nature des activités dépend du groupe des élèves concernés et des besoins de ceux-ci. Le but de la démarche est de réconcilier les enfants avec la lecture, de mettre à jour les raisons des blocages, de fournir un bagage technique et de développer au maximum les compétences lectrices. La pratique va du simple repérage (sans lire), de la reconnaissance avant lecture de différents types de textes et de toutes sortes de petits jeux de lecture, au développement systématique de compétences et à leur évaluation, au travers d'outils tels que les fiches SRA bien connues.

En ce qui concerne les tests, ils sont construits de façon à couvrir l'ensemble du cycle pour un élève (années A et B en 3P/4P et années A et B en 5P/6P). Chaque année, un premier test est passé à la rentrée, un deuxième à Noël, on repasse le premier test à Pâques et le deuxième à la fin de l'année. Chaque test consiste en deux textes accompagnés de questions réparties sur les niveaux 1 à 5 définis par PISA (voir document des niveaux PISA, ci-après).

Quelques considérations pour un bilan

- Les résultats aux tests montrent globalement une élévation du niveau des compétences en lecture dans l'école (voir l'exemple des graphiques de la première année, ci-joint).
- Tous les « clients » de la SLEC progressent. Beaucoup de manière importante, certains de façon spectaculaire.
- **A la fin de chaque année, il n'y a plus aucun élève de 6P en-dessous du niveau 3.**
- Pour la SLEC 3P/4P, la progression générale est parfois plus lente, mais très bonne pour certains.
- Certaines réponses aux tests confirment l'existence de difficultés qui dépassent la question de la lecture (attitudes face aux épreuves, blocages psychologiques, etc..)
- Les progressions réalisées d'un test à l'autre, confortent les enseignants dans le choix du maintien d'une SLEC tant en 5P/6P qu'en 3P/4P.
- Les performances des niveaux 4 et 5 sont très liées aux niveaux des classes socioprofessionnelles.
- Le temps « perdu » est vite rattrapé. Les « clients » de la SLEC voient leurs résultats dans les autres branches s'améliorer, **malgré le déficit d'heures** engendré par la fréquentation de la SLEC.
- Bien que non mesurable, l'effet positif de la réussite en lecture et de l'amélioration de l'image de soi est indéniable. Les enseignants ont vu des élèves s'épanouir de manière inattendue.
- L'importance donnée à la réussite en lecture (comme réelle priorité) par l'ensemble de l'équipe a un impact bénéfique sur l'ensemble des élèves et leurs apprentissages. Elle pousse aussi les « clients » de la SLEC à investir et à surveiller leur propre progression.
- Si la SLEC est un bon outil de lutte contre l'échec, elle ne peut pas tout résoudre et supprimer des handicaps très lourds, même si dans ces cas-là, de notables effets bénéfiques sont à constater.
- La démarche semble avoir intéressé d'autres écoles, mais aucun bilan systématique n'a été fait.

Remarques importantes

- Les tests élaborés et utilisés n'ont aucune prétention scientifique, pas plus que leur traitement, ni que la classification des élèves dans les niveaux.
- Le travail en SLEC a été réalisé en fonction du choix des professionnels, de par les constatations faites et les besoins ressentis, sans modèle didactique particulier.
- La priorité donnée au travail sur la lecture est un vrai choix d'équipe (voire de département) et ressenti comme tel par les enfants qui s'en trouvent soutenus et valorisés dans leurs efforts.
- Si la lecture est **réellement** une priorité, elle doit faire l'objet d'un véritable choix. Faire un choix implique des renoncements. Ce qui n'est pas facile pour les professionnels et encore moins pour l'administration.
- L'échec en lecture est grave et porte atteinte à l'individu et à tout son travail scolaire. Le problème de l'échec en lecture est l'affaire de tous et ne doit pas reposer sur les épaules du seul élève. Quand il est dépassé, l'échec en lecture n'entrave plus la motivation.

N.B. La démarche SLEC ainsi que différentes informations comme les graphiques mis à jour sont disponibles sur le site de l'école <http://www.ecole-st-jean.net/> rubrique enseignants / SLEC. Quant au matériel des tests, il peut être téléchargé à l'adresse <http://www.ecole-st-jean.net/enseignants/SLEC/tests.html>.

Définition des niveaux de compétences en lecture

Niveau 5: Comprendre en détail des textes peu usuels, en trouver les informations centrales, porter des jugements critiques et échafauder des hypothèses même s'il s'agit de textes spécialisés (compétences supérieures).

Niveau 4: Maîtriser des tâches de lecture difficiles: repérer certaines informations, dégager un sens à partir de finesses linguistiques et examiner un texte sous un angle critique.

Niveau 3: Pouvoir lire et comprendre des textes de complexité moyenne, en identifiant différents éléments d'information, pouvoir mettre en relation différentes parties du texte et raccrocher celles-ci à des aspects de la vie quotidienne (compétences suffisantes).

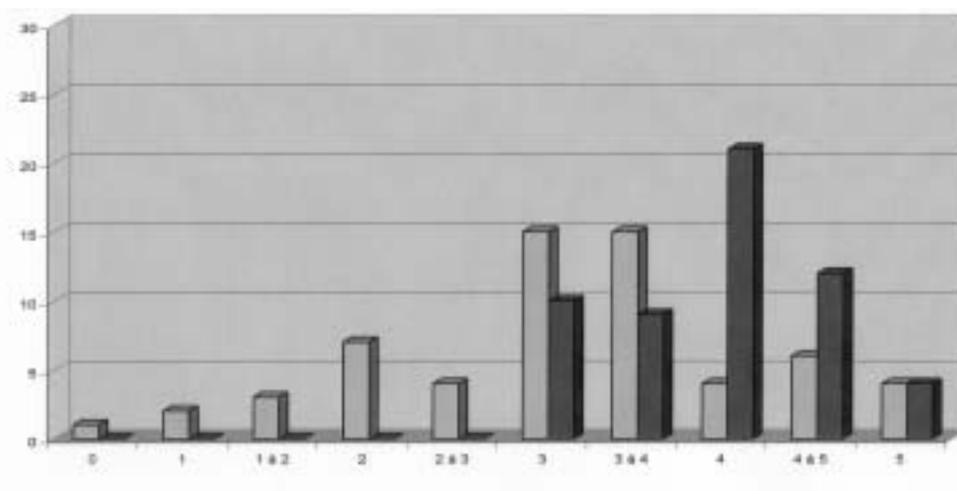
Niveau 2: Trouver des informations dans un texte pour résoudre des exercices élémentaires: tirer des conclusions simples, dégager la signification d'une partie en exploitant les connaissances déjà acquises.

Niveau 1: Localiser une information unique dans un texte simple et établir des liens avec les connaissances déjà disponibles, mais sans savoir utiliser un texte à des fins d'apprentissage (compétences rudimentaires).

Les jeunes qui n'atteignent pas les compétences équivalant au niveau 1 sont classés dans un **niveau 0**.

Année 2003-2004
5P – 6P comparaison test 1 / test 4

■ premier test ■ quatrième test



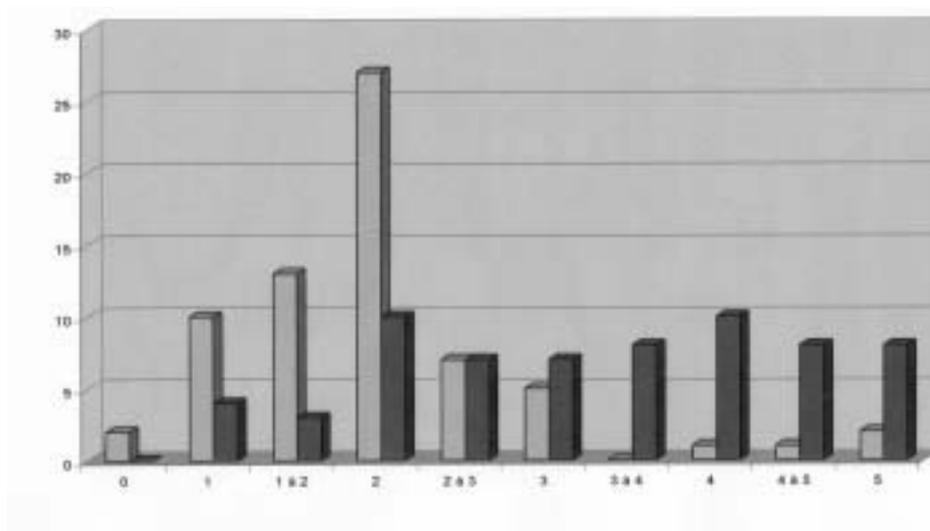
Graphique 5P/6P

Ce graphique montre la distribution des élèves de 5P/6P pour les résultats du premier test (septembre 2003) et ceux du dernier test (juin 2004).

On peut se rendre compte que l'effort de lecture a été payant pour l'ensemble des élèves et constater que l'opération SLEC a permis d'éliminer complètement les niveaux 0 à 2, puisque aucun élève ne se trouve en fin d'année au-dessous du niveau 3.

Année 2003-2004
3P – 4P comparaison test 1 / test 4

■ premier test ■ quatrième test



Graphique 3P/4P

Comme pour les 5P/6P, on peut constater une progression énorme entre les résultats du premier test, qui montrait qu'une grande majorité des élèves se situait entre les niveaux 0 à 2, et ceux du quatrième test qui laisse apparaître une distribution beaucoup plus large du niveau 1 au niveau 5. Le travail reste important pour éliminer les niveaux 1 et 2, mais il reste en tout cas deux ans jusqu'en 6P, et la SLEC n'a commencé à fonctionner qu'au deuxième trimestre pour les 3P/4P.

Questions et discussion

Notes des secrétaires d'atelier

Participant (P) - Comment les parents sont-ils informés ?

Intervenant (I) - Au début de l'année scolaire, une séance de parents est organisée pour tout le collège. Dans un 1^{er} temps, une information générale est donnée à l'ensemble des parents, puis chacun rejoint la classe qui le concerne. Dès la 2^{ème} année de l'expérience, les enseignants peuvent déjà parler des résultats positifs de la SLEC.

P - Les parents peuvent-ils refuser que leur enfant fasse partie de la SLEC ?

I - En principe non. L'équipe responsable argumente et... convainc! En cas de refus ferme, ces parents seraient renvoyés vers l'inspecteur(trice).

P - Combien d'élèves sont pris en charge ?

I - Une quinzaine, (jusqu'à 20).

P - Est-ce que quelque chose est organisée dans les petites classes ?

I - La priorité à la lecture est un projet commun mais il n'y a pas de SLEC organisée pour les degrés «-2; +2». Cela pourrait toutefois débiter en 2006.

P - Quel est le rôle de l'inspecteur(trice) dans cette expérience ?

I - Cette initiative fait partie d'un projet d'école (à Genève, chaque collège doit avoir un projet). L'inspectrice n'a pas mis les bâtons dans les roues. Il y a eu par contre quelques problèmes avec l'institution. Exemple : Les évaluations! Comment évaluer un élève en géographie s'il n'a pas suivi les leçons de géographie durant quelques semaines!

P - La priorité à la lecture implique des choix et les choix impliquent des renoncements. Y a-t-il un accord sur les renoncements ?

I - Un roulement est établi (par trimestre) pour que toutes les disciplines ou presque soient touchées. Cela veut dire que les horaires de la SLEC changent en cours d'année.

P - Qu'en est-il de la production écrite ?

I - Une SLEC spéciale a été créée pour travailler la production écrite (2 ateliers avec un petit groupe de 3-5 élèves).

P - Repère-t-on sur les graphiques les élèves qui ont bénéficié de l'opération SLEC ?

I - Non.

P - On dit parfois que «faire toujours plus de ... (ici, de lecture) n'est pas toujours utile». Est-ce faux pour l'apprentissage de la lecture ?

I - Dans la SLEC, on diversifie l'apprentissage, les activités; on ne fait pas que lire, lire!

Remarques :

Ce type d'expérience appartient bien aux sciences de l'éducation, même si les tests élaborés et utilisés n'ont pas de prétentions scientifiques!

Si la SLEC est un projet d'école, chaque enseignant est concerné et l'organisation est confiée aux GNT (généralistes non titulaires) et non à des spécialistes. Les GNT n'appliquent pas une méthodologie particulière, mais une pédagogie de la différenciation.

P - Si on met l'accent sur la lecture, que faut-il sacrifier ?

I - Le temps perdu est vite rattrapé. Si on met l'accent au 1^{er} trimestre sur la lecture, l'élève va lire mieux et pourra comprendre plus rapidement les consignes. Donner la priorité à l'écrit implique effectivement des renoncements ! Il faut le dire à l'enfant et fixer l'objectif à atteindre. Ce n'est pas la motivation qui fait la réussite, mais la réussite qui fait la motivation.

P - Dans quelle mesure la division élémentaire a-t-elle été touchée ?

I - Comme l'apprentissage de la lecture commence à l'École enfantine, la collaboration existe avec la division élémentaire. Les difficultés de lecture ne viennent pas forcément de là, puisqu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire.

P - Les allophones sont souvent démunis dans leur langue ! Que faut-il faire ?

I - Il faut lire des textes dans leur langue et la raconter en français.

P - Travailler par ½ journée, n'est-ce pas trop long ?

I - Il suffit de diversifier les activités et de rendre les enfants complices de leur travail.

P - Travaillez-vous aussi l'oralité ?

I - Oui, on utilise les erreurs pour progresser. On travaille avec enregistrement.

P - Les enfants ont-ils des aides supplémentaires ?

I - Non, les GNT (généralistes non titulaires) font leur travail !

P - Les interventions des logopédistes et les thérapies se font-elles dans le temps de classe ?

I - Non à Genève, le mercredi est réservé pour ça.

P - Comment faites-vous pour évaluer avec 15 / 20 élèves ?

I - Le SLEC n'est pas un temps d'évaluation scolaire. Les élèves apprennent sans évaluation. On peut ouvrir un livre sans savoir lire. Il faut sortir l'enfant de son complexe. Il peut faire des repérages mot à mot.

ENTRÉES-PASSERELLE DANS LA LECTURE POUR DES ÉLÈVES ALLOPHONES

CHRISTIANE PERREGAUX, professeure à l'Université de Genève

Ce n'est que tout récemment que la question de l'écrit chez les élèves allophones commence à se discuter vraiment dans l'école. Le coup de pouce de PISA, à cet égard, a été le bienvenu. L'insistance sur l'apprentissage et une meilleure maîtrise de la langue scolaire traversent toutes les initiatives actuelles et pourtant les théories sociolinguistiques sur le bilinguisme et le plurilinguisme ne cessent de démontrer que le rôle donné à la première langue dans l'apprentissage de la seconde est très important. Dans cet atelier, nous aurons l'occasion de nous interroger sur trois aspects des liens entre L1 et L2 pour l'entrée dans l'écrit :

- *Quels sont les pratiques littéraires de familles allophones et comment favoriser leur développement ?*
- *Les activités d'Education et d'Ouverture aux Langues permettent-elles de développer chez les élèves des habiletés et des échanges métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit ?*
- *Itinéraire d'apprentissage de l'écrit en L2 chez un élève allophone récemment arrivé à l'école.*

Cinq ans après être arrivée en Suisse, je parle le français mais je ne le lis pas. Je suis redevenue une analphabète. Moi qui savais lire à l'âge de quatre ans. Je connais les mots. Quand je lis, je ne les reconnais pas. Les lettres ne correspondent à rien. Le hongrois est une langue phonétique, le français, c'est tout le contraire. Je ne sais pas comment j'ai pu vivre sans lecture pendant cinq ans. Il y avait une fois par mois la Gazette littéraire hongroise qui publiait mes poèmes à l'époque ; il y avait aussi les livres hongrois, des livres le plus souvent déjà lus, que nous recevions par correspondance de la Bibliothèque de Genève, mais qu'importe, il vaut mieux relire que de ne pas lire du tout.

Agota Kristof²²

Agota Kristof nous met tout de suite dans la tonalité qui se poursuivra au cours de ce texte : l'entrée dans l'écrit en deuxième langue, celle qui est la moins connue par les enfants et par la famille, sa méconnaissance du français alors que ses enfants sont jeunes et vont à l'école, son vif besoin de continuer à lire dans sa première langue, la seule à ce moment-là qu'elle peut comprendre et à partir de laquelle elle va également pouvoir développer avec ses enfants des pratiques concernant la langue écrite. Enfin, la poursuite de la lecture et de l'écriture en langue hongroise n'a pas été un obstacle à l'apprentissage du français²³.

La question de l'entrée dans l'écrit de façon générale, et plus précisément de son enseignement/apprentissage est au centre de la réflexion qui se mène actuellement dans les systèmes scolaires. Elle est encore plus vive depuis les résultats de l'enquête PISA (2001) sur la compréhension de la langue écrite. Les recommandations, les journées, les semaines, les formations sur l'enseignement/apprentissage de la lecture se multiplient mais la question particulière de l'entrée dans l'écrit en langue seconde (L2) est encore peu présente dans toutes ces manifestations ou de façon assez

²² Kristof, A. (2004). L'analphabète, p. 52-53. Genève :Zoé.

²³ L'objection des lecteurs concernera sans doute le milieu socioculturel représenté par l'auteure et la réalité souvent différente vécue par beaucoup d'élèves. Pourtant plusieurs éléments sont à retenir : le rapport entre la langue première et la langue seconde; la souffrance de ne pas savoir, la difficulté parfois de trouver de la lecture dans la langue première.

marginale. Pourtant les élèves commençant ou poursuivant leur apprentissage de la langue écrite en L2 sont de plus en plus nombreux. Ils sont beaucoup à connaître moins bien la langue scolaire que la langue familiale et le passage à la langue écrite peut poser des questions inattendues.

La faible connaissance de la langue écrite constatée à la fin de la scolarité de beaucoup d'élèves et la crainte de voir augmenter l'illettrisme est une préoccupation très forte pour les responsables scolaires qui intensifient le nombre d'heures d'enseignement/apprentissage de la langue scolaire dans les programmes mais se préoccupent encore peu du rapport entre L1 et L2 chez les élèves. Dans le domaine du passage à l'écrit en L2, le développement de recherches et de recherches-actions tant en socio- et psycholinguistique qu'en didactique est indispensable.

Les résultats des recherches menées au cours de ces vingt dernières années sur l'entrée dans l'écrit des élèves allophones²⁴ n'ont pas donné lieu à de réels changements dans les pratiques d'enseignement. Dans un contexte marqué par la mobilité des élèves et la succession de flux migratoires, les représentations collectives, en milieu scolaire, ne sont guères avantageuses pour les élèves allophones de milieux populaires (Varro, 1990). Bien qu'un frémissement de changement soit en train de s'ébaucher, les pratiques linguistiques des groupes allophones minoritaires, de milieux socio-économiques défavorisés, sont négligées au niveau scolaire quand elles ne sont pas considérées comme obstacles à l'apprentissage du français. Dans un milieu francophone comme la Suisse romande, marqué par une langue forte aux accents encore monolingues, l'utilisation de deux langues au moins par ces élèves et leurs familles ne sont pas toujours l'expression d'un bilinguisme reconnu.

Quelles sont les pistes qui permettraient de modifier la situation actuelle ? Dans la plupart des écoles, des dispositifs de soutien sont mis en place; des cours de langue scolaire se sont développés pour les élèves allophones ayant suivi ou non l'école, avant leur arrivée en Suisse. La question qui se pose est de savoir comment vont se réélaborer dans l'espace scolaire, l'espace d'enseignement/apprentissage, de nouvelles connaissances qui prennent sens à partir du monde connu des élèves dont la langue fait partie, ce dernier se modifiant et s'élargissant en fonction de nouveaux contenus. Mais finalement, l'apprentissage de la langue écrite en L2 est-il différent qu'en L1 ? Et si oui, quelles sont ces différences ? Sans avoir la prétention de répondre exhaustivement à ces questions, ce texte²⁵ s'organisera autour de deux axes :

Le premier questionne particulièrement les représentations collectives au sujet des élèves apprentis bilingues ou plurilingues :

Le second concerne *le rôle pont de l'école infantine* et la description de certaines pratiques favorisant l'entrée dans l'écrit.

Premier axe - Les élèves allophones

Une catégorisation complexe

Il importe dans cette première partie de chercher à comprendre ce qui se cache derrière cette dénomination qui ne dit rien de l'apprenant ni de son passé scolaire ni de la durée du séjour dans le pays d'accueil. En effet, l'apprentissage ne se déroule pas de la même manière selon l'âge de l'élève, son passé scolaire et linguistique, le milieu familial dans lequel il a grandi et le statut des langues qu'il parle et qu'il

²⁴ Etre allophone signifie avoir appris et utiliser une autre langue que la langue du contexte dans lequel le locuteur vit. Un migrant n'est pas forcément allophone et un allophone n'est pas forcément migrant. Certains auteurs utilisent le terme d'alloglotte.

²⁵ Ce texte correspond à une variante proche des thématiques traitées lors d'un atelier, dans le cadre du séminaire de l'AIDEP à Neuchâtel, le 25-26 novembre 2005.

apprend. Le tableau ci-dessous propose une certaine typologisation de ces élèves, très hétérogènes²⁶, notamment du point de vue linguistique.

Tableau 1 : Variété de situations d'élèves bilingues prêts à entrer dans l'écrit en langue seconde

Situations familiales	Langue(s) première(s)	Connaissance de la (des) langue(s) première(s)	Profil linguistique familial
1. <i>Elèves nés en Suisse</i> Scolarité dès l'école enfantine Différence de milieux socio-économique Différentes causes de mobilité : économique, professionnelle, familiale, politique, etc.	Langues latines Langues germaniques Langues slaves Langues arabes Langues bantoues etc.	Langue(s) plus ou moins connues : à l'oral : compréhension et production à l'écrit : compréhension et production	Usage (presque) exclusif de (des) langue(s) familiale(s) Usage (presque) exclusif du français Alternance des langues Mélange
2. <i>Elèves nés hors de Suisse</i> Scolarité en Suisse dès l'école enfantine Différence de milieux socio-économique Différentes causes de mobilité : économique, professionnelle, familiale, politique, etc.	Langues latines Langues germaniques Langues slaves Langues bantoues etc.	Langue(s) plus ou moins connues : à l'oral : compréhension et production à l'écrit : compréhension et production	Usage (presque) exclusif de (des) langue(s) familiale(s) Usage (presque) exclusif du français Alternance des langues Mélange
3. <i>Elèves nés hors de Suisse</i> Scolarité à partir de 10 ans environ en Suisse Différence de milieux socio-économique Différentes causes de mobilité : économique, professionnelle, familiale, politique, etc.	Langues latines Langues germaniques Langues slaves Langues bantoues etc.	Langue(s) plus ou moins connues : à l'oral : compréhension et production à l'écrit : compréhension et production	Usage (presque) exclusif de (des) langue(s) familiale(s) Usage (presque) exclusif du français Alternance des langues Mélange

Les recherches montrent que si les élèves débudent l'école (et l'école enfantine si possible) dans le pays ou la région de migration et que l'accueil est compréhensif et intégratif, leurs résultats scolaires seront souvent meilleurs (Doudin, 1998; Lanfranchi, Gruber & Gay, 2003²⁷) que s'ils rejoignent un autre système scolaire après une première scolarisation ; surtout si cette dernière a été lacunaire, si la famille n'a pas pu soutenir l'élève et si l'école d'accueil ne se donne pas les moyens de proposer des structures et/ou des moyens favorisant notamment une socialisation institutionnelle des parents les amenant à comprendre le système scolaire, le rôle que l'on attend d'eux, l'évaluation et le sens qu'elle a pour l'avenir de l'élève, les relations qui s'établissent entre enseignants et élèves. C'est le sens de la première colonne du tableau 1. L'élève arrive avec son histoire propre, celle de sa famille celle qui l'a amené sur une terre qu'il n'a pas choisie et c'est à partir de ces éléments objectifs et subjectifs comme la reconnaissance de ce qu'il sait et de ce qu'il est, qu'il trouvera plus ou moins facilement et avec plus ou moins de succès sa place dans une nouvelle réalité scolaire.

