

RECHERCHE-FORMATION INTERACADEMIQUE

**CASNAV
DES
RECTORATS DE TOULOUSE ET DE BORDEAUX**

***APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE
AU CYCLE 3 OU EN COLLEGE
A DES ADOLESCENTS DU VOYAGE NON-LECTEURS***

2003-2008

**APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE
AU CYCLE 3 OU EN COLLEGE
A DES ADOLESCENTS DU VOYAGE NON-LECTEURS**

Responsable de la Recherche : BEAUDOU Aline, formatrice au CASNAV de Toulouse

Membres du groupe de recherche :

Rectorat de Toulouse :

CANAC Frédéric	Professeur des écoles, EEPU E. Renan, Toulouse (31)
CECILIA-CENAC Clémence	Professeur des écoles, EEPU Lalande, Toulouse (31)
CONSTANTY Michel	PRCE IUFM Tarbes (65)
GUIBERT Bernadette	Professeur des écoles, EEPU Gourgan, Rodez (12)
PARADIS Patricia	Mission EDV IA 31, formatrice au CASNAV de Toulouse
RAFFARA Benoît	Coordonnateur unités mobiles, conseiller technique HG5
SCHULTE Christian (03-06)	Professeur des écoles, classe passerelle Clg Pyrénées, Tarbes (65)
VALERO Sandra	Contractuelle classe passerelle, Clg Lalande, Toulouse (31)

Rectorat de Bordeaux :

DUGUET Maryline	Formatrice au CASNAV de Bordeaux, dossier EDV
FONTAGNERES Nathalie	Professeur des écoles, EEPU La Gorp, Ambares et Lagrave(33)
LACREU Christian (03-05)	Professeur des écoles, EEPU Caychac, Blanquefort (33)

Accompagnatrice agréée :

REBIERE Maryse	Maître de conférence IUFM Bordeaux (33)
----------------	-----------------------------------------

RESUME :

De nombreux adolescents issus des communautés du voyage accèdent au cycle 3, voire au collège, au bénéfice de l'âge, sans avoir réussi à apprendre à lire. Les enseignants qui les accueillent dans ces classes où la lecture est considérée comme acquise se sentent démunis. Il nous est donc apparu nécessaire de leur proposer des outils de travail qui les aident à prendre en charge un enseignement traditionnellement dévolu au cycle 2, sans pour autant exclure ces jeunes du travail collectif. Ces outils sont de divers ordre :

- un état des lieux des différents obstacles à prendre en compte pour favoriser l'accès de ces jeunes à la culture écrite,
- une évaluation diagnostique destinée à identifier, pour chacun d'eux, les acquis, les difficultés qu'il reste à surmonter pour entrer dans l'écrit,
- un outil d'aide à l'élaboration de programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) à partir des résultats obtenus à deux des principales épreuves de l'évaluation,
- des exemples de mise en œuvre, à partir de quelques albums ou romans de la littérature de jeunesse, du type de dispositif proposé pour répondre simultanément aux besoins d'élèves aussi différents que ceux qui ne maîtrisent pas encore le code écrit, ceux qui déchiffrent sans pour autant construire le sens de ce qu'ils lisent et ceux qui sont en voie d'autonomie dans la lecture-compréhension.

I Introduction

I.1 Origine du projet et question de la recherche

Ce travail a été initié pour tenter de trouver des réponses appropriées au désarroi des enseignants confrontés à l'accueil, dans des classes de cycle 3 et de collège, de jeunes issus des communautés du voyage, âgés de 9 à 16 ans et encore non-lecteurs.

En effet, dans les classes dont ces élèves relèvent de par leur âge, les compétences visées, les activités auxquelles ils sont censés participer leur sont, le plus souvent, totalement inaccessibles et ils n'ont plus l'occasion, sauf création de postes spécifiques, de rencontrer des situations didactiques adaptées à leur niveau et à leurs besoins.