La deuxième colonne s'intéresse aux différences entre langues familiales et scolaires. La première langue de l'élève (celle qu'il connaît le mieux lors de son arrivée) influencera le rapport qu'il va développer avec la langue de son nouvel environnement social et scolaire. Ainsi, la phonologie sera plus ou moins semblable ou différente entre les deux langues, ce qui va nécessiter de la part de l'élève une acquisition particulière (par exemple, différencier entre le /b/ et le /v/ en passant de l'espagnol au français et inversement,

²⁶ Dans un travail de diplôme de logopédie à l'université de Genève : Des effets du bilinguisme sur l'acquisition de l'écriture : étude des aspects métaphonologiques (décembre 2006), Raphaëlle Dayer a montré à partir d'une comparaison entre élèves monolingues et élèves bilingues que ces derniers accusaient des profils beaucoup plus hétérogènes que les monolingues, face à certaines tâches métalinguistiques.

²⁷ Ces auteurs mettent en évidence le fait qu'une préscolarité (institutions de la petite enfance) peut souvent avoir un effet positif sur la scolarité surtout dans la mesure où la famille est plutôt « ouverte » et le premier enseignant de l'école obligatoire sensible à l'accueil différencié des élèves et de leurs spécificités.

acquérir le /r/ en passant du japonais au français, apprendre le son /u/ en français qui n'existe que dans peu de langues, etc.) de façon à pouvoir lire (sans se tromper dans la compréhension) et écrire (ce qui demande un ajustement du passage entre phonèmes et graphèmes). Les variations dans le débit, l'accent, le son et la hauteur de la voix pourront être, dans un premier temps – tant pour l'enseignant que pour l'élève – source d'incompréhension et peut-être de malentendus d'où l'importance pour l'enseignant d'adapter son langage aux possibilités de compréhension de l'élève.

Le passage d'un système graphique à un autre et ce qu'il demande comme réaménagements d'habitudes ne peut pas être ignoré : notamment au niveau perceptif (reconnaître d'un coup d'œil la nouvelle langue scolaire – déceler les différences qu'elle offre par rapport à la langue familiale), au niveau gestuel (tenir le livre et tourner les pages d'une certaine manière/ autres sensations tactiles et esthétiques), au niveau du mouvement oculaire (suivre l'écrit de droite à gauche, de gauche à droite, de bas en haut), au niveau de la motricité fine pour l'écriture.

Le statut social attribué à la L1 par rapport à la L2 pourra également influencer l'entrée dans l'écrit et l'investissement des élèves dans la langue scolaire. Nous ne reviendrons pas sur les questions de loyauté envers la langue familiale lorsque cette dernière se voit minorée, parfois dévaluée (dans la mesure par exemple où elle n'a pas de modalité écrite) ou que, dans la situation socio-politique et économique dans laquelle elle se trouve, elle est considérée comme une langue de « seconde zone », une langue « honteuse » ou comme un dialecte, ce dernier terme ayant alors une connotation déqualifiante. Une réflexion approfondie devrait avoir lieu à ce sujet tant on touche ici un aspect symbolique ayant trait certes à la langue mais également à l'identité et à l'appartenance (Maalouf, 1998). Les cours de langue d'origine en sont un bon exemple : donnés par les représentations consulaires de certains pays ou par des associations encore confrontés année après année aux mêmes difficultés : longues négociations pour obtenir des locaux – les salles de cours proposées ne favorisent pas toujours la valeur symbolique de la langue enseignée – indifférence ou résistance à ces cours par certains enseignants. Ces obstacles donnent des signes pratiques et symboliques forts du type d'intérêt porté non seulement aux langues premières de ces élèves mais à travers elles à eux-mêmes et à leurs familles. Pourtant plusieurs recherches montrent l'impact sur l'apprentissage de l'écrit et sur la scolarité de certains élèves de formes diverses de reconnaissance des langues premières (Perregaux, 2001).

Selon la connaissance de la (des) premières langues (à l'oral et à l'écrit), les conditions d'entrée dans l'écrit ne seront pas les mêmes. Ainsi, les élèves ayant une langue première très développée – un environnement social où les interactions verbales sont nombreuses et diversifiées et les pratiques littéraires quotidiennes – auront sans aucun doute plus de facilité à l'écrit en L2 qu'un élève dont la langue maternelle est peu maîtrisée (cette différence se retrouvera également chez des élèves monolingues) et dont le rapport à l'écrit est peu développé. Des travaux sur l'apprentissage de la lecture²⁸ ont montré que ce sont les élèves bilingues de milieu favorisé qui, à la fin de la première primaire, ont eu les meilleurs résultats à des tests de compréhension de l'écrit et d'habiletés métalinguistiques, avant les monolingues de milieu favorisé, les bilingues de milieu modeste et les monolingues du même milieu (Perregaux, 1994). Des recherches ont également mis en évidence les liens entre L1 et L2 en insistant sur l'interdépendance des langues : interdépendance voulant dire influence de L1 sur L2 mais également de L2 sur L1.

Lefrançois (2001) fait un état des lieux sur les processus de transfert dans l'écriture en langue seconde et montre bien que L1 influence dans un premier temps L2, par exemple du point de vue de l'orthographe, du choix lexical, du traitement grammatical et syntaxique. Ceci surtout au début de l'apprentissage. Elle remarque que « la compétence acquise en L1 contribue dans les meilleures conditions à l'acquisition d'une compétence en L2 » (p. 9). Il faut cependant, pour certains aspects considérer la distance relative entre les

²⁸ Particulièrement en ce qui concerne l'évaluation des habiletés métalinguistiques et de la compréhension.

langues et les appropriations culturels précédentes. Elle prend l'exemple d'un élève ayant le swahili comme L1 et dont les schémas culturels concernant la littéracie dans cette langue seraient moins proches que le passage du français à l'anglais. Les bénéfices du transfert orthographique ne seront pas les mêmes en passant d'une langue logographique à une langue alphabétique ou en passant à une langue de la même famille que la L1. Avec l'apprentissage, les rapports entre L1 et L2 se modifient et les langues se différencient de plus en plus (Py, 2000²⁹, Lefrançois, 2001).

Enfin, la dernière colonne de la figure 1 concerne les choix des pratiques linguistiques en famille. Les recherches de Deprez, (1994) l'ont amenée à catégoriser quatre profils familiaux différents : dans le premier, la langue familiale est utilisée dans les interactions intra-familiales, les parents ou un des parents cherchant à garder et à développer cette langue avec leurs enfants ; dans le deuxième, c'est l'usage de la langue de l'environnement social et scolaire qui est privilégiée, la langue familiale perdant de son importance pratique et symbolique³⁰ ; dans le troisième, on assiste souvent à des discours dans une langue ou dans l'autre selon la personne qui s'exprime ; ainsi les enfants s'adresseront à leur père dans une langue et à leur mère dans une autre ; enfin dans le quatrième profil, les deux langues sont mélangées au cours des conversations – on assiste ici à un parler bilingue tel que le décrivent Lüdi et Py (2003).

Il est difficile de pronostiquer un meilleur investissement scolaire selon le profil familial, le plus important étant la qualité et la fréquence des interactions entre les membres de la famille, les genres de discours (entre un *parler/action* et un *parler/réflexion*)³¹, le statut qu'ils donnent aux langues qu'ils parlent et leur intérêt aussi bien pour la langue familiale que pour la langue de l'environnement social. L'expérience montre que les parents sont encore confrontés à des positions injonctives assez rigides de la part de certains enseignants qui les enjoignent de choisir la pratique de la langue scolaire dans l'espace familial ou de la langue familiale. L'alternance, le mélange apparaissent alors comme des modalités dangereuses qui risquent de troubler l'élève et complexifier ses apprentissages³².

Le répertoire linguistique

L'entrée dans l'écrit en L2 demande aux enseignants de modifier, quand c'est nécessaire, leurs propres rapports aux langues dans la perspective décrite plus haut. La notion de répertoire linguistique tel que Gumperz (1989) l'a proposé et tel qu'elle a été reprise par le Conseil de l'Europe est à ce titre bienvenue dans la mesure où il va permettre de considérer avec intérêt toutes les ressources linguistiques de tous les élèves³³. Un des intérêts du concept de répertoire comme l'écrit Coste est qu'il n'impose en aucune

²⁹ Py analyse le discours d'une Mexicaine apprenant le français à Neuchâtel. Il montre que « Laura perçoit les articulations entre ses compétences en espagnol et en français : interdépendantes au début (avec une dominante très nette de l'espagnol), elles paraissent s'autonomiser en se spécialisant progressivement (...). Laura développe un bilinguisme de plus en plus structuré qui l'amène à désactiver dans une certaine mesure l'une ou l'autre langue selon les circonstances (p. 82). »

³⁰ Voir les différentes situations de bilinguisme telles que Romaine les décrit. Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Georgetown : Basil Blackwell.

³¹ Voir Lahire, B. (1995). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. « Il semble que les élèves qui «échouent» ne saisissent jamais le langage indépendamment de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve tout son sens et sa fonction. A partir d'un tel point de vue [...], c'est-à-dire à partir du moment où le langage structure l'expérience mais se fond en elle, désigne des réalités mais s'ignore comme réalité désignante, construit un point de vue sur le monde mais «est» le monde lui-même, on comprend sociologiquement que ce qui distingue l'école [...] à partir d'autres pratiques du langage, d'autres formes de relations sociales et donc d'un autre type de rapport au langage, soit totalement dépourvu de sens pour ces élèves.

³² L'hétérogénéité des situations linguistiques vécues par les élèves et les questions qui se posent alors sur l'enseignement/apprentissage mérite qu'une sociolinguistique de l'éducation soit intégrée dans la formation initiale et continue des enseignants.

³³ Pour définir la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, nous prendrons celle que propose le Conseil de l'Europe (2000) qui dit qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et

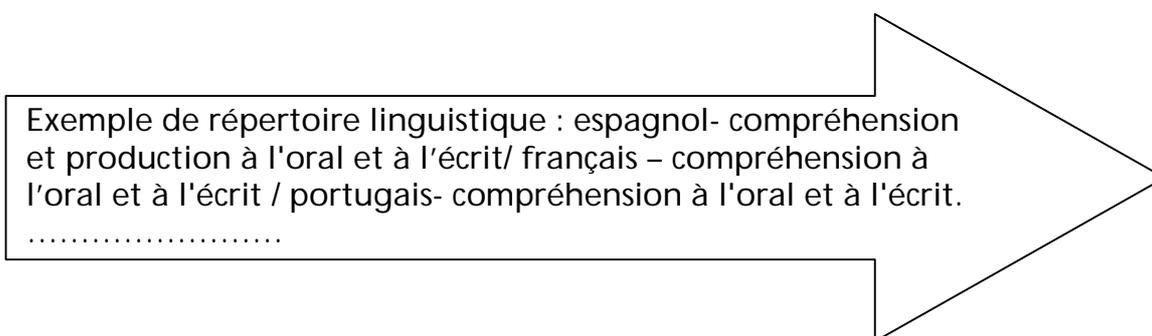
manière que les variétés considérées relèvent toutes d'une même langue : mon répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques.

Le répertoire devrait aider les enseignants à reconnaître l'intérêt de la biographie linguistique de l'élève, une biographie en train de se faire et qui se poursuivra tout au cours de la vie. La connaissance de l'hétérogénéité des situations linguistiques³⁴ pourrait devenir une variable de l'enseignement pour l'enseignant et de l'apprentissage pour les élèves. Ainsi l'usage de la langue du bilingue ne serait pas jugée à partir d'un monolinguisme normatif. Le profil du bilingue et du plurilingue serait considéré dans la singularité de sa construction en fonction des interactions et des besoins : selon son âge, il connaîtra une langue dans sa modalité orale de compréhension et d'expression, une autre (la langue scolaire fréquemment) dans ses modalités orale et écrite de compréhension et de production, une autre encore en fonction de ce qu'il en aura appris à l'école ou hors de l'environnement scolaire³⁵. Dans cette perspective, certaines langues seront mieux maîtrisées à l'oral, d'autres à l'écrit, certaines en compréhension, d'autre en compréhension et en production. Toutes feront partie du répertoire linguistique.

Lüdi (1996) montre bien que « le répertoire plurilingue ne signifie pas simplement apprendre d'autres codes linguistiques mais être confronté à d'autres manières de schématiser la réalité, à d'autres cultures – et accepter de les partager, ne serait-ce que provisoirement, pour les périodes limitées d'interactions avec les membres des groupes respectifs (p. 63). »

La notion de répertoire ouvre à une didactique de la découverte, de l'élargissement des connaissances des élèves qui courent sur un continuum en mouvement, en développement.

Figure 1 : Répertoire langagier



Second axe - Le rôle pont de l'école enfantine

L'école enfantine, l'école première comme on a tendance à l'appeler aujourd'hui joue un rôle éminemment important pour la réussite scolaire de l'enfant. Elle est ce lieu de transition entre l'école et la famille où l'enfant va aborder son apprentissage d'élève et les parents leur propre familiarisation – pour autant que l'enfant soit l'ainé – avec le rôle de parents d'élève. Alors qu'un débat s'instaure en Suisse romande au sujet de l'école enfantine obligatoire, le rôle de transition, de nouvelles socialisations, d'entrée précoce dans la langue scolaire et dans la langue écrite doivent être sérieusement analysés.

L'accueil, dans l'école, du langage et de la (des) langue(s) de l'élève.

pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscients, facteurs à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas.

³⁴ Voir à ce sujet plusieurs activités dans les moyens d'enseignement EOLE.

³⁵ Les modalités de la langue sont au nombre de quatre : à l'oral et à l'écrit, modalités de compréhension et de production. Le répertoire linguistique visualise les spécificités des modalités d'une langue à l'autre.

Les précurseurs des approches Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE) qui sont diffusées aujourd'hui dans les différents cantons romands (Hawkins, 1984 Dabène, 1991) ont défini trois fonctions à ces activités (l'accueil de la langue première, la structuration linguistique et la reconnaissance des langues des élèves) qui ont notamment comme objectifs d'ouvrir dans l'école un espace didactique plurilingue et de permettre aux élèves monolingues et plurilingues³⁶ de développer une large culture langagière favorisant une motivation favorable à l'apprentissage des langues, et une représentation positive de ceux qui les parlent.

La première fonction est donc celle *d'accueil* des langues et des variations de langues parlées par les élèves. C'est la seule que nous développerons ici. Chacun d'entre eux, arrivant à l'école, parle une langue qu'il a développée dans son environnement familial et parfois aussi dans une institution de la petite enfance telle une crèche, un jardin d'enfants ou chez une maman de jour. C'est à partir de ce « déjà là » reconnu par l'enseignant que l'élève et les parents vont pouvoir – implicitement – évaluer l'importance donnée à la langue familiale. Il n'est pas question ici d'acculer l'enfant à parler sa langue maternelle ou de sa langue s'il ne le désire pas, mais d'ouvrir un espace où, par le principe du détour³⁷, les élèves pourront échanger avec leurs camarades au sujet de thématiques langagières qui les intéressent, participer à des activités au cours desquelles ils pourront faire part (plus ou moins facilement selon leur vécu précédent) de leurs propres connaissances. Cette période est fondamentale pour la suite de la scolarité de l'enfant – verra-t-il ses ressources particulières reconnues ou devra-t-il les cacher aux yeux de tous, ayant compris le peu de valeur qui leur était attribuée (Perregaux, 1991).

Dans les premières semaines, premiers mois d'école, certains élèves se trouvent dans une situation d'immersion complète dans une nouvelle langue et autre culture. Ils ont besoin des médiations de leurs copains (et particulièrement de ceux qui connaissent les mêmes langues qu'eux et les aident provisoirement à comprendre le monde qui les entoure) et de l'enseignante pour ne pas perdre pied et se trouver alors dans une situation dangereuse du point de vue scolaire de submersion. Le gestuel, le non-verbal supplée à la compréhension orale d'où la nécessité pour l'adulte d'adapter son langage aux connaissances de l'élève qui va devoir apprendre à la fois la langue orale et se familiariser à l'écrit.

L'appui aux pratiques littéraciques familiales et scolaires, la bibliothèque plurilingue, nouveau défi démocratique

Au cours de cette période, l'intérêt scolaire pour les pratiques littéraciques est au cœur des apprentissages : avec elles, le langage oral, l'oral *écritable* vont se développer au contact des livres, et des écrits divers : journaux pour enfants, correspondance, liste de commissions, emballages de produits ménagers (trois langues au moins se trouvent sur les emballages les plus ordinaires des produits suisses), mode d'emploi de jeux (qui sont souvent rédigés en une dizaine de langues). Il n'est plus besoin d'insister sur le rôle de ces pratiques précoces qui font déjà partie de l'entrée dans l'écrit (Snow, 2003). Or, dans certaines familles, les livres sont peu présents pour diverses raisons : les parents eux-mêmes ne sont pas lecteurs ou n'ont pas eu l'habitude de voir des adultes lire des histoires aux enfants ; il existe peu de livres dans la langue qu'ils connaissent (par exemple, les livres pour enfants en albanais sont encore assez rares), l'édition n'est pas une priorité dans certains pays en difficultés économiques, il est difficile de se procurer des livres en Suisse dans certaines langues ou leur achat et leur transport est hors de prix pour les familles. Snow (2003) montrent que les enfants de milieux allophones minoritaires «ont moins de livres à la maison et le fait que peut d'entre eux aient accès à des livres dans leur langue maternelle est un autre facteur qui joue défavorablement. Même dans le cas de familles bilingues, il est important que les enfants aient accès à des livres dans les deux langues pour soutenir le développement de la littéracie dans les deux langues (p. 89).

³⁶ Le bilinguisme étant une situation particulière du plurilinguisme.

³⁷ Voir les moyens d'enseignement EOLE.

Mais, revenons à la métaphore du pont entre l'école enfantine et la famille. A partir de la classe, de l'école ou des bibliothèques de quartier, des livres écrits dans de nombreuses langues devraient être à disposition des parents : des livres bilingues et plurilingues également où co-habitent le français et d'autres langues. Les bibliothèques interculturelles ont ouvert leurs portes depuis quelques années dans tous les cantons romands et proposent des ressources inestimables à disposition des familles et de l'école. Certaines bibliothèques publiques ont une tradition de prêt en langues étrangères (la bibliothèque des Jeunes de la Chaux-de-Fonds en est un bon exemple³⁸), d'autres commencent de constituer des fonds de livres dans les langues les plus représentées dans leur environnement. Si la démocratisation de la lecture a passé par l'ouverture de bibliothèques publiques et de bibliothèques de jeunes, il est une nouvelle étape à franchir qui demande de doter ces mêmes bibliothèques de livres en différentes langues et d'avertir la population de cet élargissement du champ culturel. Mais le premier pas à franchir vient de l'école qui peut être le lieu- passerelle pour proposer cette large littérature enfantine. De telles initiatives ne peuvent se réaliser sans formation des enseignants, une formation qui pourrait s'organiser autour des activités d'EOLE et de l'entrée dans l'écrit pour l'école enfantine. La passerelle vers la lecture, c'est aussi le modèle de lecteur que l'enseignant va offrir : lire dans la classe, suivre le texte avec le doigt, reconnaître les noms des héros et les écrire au tableau, traduire de temps en temps un mot dans une autre langue, demander aux élèves s'ils connaissent une autre mot, peut-être dans une autre langue pour nommer le personnage, l'animal, l'objet à trouver, etc. Tous les élèves, qu'ils soient monolingues ou bilingues bénéficieront du développement de telles pratiques.

L'accompagnement scolaire de l'ainé

Dans le cadre d'un projet de recherche (Projet National de Recherche), l'équipe de C. Perregaux mène une recherche sur les effets de la scolarisation de l'ainé(e) dans l'acculturation de familles migrantes. Dans les recommandations qui vont paraître à la suite de cette recherche, le rôle de l'école enfantine apparaît comme primordial pour développer un sentiment de confiance entre l'école et la famille et réussir à instaurer une intercompréhension entre ces deux lieux de vie fréquentés par les élèves. Ces familles devraient être l'objet d'une attention particulière de façon à ce que les parents puissent devenir des interlocuteurs informés et respectés. Toutes les questions concernant le rapport aux langues entre famille et école pourraient alors être abordées pour une meilleure connaissance des attentes réciproques et des pratiques langagières.

D'autres pratiques didactiques

Après avoir proposé une recension de plusieurs travaux au sujet de l'entrée dans l'écrit – en particulier d'élèves allophones minoritaires, Snow (2003) indique des pistes d'implications pratiques à leur sujet : elle défend l'apprentissage de la langue écrite dans les deux langues et regrette que les classe d'immersion qu'elle appelle aussi « flotte ou coule » n'aient comme objectif que l'apprentissage de la langue scolaire. Les programmes d'enseignement bilingue aux formules diverses comme la transition, le soutien à la langue maternelle lui semblent intéressants, « les relations entre le niveau de développement de la langue maternelle et la réussite des apprentissages scolaires ont l'air d'avoir été bien étudiés » (p.91). Elle pense que les stimulations dans la langue maternelle doit pouvoir se faire à l'oral et à l'écrit et elle plaide pour un bon développement de la langue orale avant d'amorcer l'apprentissage de l'écrit. Son insistance sur le soin à donner à la langue maternelle vient de plusieurs recherches qui montrent que « l'identité culturelle et linguistique favorise le développement du concept de soi et du sentiment d'appartenance familial qui, à leur tour, renforcent un ensemble d'habiletés d'apprentissage dont les habiletés reliées à l'apprentissage d'une langue seconde » (p. 91).

³⁸ Voir à ce sujet, le no. 10 de la revue CREOILE.

Après avoir recenser certaines activités pour l'apprentissage des deux langues tant sur le plan social, affectif et motivationnel, elle tient compte des recherches des psycholinguistes qui s'adressent à tous les élèves et elle préconise de travailler à la motivation à utiliser et à apprendre l'écrit (plusieurs pistes sont proposées plus haut), la connaissance des lettres de l'alphabet, la capacité à reconnaître des logos et des mots familiers de leur environnement, un bon développement de la conscience phonologique.

Créer une culture commune dans la classe et autour de la co-construction textuelle

Les élèves entrent à l'école avec une expérience de vie, un imaginaire, des connaissances sur le monde et sur l'écrit très divers et les enseignants ne peuvent plus compter sur une culture de l'enfance homogène notamment autour des contes, des comptines, des chansons traditionnels du contexte romand, suisse et occidental. L'école a plus que jamais à se situer à la fois dans la reconnaissance des ressources spécifiques des élèves et de leurs familles et dans la construction d'une culture partagée. Dès l'école enfantine, les enseignants seront amenés à vérifier si les implicites sont partagés, si les inférences attendues pour la compréhension des textes oraux et de l'écrit font partie du monde de l'élève et s'il peut s'appuyer sur les indices textuels qui donnent les clés de la compréhension. Lorsqu'ils décèlent une incompréhension, il leur faut s'engager dans un rapport au langage beaucoup plus explicite tant au sujet du lexique que de la syntaxe et des textes.

La co-construction d'une culture commune autour de la langue écrite peut-être favorisée par l'activité de la dictée à l'adulte collective (Auvergne & al., 1996) qui agit comme une passerelle entre l'oral et l'écrit, entre langue première et langue seconde. En effet, les élèves et l'enseignant vont co-construire des textes oraux « écrivables » qui offriront à la communauté classe de s'interroger notamment sur les non-dits référentiels, les implicites textuels, les imaginaires des élèves. A partir du texte, ces derniers vont devoir se construire un imaginaire leur permettant de suivre le cours de l'histoire, l'organiser et le comprendre en construisant personnellement des images auxquelles ils vont pouvoir se référer. Selon la connaissance de la langue de certains enfants, des termes dans d'autres langues que le français et partagés par la classe pourront aussi figurer dans le texte.

La dictée à l'adulte individuelle, quant à elle, aura les mêmes objectifs mais permettra à l'enseignante de mieux saisir les références à la langue première que fait l'enfant, ses approximations dans la langue scolaire influencée par la langue familiale (ce qui est normal au cours de l'apprentissage), ses connaissances du monde spécifiques et celles qui sont partagées par d'autres élèves de la classe.

Les deux formes de dictée à l'adulte ne peuvent qu'enrichir les activités didactiques pour passer de l'oral et l'écrit tant chez les élèves monolingues que les élèves bilingues ou apprentis bilingues. Pour les derniers, le passage d'une langue à l'autre doit se comprendre comme un élargissement de leurs connaissances et non pas comme une perte de leurs premières ressources.

Les activités EOLE³⁹ proposent de multiples pistes qui peuvent être utilisées pour entrer dans l'écrit. Elles s'ancrent avant tout sur les comparaisons, sur l'intérêt que peuvent apporter des langues diverses à la compréhension de phénomènes linguistiques : les déterminants, le pluriel, par exemple. Elles ouvrent ainsi dans l'école un espace plurilingue nécessaire à l'activité intellectuelle et sociale des acteurs scolaires.

Enfin, une passerelle est indispensable entre chercheurs et praticiens pour la diffusion des résultats de recherche qui peuvent à terme avoir une influence sur les pratiques que les enseignants développent dans un contexte de forte complexité linguistique. Il est urgent qu'eux aussi puissent exprimer leur propre rapport aux langues, notamment avec celles qu'ils utilisent en famille et à l'école, celles qu'ils ont apprises

³⁹ Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro J.-F. (Dir. Col.). Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE), Vol. I et II. Neuchâtel : CIIP.

à l'école ou hors de l'école, celles qui sont parlées par leurs élèves, celle qu'ils doivent enseigner. Un travail autour des biographies langagières (les leurs quand cela est possible), de leurs répertoires langagiers et de leur questionnement sur les ressources plurilingues des élèves pourrait leur enlever certaines appréhensions et leur offrirait une sécurité professionnelle dont ils ont besoin dans un domaine où la réussite des élèves est particulièrement en jeu.

Bibliographie

- Auvergne, M. & al. (1996). L'entrée dans le monde de l'écrit. In C. Perregaux, L. Rieben & C. Magnin (Eds.). *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font*, pp.131-158. Lausanne : LEP – Editions du sentier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » (2000) : *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des langues vivantes (1ère édition 1996).
- Coste, D. Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dayer, R. (2005). *Des effets du bilinguisme sur l'acquisition de l'écriture : études des aspects métaphonologiques*. Mémoire de diplôme en logopédie. Genève : Bibliothèque FPSE
- Dabène, L. (1995). L'éveil au langage, itinéraire et problématique. In D. Moore (Ed.) : *L'Eveil au langage*. Paris : CREDIF/LIDILEM—Didier. Collection Notions en question.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : CREDIF/Didier.
- Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse*. Berne : CDIP.
- OFS / CDIP (2001) *Préparés pour la vie ? – Synthèse du rapport national PISA 2000*. Neuchâtel : OFS.
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle - Une approche interprétative*, Paris : L'Harmattan.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language : an introduction*, Cambridge : Cambridge University Press..
- Kristof, A. (2004). *L'analphabète*. Genève : Zoé.
- Lahire, B. (1995). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lanfranchi, A., Gruber, J. & Gay, D. Succès scolaire des enfants d'immigrés : effets des espaces transitoires. 460. In H. R. Wicker, Fibbi, R. & Haug, W. *Les migrations et la Suisse*. (460-485) Zurich ; SEISMO.
- Lefrançois, P. (2001). *Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde*. Canadian Modern Language Review, 13-26.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne : Lang.
- Perregaux, C. (1991). « Je me cache dans la calèche pour parler italien » ou Que disent les enfants étrangers de 5 ans sur leurs langues et sur leur apprentissage de la lecture ? In Dasen, P. & al. (Eds.). *Vers une école interculturelle*. Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève, 61, pp. 91-141.
- Maalouf, A. (1998). *Identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Perregaux, C. (1991). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langues ? In C. Perregaux, T. Ogay, Y., Leanza & P. Dasen (Eds.) *Intégrations et migrations : regards pluridisciplinaires*, pp. 303-317.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : l'influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Lang.
- Perregaux, C. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s) ? In C.Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Eds.), pp. 317-335. Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir. Col.) *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE)*, Vol. I et II. Neuchâtel : CIIP.
- Py, B. (2000). Une Mexicaine à Neuchâtel. *VALS-ASLAA*, 71-85.
- Romaine, E. (1989). *Bilingualism*. Georgetown : Basil Blackwell.
- Varro, G. Les représentations du bilinguisme autour des primo-arrivants. *Migrants Formation*, 83, 24-40.

Questions et discussion

Notes des secrétaires d'atelier

Parvenue au terme de son exposé, Madame Perregaux a ouvert le créneau des échanges; mais l'ensemble des participants a prié l'intervenante de bien vouloir continuer à nous parler de son expérience. La manière de raconter et le savoir de l'animatrice de cet atelier ont comblé chacun, le temps qui nous était réservé fut bien trop court.

* * *

Participant (P) - Quel pourcentage de parents allophones lisent des livres à leurs enfants ?

Intervenante (I) - Les pratiques varient d'une famille à l'autre. Il y a aussi des pratiques orales. On peut faire venir un intervenant étranger (de la même langue que l'élève étranger) dans la classe. Le fait de briser le monolinguisme dans la classe a permis à toute la classe de progresser.

P - Peut-on imaginer d'apprendre à lire aux enfants dans leur langue ?

I - Fin des années 60, la Suède a créé des classes en finnois avec un petit peu de suédois. Au fur et à mesure qu'on diminuait le finnois, on augmentait le suédois. Il semble que cela se poursuit encore avec succès.

P - Quand un enfant est scolarisé, faut-il maintenir la langue 1 ou insister pour qu'il parle le français ?

I - Cela dépend du niveau de connaissance de la langue 1. Il faut laisser le choix aux parents et leur demander de parler suffisamment afin que la langue de l'enfant puisse se développer. Demander l'intervention des gens « des langues et cultures ».

* * *

INTERNET, BLOGS, MÉDIAS ÉLECTRONIQUES : LA LECTURE STIMULÉE

CHRISTIAN GEORGES, responsable du secteur «Médias et TIC» à la CIIP

Notre civilisation saturée d'images est marquée par l'omniprésence de la télévision et du téléphone portable. La prolifération d'outils communicants destinés à favoriser à tout prix la mobilité et l'instantanéité sonnent-ils le glas de la lecture ? Rien n'est moins sûr. La Tour de Babel du Web a ses règles : l'accès aux savoirs suppose une maîtrise de l'écrit encore accrue par la diversité des mises en page. Par ailleurs, la vogue des «chats» et le phénomène des «blogs» manifestent un désir intense de s'exprimer et de lire les commentaires des internautes. Dans bien des cas, l'orthographe trépasse, mais la lecture contribue toujours à affermir son identité, ses valeurs et son appartenance à une communauté humaine avide de partage.

Prologue : extrait de l'émission «Privés de télé» (Arte, 21.9.2005, Réal. Patrick Volson)

Il y a en apparence deux phénomènes très contrariants pour la pratique de la lecture dans la société actuelle :

- l'omniprésence de la **télévision**, d'une part
- l'usage du **téléphone portable**, d'autre part
-

Ces deux moyens de communication apportent sans doute beaucoup de plaisir à leurs utilisateurs, mais ils ont deux inconvénients majeurs :

- ils sont **chronophages**, ils nous bouffent du temps
- ils creusent aussi le **budget loisirs** des individus et des ménages.

Le directeur de la TSR Gilles Marchand rappelle que lorsqu'une famille s'est acquittée de l'abonnement au câble, puis de la redevance radio-TV, il y a parfois un dilemme s'il faut choisir entre les forfaits liés au téléphone mobile et l'abonnement à un quotidien ou une revue. Ce n'est pas non plus un hasard si deux quotidiens gratuits sont lancés quasi simultanément (Le Matin bleu et la version francophone de 20 MINUTES), avec pour objectif d'accrocher les 15-25 ans qui ont perdu le réflexe de la lecture des journaux.

Je ne vais pas porter de jugements moraux sur les pratiques actuelles. Ce qui m'intéresse, c'est de m'attarder avec vous sur les comportements effectifs, la finalité de ces pratiques et leurs conséquences. Je vais essayer de définir quelques risques et quelques chances à saisir, en lien avec l'évolution constatée. Quitte à écorner quelques préjugés.

D'un point de vue quantitatif, l'enfant scolarisé passe désormais plus de temps à fréquenter les médias que les bancs d'école, note Fabrice Barthélémy dans cet ouvrage que je vous recommande («L'école et les médias», L'Harmattan, 2004). **En partie par le fait que les vacances médiatiques n'existent pas...**

Première constatation :

Les adultes regardent beaucoup plus la télévision que les enfants !

FRÉQUENTATION TÉLÉVISUELLE EN 2004

Etats-Unis	4h27
France	3h31
Suisse romande	2h53 (173 minutes)

En 1990 : les Suisses romands en étaient à 2h seulement. Sur l'année, 173 minutes quotidiennes représentent 43 jours complets (24h / 24).

D'après une étude SSR (2004), en Suisse romande, parmi les 7-14 ans, les **filles passent 2h30** devant le petit écran chaque samedi et dimanche, **les garçons 1h30** seulement. En semaine, la durée d'exposition à la TV serait d'environ **1h30** par jour.

Surprise : les 11-14 ans consacraient 1h08 à la lecture par jour, le samedi et le dimanche (30 minutes chez les 7-10 ans).

En Suisse romande, les jeunes de 11 à 14 ans navigueraient sur internet pendant 55 minutes par jour ouvrable et 1h30 chaque samedi et dimanche.

Un **sondage en ligne** mené ce printemps par la CIIP et Edipresse a montré que près de 40% des jeunes de 12 à 18 ans disposeraient d'un poste de télévision dans leur propre chambre (près d'un garçon sur deux en est équipé dans la tranche des 16-18 ans, alors que la proportion tombe à moins d'un tiers chez les filles).

Posséder un **téléphone portable** est devenu la norme : tant chez les 12-15 ans (83%) que chez les 16-18 ans (95%). Le portable est fortement sollicité pour communiquer par SMS : plus des deux tiers des adolescents jonglent avec des textos quotidiennement.

Les réponses liées à l'usage d'Internet sont très intéressantes :

Au quotidien, 38% des 12-15 ans disent y recourir pour **échanger avec des amis (par courriel, ou par messagerie instantanée)**. 28% recherchent des informations liées à un hobby. Alors qu'ils sont moins de 5% à faire des recherches liées à un usage scolaire.

Chez les 16-18 ans, ils sont près de 47% à privilégier la communication interpersonnelle via internet au quotidien, 27% à fureter en rapport avec leurs hobbies, alors que l'usage à des fins scolaires ne dépasse pas 8%

Le sociologue français Dominique Caron confirme ces chiffres :

«L'enfant, contrairement à l'adulte, ne se sert pas d'Internet comme d'une réserve de savoirs, mais comme d'un outil de communication. Il utilise essentiellement et presque exclusivement le chat, la messagerie instantanée et les blogs».

Parlons des **blogs** justement, qui constituent un nouveau réservoir à fantasmes. Pour ceux qui ne les connaissent pas encore, un blog est un type de site internet, très facile à ouvrir, qui permet de publier en ligne un journal personnel, illustré.

La moitié des jeunes Français de 11 à 20 ans les connaissent
31% ont ouvert un blog ou envisagent de le faire. Une étude de l'été dernier affirme que 3 millions d'ados possèdent leur blog en France.

Impossible à vérifier et pour cause : je vous cite Marie Plassard, rédactrice en chef du site Momes.net : *«Il y a des gosses qui créent trois blogs dans la journée : un pour dire qu'ils sont désespérés dans leur vie intime, un autre pour se moquer des profs et un dernier sur un sujet qui les passionne. Avec ces trois identités, ils mènent trois vies de front : une vie d'enfant, une vie d'adolescent, une vie d'adulte».*

Quels types de blogs trouve-t-on sur la Toile ?

- les journaux intimes (où l'illustration prend une place prépondérante)
- les blogs du savoir (thématiques, sur un sujet)
- les blogs politiques
- les médias blogs (tenus par des journalistes)
- les blogs de guerre
- les corporate blogs (tenus par des employés)
- les blogs collaboratifs (animés par plusieurs auteurs)
- Les sex blogs
- les photoblogs (à caractère artistique, dans le meilleur des cas)

Les **chats** et les **forums** :

Ces outils permettent de dialoguer en ligne, soit avec des amis choisis, soit avec des inconnus. Certains chats sont modérés par un arbitre, les forums le sont toujours (on épure les commentaires inconvenants).

C'est le lieu où l'on se met en scène, à l'abri d'un pseudonyme. Comme le relève le psychiatre Serge Tisseron, *«le désir de rencontrer des inconnus a toujours existé. Les nouvelles technologies permettent seulement de le réaliser davantage».*

Comme je l'ai déjà mentionné, ces outils sont les plus prisés par les enfants et les adolescents sur Internet. Les données françaises recourent les données helvétiques : il est probable que cette activité de messagerie instantanée occupe les adolescents plus de 5h par semaine, alors qu'un tiers des parents n'en ont même pas conscience.

Quelles conséquences ?

En consommant simultanément plusieurs types de médias, les nouvelles générations développent une **attention poly focale**. Qu'est-ce que l'attention poly focale ? *«C'est par exemple regarder la TV et écouter de la musique tout en étudiant un texte de Ricoeur»* (définition du SEMeur). (Souvenez-vous aussi de l'adolescente, dans l'extrait présenté tout à l'heure). (Statistiques : comment consommer 8h30 de médias, dans un temps imparti de 6h30). On parle aussi de **gestion polychrone** des activités.

Quelle place pour la lecture, dans un tel environnement ?

Il m'a paru intéressant de vous livrer les réflexions de Stefana Broadbent, qui est ethnologue de formation, et qui étudie pour le compte de Swisscom la manière dont les gens utilisent la technique dans leur vie quotidienne. Elle disait, dans le journal «Le Temps» du 31 octobre dernier :

«Pour beaucoup d'entre nous, la radio, la TV, Internet ou un journal gratuit sont des médias de background qui nécessitent une concentration minimale. Ces médias permettent d'accomplir plusieurs tâches en même temps. Devant la TV ou un écran d'ordinateur, on peut bavarder, téléphoner, ouvrir son courrier ou manger. Dans le bus ou le train, on peut lire un journal gratuit dont la lecture est courte et facile, tout en écoutant son iPod, en tapant un SMS et en restant attentif à l'environnement. On a affaire, je crois à une génération multitâche. Elle est aussi multisource : les jeunes exploitent de plus en plus des sources d'information différentes. C'est une génération dont le temps est court et séquentiel, au lieu

d'être long et linéaire. Comme le temps du visionnement en continu d'un DVD ou la lecture d'un gros journal payant, qui eux, sont des médias que je qualifierais d'avant-plan.»

Les médias accoutument toujours plus les enfants à un **temps fractionné**, avec des périodes de concentration plus courtes (ce qui ne veut pas dire moins efficaces). Cela induit une envie de zapper continuellement y compris lorsqu'il ne s'agit pas des pratiques télévisuelles. Vous rencontrez sans doute beaucoup d'enseignants qui se plaignent que les élèves ne peuvent tenir en place comme autrefois.

On parle beaucoup de **fracture numérique**. Mais la réalité de cette fracture n'est pas tellement liée aux équipements informatiques ou à l'Internet à haut débit. Elle est surtout béante du point de vue des **contenus absorbés**. Fabrice Barthélémy observe que certains enfants vont à l'école dotés d'une culture qui y correspond, alors que d'autres vont devoir, en supplément, acquérir une culture aux valeurs différentes de celles de leur milieu d'origine. **En privilégiant la culture livresque qui lui est naturelle (à une culture de l'image), l'institution scolaire avantage celui pour qui le livre est un objet familier.**

Le **postulat de Barthélémy** est le suivant : *«l'école agirait sur les capitaux culturels comme un démultiplicateur : elle accroîtrait les différences qui séparent les enfants hors de ses murs. En les traitant comme égaux, elle augmenterait en fait les inégalités.*

La fréquentation apparemment libre de la télévision ou de l'Internet obéit à la même loi que tout autre média. Les capitaux culturels emmagasinés à leur contact, les connaissances acquises, ne sont PAS les mêmes

Cette inégalité devant les médias devrait être corrigée. Il faudrait pouvoir évaluer les connaissances acquises hors de l'école pour les exploiter par une pédagogie différenciée. Aucune institution à part l'école (et malgré son handicap constitutif) ne peut aujourd'hui l'envisager».

Une autre caractéristique de notre temps

Par la fréquentation des médias électroniques en général, chaque individu se construit une **culture mosaïque**, acquise par bribes d'informations non hiérarchisées et par morceaux de savoirs non ordonnés. Là encore, dit Barthélémy, il appartient à l'école d'organiser ces connaissances et informations anarchiques, plutôt que de les ignorer.

Vous connaissez la phrase du sociologue canadien McLuhan : **«Le message, c'est le médium» (le média est plus important que le message qu'il transporte)**. Ça n'a jamais été plus pertinent qu'aujourd'hui, avec un cyberspace qui est non seulement un lieu de connaissances et de savoirs mais un espace d'échanges où se développent de nouveaux contacts humains. **L'important, pour revenir aux blogs et aux diarrhées verbales qui s'échangent via MSN, ce n'est pas ce qu'on y lit, mais les effets que ça a sur l'individu et la collectivité.**

Pour le sociologue **Uli Windisch**, échanger des SMS ou se brancher sur des chats remplit une fonction bien précise : *«il faut se sentir relié aux autres, faire partie d'un groupe qui a ses mœurs, ses produits, son langage».*

Le linguiste **Antoine Auchlin** va plus loin : à ses yeux, il n'y a **pas de chaos orthographique**. Les fantaisies qu'on déchiffre sur internet ou sur les SMS n'ont rien à voir avec le fait de connaître ou non l'orthographe. Elles ne visent qu'un seul objectif : **aller au plus vite** (économie de signes + rapidité d'exécution sur le clavier). Antoine Auchlin ne craint pas non plus la généralisation de ces usages. Pour

cela en effet, il faudrait que ce code se révèle plus efficace dans l'ensemble des productions de la langue écrite (il est douteux que ce soit le cas dans une rédaction scolaires ou un CV).

Pendant longtemps, et sans doute encore aujourd'hui, une part des enseignants s'insurgeait contre les nouvelles technologies (la télévision en particulier) sous prétexte qu'elle démolissait la culture cultivée. Vous entendez toujours des gens se plaindre d'un déclin culturel. On incrimine la passivité, la paresse des élèves «qui ne lisent plus» apparemment.

Trop souvent, les médias sont bannis de l'école, au nom de la résistance à l'envahisseur, ces robinets à infos qui concurrencent le prof, qui le privent de son monopole de diffuseur du savoir. (D'après une enquête française, 64% des enseignants disent avoir eu recours à une production audiovisuelle qu'une fois par trimestre, voire moins ou jamais...).

Et pourtant, les médias électroniques ne détruisent pas l'ancienne culture dont ils se nourrissent : **on n'a jamais autant lu ou publié, mais sous de nouvelles formes. Et je crois que cette constatation s'applique aussi à ces élèves scotchés à leurs écrans. Toutes ces heures passées à chatter, c'est aussi de la lecture, c'est du lien tissé par le biais de l'écrit, c'est de l'affectif manifesté par des mots.** Ceux qui fréquentent les forums sont du reste frappés par le fait qu'il s'agit de lieux où l'on peut dépasser sa timidité, se construire, faire lire à l'autre des déclarations qu'on n'oserait pas faire de vive voix.

On a beaucoup publié sur les **dangers potentiels des blogs** et les **dérapages** commis par certains. Il serait temps de s'intéresser à cette vaste communauté d'enfants et d'ados qui utilisent à bon escient la philosophie du Net : le partage et l'échange non-commercial. Si aujourd'hui Internet est majoritairement non-commercial, il le doit à ce trafic.