Or, Roland Goigoux, dans un article intitulé «Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite»¹, souligne les limites de l'ajustement didactique quand l'écart est trop grand entre la tâche prescrite aux élèves et les ressources cognitives, les capacités dont ceux-ci disposent à ce moment là. Il rend compte, dans cet article, d'une recherche qu'il a réalisée dans quatre classes de grande section de maternelle, dont les enseignantes sont considérées comme particulièrement "chevronnées". Pour étudier l'ajustement de ces enseignantes à l'activité des élèves, il évalue préalablement, à l'aide de trois épreuves, le niveau de conceptualisation de la langue écrite de chacun des enfants des quatre classes. Il détermine ainsi trois catégories d'enfants :

- ceux qui réussissent seuls les épreuves proposées (groupe 1),
- ceux qui parviennent à les réussir, avec l'aide de l'expérimentateur (groupe 2),
- ceux qui, malgré l'aide de l'expérimentateur, ne parviennent pas à réussir les épreuves (groupe 3),

Ce classement n'est pas communiqué aux enseignantes, pour ne pas fausser les résultats de l'observation. Celle-ci vise en effet à caractériser, grâce à une analyse fine de la tâche prescrite, la nature des aides qu'elles vont apporter aux élèves de ces différents ensembles, pour favoriser les opérations cognitives sollicitées dans la résolution du problème posé.

Le constat effectué est le suivant : les quatre enseignantes observées parviennent à s'ajuster finement aux besoins des élèves les plus avancés (groupes 1 et 2). Par contre elles échouent à ajuster leurs aides pour les 25% d'élèves du groupe 3, "dont le niveau de conceptualisation est insuffisant au regard de la tâche proposée"². Elles se contentent alors d'inciter ces élèves «à être attentifs, à rester mobilisés sur la tâche mais sans véritablement parvenir à les rendre actifs dans les registres cognitifs pertinents»³. Ces résultats "laissent entendre qu'au delà d'un certain seuil d'hétérogénéité, les maîtresses ne peuvent peut-être plus gérer toutes les situations didactiques au profit de tous les élèves ».

Or Roland Goigoux craint que ces élèves "placés systématiquement dans des situations hors de portée de leur prise de conscience n'adoptent progressivement une posture scolaire très inadéquate, plus attentifs aux exigences de leur maîtresse qu'à celles de l'activité intellectuelle» et estime que «ce pourrait être le point de départ de difficultés scolaires précoces et cumulatives»⁴.

Comment résoudre cette difficulté ? Comment éviter que les jeunes issus des communautés du voyage, illettrés ou analphabètes, ne soient constamment confrontés, dans les classes qui correspondent à leur tranche d'âge, à des tâches situées hors de leur zone proximale de

¹ R. Goigoux, Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite, *Activités métalangagières et enseignement du Français*, Journées d'études de l'association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), Genève, 28 février 1997

² idem

³ idem

⁴ idem

Recherche-Formation interacadémique -CASNAV de Toulouse et de Bordeaux- 2003-2008

développement ? Quelles situations didactiques leur proposer pour qu'ils construisent les compétences dont ils ont prioritairement besoin ?

Les réponses existantes ne nous satisfaisaient pas.

Certes, il existe bien quelques outils d'apprentissage de la lecture conçus pour des enfants du voyage⁵ itinérants. Mais, utilisées dans les classes ordinaires, pour des enfants de familles sédentarisées en grand décalage scolaire, elles nous semblent contribuer d'une part à la mise à l'écart du groupe classe de ces élèves, d'autre part à leur enfermement culturel. Elles ne doivent pas devenir l'outil de travail spécifique de l'élève non-lecteur.

De même, l'affectation de ces jeunes dans des structures spécifiques ne nous paraît pas une solution adéquate. D'une part, cette forme de relégation accentue la marginalisation de ce public, qui n'a déjà que trop peu d'occasion de côtoyer un monde autre que celui dont il est issu et compromet toute chance d'intégration ultérieure dans les structures ordinaires. D'autre part, il a été constaté que ce type d'orientation était peu rentable même sur le plan des acquisitions scolaires. C'est pourquoi les dispositifs « enfants du voyage » ferment successivement au sein de l'Académie de Toulouse, en ce qui concerne le premier degré.