A cet égard, et pour conclure, je voudrais vous citer un article paru en septembre 2005 dans le magazine «L'Ecole» :

«Aujourd'hui, moins de la moitié du web est commercial, selon le magazine «Wired». Certes, il y a les blogs qui miment la société des adultes et notamment la violence sexualisée contre les filles. Contre cela et contre toutes les formes d'indignités, l'autorité scolaire doit sévir. Mais d'autres blogs, intéressants, témoignent d'une aspiration humaniste et esthétique, d'une véritable quête d'identité individuelle et collective. Les reportages de jeunes sur leurs camarades, leurs portraits assortis de commentaires sur leur environnement traduisent un fort besoin d'appartenance à une communauté d'âge, un appétit de relations et de considération. On nous annonçait une génération indifférente au monde et amorphe ? On la découvre furieusement impliquée, en recherche d'informations, de liens, de valeurs, de sens et de reconnaissance. On déplorait le retour forcé de l'individualisme ? On recense aujourd'hui près d'un milliard d'internautes tissant inlassablement des réseaux sur la Toile et les jeunes sont aux avant-postes du phénomène.»

Questions et discussion

Notes des secrétaires d'atelier

La matière très riche, nouvelle pour beaucoup de participants et le récit captivant de l'animateur n'ont pas laissé beaucoup de temps pour les échanges.

Participant (P) - Après la projection du documentaire diffusé sur ARTE, un participant raconte en guise d'anecdote : « Lorsque j'étais à l'école, j'ai vécu l'arrivée de la télévision dans les familles. Mes parents ont acheté une TV. Peu de temps après, mon enseignant s'approchait de mes parents en disant : Que se passe-t-il ? Auriez-vous acheté une télé ? Les résultats scolaires de votre enfant sont en nette baisse... ».

P - Si l'école récupère l'utilisation des SMS, des blogs... est-ce que ces moyens seront toujours aussi intéressants et autant utilisés par les adolescents ?

Intervenant (I) - La question reste posée.

On relève l'importance de ne pas jouer l'image contre le texte dans l'impact de la publicité, mais il s'agit bien plus d'apprendre à lire le message, à le décrypter, donc de savoir adopter un comportement citoyen.

P - Réflexions sur l'influence de la télévision à la suite du visionnement de la vidéo apportée par Ch.G. concernant des familles de banlieue française qui ont accepté de se priver de télévision pendant un mois :

Emission un peu orientée, les enfants donnent l'impression de répondre ce qu'il faut.

Les enfants réussissent mieux sans la télévision mais, est-ce la faute de la télé ?

Les parents ne sont plus maîtres de la situation, la télévision est devenue un rituel, ils subissent.

Du moment que les gens sont volontaires, il y a une volonté de réflexion.

P - Comme les gens consomment simultanément plusieurs types de médias, est-ce qu'on va vers des médias allégés afin de pouvoir en consommer plus à la fois ?

I - Oui. Exemple : le Matin bleu est fait pour être vite lu en écoutant de la musique dans le bus ou en téléphonant !

P - Où est la communication ?

I - Les appareils sont des extensions de nous-mêmes. La messagerie (MSN) permet aux (mauvais) élèves d'écrire sans fautes d'orthographe.

L'ASSOCIATION «LIRE – ECRIRE» ENTRE FORMATION, SENSIBILISATION ET PRÉVENTION

BRIGITTE PYTHOUD, Secrétaire générale de l'Association «Lire et Ecrire».

Selon les enquêtes IALS-OCDE, menées depuis 1994, en Suisse entre 13% et 19% des adultes actifs éprouvent d'importantes difficultés à lire et comprendre des textes simples de la vie de tous les jours. Les autres pays industrialisés connaissent également ce phénomène, dans des proportions plus ou moins similaires. Une forte majorité de ces personnes a suivi 8 à 9 années de scolarité obligatoire dans notre pays : ce sont des illettrés.

Former, sensibiliser, prévenir...

Constituée en juin 1988, l'Association romande Lire et Écrire⁴⁰ contribue à donner une réponse au problème de l'illettrisme. Pour ce faire, elle organise dans 22 localités romandes 94 cours de formation destinés à des adultes en situation d'illettrisme (données 2003, concernant 721 participant-e-s, 76 formateurs/trices et 6'589 heures de cours, soit 38'115 heures/personnes). Elle s'engage également auprès des autorités, pour que le droit à la formation de base soit garanti à tout adulte. Enfin, elle informe régulièrement l'opinion publique, à travers les médias, afin de faire connaître et reconnaître l'illettrisme.

Pour l'Association Lire et Écrire chaque adulte doit avoir accès à la formation de base. Lire et Écrire fait appel aux politiciens pour qu'ils fassent preuve d'une réelle volonté politique dans ce sens.

Sensibilisation - L'Association Lire et Écrire promeut régulièrement des campagnes de sensibilisation, dont le but consiste à faire connaître la réalité de l'illettrisme au grand public et aux autorités. Mais aussi à encourager les adultes en situation d'illettrisme à se former.

Actions de formation - L'Association Lire et Écrire organise des cours de formation de base qui permettent à des adultes de mieux s'orienter dans leur vie sociale, familiale et professionnelle. Les formatrices et formateurs de l'Association suivent un cours de base et une formation continue. Un centre de documentation est à leur disposition.

Prévention - L'Association Lire et Écrire souhaite entrer en dialogue avec les milieux de l'enseignement et de l'éducation pour promouvoir un véritable travail de prévention, au niveau de l'école obligatoire.

Partenariats - L'Association Lire et Écrire souhaite également créer des partenariats avec différents services et institutions qui sont en contact avec la population illettrée : les organismes de formation d'adultes, les institutions confrontées à la problématique de l'exclusion sociale, les entreprises, les médias.

Recherche - L'Association Lire et Écrire veut promouvoir la recherche autour de l'illettrisme : il s'agit de connaître toujours mieux cette réalité et le contexte social dans lequel elle se développe.

La difficulté d'apprendre à apprendre...

Vivre dans notre environnement confronte les adultes en situation d'illettrisme à des difficultés pratiques. Consulter un horaire de bus ou de train, participer à un cours de perfectionnement professionnel, lire les communications envoyées par l'école de ses enfants, s'orienter dans une ville, remplir un formulaire : voilà quelques situations de la vie professionnelle, sociale, familiale qui peuvent poser problème.

⁴⁰ www.lire-et-ecrire.ch

Quelques projets novateurs concernant l'illettrisme des adultes sont présentés
En 1998, une pétition pour l'obtention de l'examen oral pour le permis de conduire a été lancée. Une campagne de sensibilisation de lutte contre l'illettrisme a également été organisée.

Questions et discussion

Notes des secrétaires d'atelier

Intervenante (I) - L'illettrisme est une grande souffrance. Le jugement des autres y contribue grandement. Un vécu scolaire dramatique est souvent un déclencheur de l'illettrisme. Il importe de montrer qu'il n'y a pas de honte à entrer dans une démarche d'apprentissage. Ce sont souvent les assistants sociaux, les tuteurs, les chefs d'entreprises (le personnel non qualifié doit aussi savoir lire) qui invitent les personnes à prendre contact avec l'Association.

Participant (P) - Qu'entendez-vous par « utiliser l'ordinateur » ?

I - Il s'agit pour nos apprenants de savoir envoyer des e-mails, de pouvoir aller sur Internet.

P - Sur quels textes travaillez-vous ?

I - Nous travaillons sur l'authentique, sur les situations quotidiennes qui posent des problèmes aux apprenants. Il s'agit de leur motivation initiale. Le thème de la santé retient toute l'attention des participants : il s'agit de savoir lire des posologies de médicaments (question de sécurité), de connaître son corps pour entretenir de meilleurs contacts avec son médecin etc. On apprend à sortir un montant exact de son porte-monnaie : Fr.4.30. On apprend à consulter un annuaire téléphonique, un horaire. On apprend à lire les circulaires distribuées aux enfants à l'école. Les parents apprennent à rédiger les excuses scolaires pour leur(s) enfant(s) (il arrive qu'un élève se fasse accuser par son enseignant d'avoir rédigé lui-même son excuse...). Noter un rendez-vous dans son agenda, s'organiser dans le temps.

Il s'agit à chaque fois de mettre en place une démarche pédagogique constructiviste. Il n'y a pas de test d'entrée, on procède à une co-évaluation des compétences. Le but est d'acquérir sa propre autonomie. L'image de l'école doit être bouleversée : en arrivant, les apprenants demandent à faire des dictées comme ils le faisaient à l'école, alors qu'ils doivent d'abord établir des priorités par rapport à leurs carences : par exemple « apprendre à apprendre », apprendre à formuler des opinions. Il faut réajuster les apprentissages à leur état d'adultes. 15% de la population souffre d'illettrisme (à ne pas confondre avec l'analphabétisme).

P - Y a-t-il des cours collectifs ou individuels ?

I - Ce sont des petits groupes de 6-8 personnes en co-animation. Des cours intensifs sont proposés aux analphabètes.

P - Combien de personnes suivent les cours ?

I - Environ 100 groupes par année en Suisse romande (env. 800 pers).

P - Quel est le parcours scolaire de vos apprenants ?

I - Autant d'histoires personnelles que de participants. Beaucoup ont fréquenté l'enseignement spécialisé, ces personnes-là font rapidement des progrès à "Lire - Ecrire", car elles ont dépassé la pression et le regard de leur environnement de l'époque, elles se retrouvent dans une situation de compréhension et de non-jugement. La motivation d'apprendre est réelle.

L'ANALYSE PRÉALABLE DES TEXTES À LIRE, UN PASSAGE OBLIGÉ POUR UNE DIDACTIQUE DE LA LECTURE.

ECHOS DU PROGRAMME RÉCRÉATURE.

SANDRINE AEBY, Université de Genève⁴¹

Il s'agit de présenter un programme d'enseignement visant à apporter une aide aux adolescentes et adolescents dont les compétences en lecture/écriture demeurent fragiles, en dépit de plusieurs années de scolarisation. Dans ce dispositif, appelé «Récréature», la multiplication et la diversification des tâches et des situations jouent comme des facteurs de re-mobilisation pour des élèves qui ont souvent connu l'échec tout au long de leur parcours scolaire. L'analyse de deux leçons, conduites dans le cadre du programme, sera l'occasion de mettre au jour les jeux de variations des textes et de leur horizon d'attente, des dimensions de la lecture travaillée, des tâches et des éléments de médiation et de continuité qui interviennent lors d'un enseignement continué de la lecture en considérant chaque texte comme un réactif particulier. Cette approche permettra d'étayer une des hypothèses fortes du programme selon laquelle la confrontation intensive à des tâches et des situations variées permet aux élèves de développer une activité réflexive qui donne sens et unité à leurs apprentissages.

* * *

L'enseignement de la lecture comme point de convergence entre le terrain scolaire et les milieux de la recherche et de la formation

Conçu et mis en œuvre par un enseignant chaux-de-fonnier, Alfred Béguin, le programme Récréature vise à favoriser le développement de compétences en lecture chez les adolescents et adolescentes rencontrant des difficultés. Il a fait l'objet d'une évaluation dans le cadre d'une recherche DORE conduite par la HEP BEJUNE (B. Chabloz et I. Cornali-Engel) et l'IRD (S. Aeby et J.-F. de Pietro) avec la collaboration de l'École secondaire des Crêtêts de La Chaux-de-Fonds (pour plus de détails voir Aeby et al., 2004).

La mise en place de ce projet a marqué la collaboration possible entre ces différents milieux autour d'un objet commun : la persistance de difficultés de lecture chez des élèves en fin de cycle secondaire. Elle répondait à un triple objectif :

- du point de vue du terrain scolaire, proposer des actions en direction des élèves en difficulté de lecture dans le contexte de la ville de la Chaux-de-Fonds;
- du point de vue de la recherche, permettre une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement continué de la lecture, particulièrement avec les élèves en difficulté;
- du point de vue de la formation, forger un outil propre à approfondir les réflexions sur les dispositifs utilisés et, ainsi, fonder scientifiquement les propositions didactiques soumises aux étudiants

Nous présentons ici les grandes lignes de ce dispositif avant de nous intéresser au déroulement de deux leçons du programme. Cette analyse est l'occasion de montrer l'importance d'un travail préalable sur les textes donnés à lire en classe dans le cadre de la mise en place d'une didactique de la lecture aussi bien pour l'enseignement que pour la recherche et la formation des enseignants (point 4.). Elle nous conduit à nous arrêter sur deux points cruciaux dans l'optique d'un enseignement continué de la lecture : le rôle de

⁴¹ Cette contribution a été rédigée sur la base de la présentation du programme Récréature par A. Béguin et S. Aeby lors du séminaire de l'AIDEP 2005 «Lire : un défi permanent».

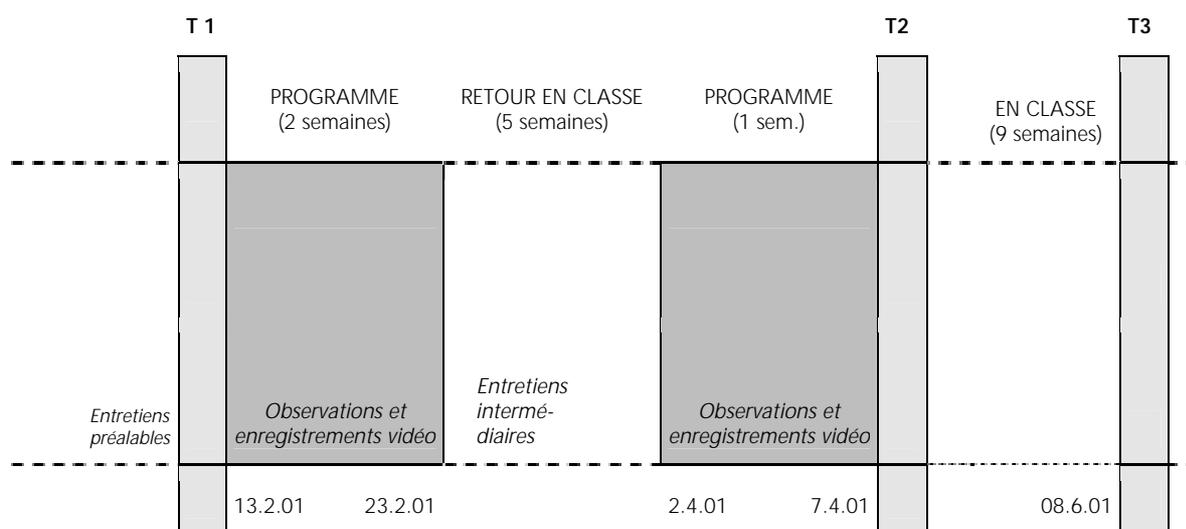
la production écrite à l'appui de la compréhension des textes et le passage du résumé à l'interprétation des textes.

Un programme intensif constitué d'activités diversifiées

Proposer une démarche d'enseignement/apprentissage continué de la lecture implique de considérer la lecture comme un processus complexe qui nécessite un apprentissage tout au long la scolarité, voire au-delà.

Dans ce contexte, le programme *Récréature* vise à favoriser l'accès à la lecture à des élèves volontaires et motivés issus de diverses classes de 8^e année de la Chaux-de-Fonds. Les neuf élèves engagés dans le programme ont été signalés par leurs enseignants pour des difficultés de lecture. Ils ont été choisis au terme d'une procédure de dépistage comprenant une présélection sur la base d'un questionnaire passé dans les classes concernées et d'un entretien dit de motivation (seuls les élèves motivés sont retenus). L'hétérogénéité de la population au niveau des filières⁴² dont sont issus les élèves constituait un des principaux défis du programme. Il n'a été que partiellement relevé dans la mesure où les contraintes scolaires qui pèsent sur les élèves fréquentant les filières de types maturité à exigences élevées constituent des freins à ce qu'ils quittent leur classe. Ce qui ne signifie pas qu'aucun élève de cette filière ne rencontre des difficultés et n'aurait pu bénéficier du programme.

Le programme *Récréature* s'est déroulé sur un total de huit semaines, les deux premières et la dernière, intensives, encadrant cinq semaines durant lesquelles les élèves sont retournés dans leurs classes :



T1 : Pré-test : logiciel ELSA

T2 : Test « à chaud » : logiciel ELSA, test sur papier «L'homme de Neandertal», choix argumenté d'un texte et restitution

T3 : Test final : type ELSA, test papier «La vie de quelques Dinosaures», choix argumenté d'un texte et restitution

⁴² Sept appartient à des classes de niveau préprofessionnel alors que deux d'entre eux sont scolarisés dans une classe de 8^e moderne.

On peut bien sûr s'interroger sur le fait de libérer les élèves de tous les enseignements disciplinaires pour les engager dans un projet ciblé sur la lecture/écriture. Cela ne risque-t-il pas d'accentuer le décalage avec les élèves suivant le cursus habituel ? Ou, au contraire, cela peut-il être un projet positif représentant un facteur de motivation pour des élèves prêts à faire quelque chose de plus pour progresser ? Sortir les élèves de leur environnement scolaire a donc été une hypothèse forte du projet qui a permis à la fois de multiplier les occasions de lire et de diversifier les tâches mais surtout de donner une seconde chance à des élèves motivés parvenant au terme de leur scolarité obligatoire.

Pendant les trois semaines du programme, les élèves ont été confrontés à de multiples tâches, fondées sur les dimensions constitutives de l'acte de lire :

- centrées sur une maîtrise technique de la lecture, par l'utilisation du logiciel ELSA de l'A.F.L. et par des activités scolaires classiques (travail sur les consignes, le texte informatif, etc.);
- centrées sur le développement d'un rapport positif au lire et à l'écrire (lecture-cadeau, cercles de lecture, rédaction d'un journal);
- liées au contexte social (lecture préparée faite à des élèves plus jeunes, lecture à domicile avec les parents).

L'évaluation du projet a montré l'importance du travail quotidien sur un logiciel d'entraînement à la lecture qui rend visible la progression et a, de ce fait, constitué une importante source de motivation pour les élèves. En ce sens, la recherche a permis de dégager des progrès chez les élèves avant tout dans le développement du plaisir de lire, le constat de la variété des lectures, la découverte de l'opportunité de parler de leurs lectures. Cet effet sur l'implication a été jugé positif par les enseignants des classes d'où proviennent les élèves.

Mais il est aussi apparu qu'un tel rapport à la lecture ne pouvait être mis en place si les capacités techniques n'étaient pas disponibles. Or, l'évaluation quantitative réalisée a mis en évidence, au-delà d'une augmentation significative de la vitesse de lecture des élèves, l'établissement d'une corrélation entre vitesse de lecture et compréhension qui constitue une dimension clé pour une lecture agréable et efficace. A cette étape du travail, nous faisons l'hypothèse que c'est dans le cours des échanges en classe à propos des textes particuliers qu'émergent et se mettent en place des stratégies de lecture spécifiques. Or, cet enseignement/apprentissage stratégique est, selon nous, intrinsèquement lié à une exploitation ciblée des ressources du texte que l'enseignant aura pointées lors de lectures préalables du texte.

L'éclairage de la recherche sur deux activités du programme : de la nécessité d'une entrée par l'analyse préalable des textes

Ce deuxième volet de notre contribution esquisse les bases d'une méthode d'analyse des interactions en classe à propos de la compréhension des textes. Celle-ci part du point de vue que l'analyse des textes donnés à lire en classe constitue une étape essentielle pour l'enseignement que pour la recherche et la formation. Cette analyse implique de prendre en considération les dimensions liées/

- a) au genre du texte, à son lieu social de production ainsi qu'à l'identification de l'émetteur, du destinataire et du but;
- b) au contenu du texte (sujet et idées);
- c) à la planification textuelle (organisation du texte);
- d) aux unités linguistiques (temps verbaux, anaphores, champs sémantiques, procédés de narration...)

Elle permet à l'enseignant d'exploiter les ressources du texte au plus près des compétences des élèves; pour le chercheur, elle est une clé pour comprendre les choix opérés par les enseignants dans la multiplicité des possibles ouverts par le texte et pour dégager des objets d'enseignement spécifiques à cet

enseignement; pour le formateur, elle est une étape obligatoire, au travers de la prise en compte par l'analyse des spécificités des textes, pour mettre en place des dispositifs qui tiennent compte des difficultés mais aussi des possibilités offertes par les textes.

La première leçon du programme Récréature porte sur la lecture d'une recette de cuisine parue dans L'Hebdo, la seconde sur la lecture d'une nouvelle de Le Clézio. Nous procédons de la manière suivante : dans une première analyse de ces textes, nous cherchons à mettre au jour leurs points d'intérêts mais aussi leurs difficultés dans l'optique d'un enseignement de la compréhension. Nous confrontons ensuite cette analyse au déroulement effectif de la leçon en nous intéressant aux choix effectués par l'enseignant pour focaliser sur les dimensions du texte et les différentes stratégies qui peuvent faire l'objet d'un enseignement/apprentissage. Ces choix – que nous interprétons en termes de découpage, de focalisation systématique sur certaines dimensions du texte et de stratégies pour y accéder – sont à nos yeux autant d'indices de la mise en place d'un enseignement continué de la lecture.

Première leçon - La recette de cuisine : l'écriture au service de la compréhension du texte

Le premier texte qui nous intéresse est un texte de Claude Jabès, intitulé «Pour les papilles à Mamie» (cf. Annexe 1), paru dans un hebdomadaire romand (L'Hebdo) quelques jours avant la Fête des Mères. Il peut être considéré comme une recette de cuisine rédigée dans une forme originale qui exploite les ressorts de l'ironie. Mis à disposition des élèves sous la forme d'une feuille volante portant l'en-tête «Distinguer les données vraiment utiles du reste», avec la consigne suivante : «Voici une recette culinaire. Transforme-la telle que tu pourrais la trouver dans le livre d'école ménagère Croqu'menus»⁴³, il s'inscrit dans une tâche de transformation par l'écriture d'un texte-source non conventionnel en un texte-cible respectant l'organisation générique de la recette de cuisine grâce au recours à un modèle du genre.

Comportant une mise en situation finalisée («alors pour le jour des mères, voici une recette à la fois solennelle et affectueuse, pour lui dire qu'on l'aime, au café...»), le texte ironise face au destinataire comme le montrent le jeu de mots présents dans le titre («Pour les papilles à mamie») et, plus loin, l'usage de certaines expressions («les glisser, peau tournée vers le ciel, dans le four préchauffé à 180°C et tracer sur l'horizon la perspective d'une juste et juteuse croustillance en offrant 45 minutes de bronzage à leur désir d'élégance...»). Cette ironie touche le rapport fil(le)s/mère voire époux/épouse dans l'exécution d'une tâche culinaire : «Disposer l'exquise gourmandise dorée et fondante sur un plat de service, napper de sauce et livrer en lumière tamisée à la concupiscence rétinienne humide et dilatée de la reine génitrice d'un soir».

Une analyse du texte permet d'anticiper des problèmes de compréhension liés à l'appréhension de la situation de communication dans lequel le texte s'inscrit. En effet, le lecteur doit être en mesure d'identifier le lieu social de production du texte (un texte paru dans la presse hebdomadaire à l'occasion de la fête des mères) et le double but de l'auteur (proposer une recette et donner à lire un texte aux caractéristiques littéraires) tout en étant sensible au jeu de distance ironique avec le destinataire. Pour comprendre le texte, le lecteur doit également disposer de connaissances sur des contenus tels que la Fête des Mères et le domaine culinaire. L'organisation textuelle est complexe : le texte est dense, long, et présente une structure ne correspondant pas à celle d'une recette de cuisine. Le lecteur doit donc être capable de rétablir l'ordre et les relations entre les différentes parties. Quant aux ressources linguistiques mobilisées par le texte, elles vont de l'usage des pronoms anaphoriques à la maîtrise du sens du lexique spécifique culinaire et poétique impliquant des connaissances du lecteur dans un champ sémantique particulier. Enfin, les modalisations («avec l'aide désinvolte du fouet virevoltant gracieusement sans escale...»), elles entrent dans le jeu de distance ironique avec le destinataire.

⁴³ Les élèves ont reçu une photocopie d'une page du manuel de cuisine Croqu'menus.

Le déroulement de cette leçon qui se déroule sous la forme d'une synthèse en groupe-classe (32mn52) après un temps de lecture en classe pour amorcer l'activité puis à domicile est le suivant :

I. Réécriture d'une recette dans sa forme conventionnelle à partir d'un texte-source présentant des modalisations et commentaires

I.1 Repérage des ingrédients (1-101) : *l'enseignant prend note au tableau des propositions*

- les ingrédients pour le poulet (1-22)
- les ingrédients pour la sauce (23-100)

Ce déroulement met en évidence un premier travail de repérage des ingrédients de la recette. Il conduit à une catégorisation permettant de distinguer les ingrédients entrant dans la composition du poulet ou de la sauce. Ce premier repérage donne lieu à une discussion sur la composition du fond de volaille à la suite d'une intervention d'un élève (« et carottes c'est pas dans poulet ? »). Elle conduit à l'affirmation de trois modalités de réalisation de ce fond de volaille (« pis on vous dit qu'il y a trois façons de faire le fond de volaille qui est-ce qui me donne une façon / ouais »).

I.2 Repérage des actions à réaliser (101-413) : *l'enseignant prend note au tableau des propositions*

Par la suite, le repérage des actions à réaliser implique de les inscrire dans un certain ordre temporel (« attends / avant on commence / poulet / qu'est-ce que tu dois faire / avec le poulet ? » ; « après » ; etc.).

I.3 Retour sur la tâche (414 « est-ce que quelqu'un peut dire maintenant pourquoi on a fait ce travail ? »)

La leçon s'oriente sur des tâches axées sur les dimensions métalangagières, incluant une réflexion relativement banale sur les genres et leurs buts (« la cuisiner c'était ça l'objectif ? ») aussi bien qu'une réflexion sur les stratégies mises en œuvre par le lecteur. Ce retour en arrière vise, au-delà du travail sur les ingrédients, les actions, les modalités de confection de la recette, le déroulement temporel, à faire retrouver un macro-acte langagier de transformation, décomposition du texte-source⁴⁴ :

- 416 M alors [...] je vous ai posé une question pourquoi on a fait ce travail // je vous ai dit en début de : de la semaine passée il faut toujours poser se poser la question pourquoi je suis en train de faire les choses / d'accord si on veut apprendre on est obligé de se poser la question est-ce que je vous ai fait euh Maurice⁴⁵ est-ce que je t'ai fait ça cette recette-là pour que tu puisses la faire à la maison et la : la cuisiner est-ce que c'était ça l'objectif ?
- 417 Sté non pas que pour ça
- 418 M hein
- 419 Mau mhm
- 420 M c'est après tu peux le faire ou pas le faire
- 421 Mau ouais
- 422 M mais alors pourquoi je vous ai fait faire ça ?
- 423 él alors euh ouais
- 424 Fan ben pour quand on regardait le texte et ben qu'on puisse repérer les choses qui étaient importantes dedans
- 425 M d'accord
- 426 Fan fallait pas tout regarder quand même juste xxx
- 427 M d'accord donc repérage des indices importants dans un texte après qu'est-ce qu'il y avait encore
- 428 Wan ben parce que il fallait retrouver les verbes pour euh quand on mettait les ingrédients trouver les verbes pour mettre : à côté quoi des indications pour notre recette de cuisine

⁴⁴ Conventions de transcription :

+	interruption	(XXX)	commentaires du transcripteur
:	allongement syllabique	MAJUSC	augmentation d'intensité sonore
xxx	inaudible	PETITES MAJ.	diminution d'intensité sonore
/ ; // ; ///	pause brève, moyenne, longue		

⁴⁵ Tous les prénoms des élèves sont fictifs.

429	M	d'accord
430	Sté	euh ouais décomposer l'histoire pour prendre les : les données essentielles quoi les verbes
431	M	d'accord
432	Wan	ce qui est important les mots importants
433	M	les mots importants retrouver les mots importants et qu'est-ce qu'on a fait-là vous avez un texte qui était de départ et vous avez un texte à l'arrivée qui est différent qu'est-ce qu'on a fait ?
434	Wan	ben on a dé+ fait comme un livre de cuisine parce que ça c'est compliqué à faire : si on veut faire ça à la maison tout seul c'est plus facile si on a : euh une recette comme ça
435	M	donc on a transformé un texte hein on a transformé un texte pour que ce soit plus facile donc ce qui est important aussi quand on travaille les consignes je vous avais dit que c'était important pour comprendre c'est essayer de reformuler on a reformulé on n'a pas employé tous les mêmes mots que dans votre texte de départ d'accord donc c'est le travail de reformulation quand on a une consigne et là vous avez une consigne puisque vous devez faire une recette de cuisine hein ça c'est un style de consigne donc pour voir si on a compris il faut / reformuler alors pour vous c'est un exercice qui était / un peu difficile parce que vous avez jamais fait de cuisine mais avec grâce aux indices que vous avez trouvés ben : vous avez pu trouver en tout cas les ingrédients et puis dire ce qu'il fallait faire avec ces ingrédients ok on s'arrête là

Dans cette leçon, plusieurs stratégies sont mobilisées pour faire face aux difficultés du texte :

- le recours à un modèle conventionnel du genre (la recette de cuisine) pour réduire la marge d'imprévu du texte;
- la recomposition et la mise en ordre du texte pour rapprocher une succession relativement aléatoire d'information d'une succession logique;
- le repérage et le résumé des informations principales pour réduire un texte long;
- la mise en commun des connaissances préalables et le recours au cotexte pour lever des difficultés d'ordre lexical;
- la reformulation et la réécriture au niveau micro pour alléger un texte dense;
- la réflexion sur les raisons qui justifient les actions réalisées.

Parmi les 5 niveaux⁴⁶ de compétence en lecture défini dans l'enquête PISA (Nidegger et al., 2001), nous retrouvons les opérations suivantes : le repérage d'un élément simple (*cf.* niveau 1) au moment de retrouver les ingrédients pour la préparation du poulet et de la sauce, la mise au jour d'informations linéaires (*cf.* niveau 2) dans le repérage des actions à réaliser avec chaque ingrédient, le repérage de plusieurs éléments d'information et l'établissement de liens entre différentes parties du texte (*cf.* niveau 3) au moment de retrouver les 3 manières de confectionner le fond de volaille jusqu'à l'adoption d'une posture réflexive par rapport à la tâche et aux stratégies à mettre en œuvre que l'on pourrait rapprocher du niveau 5 de l'étude PISA. Il est toutefois important de noter que ces opérations sont cadrées par un macro-acte de réécriture/transformation de texte à partir de la comparaison entre un plan classique du

⁴⁶ Niveau 1 (de 335 à 407 au moins) : Les élèves de ce niveau sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.

Niveau 2 (de 408 à 480) : Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver les informations linéaires, faire des inférences de bas niveau dans des textes variés, dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles.

Niveau 3 (de 481 à 552) : Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information, faire des liens entre les différentes parties du texte et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 4 (de 553 à 626) : Les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

Niveau 5 (plus de 626) : Les élèves du niveau le plus élevé sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche, être capable d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

genre et une organisation moins conventionnelle pour retrouver quelques-unes des caractéristiques génériques de la recette de cuisine relatives, en particulier, à son contenu et à sa planification. La complexité du texte-source donne lieu à un travail de « décomposition » dans un mouvement général qui va du lire à l'écrire pour atteindre le faire en laissant de côté l'ensemble des aspects plus littéraires du texte. Ce travail de simplification du texte résulte d'un choix explicite de l'enseignant : « on a transformé un texte pour que ce soit plus facile ». Il rend compte à la fois d'une conception du texte transformable, décomposable en suivant les lois du genre et d'une manière d'enseigner où il convient de confronter les élèves à des textes difficiles en vue de leur montrer, non sans interventionnisme, leurs possibilités d'action.

Seconde leçon - Du résumé à l'interprétation du texte : autour d'une activité de cercle de lecture

Le texte «Ariane» de J. M. G. Le Clézio⁴⁷ raconte, en 15 pages, la fuite d'une jeune fille, Christine, poursuivie par des motards agressifs dans les quartiers pauvres de Nice où il règne, aux jours fériés, un «silence âpre et froid, un silence crissant de poussière de ciment, épais comme la fumée sombre qui sort des cheminées de l'usine de crémation» (p.82). Il se caractérise par son décor, de plus en plus lugubre, dans lequel tout est mis en place pour préparer l'agression finale : «Ou bien, tout d'un coup, quand la nuit tombe, il y a la bruit déchirant des cyclomoteurs, et la troupe passe à toute vitesse en zigzaguant à travers les parkings, en tournant en rond autour des poteaux électriques. Dix, vingt motos peut-être, et tous les garçons portent des masques de plexiglas, des blousons de simili cuir noir, des casques orange ou tricolores. Le bruit de leurs engins se répercute sur les murs de ciment, rugit dans les couloirs, dans les souterrains, fait aboyer quelques chiens. Puis ils s'en vont, d'un seul coup, et on entend le bruit de leurs moteurs qui décroît, qui s'éteint entre d'autres murs, au fond d'autres boyaux souterrains. [...] C'est un bruit étrange comme celui d'un troupeau de bêtes sauvages, qui crie et rugit dans la nuit fait rouler les échos des ravins obscurs. C'est un bruit qui fait naître la peur, parce qu'il vient de tous les côtés à la fois, incompréhensible, presque surnaturel» (p.80-81).

Le texte «Ariane» fait partie du recueil intitulé « La ronde et autres faits divers. Nouvelles » publié chez Gallimard en 1982. Comme toute nouvelle, il se caractérise par sa brièveté, la rigueur de sa composition, la densité de son écriture toute orientée vers son dénouement (le viol final). Du point de vue de l'organisation du texte, la mise en place progressive des éléments de description du lieu (pp.79-81 «Au bord du fleuve sec, il y a la cité des H.L.M.) et du temps (pp.81-82 «Aujourd'hui, lundi de Pâques...») et les effets de retardement de l'action – la présentation du personnage principal, Christine, n'intervient qu'au milieu de la page 82 («Ici marche Christine») – contribuent à rendre toujours plus pesant, pour le lecteur, le sentiment d'angoisse rendu par le texte. A cet effet, le champ sémantique de la solitude et de l'abandon dans l'opposition entre le «silence âpre et froid» qui règne dans la cité et «ce bruit [des motards] qui fait naître la peur» est massivement investi tout comme les jeux de proximité («Christine ne pense pas vraiment à tout cela, mais elle le perçoit, très vite, images, odeurs, sons qui se bousculent avec tellement de force et de précipitation que cela occulte un instant le paysage des grands parkings et des murs aux trois cents fenêtres identiques» p.84) et de distance avec le personnage produits par un narrateur omniscient :

«Christine s'assoit dehors, sur les marches de l'escalier. Elle reste longtemps là, sans bouger, pour que le froid la rende insensible, pour que le noir de la nuit l'enveloppe et calme la douleur de son ventre et les meurtrissures de ses lèvres. Puis elle cherche, dans le parking, une voiture arrêtée avec un grand rétroviseur extérieur, et lentement, avec une application de petite fille, elle essuie le rimmel de ses yeux, et elle étale le fond de teint de ses joues bleuies» (p.93)

Le retardement de l'action et l'attention portée aux éléments de description peuvent constituer des facteurs de démobilité pour des lecteurs en difficultés qui s'investissent peu dans la lecture de

⁴⁷ Le Clézio, J. M. G. (1982). La ronde et autres faits divers. Nouvelles. Paris : Gallimard.

romans (Leu & Soussi, 1996). Plus encore, ce texte fictionnel réclame du lecteur qu'il adopte une posture de lecteur singulier (Jorro, 1999) sensible aux effets de mise en texte (narration et recours à des champs sémantiques spécifiques) qui introduit une mise en tension croissante jusqu'à l'agression finale qui peut entraîner de la part du lecteur le rejet du contenu du texte.

Cet extrait correspond à la mise en commun suite à la lecture à domicile de la nouvelle. Auparavant, les élèves ont échangé en groupes leurs réactions sur le texte selon la pratique des cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2002). Au-delà des objectifs propres aux cercles de lecture – la construction en commun du sens d'un texte et l'amélioration des compétences de compréhension/interprétation ainsi que de communication entre les lecteurs –, la synthèse présentée ici vise à engager les élèves, sur la base de la saisie de la cohérence globale du texte, dans un travail d'interprétation selon une construction en trois temps consacrée au compte-rendu du travail effectué dans les groupes, à un travail sur les champs sémantiques qui conduit à l'interprétation du texte et, enfin, à une réflexion plus générale sur les difficultés de lecture :

I. Travail d'interprétation de la nouvelle « Ariane » de Le Clézio à partir de la saisie de la cohérence globale du texte (21 mn 40)

I.1 Compte-rendu du travail en groupe pour dégager le sens global du texte (1-100) : l'enseignant prend note au tableau des propositions

- les mots qui ne sont pas compris (3)
- le résumé (5-100 : « comment ce que vous avez fait votre résumé » (11) – « [...] qu'est-ce vous avez résumé qu'est-ce que vous avez retenu de cette histoire quel est le résumé de cette histoire » (25))

Le compte-rendu du travail de groupe montre une première focalisation des élèves sur le lexique (« des mots qu'on comprenait pas ») et le résumé. Prenant appui dans la matérialité du texte (« on pouvait quand même aller regarder aussi »), cette approche se présente comme une manière, au-delà des contradictions qui peuvent émerger de la confrontation des compréhensions individuelles, de concentrer les informations et de les mettre en cohérence. Elle contribue à l'établissement d'une sorte de macrostructure du texte (« [...] tout ce qu'on a compris on a mis ensemble [...]»). Cette compréhension de l'histoire peut être juste ou fautive (« comment est-ce que vous savez si quelqu'un a compris juste ou a compris faux dans le groupe ? »). Les interactions entre lecteurs et le résumé sont donc conçus comme des moyens au service de la compréhension : « maintenant Nicolas tu me redis ton résumé pour que tout le monde comprenne /// c'est l'histoire [...] d'une fille qui se fait violer par une bande de motards », valorisé par l'enseignant pour ses qualités de complétude et de synthèse en fonction de critères d'évaluation scolaires.

I.2 Travail sur les champs sémantiques pour engager une interprétation du texte (100-272)

L'enseignant aborde cependant très les limites de la compréhension autorisée par le résumé : « alors moi je me pose quand même une question / par rapport à cela vous avez une histoire qui fait quinze pages pour dire / c'est l'histoire d'une fille qui s'est fait violer par une bande de motards » (100). Il engage ainsi un travail d'interprétation du texte où il n'est plus question du narré mais de la narration et des effets qu'elle produit : « alors qu'est-ce qu'il se passe pourquoi l'écrivain a écrit tout ça qu'est-ce qu'il veut nous faire nous montrer qu'est-ce qu'il veut nous montrer pourquoi il a écrit autant de pages ? » (105). C'est la coopération du lecteur qui est sollicitée : « qu'est-ce qu'il veut toucher en nous il veut nous dire quelque chose puisqu'on a dit un écrivain hein il écrit pour s'exprimer pour dire un certain nombre de choses ? » (110). Par la référence au « [...] décor comment c'était parce qu'il dit beaucoup des HLM tout » (111) et à la « description du paysage » (114), c'est une manière de créer une atmosphère, de transmettre des sentiments que l'enseignant cherche à faire découvrir :

123 M MAINTENANT PUISQUE LA DESCRIPTION PREND QUATORZE PAGES PAR RAPPORT À L'ACTION QUI EN PREND / QU'UNE L'IMPORTANCE c'est bien sûr la description qu'est-ce qu'il veut nous montrer l'écrivain et ça on est en train

de faire maintenant de la lecture pour certains d'entre vous vous vous êtes arrêtés à des mots que vous aviez pas compris mais moi quand je regardais ce que c'était comme mots vous auriez pu comprendre cette histoire

- 124 Els ouais on l'a comprise parce que
- 125 M d'accord donc vous avez fait une action de lire qui est correcte maintenant vous faites un travail au-delà que demander qu'est-ce que veut dire le mot nazillard que veut dire le mot euh raidillon d'ac ON EST DANS LE DÉTAIL PAR RAPPORT À ÇA / MAINTENANT MOI SI J'AI ENVIE DE DÉCOUVRIR LE PLAISIR DE CETTE LECTURE-LÀ PARCE QUE POUR MOI C'EST UN TEXTE GÉNIAL TOUS LES TEXTES QUE JE VOUS AI QUE JE VOUS MONTRÉ EN FAIT QUE JE VAIS VOUS LIRE QUE JE VOUS FAIT PASSER C'EST DES TEXTES QUE J'AI AIMÉS je ne donne pas aux élèves des choses que j'aime pas

Amorcée par l'enseignant, la réflexion sur l'acte de lire amène un travail sur le style. La recherche du sens lové dans les mots nécessite de tisser des liens entre les mots appartenant au même système sémiotique. Ainsi, le terme *fantôme* utilisé dans le résumé (« d'accord vous m'avez dit quelque chose hein au départ du résumé vous avez dit un mot juste c'est quoi ce quartier » (151)) appelle, dans une perspective que l'on peut qualifier d'*encyclopédique* (Eco, 1985), « il y a que du béton » (157), « il y a pas de couleurs » (159), « pas de vie » (161), « c'est la mort » (163), « c'est qu'il y a plein de gens plein de monde » (179), « le quartier il est mort quoi » (190), « [...] c'est peut être un quartier dangereux » (193). La discussion s'oriente alors sur la question des valeurs véhiculées par le texte :

- 193 M c'est peut être un quartier dangereux et pis elle elle se sent comment là au milieu
- 194 El x
- 195 M elle se sent
- 196 Lu seule
- 197 M seule maintenant vous mettez en opposition la vie de Christine elle se sent seule / dans un milieu où il devrait y avoir tellement de monde elle est seule et on voit qu'une chose on voit toujours dans le quartier ça revient plusieurs fois on voit plusieurs fois cette cheminée de crémation hein elle revient plusieurs fois c'est le seul la seule chose qui vous dit qu'il y a de la vie un petit peu il y a de la fumée qui sort vous voyez bien qu'il se passe quelque chose mais ailleurs il se passe rien elle est seule cette fille-là ET QU'EST-CE QUI SE PASSE À LA FIN DE / L'HISTOIRE ?

II. Réflexion sur les difficultés de lecture et les stratégies mises en œuvre par différents lecteurs (273)

En s'appuyant sur les spécificités du genre – la nouvelle –, l'enseignant cherche à faire saisir la complexité du texte. Le travail de réflexion sur l'acte de lire rend visible le fait que le plaisir de lire est lié à la manière dont est créé et transmis un climat propre à activer la coopération du lecteur. C'est en fin de leçon que l'enseignant thématise le retour sur le texte qui brise la linéarité de la lecture (« et après on se pose la question en arrière ») dans une réflexion sur les difficultés éprouvées par les élèves et les stratégies de lecteurs plus ou moins experts :

- 273 M et loin de moi loin de moi dire vous êtes des nuls hein vous avez dit ouais mais pff on a on a rien compris et caetera non vous avez compris l'histoire VOUS AVEZ COMPRIS SIMPLEMENT LÀ MOI JE SUIS EN TRAIN DE VOUS MONTRER CE QUE C'EST QUE LA LECTURE JE VAIS AU-DELÀ ET C'EST LÀ QUE JE TROUVE MON PLAISIR PAR CE QUE SI C'EST SIMPLEMENT RECHERCHER DES MOTS DANS LE DICTIONNAIRE ET FAIRE UN RÉSUMÉ JE COMPRENDS QUE POUR VOUS ÇA SOIT CHIANT LA LECTURE MAIS IL FAUT PASSER PAR LÀ IL FAUT PASSER PAR LE STADE QUE NICOLAS A DIT C'EST L'HISTOIRE D'UNE FILLE QUI S'EST FAIT VIOLÉ ET APRÈS ON SE POSE LA QUESTION EN ARRIÈRE ON SE DIT OUAIS MAIS POURQUOI IL A ÉCRIT TOUT ÇA LUI ET puis comme la leçon d'avant indice après indice je construis gentiment ma représentation JE ME FAIS LE FILM JE VOIS JE SUIS CAPABLE D'ENTENDRE LES BRUITS JE SUIS CAPABLE D'ENTENDRE LE TYPE DU DERNIER ÉTAGE DU HLM EN TRAIN DE TAPER SA FEMME DE L'AUTRE EN BAS D'ENGUEULER SON GAMIN DE SENTIR DANS LES COULOIRS LE BAKANA AILLEURS LES SARDINES AILLEURS LE POULET IL Y A DES ODEURS IL Y A DE LA VIE mais les gens se parlent pas ils se parlent pas ils sont seuls enfermés et là ça peut être très bien un texte hyper moderne pour vous montrer la vie des HLM la vie de banlieue hein on entend toujours en France il y a toujours des guerres il y a toujours des des machins en banlieue il se passe toujours des trucs ben quand on lit un texte comme ça on commence à comprendre pourquoi parce que les gens sont seuls ils peuvent pas parler voilà ce que vous présente monsieur Le Clézio l'écrivain c'est Le Clézio

Le travail sur différentes composantes du texte – le narré et la narration – conduit à mettre en évidence les valeurs qui donnent sens au texte. Même si elle est loin d'épuiser tous les possibles du texte, l'activité réalisée relève d'une démarche interprétative où, en accord avec Giasson (1990) :

- la lecture intègre la saisie de la macrostructure sémantique;
- la lecture requiert une posture de coopération pour accéder aux valeurs dont le texte est porteur;
- la lecture est déconstruction de la linéarité du texte par un travail sur les éléments de textualisation comme les champs sémantiques ou les effets de la narration;
- la lecture est re-lecture;

- la lecture donne accès à un univers culturel et autorise une réflexion sur les valeurs véhiculées par le texte.