Il ne saurait être question non plus, alors qu'ils ont entre neuf et quinze ans, de les renvoyer au cours préparatoire avec des enfants de six ans, voire en maternelle comme certaines écoles l'envisagent pour les plus jeunes, sous prétexte que leur niveau de conceptualisation de la langue est celui d'enfants de quatre ans.

Bien sûr, il est indispensable que l'école et le collège aménagent des temps de prise en charge spécifique pour permettre à ces jeunes de s'approprier les connaissances et compétences de base qui leur font défaut. L'idéal serait de prévoir un dispositif provisoire d'un an, dans lequel serait assuré un enseignement intensif de la lecture-écriture et qui inclurait des temps partagés avec les autres élèves de leur âge, comme c'est le cas, dans les classes d'initiation ou les classes d'accueil, pour l'enseignement de la langue française aux nouveaux arrivants non-francophones. On peut également exploiter l'organisation en cycle et favoriser le regroupement d'élèves de différents âges, en fonction des besoins identifiés. A minima, il conviendrait de les regrouper au moins deux heures par jour, pour leur apprendre à lire et à écrire, ce qui implique la création de postes spécifiques itinérants dans toutes les circonscriptions qui les accueillent, comme le préconise la circulaire régissant la scolarisation des enfants du voyage dans l'Académie de Toulouse.

Mais, quelles que soient les mesures adoptées, elles ne sauraient exclure une prise en compte du niveau et des besoins de ces élèves au sein de leur classe de référence et ceci est loin d'être simple. Les enseignants qui nous interpellent témoignent de la difficulté qu'ils ont à gérer semblable hétérogénéité.

Les questions que nous nous posions étaient donc les suivantes :

- Comment les enseignants de cycle 3 ou de collège peuvent-ils, sans délaisser les autres élèves, répondre aux attentes de ces adolescents et les faire accéder à une véritable maîtrise de la lecture et de l'écriture, dans des classes où cet apprentissage n'est plus au programme ?

⁵ Méthodes spécifiques :

- P. Etienne, *Méthode Kiko, Lire et écrire, le livre du Moniteur*, Services Régionaux Itinérants, 26, place Sénard, 44400 Rézé, 1990,
- *Conte-goutte* (cycle 2, GS et CP) et *Croc-en-jambe* (histoire suivie qui se déroule sur un terrain de voyageurs), Le Relais, 19, rue Gutenberg, 44340 Bouguenais, 1992 (épuisé)
- *Je voyage... je vais à l'école*, livret de lecture et fiches d'exploitation, Coordination départementale Migrants, 3, rue de la Volga, 35200 Rennes.
- *Je Voyage avec mes mots*, CASNAV Metz, 1992
- *Angélo, Laura, Dalila, Jonaset les autres*, Inspection Académique de Vendée, Carep 85, 2005.

Recherche-Formation interacadémique -CASNAV de Toulouse et de Bordeaux- 2003-2008

- Comment peuvent-ils leur permettre d'apprendre à lire, au sein de leur classe d'âge, sans les mettre à l'écart et même en les faisant participer aux activités de lecture - écriture prévues pour les autres élèves de la classe ?
- Quels dispositifs mettre en œuvre pour que, même si ces élèves ne rattrapent pas la totalité de leur retard scolaire, ils puissent au moins s'appropriier le code écrit, tout en développant les compétences langagières, linguistiques et stratégiques nécessaires pour comprendre un texte adapté à leur âge et qui soit stimulant pour leur intelligence ?