Par rapport aux 5 niveaux de l'étude PISA, nous notons une complexification des tâches proposées. La compréhension des mots et la cohérence d'ensemble du texte nécessitent des opérations de bas niveau reliées à une compréhension littérale du texte (cf. niveau 1-3). Or, en jouant sur les limites du résumé, l'enseignant pousse les élèves vers des tâches d'interprétation impliquant un travail sur les valeurs présentes dans le texte (cf. niveau 4-5). Enfin, l'intervention finale de l'enseignant sur les difficultés de lecture et les stratégies mises en œuvre par différents lecteurs relève d'une réflexion d'ordre métalangagier sur les processus d'élaboration impliqués dans la lecture. L'ensemble est cadré par un macro-acte de transformation de la nouvelle en un résumé oral permettant la mise en cohérence des informations du texte sur laquelle prend appui un travail d'interprétation du texte sollicitant la coopération du lecteur.

Les apports de l'analyse préalable des textes à la didactique de la lecture

Notre réflexion sur l'analyse préalable des textes donnés à lire permet d'esquisser quelques pistes dans l'optique d'une didactique de la lecture. Nous les présentons ici en fonction du triple point de vue de l'enseignement, de la recherche et de la formation.

Un éclairage sur les liens entre pratique de la lecture et intervention didactique

L'analyse préalable des textes qui seront donnés à lire en classe permet, à partir d'une pratique de lecture individuelle – l'enseignant lit le texte minutieusement et à plusieurs reprises en cherchant à anticiper les obstacles potentiels à la compréhension des élèves – de dégager les composantes des textes qui peuvent donner matière à un enseignement/apprentissage. Cette lecture passe par l'identification du genre du texte, de son lieu social de production ainsi que de l'émetteur, du destinataire et du but poursuivi; elle implique également d'identifier son contenu et les éléments spécifiques de sa planification (ou organisation); enfin une attention particulière doit être accordée aux unités linguistiques.

Dans l'optique de l'actualisation du texte dans une tâche scolaire, cette analyse conduit l'enseignant à anticiper l'acte de médiation au travers duquel les élèves auront accès au texte. Ainsi, dans le premier extrait, l'écriture d'un texte plus simple, à partir du recours à un modèle conventionnel du genre, paraît propre à favoriser la compréhension; dans le second, c'est le jeu sur les limites du résumé, permettant de saisir la cohérence du texte, qui permet de dégager les valeurs qui lui sont sous-jacentes. Dans les deux cas, le texte est utilisé comme un réactif particulier qui conduit à mobiliser des composantes différentes du genre : le travail sur la recette de cuisine implique de perdre de vue les particularités du texte-source – en particulier les commentaires ironiques et le jeu avec le destinataire – pour s'intéresser à la recomposition et à la mise en forme de la structure du texte et à sa réécriture au niveau le plus micro au service du « faire »; le travail sur la nouvelle implique, au contraire, d'aller au-delà du sens global du texte pour éprouver les sentiments transmis par la narration grâce à un travail sur les champs sémantiques. Dans le premier, il s'agit de décomposer le texte-source pour en dégager l'essentiel, dans le second, de l'interpréter pour en faire émerger les valeurs.

Une clé pour comprendre les choix de l'enseignant et sa manière de percevoir les obstacles

Dans une perspective de recherche, l'analyse préalable des textes est une étape obligée pour reconstituer les intentions didactiques de l'enseignant et sa manière de percevoir l'obstacle. Pour les deux leçons analysées, cette focalisation sur les spécificités des textes en tant que produits d'une activité langagière complexe nous fait postuler que ces textes ne peuvent être pris en compte indépendamment de l'activité langagière dans laquelle ils s'inscrivent (pour la recette de cuisine, un macro-acte de réécriture/transformation en vue de retrouver les caractéristiques génériques de la recette; pour la nouvelle, un macro-acte de mise en cohérence des compréhensions individuelles sous la forme du résumé oral). Une telle approche nous amène à soulever l'intérêt d'aborder la lecture dans un cadre

interactionniste (Dolz, 1996) où le contexte – incluant la situation de lecture spécifique de la tâche scolaire et la reconstitution de la situation de communication-production – est un élément déterminant pour saisir le caractère dynamique de la construction de signification lors de la lecture. Concrètement, il s'agit de prendre en compte les transformations subies par les textes dès leur présentation dans les tâches scolaires selon une logique ancrée d'entrée de jeu dans la complexité qui va à l'encontre de la prise en compte d'opérations isolées.

Un outil au service d'une formation à un enseignement de la lecture reposant sur des interventions ciblées

La prise en compte des possibilités offertes par chaque texte apparaît également comme un passage obligé et un facilitateur pour une formation des enseignants à des interventions didactiques ciblées dans le domaine de la lecture. Ainsi, dans l'extrait 1, il s'agit d'amorcer une réflexion qui va au-delà de la surface du texte pour en dégager l'organisation particulière; pour l'extrait 2, de donner libre cours à un travail d'interprétation axé sur les valeurs qui s'ancre dans un travail sur les champs sémantiques. Cette entrée par les spécificités didactiques des textes et genres de textes renouvelle le questionnement sur la pertinence ou non de leur lecture en classe – les deux textes choisis ne semblent pas *a priori* adéquats pour des adolescentes et adolescents rencontrant des difficultés de lecture – tout en pointant des dimensions du texte laissées de côté par l'enseignant. Celles-ci touchent, dans le cas de la recette, à l'usage d'un lexique culinaire et poétique ainsi qu'au recours à l'ironie qui fonctionnent comme autant d'indices de la littérarité du texte; pour la nouvelle de Le Clézio, c'est une réflexion sur les spécificités de la nouvelle en tant que genre littéraire spécifique qui aurait pu, entre autres, être envisagée.

Bibliographie

- Aeby, S., Chabloy, B., Cornali-Engel, I., de Pietro, J.-F. & Béguin, A. (2004). *Récréature. Evaluation d'un programme intensif d'enseignement/apprentissage de la lecture destiné à des élèves de 8^e année en grande difficulté*. Neuchâtel : IRDP.
- Dolz, J. (1996). Ecrire pour lire. *Gymnasium Helveticum*, 1, 7-12.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Leu, N., Soussi, A. (1995) *Dis moi comment tu lis... ou Entretiens auprès d'élèves de 6^e à propos de leur comportement et de leurs stratégies de lecteurs*. Genève : SRP.
- Nidegger, Ch. (Ed.) (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : IRDP.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2002). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Questions et discussion

Notes des secrétaires d'atelier

Participants (P) - Y a-t-il eu une revisite des moyens mis à disposition des élèves en difficulté ?

Intervenants (I) On peut transposer cette expérience à l'école primaire ou à tout autre moment de la scolarité.

P - On devrait faire ça pour tous les élèves et non pas seulement pour les élèves en difficulté.

I - On ne peut pas mettre un tel projet sur pied avec toute la classe. C'est possible pour un petit groupe (9 élèves). Le fait de condenser les heures de lecture permet un suivi, exemple : tous les après-midi sur 3 semaines pour les petits degrés.

P - Y a-t-il eu une évaluation après les 3 semaines ? Que se passe-t-il durant la période de 6 semaines où ils sont en classe ?

I - Les élèves augmentent leur vitesse de lecture et, en même temps, leur compréhension. J'ai rencontré tous les élèves pour voir s'ils mettaient en pratique ce que nous avons fait ensemble.

* * *

P - Comment les élèves ont été choisis ?

I - En fonction de leur compétence en lecture à haute voix et sur la base de l'expérience de l'enseignant.

P - Qui remplaçait le maître titulaire ?

I - Durant les 3 semaines où l'expérience était menée, des étudiants de la HEP remplaçaient le maître titulaire dans sa classe, sans frais. Aujourd'hui, ce type de remplacement n'est pas envisageable, les étudiants ne sont plus disponibles pour des remplacements.

P - Comment les parents ont-ils été associés ?

I - les parents et enseignants des élèves ont collaboré à l'élaboration du projet. Des contacts bons et fréquents ont été établis, mais sans suite après l'expérience. Il a été constaté une méconnaissance de la littérature des ados de la part des enseignants et des parents.

P - Quels apports avez-vous pu mesurer ?

I - Prise de conscience de l'importance de la lecture, de son importance également après l'école, dans la vie pratique et professionnelle.

- Meilleure représentation de leur personne, de leurs émotions.

- Augmentation de la vitesse de lecture et de la compréhension (notamment avec ELSA).

- Les élèves sont retournés, après 3 semaines, dans leur classe respective très motivés, puis la motivation est retombée.

- Une élève dyslexique a repris un traitement orthophonique après l'avoir interrompu quelques années.

Remarques :

Cette démarche intéressante devrait être organisée comme un projet de collège avec une fréquence de 2 à 3 fois par année. Mais qui financerait ? Elle pourrait aussi être envisagée au niveau primaire et pourquoi pas dès l'Ecole Infantile en décloisonnant les classes 2, 3 ou 4 après-midis durant 3 à 6 semaines. Un maître serait responsable de l'animation d'un petit groupe de lecture, et ses collègues se chargeraient des autres élèves de sa classe. Il ne conviendrait pas d'étendre ce projet sur une année à raison d'un jour par semaine, car il y aurait perte de la dynamique.

Souhaits :

Que les directeurs et inspecteurs soient présents dans l'élaboration d'un projet, qu'ils soient assis à la même table que les enseignants, qu'ils se portent garants et donnent une décharge.

Ne pas choisir pour l'expérience un maître trop « motivé » (un moteur), cela découragerait les collègues qui ont peur de la surcharge de travail!

* * *

NOUVELLES TECHNOLOGIES ET PRATIQUES D'ÉCRITURE CHEZ LES JEUNES : ENTRE CRÉATIVITÉ VERBALE ET CONTRAINTES TECHNIQUES

CÉLINE BOURQUIN, Section de linguistique, Université de Lausanne

THÉRÈSE JEANNERET, Ecole de français langue étrangère, Université de Lausanne

Cette communication se penche sur les pratiques d'écriture des jeunes Romands de 8 à 16 ans dans leurs messages électroniques (sms, forums de discussion, courriels, etc.). C'est la matérialité langagière même de ces pratiques qui sera étudiée en se fondant sur une petite étude empirique réalisée spécifiquement pour ce propos.

L'hypothèse qui guide notre approche considère que ces nouveaux moyens de communication exercent des contraintes de nature spatiale (réduction de l'empan visuel, notamment) et temporelle (rapidité de la communication) sur le discours. Mais en retour, l'utilisateur des nouvelles technologies exploite les contraintes imposées par la technique pour créer de nouvelles manières de signifier.

Ceci nous amène à présenter certains éléments d'une socio-pragmatique de l'écrit permettant d'appréhender et de décrire ces nouvelles formes de discours pour elles-mêmes et non par défaut en les comparant aux formes d'écrit plus traditionnelles.

* * *

*Aux huitièmes VSG de l'Etablissement
Secondaire de Savigny-Forel 2004-2005 et
à leur maître de classe*

Objet de l'étude

Dans cet article, nous nous proposons d'étudier les pratiques langagières spécifiques d'un groupe de jeunes francophones telles qu'elles apparaissent dans les messageries instantanées (de type MSN Messenger, Yahoo Messenger, etc.).

Ces pratiques langagières possèdent deux propriétés constitutives :

- elles se manifestent à travers un médium particulier instituant un mode de communication du parlé écrit que nous désignerons par le terme d'*écrit électronique* (sur les propriétés duquel nous reviendrons plus bas);
- elles se caractérisent par une connivence particulièrement forte entre les interlocuteurs, ce que nous considérons comme le signe d'appartenance à une même *communauté de pratiques*, définie comme un groupe dont les membres sont régulièrement engagés dans des pratiques de partage et d'apprentissage basées sur des intérêts communs (que ce soit à travers l'école, un travail commun, l'appartenance à un club sportif, à une association, etc.).

Il s'agit pour nous de documenter ces pratiques langagières juvéniles. On peut s'interroger sur nos motifs. Pourquoi jugeons-nous pertinent et intéressant de présenter ces pratiques à des spécialistes de l'éducation et de l'enseignement ? Non parce que nous les jugeons pittoresques, ni admirables, ni catastrophiques d'ailleurs. Mais parce que nous pensons que l'école gagne à connaître et à prendre en compte les différentes pratiques langagières des élèves : pour, d'abord, ne pas les réduire à celles qui sont visibles et observables à l'école et, ensuite, pour le cas échéant, s'appuyer sur les pratiques existant hors de l'école pour en proposer de nouvelles à l'école. L'école, et d'une manière générale la formation, gagne à articuler ce qu'elle veut transmettre à ce qui est là, à côté d'elle ou en dehors d'elle. De même que pour l'entrée dans l'écrit, par exemple, il est très important de partir de ce que l'écrit représente pour les jeunes enfants,

on doit partir de l'idée, nous semble-t-il, que pour concevoir un enseignement par exemple du récit ou de l'argumentation, il est important de partir de la manière dont les élèves racontent ou argumentent quand ils échappent au contrôle de l'école.

Autrement dit, l'école doit s'intéresser aux différentes utilisations du langage que mettent en œuvre les élèves en dehors d'elle pour mieux comprendre ce qui se passe en son sein, pour se donner les moyens de comprendre les rapports au langage avec lesquels les élèves construisent les situations d'apprentissage qui leur sont proposées, ou sur le sens que prend pour eux la situation scolaire.

Nous avons par ailleurs un intérêt de linguistes à étudier cette forme d'écrit électronique – que d'aucuns appellent le *clavardage* (c'est-à-dire le bavardage par clavier interposé) – pour voir la manière dont ce médium réalise à la fois certaines propriétés constitutives de l'écrit **et** de l'oral.

Le corpus

Trois corpus distincts d'écrits électroniques – procédant de modes de communication variés – ont été rassemblés en vue de l'intervention faisant l'objet du présent article : un corpus de tchats⁴⁸, un corpus de SMS⁴⁹ et un corpus de messages instantanés.

Le corpus de tchats a été enregistré dans l'espace de conversation collective junior de *Bluewin* qui accueille les tchateurs de moins de dix-huit ans. Les échanges des tchateurs ont été saisis par le moyen de captures d'écran⁵⁰ réalisées en continu ou de manière aléatoire ; les extraits recueillis représentent un peu plus de quatre heures d'enregistrements.

Les deux autres corpus ont été formés avec le concours d'élèves neuchâtelois et vaudois⁵¹ qui nous ont transmis un choix de leurs « productions électroniques scripturales » par le biais d'un formulaire en ligne⁵² ou d'une « boîte à messages »⁵³. Lesdites productions se trouvent être de deux types, constituant autant de corpus : SMS (25 messages), messages instantanés (2533 énoncés). S'agissant des messages instantanés, l'énoncé est défini ici comme une portion ou un segment de discours produit par un usager en une fois ; l'énoncé occupe un espace-temps. Afin notamment d'entretenir la dynamique de dialogue, un usager peut être conduit à segmenter une de ses interventions en plusieurs énoncés.

Vu l'originalité⁵⁴ et l'étendue du corpus de messages instantanés, nous avons choisi de fonder nos analyses exclusivement sur celui-ci. Au préalable, il s'agit de caractériser le cadre de production des

⁴⁸ A l'exemple de Pierozak (2003), nous employons la graphie tchat afin d'éviter le problème homographique que pose en français la graphie concurrente chat.

⁴⁹ Short Message Servicing. D'aucuns utilisent TEXTO.

⁵⁰ La capture d'écran permet de sauvegarder à un instant précis les informations affichées sur le moniteur. Stockée dans une mémoire tampon, la capture peut par la suite être copiée dans un fichier image.

⁵¹ Nous remercions vivement Géraldine Beyeler, maîtresse secondaire 1 au Collège du Val-de-Travers, et Kyril van der Poel, maître secondaire 1 à l'Établissement Secondaire de Savigny-Forel, qui ont incité leurs élèves à nous communiquer leurs écrits – courriers électroniques, SMS, tchats, messages instantanés. Nous remercions également les élèves qui ont pris part à notre étude et nous ont ainsi permis de travailler sur des données attestées et de première main.

⁵² Notre formulaire se trouve sur un site créé pour la présente étude :

<http://membres.lycos.fr/pratiquesdecriture/formulaire.html>

Nous exprimons notre reconnaissance à Benoît Curdy qui a conçu ledit site.

⁵³ Les élèves neuchâtelois ne disposant pas forcément d'un ordinateur personnel, nous avons déposé dans leur classe une boîte en carton de type tirelire destinée à recevoir leurs écrits électroniques. Le corpus de SMS a été principalement constitué par ce mode de recueil alternatif.

⁵⁴ Bien que l'on puisse faire l'hypothèse que le « langage des messages instantanés » est relativement proche du « langage SMS » et du « langage des tchats », ce sont essentiellement ces deux derniers genres de langage et les usages et pratiques qui leur sont rattachés qui ont intéressé les spécialistes de la communication électronique.

messages instantanés, à savoir la messagerie instantanée, ainsi que le profil sociologique des élèves ayant participé à notre étude.

La messagerie instantanée

La messagerie instantanée constitue une forme de communication interindividuelle en temps réel – en direct ou presque. A l'aide de logiciels, toujours plus nombreux et sophistiqués⁵⁵, ses usagers peuvent dialoguer avec un réseau défini de partenaires dès lors que ceux-ci sont connectés à Internet.

La mise en contraste de la messagerie instantanée avec d'autres modes de communication électronique – le tchat, le forum de discussion et le SMS – permet de saisir au mieux sa spécificité. Le tableau ci-après, inspiré de ceux de Anis (2000, 2002), résume les propriétés des quatre formes de communication en question.

	MESSAGERIE INSTANTANÉE	TCHAT	FORUM DE DISCUSSION	SMS
SCRIPTEUR	Individu	Individu X	Individu X	Individu
MÉDIATEUR	Néant	Modérateur / Néant	Modérateur / Néant	Néant
LECTEUR	Individu	Groupe X / Individu X	Groupe X	Individu
RÉPONDEUR	Individu	Individu X	Individu X	Individu
LECTEUR RÉPONSE	Individu	Groupe X / Individu X	Groupe X	Individu
TEMPORALITÉ	Direct / Quasi direct	Direct / Quasi direct	Différé	Différé
INSTRUMENT ÉCRITURE	Clavier ordinateur	Clavier ordinateur	Clavier ordinateur	Clavier téléphone mobile
SUPPORT LECTURE	Ecran ordinateur	Ecran ordinateur	Ecran ordinateur	Ecran téléphone mobile

Le tchat, espace de conversation collective public, comme le forum de discussion, site Internet d'échange de messages, réunissent des interlocuteurs – individuels ou collectifs – non connus (désignés par X dans le tableau), tandis que la messagerie instantanée et le SMS supposent des partenaires identifiés. Les échanges verbaux ayant lieu dans le cadre de la messagerie instantanée et les SMS revêtent ainsi un caractère privé, au contraire des tchats et des messages échangés sur les forums qui constituent des échanges publics. La nature – publique ou privée – de ces échanges intervient dans leur accessibilité respective, c'est-à-dire que tant les messages instantanés que les SMS ne peuvent être divulgués autrement que par leurs auteurs ou destinataires.

Le profil sociologique des participant(e)s

Notre corpus de messages instantanés consiste, ainsi que nous l'avons relevé précédemment, en productions textuelles d'élèves neuchâtelois et vaudois.

Au moment du recueil, soit de janvier à avril 2005, les jeunes Neuchâtelois avaient entre douze et treize ans et étaient en sixième année d'orientation/transition au Collège du Val-de-Travers. Les jeunes Vaudois, élèves de l'Établissement Secondaire de Savigny-Forel avaient, pour leur part, de quatorze à seize ans et

⁵⁵ MSN Messenger, AOL Instant Messenger, Yahoo ! Messenger, entre autres.

étaient en huitième VSG ; dans le canton de Vaud, la voie secondaire générale (VSG) permet aux élèves d'accéder à des formations professionnelles, à la maturité professionnelle ou au diplôme gymnasial.

Quant aux participants proprement dits, la récurrence dans le corpus de prénoms et d'événements spécifiques, en particulier, nous engage à considérer que les messages instantanés rassemblés viennent majoritairement des élèves vaudois. Le nombre précis de participant(e)s se révèle, lui, malaisé à déterminer, puisqu'un même usager a la possibilité d'interagir sous de multiples pseudonymes, distincts ou évolutifs. En revanche, il apparaît d'une manière claire lors de l'analyse de contenu que les participants sont essentiellement des participantes.

Le paradoxe de l'observateur

Il nous reste à expliciter le paradoxe méthodologique auquel conduit le mode particulier de rassemblement de notre corpus de messages instantanés. Ce paradoxe, nommé « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1976), réside dans le fait que pour découvrir comment les gens parlent ou, dans le cas qui nous occupe, écrivent quand ils ne sont pas systématiquement observés, il faut, justement, les observer systématiquement.

Il se trouve de cette façon dans notre corpus des échanges – comme LE MUR DE BERLIN (MSN1, 3-4) – que nous considérons comme induits ou pour le moins faussés par la situation d'observation. Latente aux tours 5 à 24, la prise en considération d'un tiers observant transparait nettement aux tours 25 à 31.

LE MUR DE BERLIN – MSN1, 3-4

in my dreams, I can touch the sky... [IN]

virginie⁵⁶ ==>JE T'AIME MON PETIT CHAT==>Tu es l'homme de ma vie(L)(L) [VI]

L'ECHANGE DEBUTE PRECEDEMMENT

1	IN	HYPERLINK http://fr.wikipedia.org/wiki/Mur_de_Berlin http://fr.wikipedia.org/wiki/Mur_de_Berlin
2	IN	sur le mur de berlin
3	IN	on doi savoir ce ki c passÉ
4	VI	OKI MERCI
5	IN	apar ca je trouv ca vachmnt interessant!
6	IN	tu trouv pas ?!
7	VI	ouais trop
8	VI	comme la 2Ème guerre!!!!!!!!!!!!
9	IN	lol ⁵⁷
10	IN	t allÈ voir le site ?
11	IN	mai on doi se renseigner pour 2m1
12	VI	oui je suis en train de lire
13	IN	lol
14	IN	ca me donne envie d'agrandir ma culture gÈnÈrale!
15	IN	lol
16	VI	lol
17	VI	ben oi la mienn elle est GRANDE!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
18	VI	euh non enfet
19	VI	lol
20	IN	lol

⁵⁶ Afin de préserver l'anonymat des personnes mentionnées, nous avons substitué – dans l'ensemble des extraits présentés – Virginie aux prénoms féminins et Paul aux prénoms masculins.