I.2 Constitution de l'équipe

C'est pour répondre à ces questions que l'équipe de Recherche-Formation s'est constituée. Consciente de l'ambition du projet, la formatrice du CASNAV de Toulouse, Aline BEAUDOU, a sollicité la collaboration de sa collègue de Bordeaux, Maryline DUGUET, chargée du même dossier. Chacune a identifié, au sein de son Académie, des enseignants de cycle 3 ou de collège, ayant l'expérience de la scolarisation d'enfants du voyage et volontaires pour s'engager dans cette recherche pendant trois ans, à raison de cinq regroupements annuels. Tous exercent dans des structures, du premier ou du second degré, ayant vocation à accueillir des enfants du voyage. Trois d'entre eux sont professeurs des écoles dans des classes de cycle 3 : Frédéric CANAC (EPU Ernest Renan de Toulouse), Clémence CECILIA-CENAC (EPU Lalande de Toulouse), Bernadette Guibert (EPU Gourgan de Rodez). La plupart des autres sont enseignants sur poste spécifique et ne scolarisent que des enfants du voyage. C'est le cas des deux collègues du Rectorat de Bordeaux, Nathalie FONTAGNERES et Christian LACREU, de Christian SCHULTE, professeur des écoles, affecté au collège Pyrénées de Tarbes pour enseigner au sein d'une classe d'adolescents du voyage, de Sandra VALERO, enseignante de Français Langue Etrangère, recrutée comme contractuelle sur différents dispositifs "passerelle" ou encore de Benoît RAFFARA, enseignant à mi-temps au sein des unités mobiles qu'il coordonne et conseiller technique inter-degrés sur le dossier "scolarisation des enfants du voyage" auprès de l'IEN de Toulouse Nord. Patricia PARADIS, quant à elle, s'est associée à cette recherche en qualité de chargée de mission "enfants du voyage" auprès du correspondant départemental de la Haute-Garonne, avant de devenir formatrice à mi-temps au CASNAV, sur ce même dossier. Nous avons également sollicité la participation d'un collègue de l'IUFM de Tarbes, Michel CONSTANTY, certifié de lettres. Enfin, Maryse REBIERE, maître de conférence de l'IUFM de Bordeaux a accepté, dès la seconde année, de devenir notre accompagnatrice agréée et de superviser notre travail.

I.3 Hypothèses et type de produit attendu

Avec Roland Goigoux, nous pensons que, pour favoriser le développement cognitif de jeunes dont le niveau de conceptualisation est insuffisant au regard des tâches proposées aux autres élèves de la classe, il est indispensable de « distinguer plus soigneusement ce qui peut être différencié en amont, dans la construction des situations d'enseignement, et ce qui peut l'être en cours de réalisation, dans le temps réel de la conduite de la classe »⁶. Considérant la complexité de la tâche dévolue aux enseignants de cycle 3 et de 6^e, 5^e de collège, confrontés à la difficulté d'apprendre à lire à de jeunes analphabètes, dans des classes où l'apprentissage de la lecture est considéré comme acquis et compte tenu de l'absence de tout matériel didactique approprié, il nous a paru nécessaire de leur proposer des supports de travail adaptés à semblable hétérogénéité, qui allègent leur tâche de préparation, tout en les aidant à mieux cerner les modes d'étayage dont ces jeunes ont besoin.

⁶ R. Goigoux, Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite, *Activités métalangagières et enseignement du Français*, Journées d'études de l'association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM). Genève, 28 février 1997

Recherche-Formation interacadémique -CASNAV de Toulouse et de Bordeaux- 2003-2008

Nous avons donc décidé d'élaborer les outils suivants :

I.3.1 Un état des lieux des difficultés que doivent surmonter les enfants du voyage dans l'accès à la culture écrite

Nous avons commencé par recenser tous les obstacles qu'il faut prendre en compte et s'efforcer de lever pour favoriser l'accès des enfants du voyage à la culture écrite. Il nous semblait important de préciser :

- d'une part, les multiples raisons de décalages scolaires si importants. Tant que les enseignants attribueront l'échec scolaire de ces jeunes à une absence d'implication de ces derniers, ils ne déploieront aucune énergie pour lutter contre cet état de fait. Pour avoir envie de transformer un réel qui résiste à tous les efforts consentis, il faut commencer par comprendre ce qui est en jeu dans ces résistances
- d'autre part, la nature des difficultés auxquelles se heurte ce public dans son approche de l'écrit. L'enquête que nous avons conduite, en 2000-2001, dans le cadre d'une autre recherche, auprès d'enfants du voyage scolarisés au CP, nous a fourni la plus grande partie de nos données initiales. L'évaluation diagnostique, que nous avons conçue au terme de la première année de la recherche en cours, a complété ces données, en permettant d'observer les étapes qu'ont franchies ces jeunes dans la compréhension du système alphabétique, après plusieurs années d'école, les acquisitions qu'ils ont pu faire et les difficultés qui font encore obstacle à la clarté cognitive dont ils ont besoin pour progresser.

I.3.2 Une évaluation diagnostique.

L'élaboration de cette évaluation posait la question de son utilité, au regard de toutes celles proposées aux différents niveaux de la scolarité. Cependant, les outils existants ne nous semblaient pas adaptés à la tranche d'âge visée par notre recherche.

En effet, les évaluations nationales correspondant à l'âge de notre public cible (CE1, CE2, 6^e et 5^e) présupposent un niveau de conceptualisation de l'écrit et des acquis que n'ont pas nécessairement ces jeunes non lecteurs. Quant aux évaluations de GS/CP ou encore au Moniteur d'Evaluation des Difficultés de l'apprenti Lecteur (MEDIAL) d'André Ouzoulias, ils sont conçus pour des enfants de 5 à 7 ans, ce qui peut poser problème quand on s'adresse à des adolescents et qu'on veut leur faire appréhender tout l'intérêt d'apprendre à lire.

Par ailleurs, il nous semblait essentiel que les enseignants qui accueillent en cycle 3, voire au collège, des jeunes encore non lecteurs, appréhendent, en faisant passer ces évaluations, le type d'obstacles que doivent surmonter ces élèves pour apprendre à lire. Ainsi, de nombreux enseignants, au cours des formations continues que nous animons, sont stupéfaits d'apprendre qu'un enfant peut entrer au cours préparatoire sans avoir compris que l'écrit code la forme sonore du langage. Ils comprennent alors que l'incapacité de ces élèves à assimiler les correspondances grapho-phonémiques ne relève sans doute pas d'un défaut de mémoire, comme ils le pensaient, mais s'explique plutôt par le fait que cet apprentissage ne peut faire sens tant que ces jeunes n'ont pas accédé au principe alphabétique.

C'est pourquoi il est impératif, comme le préconise Gérard Chauveau, de faire prendre conscience aux maîtres qu'il peut être plus approprié de travailler «sur les aspects de représentation à la fois des fonctions et de la nature du système écrit pendant une certaine période de temps avant de se centrer sur l'enseignement de la technique de la lecture elle-même.⁷ »

⁷ G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, *A l'école des banlieues*, Editions ESF, 1995

I.3.3 Un matériel d'enseignement

1.3.3.1 Un tableau articulant les résultats de l'évaluation diagnostique, les compétences à développer et les types d'activités susceptibles d'en favoriser l'appropriation

L'objectif de ce document est de proposer aux équipes pédagogiques qui ont en charge des jeunes non lecteurs ou lecteurs débutants, un outil d'aide à l'élaboration de PPRE (projet personnalisé de réussite éducative).

1.3.3.2 Des supports de lecture

Il était nécessaire de trouver des supports de lecture qui soient à la fois :

- adaptés à l'âge de pré-adolescents,
- susceptibles de retenir l'attention des enfants du voyage, d'éveiller leur curiosité, leur réflexion et de susciter des débats d'idées au sein de la classe,
- assez courts pour se prêter à l'apprentissage initial de la lecture,
- exploitables à un niveau différent avec les autres élèves de la classe.

Nous avons fait le choix de privilégier des œuvres de la littérature de jeunesse et plus particulièrement les albums qui associent un texte relativement court et des images qui peuvent servir de point d'appui au travail de compréhension.

Ce choix, nous l'avons fait sans ignorer un certain nombre d'objections qui pourraient nous être faites. En quoi la lecture d'un texte littéraire de qualité, c'est à dire présentant des caractères spécifiques très éloignés de la lecture informative ou fonctionnelle, peut-elle en effet aider les élèves en situation d'illettrisme ? Ces derniers ne découvrirait-ils pas mieux l'intérêt d'apprendre à lire s'ils étaient confrontés à des textes dont ils pourraient immédiatement percevoir l'utilité dans leur vie de tous les jours ? Comment ces élèves, qui n'ont connu qu'une scolarité en pointillé et auxquels fait défaut toute la culture patrimoniale, pourraient-ils se représenter les « profits symboliques » de la lecture des œuvres littéraires ? Ces élèves sont-ils capables d'une lecture fusionnelle, identificatoire et, en même temps, distanciée, attentive au fonctionnement du texte ?