⁵⁷ Laughing out loud ([je] ris aux éclats). lol correspond globalement au sigle français mdr (mort de rire).

21	VI	c super intréressant ce truc!
22	IN	ouai tro!! g fai plein de recherches sur google!!
23	IN	lol
24	VI	lol
25	IN	c dja koi le mail
26	IN	pour envoyer nos conv ?
27	VI	jy pensait
28	VI	att je v voir
29	IN	lol
30	VI	merde mon sac est a l École
31	IN	oh sut!
32		L'ECHANGE SE POURSUIT

Caractérisation de l'écrit électronique

Du point de vue langagier, chaque communauté de pratiques se construit peu à peu des usages propres et plus ou moins singuliers – dans ce type d'écrit électronique, ce sont surtout les pratiques graphiques qui sont frappantes. Certaines des caractéristiques de l'écrit électronique que nous décrivons ici sont donc idiosyncrasiques sans qu'il soit d'ailleurs très facile de percevoir lesquelles. Il s'agit plus d'un principe de prudence de notre part; avant de généraliser les observations faites, il faudrait diversifier les recueils de données.

En deux mots, on peut dire que les pratiques graphiques observables tentent de concilier deux objectifs qui sont parfois antinomiques : économie et simplicité (deux nécessités liées au médium lui-même) et affirmation de l'identité, la forme écrite choisie devant en effet servir à l'affichage d'une identité langagière et sociale. Pour présenter les formes linguistiques observables dans notre corpus, nous nous appuyons sur un seul échange : **EXPLIKATION** (MSN14, 1-3) qui concentre une bonne partie des caractéristiques de ces pratiques.

EXPLIKATION – MSN14, 1-3

si un jour tu doi me kitté, fai le sou la pluie et tu ne verra pa mes larme coulé... [SI]

Virginie et moi en compétition!!! [VI]

1	SI	lu
2	VI	slt
3	SI	j croi ke fodrai k on s explike... pa méchamen, san se gueulé dessu mai y a 2ou 3truc ke G pa tro compri....
4	VI	non mai jen ai marr ca set a rien
5	VI	prck moi je di ce kon ma di de dire et apèr elle assume pa
6	VI	alors c ki ki va tt se rammaser c moi
7	VI	alor merde
8	SI	non justemen j vx pa k on se prenne la tete...
9	SI	justemen, C sa ke je capiche pa tro... C L ki on di se ke tu m a di, la j sui ok, on C explikée et en faite L en avai pluto aprè virginie vu se ke G compri...
10	SI	mai se ke je compren pa justemen, est ce ke toi tu me ou ns reproche qqch ?
11	VI	moi elle mon pa di ke ct enver virginie moi ell mon di ke ct vers vs 2 mai je croi ke g di les 2 non moi
12	SI	ouai t a di ke C T virginie et moi... mai a moi, L m on rien reproché.. virginie en tt ca pa, et virginie ben L croyai ke G T fo Q ac L a cose de la cuisine alor ke C T k 1 mal entendu ki C arrengé et virginie ben L m a di ke des foi je l nrv un peu mai ke C T surtt contre virginie pcq L avai l impression k L la rabaissai tt l tem
13	SI	donc en faite on C expliqué et virginie avai rien contre moi, virginie ben C T k un mal entendu, et virginie ben j l nrv, C normal... on px pa ne pa énérvé des gen...
14	VI	ouiai ba elle assume pa trop alors

- 15 **SI** pcq L t on di koi exactemen
 16 **VI** 2sec jarrive
 17 **SI** ok
 18 **SI** t la ?
 19 **VI** oué mnt
 20 **VI** je sui rela
 21 **VI** alors
 22 **VI** ba elle mon di tt ce ke je t di
 23 **SI** mai justemen G pa tro compri se ke tu m a di...
 24 **VI** lol
 25 **VI** ba ke tu ns ennervai
 26 **VI** et ke + ca avanceai moin onsentendai bein ak vx 2
 27 **SI** ok... mai tu pourai un peu plus approfondir stp... pcq bon on vs nrv C tem ok.. mai...
 kommen.. enfin C koi, C se k on a pu dir ou fair C koi ? ? ?
 28 **VI** ba ya virginie ki ns dit kon a une tete de chien
 29 FIN DE L'ECHANGE ENVOYE

Il ressort de l'analyse formelle de cet échange électronique que les interactantes exploitent des procédés graphiques avant tout abrégatifs et de simplification phonétisante. Une exploitation qui répond à des fins pratiques, (crypto-)ludiques et/ou identitaires notamment.

Il ne s'agit pas ici d'examiner l'ensemble des variantes graphiques – dites aussi « néographies » (Anis, 1999) – relevées, mais bien plutôt de mettre en relief et d'expliciter des graphies abrégatives et phonétisantes particulières.

Graphies abrégatives

Squelettes consonantiques. Comme les consonnes ont une valeur informative plus importante que les voyelles, les mots courants restent déchiffrables sans les voyelles qui les composent ordinairement. Les squelettes consonantiques supposent une bonne connaissance de la norme graphique.

TOURS ⁵⁸	SQUELETTES CONSONANTIQUES	MOTS PLEINS
2	slt	salut
12	ac	avec
12	surtt	surtout
12	pcq	parce que
19	mnt	maintenant

⁵⁸ Lorsqu'une « néographie » apparaît plus d'une fois dans l'échange, seule la première occurrence est retenue. Cette précision vaut pour l'ensemble de cette partie.

Logogrammes. Ils s'appuient sur un usage autonymique de la lettre, celle-ci ne renvoyant pas à un son, mais à son nom même en tant que lettre (Rey-Debove, 1978; Authier, 1979). Cet usage autonymique est à la fois économique et hautement sophistiqué, puisque le traitement d'une suite sonore par le biais du nom des lettres de manière à repérer ce qui peut être désigné autonymiquement représente une opération cognitive relativement élaborée, tant à la production qu'à la réception/lecture.

Quoi qu'il en soit, le processus de formation des logogrammes n'est pas systématiquement reproduit, un répertoire de formes se constituant progressivement.

TOURS	LOGOGRAMMES	MOTS PLEINS
3	G	j'ai
6	c	c'est
13	C	s'est
27	C	ces
12	L	elles
12	L	elle
11	ct	c'était
12	G T	j'étais
18	t	t'es
22	t	t'ai

Il apparaît que certains logogrammes utilisés sont polysémiques : *c* transcrit ainsi *c'est*, *s'est* et *ces*, *l* transcrit *elles* et *elle* et *t* transcrit *t'es* et *t'ai*. Le mot plein est alors reconstituable à partir du contexte.

Graphies phonétisantes

Les graphies phonétisantes figurant dans cet échange consistent essentiellement en allographes de formes standard, c'est-à-dire en graphies différentes, autres par rapport à l'orthographe normalisée.

Réduction graphique de *qu* à *k*. Appliquée à des mots aussi bien grammaticaux que lexicaux, cette réduction produit un effet de phonétisme et permet une économie dactylographique.

TOURS	REDUCTION DE <i>QU</i> À <i>K</i>	MOTS PLEINS
3	ke	que
5	kon	qu'on
6	ki	qui
15	koi	quoi
3	explike	explique

Chute des mutogrammes en finale. Les consonnes muettes finales – ayant ou non une fonction morphologique – sont généralement omises.

TOURS	CHUTE DES MUTOGRAMMES EN FINALE	MOTS PLEINS
3	pa	pas
3	méchamen	méchamment
3	san	sans
3	dessu	dessus
3	tro	trop
7	alor	alors
9	pluto	plutôt
9	aprè	après
12	ouai	ouais
12	ca	cas
12	foi	fois
12	tem	temps

Simplification des digrammes. Les groupes de deux lettres représentant un son unique tendent à être simplifiés.

TOURS	DIGRAMMES SIMPLIFIES	MOTS PLEINS
3	fodrai	faudrait
12	fo	faux
12	cose	cause
19	oué	ouais

Par ailleurs, il se trouve des variantes graphiques qui combinent plusieurs procédés :

TOURS	VARIANTES GRAPHIQUES	PROCEDES UTILISES	MOTS PLEINS
5	prck	squelette consonantique réduction de <i>qu</i> à <i>k</i>	parce que
26	ak	squelette consonantique substitution de <i>k</i> à <i>c</i> ⁵⁹	avec
27	kommen	substitution de <i>k</i> à <i>c</i> chute du mutogramme en finale	comment

⁵⁹ La substitution de *k* à *c* produit un effet de phonétisme.

Particularités lexicales et morphologiques

Outre diverses variations graphiques, nous avons relevé dans notre corpus de messages instantanés des particularités lexicales et morphologiques. Attendu qu'elles se trouvent être en nombre restreint dans cet échange⁶⁰, nous avons étendu notre analyse à l'ensemble dudit corpus et nous nous sommes centrées sur les plus saillantes.

Mots tronqués. Les mots sont construits par apocope – la partie finale (une ou plusieurs syllabes) d'un mot est enlevée – ou par aphérèse – la partie initiale (une ou plusieurs syllabes) d'un mot est enlevée.

MOTS TRONQUES	MOTS PLEINS	REFERENCES
zik	musique	MSN1, 1
all	allemand	MSN2, 6
dacc	d'accord	MSN5, 6
prob	problème	MSN5, 8
couz	cousine	MSN6, 8
cam	caméra	MSN6, 9
mito	mythomane	MSN7, 4
att	attends	MSN8, 2
racc	raccordement	MSN9, 18
blem	problème	MSN9, 18

Anglicismes et français.

ANGLICISMES / FRANÇAIS	REFERENCES
coller sur un new message	MSN3, 2
je doi go	MSN4, 1
today elle me la dis	MSN5, 6
kissouuuuu	MSN6, 8
une foi mai patoday	MSN7, 2
sorry sa a planter	MSN9, 1
cette miss je ladore tro	MSN9, 13
kiss	MSN9, 19

⁶⁰ Nous soulignons l'utilisation du mot tronqué lu (tour 1) et d'une forme de contact avec l'italien capiche (tour 9).

Verlan et « langue des jeunes ». Nous considérons comme relevant de la « langue des jeunes » les mots qui figurent dans le *Dictionnaire du français contemporain des cités* de Goudaillier (1997).

VERLAN / « LANGUE DES JEUNES »	« TRADUCTIONS »	REFERENCES
zibouli	bisous	MSN1, 6
tof	photos	MSN5, 5
zarbe	bizarre	MSN5, 9
keum	mec	MSN6, 1
meuf	fille	MSN9, 2
vénère	énervé	MSN9, 4
je viens de capter	comprendre	MSN9, 9
linkin park sa nik tout	baise	MSN9, 9
on trippe / le trippe	délire	MSN9, 13

Particularités syntaxiques

Dans cette partie, nous nous appuyerons sur les propriétés syntaxiques du français oral telles qu'elles ont été dégagées notamment par le groupe aixois de recherche en syntaxe (GARS) (voir notamment Blanche-Benveniste, 1997). Nous verrons dans quelle mesure elles se retrouvent dans ces pratiques caractéristiques de l'écrit électronique.

Bon nombre des structures considérées comme typiques du français oral ont comme résultat de délinéariser les suites sujet-verbe-complément. Ceci est attribué à la volonté de hiérarchiser les informations transmises, c'est-à-dire à ce que l'on appelle le *dynamisme communicatif* de l'énoncé (Combettes, 1988). Par exemple, *moi ell mon di ke ct vers vs 2* (11VI) pour indiquer à l'interlocuteur que l'on va partir de soi pour en dire quelque chose (ici *ell mon di ke...*, nous reviendrons plus tard sur ces échanges portant presque exclusivement sur des *dire* répétés et glosés). En parlant de *dynamisme communicatif*, on touche donc au lien entre la forme grammaticale (notamment l'ordre des mots) que prend le message et l'acte de communication qu'il constitue. Rapidement dit, on distingue les informations nouvelles que le message apporte (apport), de celles, déjà connues ou présupposées, sur lesquelles le message s'appuie (support), et de celles qui sont répétées (report) (voir Perrot, 1998).

Cette volonté d'adapter une linéarisation de son message qui signale nettement ce qui est nouveau de ce qui est présupposé ou déjà dit, est de fait très probablement liée à l'interaction symbolique établie entre les participant(e)s : toute la construction du message est informée – au sens premier du terme – par le contexte interactionnel, tout(e) participant(e) inscrivant de fait son intervention dans ce contexte interactionnel.

Or, en passant de la situation de l'oral interactionnel à l'écrit numérique, le paramètre interaction reste constant. Il n'est donc pas très surprenant que nous retrouvions l'ensemble des constructions de l'oral interactionnel dans l'écrit numérique.

Structures construites sur le schéma support // apport :

virginie // ben L croyai ke G T fo Q ac L (12SI)

virginie // ben C T k un mal entendu (13SI)

virginie // ben L m a di ke des foi je l nrv un peu (12SI)

ou encore :

moi // je di ce kon ma di de dire (5VI)

moi // elle mon pa di ke ct enver virginie (11VI)

moi // ell mon di ke ct vers vs 2 (11VI)

Plus grammaticalisé, par le marquage prépositionnel à :

a moi L m on rien remproché (12SI)

Structure construite sur le schéma apport // report

je croi ke G di les 2 non // moi (11VI)

Mise en évidence de l'apport

Intéressons-nous maintenant aux constructions qui, d'une manière ou d'une autre, isolent un constituant qu'elles mettent en évidence comme l'apport :

- les constructions clivées

de je ne comprends pas ça => C sa ke je capiche pa tro (9SI)⁶¹

elles ont dit ce que tu m'as dit => C L ki on di se ke tu m a di (9SI)

- les relatives attributives qui consistent en l'utilisation de la construction *il y a ... qui, que* pour singulariser un élément (sujet ou complément) de la construction verbale puis en dire quelque chose :

pour G pa tro compri 2ou 3truc => y a 2ou 3truc ke G pa tro compri (3SI)

pour virginie ns dit kon a une tete de chien => ya virginie qui ns dit kon a une tete de chien (28VI)

- les pseudo-clivées, constructions dans lesquelles le sujet est réalisé sous une forme non lexicale *ce qui* ou *ce que* et où la partie verbale est le support de l'assertion (parce que pré-assertée) et dans lesquelles la forme lexicale porteuse de l'information nouvelle est introduite par le morphème *c'est* qui pose une équivalence entre cette forme lexicale et *ce qui* ou *ce que* :

[se ke je compren pa c'est tes reproches]

nous n'avons pas, dans notre extrait, de forme canonique de pseudo-clivée mais nous en avons une sous une forme propositionnelle plutôt que lexicale :

mai se ke je compren pa justemen, est ce ke toi tu me ou ns reproche qqch ? (10SI).

En nous limitant à un extrait de 28 énoncés (sur les 2533 que comprend notre corpus), on voit que nous parvenons à illustrer bon nombre des constructions étiquetées français oral jusqu'ici. Il semble donc bien que le français écrit électronique émergeant dans les messageries instantanées se rattache syntaxiquement au français oral.

Cela admis, il faut prendre garde à une conséquence de ce rattachement du français électronique au français oral. On sait que le français oral par définition ne s'écrit pas et que les écrivains par exemple qui tentent de reconstruire ce français oral dans leurs oeuvres ont dû trouver un mode de transcription de cet oral dans l'écrit : on est pour ce français là dans une situation où l'on doit transcrire des suites morpho-phonologiques en inventant une graphie. On connaît les choix extrêmes de Raymond Queneau dans *Zazie dans le métro* :

doukipudonktan, skeutadittaleur, chsuis, iadsa.

Nos sujets ont trouvé des solutions comparables en transcrivant par exemple *il y a même un accent sur le e* par *même ki a un accent sur le e* (MSN6, 6-7). Il serait donc abusif de se contenter de comparer les pratiques graphiques observées avec les pratiques graphiques de l'écrit non électronique. Il faut tenir compte des conditions de production de cet écrit, de son rattachement syntaxique à l'oral (qui est lui-même à mettre en rapport avec ses conditions de production) pour appréhender les pratiques graphiques de l'écrit électronique.

⁶¹ Pour l'utilisation de *capiche* de l'italien *capire* « comprendre », on fera l'hypothèse d'une forme de contact, probablement très usitée dans les familles bilingues italo-francophones.

Partie interprétative

Dans cette dernière partie de notre réflexion, nous allons quitter la description formelle de nos données pour nous lancer dans une tentative d'interprétation. Le cadre que nous avons choisi est emprunté notamment à Bautier (2002) et Reuter (1996) : d'une part, nous nous inspirerons de ce que Bautier appelle *les rapports au langage* qui sont manifestés dans les différentes pratiques langagières engagées. Par exemple, l'ensemble des processus de production de soi, du groupe et de son identité sur lesquels nous allons nous arrêter maintenant manifeste un rapport identitaire au langage. D'autre part, nous essaierons de montrer quelle conception de l'écrit et de son apprentissage est sous-tendue par notre manière d'appréhender les pratiques scripturales observées dans notre corpus.

Notre première observation portera sur le rôle que joue l'école dans l'établissement de la communauté de pratiques que nous étudions ici. En effet, on peut faire l'hypothèse que cette communauté émerge du champ scolaire. L'école est un champ favorable à l'émergence de communautés de pratiques de par le rôle primordial qu'elle joue dans la socialisation des enfants et des adolescents.

Pratiques langagières réflexives et déclinaison de soi

Un des aspects frappants de nos données est la grande densité de remarques faites par les participant(e)s qui portent sur la manière dont se fabrique le texte de leurs échanges. L'extrait **COMME ON PARLE** (MSN1, 3) dénote d'une conscience du caractère original de leurs pratiques langagières. L'utilisation du terme *parler* pour désigner cet échange par messagerie instantanée est à mettre en relation avec ce que nous disions précédemment du caractère profondément interactionnel de ce type d'échange et de la manière dont se construisent à la fois les formes langagières et l'identité du groupe (*on*).

COMME ON PARLE – MSN1, 3

in my dreams, I can touch the sky... [IN]

virginie==>JE T'AIME MON PETIT CHAT==>Tu es l'homme de ma vie(L)(L) [VI]

1	IN	lo
2	VI	lut
3	IN	va ?
4	VI	ui
5	VI	toi ?
6	IN	va
7	VI	k
8	VI	lol
9	IN	lol
10	VI	j adore comme on parle
11	IN	ca mfai marrer!
12	VI	moi ossi
13	IN	tro!!
14	VI	de -9 ?
15	IN	nada
16	IN	toi ?
17	VI	idem
18	L'ECHANGE SE POURSUIT (LE MUR DE BERLIN)	

D'une manière générale, transparaissent dans ces données des pratiques langagières quasi jubilatoires dans lesquelles les représentations de la langue comme un système stable et contraignant sont constamment bravées, délibérément bafouées aboutissent à ce que nous appellerons une *hétérographie*,

c'est-à-dire une orthographe hétérodoxe. Néanmoins, certaines contraintes orthographiques sont évoquées et utilisées non pas en tant que telles mais dans les enjeux interpersonnels. Ainsi dans l'extrait suivant **A TROIS** (MSN6, 6-7), les participant(e)s se livrent à des corrections orthographiques mutuelles qui renvoient à une sorte de défi amical entre Demoniak, une jeune fille, et James Bond, un jeune homme (14JA-18DE puis 43JA). Un des enjeux entre ces deux participants est la sœur de Demoniak, qui pendant une partie de l'échange est un tiers externe et qui prend à un moment donné (entre 27 et 38) la place de Demoniak. Ceci souligne une des ambiguïtés de ces échanges instantanés : derrière la stabilité apparente d'un pseudonyme peut se cacher plusieurs personnes différentes et d'une certaine manière tout(e) participant(e) peut légitimement se demander avec qui il ou elle « parle » en fait. L'amoncellement des *mdr* et des *lol* doit être interprété en tenant compte de ce facteur.

A TROIS – MSN6, 6-7

James Bond 007 [JA]

Demoniak [DE]

L'ECHANGE DEBUTE PRECEDEMMMENT

- | | | |
|----|-----------|--|
| 1 | JA | Virginie elle est la ? |
| 2 | DE | ouesh elle est en train de me faire un peti concert |
| 3 | DE | mdr |
| 4 | JA | de quoi ? |
| 5 | DE | de Chant |
| 6 | JA | quel genre ? |
| 7 | DE | elle imite Brithney ? |
| 8 | DE | chai pa tous ce ki passe |
| 9 | DE | mdr |
| 10 | JA | Tu sais si elle sort demain soir ? |
| 11 | DE | si jamai ca s'écrit comm ca Britney |
| 12 | DE | mdr |
| 13 | DE | elle pense aller a l'Amnezia |
| 14 | JA | si jamais ça s'écrit comme ça Amnesia (sans z) |
| 15 | DE | mdr |
| 16 | JA | même ki a un accent sur le e |
| 17 | DE | c plu joli avec Z |
| 18 | DE | je trouve |
| 19 | JA | lol |
| 20 | DE | oooh c bon hein je t fai une seul remarke moi |
| 21 | DE | na |
| 22 | JA | tu lui dis de me dire si elle va à l'Amnésia |
| 23 | DE | prkoi tu y va |
| 24 | JA | enfin si ça l'embête pas de me voir un petit moment ... |
| 25 | DE | surement pa |
| 26 | JA | j'ai le souper de boîte demain soir et je pourrais bien ne pas rentrer tout de suite |
| 27 | DE | c'virginie ki ecrit : |
| 28 | JA | coooool ! |
| 29 | JA | ça va ? |
| 30 | DE | ce serai GENIAL GENIAL |
| 31 | JA | T'as fini de chanter ? |

si un jour tu doi me kitté, fai le sou la pluie et tu ne verra pa mes larme coulé (MSN14)
ou c'est de l'or que tu met dans mon corps (MSN18) (remarquons l'allitération!)
in my dreams, I can touch the sky... (MSN1)

A noter aussi du point de vue des caractéristiques syntaxiques, l'emploi de la première partie de la négation (à voir aussi dans kan tu n es pa la, j ai le coeur brisé (MSN1)).

Les caractéristiques techniques expliquent également le caractère évolutif du pseudonyme. Ainsi dans MSN18, on passe de

virginie===>JE T'AIME MON PETIT CHAT===> Tu es l homme de ma vie,
à JE T'AIME MON PETIT CHAT===>Tu es l homme de ma vie(L)(L)==>faites moi po chier c po le moment.

En plus de permettre les exploitations ludiques et identitaires des caractéristiques techniques de la messagerie instantanée, les pseudonymes donnent des indications importantes sur le ou la participante puisqu'ils sont choisis, ce qui n'est en principe pas le cas du nom ou du surnom. Le pseudonyme dit donc quelque chose du sujet que ce dernier peut plus ou moins contrôler. De plus, puisqu'il est généré automatiquement, il peut dire, répéter quelque chose d'important et de long, le seriner même sans que le sujet ne doive en assumer l'énonciation proprement dite. Ainsi par exemple, ce sont souvent, nous semble-t-il, des aveux de souffrance, de points faibles qui sont exprimés dans les pseudonymes, tels que :

Virginie, bon pour eviter que tout le monde me fasse chier ac ca, je suis plus avec (MSN1)
JE T ?AIME mon chouchou! yen a marre ke ce soi moi la conne ds tce ke je fé bordel :-@ (MSN1)

••[[DIM]] ••_ouai demain expose d'histoire j'ai encor rien fait!! (MSN22)

Parfois les sujets s'interrogent sur leur pseudonyme, ils demandent des éclaircissements, ce qui montre bien que le pseudonyme est un message lui aussi. Ainsi la participante qui a choisi JE T'AIME MON PETIT CHAT===>Tu es l homme de ma vie(L)(L)==>faites moi po chier c po le moment se voit demander pourquoi : pk il ne faut pas te faire chier ?? (MSN18, 1) et répond simplement ah non ct hier soir!

On le voit à travers ces quelques observations sur les pseudonymes : c'est toujours un rapport à la langue comme moyen de parler de soi, d'établir aux yeux des autres son identité, de se construire ensemble une identité de groupe qui est au centre des pratiques observables à travers ces écrits électroniques.

La question importante qui surgit une fois ce rapport identitaire au langage étayé par différents exemples est de savoir s'il y a d'autres rapports au langage qui émergent, qui sont rendus visibles dans ces messages instantanés et notamment si y apparaît d'une façon ou d'une autre l'idée que le langage sert à la construction des connaissances communes, à la construction de points de vue sur un objet quelconque, etc., en d'autres mots s'il y a des traces d'un rapport plus épistémique au langage. Pour répondre à cette question, nous allons observer les rapports à l'école qui apparaissent dans ces échanges.

Activités scolaires et rapports à l'école, au savoir

Dans notre corpus, les utilisateurs et utilisatrices de la messagerie instantanée font souvent allusion à l'école. On se rend aisément compte de l'importance qu'elle a pour eux. Mais c'est de nouveau par rapport à eux que l'école apparaît dans ces échanges et très rarement en tant que lieu d'apprentissage, etc. Parfois en filigrane surgit un indice d'un rapport peut-être problématique aux apprentissages : ainsi quand deux élèves discutent de leur orientation en septième année (MSN10, 1-3) ou encore quand ils utilisent la messagerie pour se renseigner sur les devoirs à faire (MSN3, 1-2).

Dans **TU PX ME DONNE TTE LES REP D'ANGLAIS** (MSN5, 10-12), on peut s'interroger sur le sens que prennent les deux activités langagières à savoir apparemment un exercice à choix multiples et un mot croisé. A propos de la consigne de l'exercice 1 : il faut entourer des truc non (11DE), on remarquera que PI tente une négociation : DE a mis 1er A comme Aurelien (on notera que cette épellation est peu conventionnelle!) et le 2 B, comme Byrde mais PI indique en 24 qu'elle a mis C et B. Mais DE se contente

d'un roooh et d'un je c pa. Puis commence l'exercice 2 : on perçoit aisément que pour les deux jeunes filles, il s'agit de deviner juste de façon à liquider l'exercice. Le fait qu'il s'agisse, au-delà de la tâche scolaire, d'une activité langagière d'apprentissage lexical ne semble pas les effleurer. On notera d'ailleurs que l'apparence que se donne l'activité scolaire, celle d'un mot croisé, n'est pas de nature à permettre à l'élève de lui donner un sens d'apprentissage linguistique. Didactiquement, l'apprentissage lexical incident (qui doit être – on l'imagine – l'objectif pédagogique de l'activité) ne peut fonctionner que si effectivement l'élève joue le jeu et voit dans l'activité proposée un défi à relever, essaie seul(e) ou à plusieurs de trouver les solutions, ce qui ne survient pas dans cet échange. On voit donc qu'ici ni le langage, ni l'activité scolaire ne sont montrés comme susceptibles d'un investissement cognitif partagé témoignant d'un rapport épistémique au langage : le langage pour construire des connaissances. Mais on ne peut en tirer des conclusions quant aux autres formes de manifestation d'un rapport épistémique au langage : simplement il est probable que la messagerie instantanée ne soit pas un lieu où est susceptible de se matérialiser un tel rapport. Dans LEX D'ANGLAI (MSN18, 5-6), de la même manière, une négociation et une construction de solutions à deux qui ferait du langage un outil de résolution d'un problème échoue faute de temps ou d'occasion (dsléjy vais).

TU PX ME DONNE TTE LES REP D'ANGLAIS – MSN5, 10-12

Le P'iTit [PI]

Demoniak=====>G trop mal!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! [DE]

L'ECHANGE DEBUTE PRECEDEMENT

- 1 **PI** juste tu px me donne tte les rep d'anglais j'ai rien compris...
- 2 **DE** moi g mis a tte ke c'était faux
- 3 **PI** non les autre dans l'AB
- 4 **PI** please
- * Demoniak=====>G trop mal!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! est maintenant Absent(e) (inactif)
- 5 **PI** alors ??
- * Demoniak=====>G trop mal!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! est maintenant En Ligne
- 6 **DE** euhhhh
- 7 **DE** le mot croisé
- 8 **PI** et la 1
- 9 **PI** please
- 10 **PI** j'ai rien compris
- 11 **DE** il faut entourer des truc non ?
- 12 **PI** ouai
- 13 **PI** ta entoure quelle lettre
- 14 **DE** ba ca g entouré un peu n'importe koi
- 15 **DE** le truc le plu logic
- 16 **PI** pour le 3 ??
- 17 **PI** e 4 ??
- 18 **DE** aucune idée
- 19 **DE** allé au bol
- 20 **PI** taa po fais ??
- 21 **DE** 1er A comme Aurelien
- 22 **DE** et le 2 B comm Byrde
- 23 **PI** no mais
- 24 **PI** j'ai mis C et B
- 25 **DE** roooh
- 26 **DE** ba je c pa
- 27 **PI** po

28 **PI** grave
29 **PI** et tu px me dire ce que c les mot pour le ex 2
30 **PI** ??
31 **PI** please
32 **DE** lekel
33 **PI** le tous!
34 **DE** mai dit les moi un par un
35 **DE** je sui pa une intello kan meme
36 **DE** lol
37 **PI** echelle!
* Demoniak====>G trop mal!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! est maintenant Absent(e) (inactif)
* Demoniak====>G trop mal!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! est maintenant En Ligne
38 **DE** 2 sec
39 **PI** ok
40 **DE** donne un autre pour l'instant
41 **PI** fleur
42 **DE** Flower
43 **PI** ciseaux
44 **DE** ca g pa trouver
45 **PI** le 14
46 **PI** je croi que c un bateu mais je c po
47 **DE** chai pa non plu c les 2 ke je c pa
48 **DE** bateau g mi pour la peite bark
49 **PI** et c koi
50 **PI** ??
51 **PI** dsl de te faire chier mais j'en c rien
52 **DE** boat
53 **DE** po grav
54 **PI** peigne
55 **PI** ?'
56 **DE** chai plu
* Demoniak====>G trop mal!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! est maintenant Absent(e) (inactif)
57 **PI** le camion ?
58 **DE** ambulance
59 **DE** echelle c ladder
60 **PI** merci
61 **DE** c tt
62 **PI** non
63 **PI** chateau
64 **PI** £ ?!
65 **PI** sa s'ecrit cmt siseau ?
66 **PI** non c bon
67 **DE** castle
68 **DE** att j'arrive
* Demoniak====>G trop mal!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! est maintenant Occupé(e)

69 L'ECHANGE SE POURSUIT

On voit d'ailleurs également que le langage n'est pas appréhendé non plus comme un moyen de construire des points de vue, de discuter dans ces messageries instantanées. Tant dans **TM BIEN TRYO** (MSN9, 9-13) que dans **ON CONTROL PA SES SENTIMENT** (MSN10, 7-9), apparaissent ces formules stéréotypées

qui closent le débat avant même de l'ouvrir : *les goûts ne se discute pas...* affirme « i will love him 4 ever and ever » (tour 24) auquel fait écho le *on control pa ses sentiment* de « hallucination is a reality » (MSN10, 7-9/tour 16).

TM BIEN TRYO – MSN9, 9-13

t'es mon beau bracelet!! [TE]

i will love him 4 ever and ever [IW]

L'ECHANGE DEBUTE PRECEDEMMENT

- 1 **TE** tm bien tryo ?
- 2 **IW** sa va et toi
- 3 **TE** ouai jador tro
- 4 **TE** jv les voir en concert!!
- 5 **IW** lol mais de toute façon linkin park sa nik tout
- 6 **IW** a ouéé
- 7 **IW** ou
- 8 **TE** ke dal c de la mm
- 9 **TE** lol
- 10 **TE** a genève
- 11 **IW** rien a voir
- 12 **IW** sa cartonne
- 13 **TE** tro pa
- 14 **TE** lol
- 15 **IW** mais t'a bu quoi mdr
- 16 **IW** sa déchire
- 17 **TE** mai jm pa c tro commercial
- 18 **IW** rien a voir c'est trop de la ball
- 19 **TE** mai ke dal
- 20 **IW** mais sii mdr
- 21 **TE** c bien mieu tryo
- 22 **TE** ou saez
- 23 **TE** !!
- 24 **IW** mais les goûts ne se discute pas pffffff mais trop pas
- 25 **IW** lol
- 26 **TE** mdr
- 27 **IW** lol
- 28 **IW** t'aime bien green day
- 29 **TE** c cool mai c tro commercial
- 30 **TE** jm pa les truc tro commercial
- 31 **IW** roooooo mais tg avec ton comercial no je lol
- 32 **TE** mdr
- 33 **IW** no mais sa cartonne
- 34 **TE** mai tsai moi et mon commercial
- 35 **IW** mdr
- 36 **IW** oui
- 37 **TE** ta pa fini!
- 38 **TE** lol
- 39 **TE** mdr
- 40 **IW** mdr
- 41 **TE** bon changeons de sujet

42	IW	lol
43	TE	tm bien virginie ?
44	IW	wlch
45	TE	llol
46	IW	wéch
47	IW	oui je l'adaore putin on trippe trop avec t'aurais du voir hier au cours de dessin rooooo mais le trippe
48	TE	elle est troooo frote cette miss je ladore tro
49	IW	oué nette
50	TE	g vu le cercl ac elle
51	DEBUT D'UN RECIT	

Conclusion

En insistant à de multiples occasions sur les pratiques d'écriture mises en œuvre dans l'écrit électronique, nous cherchons à défendre l'idée que l'écriture en tant que telle mobilise différents types de pratique. L'écriture d'un récit, celle d'un article de presse, celle d'un résumé, etc. impliquent un ensemble de pratiques dont certaines sont communes à tous les genres de texte et d'autres spécifiques à tel ou tel genre.

Pour nous, parler de *pratiques d'écriture* implique qu'il faut prendre en compte quatre dimensions :

D'abord qu'il y a un sujet qui met en œuvre le discours, la langue. Parler de *pratiques d'écriture* implique qu'on ait affaire à une activité située, contextualisée tant socialement, historiquement que psychiquement. Les aléas de ces pratiques peuvent tenir aux limitations psychologiques, au contexte situationnel, au contexte social plus large, etc.

Deuxièmement, parler de pratiques implique de considérer que l'écriture comme activité relève d'une articulation entre une situation et ses diverses contraintes et un système – la langue – et ses diverses contraintes. Cette articulation est le fait du sujet. Les pratiques ont pour objectif de produire des signes, du sens linguistiquement structuré pour faire quelque chose : dire ses sentiments, promettre, rassurer, etc. (pour ne mentionner que des actions très représentées dans notre corpus)

Troisièmement, parler de pratiques implique de considérer que le sujet a également à jouer entre les normes plus ou moins contraignantes, imposées par la situation et les règles, elles aussi plus ou moins rigides, imposées par le système de la langue.

Enfin admettre que l'écrit relève de pratiques sociales implique d'admettre que comme toute pratique, elle n'est jamais maîtrisée totalement, elle est toujours «travaillée» par les différentes dimensions qui la constituent.

Une fois ces quatre dimensions impliquées par la notion même de pratiques acceptées, il faut dire quelques mots sur la manière dont on parvient à devenir familier des pratiques d'écriture.

D'abord on ne peut ignorer les aspects matériels de la production scriptive, de la scription. Dans l'écrit électronique, les aspects matériels sont très présents et très visibles : exigences de rapidité, problèmes de transmission, interaction sans contact visuel (quand la caméra sera généralisée, les caractéristiques de l'écrit électronique seront considérablement changées !), manipulation d'un clavier, etc. Ces aspects matériels peuvent poser problèmes, mais ils peuvent aussi devenir des ressources : on l'a vu avec les néographies, avec l'emploi des pseudonymes, par exemple. On peut considérer aussi que le fait de ne pas avoir son interlocuteur en face à face permet de dire/d'écrire des choses plus intimes, d'être plus francs, etc.

En tout cas, on a vu que nos jeunes sujets s'expliquent beaucoup dans leurs échanges. Ils reviennent sur ce qu'ils ont dit, ce qu'on leur a dit, ce qu'on leur a dit qu'on avait dit, etc. etc. Ces discours rapportés de discours rapportés, ces mises en abyme de discours tenus – ou soi-disant tenus – avec leurs interprétations concurrentes, leurs origines de plus en plus douteuses, (qui finalement a dit quoi, à qui, à propos de qui) sont un des thèmes les plus fascinants de ces échanges. Chacun de nos sujets a l'air persuadé qu'il maîtrise la situation, qu'il peut rapporter un discours, aucun d'entre eux ne semble avoir le moindre doute sur la fiabilité de ces rapports de rapports de discours. Un enseignement du discours rapporté pourrait partir de ces pratiques de reprises de discours tenus, de discussions autour de qui a dit quoi, pourquoi et qu'est-ce qu'il pensait à ce moment-là. Une séquence didactique (voir Authier-Revuz, 1992) qui amènerait progressivement les élèves à l'idée que l'interprétation que l'on fait du discours qui nous est adressé interfère toujours avec la manière dont on le rapportera, qu'il n'y a pas de frontière entre ce qu'on dit et ce qu'on rapporte, serait de nature à les faire avancer à la fois dans leur maîtrise de la langue et probablement dans leurs relations!

L'ensemble des pratiques liées à l'écriture – qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires, formelles ou informelles – ont en commun de devoir résoudre le problème de la projection sur de la linéarité d'un sens multidimensionnel (parce que comprenant des aspects de la situation). Autrement dit, l'écrit impose des contraintes de linéarité de l'expression, de repli de la tri-dimensionalité de l'événement (quel qu'il soit) sur la bi-dimensionalité de l'écran ou de la feuille de papier. Ce problème de devoir construire un sens dans un enchaînement ordonné de signes est inhérent à toutes les pratiques de l'écrit. Pour réussir à s'exprimer par écrit, il faut trouver des solutions pour construire ce sens et l'aligner en mots. Parfois c'est la construction syntaxique qui offre des ressources pour poursuivre, pour trouver le sens de ce qu'on veut dire, parfois ce sont les mots, le lexique qui permettent d'avancer, de construire plus, de découvrir ce qu'il y a à dire sur tel ou tel sujet. Cette expérience de l'écriture pour penser, «d'une pensée qui se fait, se trouve dans et par les mots» (Authier-Revuz, 2005), de l'écrire pour construire une réflexion, toute pratique d'écrit permet de la faire et l'écrit électronique de nos «clavard(e)s» également. De ce point de vue on peut affirmer que la pratique de l'écrit électronique entraîne à l'écriture, dans le sens d'entraîner à l'expérience de l'écriture.

William Labov, a dit, parlant de l'illettrisme en 1993, que «les principaux problèmes que rencontre l'école ne peuvent être compris qu'en menant des recherches hors de l'école». Il nous semble que les rapports à l'écrit et à l'écriture, qui sont effectivement un grand problème de l'école du vingt-et-unième siècle, gagnent à être étudiés en tenant compte des pratiques exclues de l'école, telles que celles que nous avons décrites ici. Au moins il serait souhaitable que ces pratiques de l'écrit soient comprises dans le modèle de référence que se fait l'école de ce qu'est l'écrit aujourd'hui.

Bibliographie

- Anis, J. (1999). Chats et usages graphiques. In J. Anis (dir.). *Internet, communication et langue française* (pp. 71-90). Paris : HERMES Science Publications.
- Anis, J. (2000). L'écrit des conversations électroniques de l'Internet. *Le français aujourd'hui*, 129, 59-69.
- Anis, J. (2002). Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS. consulté sur : <http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2002/actes%202002/jacques%20anis.htm>
- Authier, J. (1979). Parler avec des signes de ponctuation ou de la typographie à l'énonciation. *DRLAV*, 17, 76-87.
- Authier-Revuz, J. (1992). De quelques idées reçues au sujet du discours rapporté. *Perspectives*, 4, 15-21.
- Authier-Revuz, J. (2005). Arrêts sur mots. In I. Fenoglio (éd.), *L'écriture et le souci de la langue*. Paris : éditions du CNRS.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, 113/114, 41-67.

- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Combettes, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles, Paris : De Boeck-Duculot.
- Faygal, Z. (2004). Actions des médias et interaction entre jeunes dans une banlieue ouvrière de Paris. Remarques sur l'innovation lexicale. *Cahiers de sociolinguistique*, 9, 41-60.
- Goudaillier, J.-P. (1997). *Comment tu tchatches ? Dictionnaire du français contemporain des cités*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Labov, W. (1993). Peut-on combattre l'illettrisme ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100, 37-50.
- Perrot, J. (1998). Visée communicative. In J. Feuillet (éd.), *Actance et valence dans les langues de l'Europe* (pp. 607-661). Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Pierozak, I. (2003). Le « français tchaté » : un objet à géométrie variable ? *Langage et société*, 104, 123-144.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF
- Rey-Debove, J. (1978). *Le métalangage*. Paris : Le Robert.

Questions et discussion

Notes des secrétaires d'atelier

Participant (P) -Avez-vous eu besoin d'un traducteur pour comprendre les messages saisis ?

Intervenantes (I) -Il y a chez les jeunes des compétences de lecture que nous n'avons pas, mais ça vient vite...

P -Avez-vous pensé aussi à travailler sur un corpus français afin de le comparer au corpus suisse ?

I -Non, ce qui nous intéressait maintenant était le langage romand. Cependant, on peut dire que les éléments de syntaxe sont pareils, à l'exception de certains éléments régionaux au niveau du lexique.

P -On dit que les Français ont un meilleur vocabulaire ?

I -Je n'y crois pas trop ! C'est une autre représentation plutôt qu'un vrai déficit. La « culture » de la discussion avec dispute est plus française que suisse, mais quels paramètres pourraient permettre une comparaison ? Le parler jeune, en Suisse romande, est imprégné du langage des banlieues françaises. Mais attention, ici on ne parle pas du langage oral, mais du langage « clavier ».

P -Parfois vous dite « Il », ou « Elle ». Comment savez-vous s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon ?

I -Nous avons étudié 2500 énoncés, dont le suivi permet de dire :-des accords en « e », même si le mot n'est pas correctement orthographié suppose une fille, de même que le sujet de certains contenus peut aussi être typiquement féminin.

P -Avez-vous donné ces corpus à des sociologues ?

I -Non

P - Des difficultés de lecture sont-elles constatées ?

I - Apparemment aucune difficulté de lecture n'est constatée.

P - Ces nouvelles technologies et pratiques d'écriture pourront-elles influencer plus tard l'écrit ?

I - Une influence certainement, mais pas si importante. Les conditions pour faire une étude sérieuse ne sont aujourd'hui pas réunies.

Diverses réflexions des participants (P) - Les jeunes écrivent bien davantage maintenant qu'il y a quelques années. Le téléphone était à la mode il y a peu de temps encore; aujourd'hui, les jeunes communiquent par écrit (SMS,- mails,- ...) puis ils se téléphonent pour confirmer, répéter. Les choses sont dites deux fois! Les jeunes écrivent sans crainte de jugement. Il n'y a pas de discrimination orthographique. Dans tous ces échanges, il y a du sens. A l'école par contre, on a si souvent de la peine à donner du sens à ce que l'on fait! Même si l'école ne fait plus son travail, les jeunes créent, écrivent et communiquent !

* * *

Remerciements

«Savoir lire, un défi permanent»

Tel était le thème choisi par l'Association des inspecteurs et directeurs de Suisse romande et du Tessin pour son séminaire 2005. Notre association a, en effet, décidé d'apporter sa contribution à cette large réflexion. Acteurs privilégiés du terrain, inspecteurs et directeurs ont en effet un rôle essentiel à jouer pour encourager et soutenir les pratiques pédagogiques qui développent et renforcent le besoin et l'envie de lire chez tous les enfants confiés au secteur public.

Le thème a retenu l'attention de plus de cent personnes. C'est dire s'il est d'actualité. Grâce à des intervenants d'excellente qualité, conférences et ateliers ont permis de conjuguer apports théoriques et regards pratiques sur cette problématique certes difficile mais passionnante.

Au moment de mettre un terme à ce séminaire par la remise de ces Actes, nous souhaitons exprimer nos très sincères remerciements à Jacques Weiss, responsable de la programmation, ainsi qu'à Irène Cornali Engel, chargée de la présentation des divers intervenants. Nous adressons notre profonde reconnaissance à l'ensemble des intervenants pour la qualité de leurs interventions unanimement appréciées mais, et les autres ne nous en voudront pas, nous voulons insister sur la qualité des conférences de Mesdames Laurence Rieben et Geneviève de Weck ainsi que sur le brillant exposé de Monsieur Alain Bentolila. Œuvrant dans les coulisses, Monsieur Hubert Cortat de la HEP-IPN-PF5 et responsable des enregistrements, aura contribué également à la qualité de ces Actes. Nos remerciements vont, enfin, aux membres de l'AIDEP ainsi qu'aux nombreuses orthophonistes qui nous auront fait l'honneur de leur participation.

Le prochain séminaire, un autre thème en d'autres lieux, est d'ores et déjà programmé pour 2007.

Excellente lecture !

Le Comité de l'AIDEP