L'équipe de travail ne rejette pas la pertinence des écrits fonctionnels pour donner du sens à l'apprentissage de la lecture. Mais elle estime qu'il est indispensable de faire appréhender le plaisir et la richesse de la lecture à des publics dont la demande se réduit bien souvent à pouvoir « passer le permis de conduire », « lire les panneaux pour se déplacer », « se retrouver sur un plan ou une carte », « trouver la poste », « savoir lire les papiers pour les signer », « lire les ordonnances du médecin »⁸. Précisément parce qu'ils n'auront aucune occasion de se construire ailleurs qu'à l'école des projets de lecteur plus ambitieux, il est indispensable de leur permettre de découvrir la richesse de la littérature et la passion de lire. Cette ambition rejoint d'ailleurs les propositions de Serge Boimare, qui utilise « une médiation culturelle, que celle-ci soit littéraire, scientifique ou artistiques »⁹ pour restaurer la relation pédagogique avec les adolescents les plus réticents à l'effort cognitif et n'hésite pas à s'appuyer sur les grands mythes de l'humanité ou les romans de Jules Verne pour leur apprendre à lire et à écrire. Nous avons l'intime conviction que des enfants en grande difficulté, non seulement peuvent accéder à une lecture symbolique, apprécier la qualité du texte, participer à un débat interprétatif, mais aussi construire, dans ce rapport à la littérature, la motivation pour l'apprentissage de la lecture. C. Tauveron¹⁰ constate que les élèves les plus faibles dans des activités de lecture habituelles ne sont pas les moins habiles en lecture littéraire. Pour elle, il ne fait nul doute que ce sont souvent ces élèves qui font les progrès les plus spectaculaires, si bien qu'il apparaît de plus en plus évident que ces apprentissages conjugués sont une réponse particulièrement adaptée à l'échec en lecture.

⁸ Nous reprenons les expressions des jeunes que nous avons interrogés sur l'intérêt d'apprendre à lire

⁹ S. Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Editions Dunod, p.23

¹⁰ C.Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Hatier Pédagogie, 2002

Recherche-Formation interacadémique -CASNAV de Toulouse et de Bordeaux- 2003-2008

Le choix des albums étudiés a été orienté par trois types de critères :

- le premier est d'ordre subjectif, lié aux valeurs de l'enseignant. Chaque formateur privilégie des textes qui lui plaisent et dont il éprouve, par conséquent, le besoin de faire partager l'intérêt
- le second est d'ordre pédagogique. L'œuvre répond aux besoins, conscients ou inconscients, de jeunes de cette tranche d'âge et notamment des enfants du voyage
- le troisième est pragmatique. L'ouvrage en question est au programme de la classe ou du cycle et l'école, la circonscription ou le collège en possèdent un nombre suffisant pour que chaque élève puisse lire individuellement la même histoire.

Voici la liste des ouvrages que les enseignants de l'équipe de recherche ont retenus pour en proposer une exploitation en vue de l'apprentissage de l'écrit avec des enfants du voyage analphabètes ou illettrés scolarisés en cycle 3 ou en 6°, 5° de collège.

L'agneau qui ne voulait pas être un mouton, un album de Dider Jean et Zad, édité en 2003 chez Syros jeunesse avec la collaboration d'Amnesty International, a été choisi, au moment du Tsunami, pour travailler le thème de la solidarité avec des jeunes qui estimaient que ce problème ne les concernait pas, dans la mesure où aucune victime n'était des leurs.

Une histoire à quatre voix d'Anthony Browne fait partie de la liste des ouvrages au programme du cycle III. Il a séduit une enseignante en raison de la polyphonie des voix qui montre comment une même situation peut être si différemment perçue et exprimée selon la subjectivité, mais aussi l'appartenance sociale et l'âge du locuteur.

Terriblement vert de Ben Kemoun Hubert et Roca Françoise, publié chez Nathan, collection demi-lune, est un petit roman de genre fantastique que deux formatrices se sont proposées de travailler avec une approche interdisciplinaire.

Le loup rouge, édité par l'école des loisirs, écrit et illustré par Waechter Friedrich Karl, est aussi au programme du cycle 3. Ce récit à caractère autobiographique présente à la fois de grandes qualités littéraires et une complexité propice au débat interprétatif.

Le vieil homme et le lion, de Jacques Duquennoy (auteur et illustrateur), chez Albin Michel, se déroule dans un zoo et relate l'histoire d'une belle amitié entre un homme et un animal. Cet album est le seul qui relèverait plutôt du cycle 2 et malheureusement il n'est plus réédité.

1.3.3.3 Une démarche de travail pour l'exploitation des œuvres littéraires

Il nous est apparu nécessaire de formaliser la démarche que nous souhaitons mettre en œuvre, d'une part pour qu'il y ait une cohérence d'ensemble entre les productions de chacun des sous-groupes de l'équipe de recherche, d'autre part pour que d'autres enseignants puissent s'en emparer. Le temps imparti à cette recherche ne nous permettait pas, en effet, de rédiger une méthode d'apprentissage exhaustive de la lecture-écriture à partir de supports adaptés à l'âge du public cible. Par contre il nous semblait important

- d'une part, de distinguer les moments qui peuvent et doivent être partagés et ceux qui répondront plus spécifiquement aux besoins de chacun des trois publics concernés (les élèves "ordinaires" du cycle 3 ou du collège, les lecteurs débutants qui ne comprennent pas ce qu'ils annoncent et ceux qui n'ont pas encore acquis le code de l'écrit),
- d'autre part d'imaginer et d'illustrer :
 - les démarches de conduite de classe pour mener de front, autour d'un support commun, ces différents apprentissages
 - les modes d'articulations possibles entre les travaux et les productions de chacun de ces trois groupes.

Nous avons donc pris l'option de proposer une démarche "modélisée", illustrée par quelques séquences sur les albums listés plus haut, de sorte que des enseignants extérieurs à la recherche aient envie de la réinvestir et de démultiplier ce type de travail, à partir d'autres ouvrages, d'autres écrits que ceux dont nous avons fait le choix.

Recherche-Formation interacadémique -CASNAV de Toulouse et de Bordeaux- 2003-2008

1.3.3.4 Des dossiers exploitant chacun une œuvre littéraire

Les cinq dossiers conçus se veulent l'illustration d'une démarche d'apprentissage de la lecture qui a l'ambition :

- de prendre en compte simultanément les trois publics identifiés
- de proposer des activités correspondant aux besoins et aux objectifs d'apprentissages de chacun d'eux
- d'associer aussi souvent que possible les lecteurs débutants et les non lecteurs à toutes les activités de niveau cycle 3 ou collège dont ils peuvent tirer profit ou plaisir.

Chaque dossier comporte :

1.3.3.4.1 Une analyse du récit.

- qui précise les particularités et l'intérêt littéraire de l'objet à lire
- qui montre dans quelle mesure il peut être un support intéressant pour l'apprentissage initial de la lecture (articulation code et sens, compréhension orale et écrite, acculturation, langage, écriture)
- qui identifie les "problèmes de compréhension et d'interprétation programmés délibérément par le texte"¹¹

1.3.3.4.2 Une mise en réseau avec d'autres textes

Pour chaque œuvre étudiée, sont listés et classés les écrits littéraires, scientifiques ou d'autres disciplines, dont l'exploitation peut enrichir la compréhension de l'œuvre et élargir ou approfondir les connaissances des élèves sur un thème, une technique narrative, un auteur, etc.

1.3.3.4.3 Une séquence didactique

Une séquence durera entre deux et trois semaines au maximum. Les séances qui la constituent ne devraient pas excéder deux heures par jour. Elles comportent plusieurs phases de 10 à 30 minutes, dans lesquelles sont précisés, pour chacun des trois groupes d'élèves, les objectifs visés, les supports utilisés, les activités proposées, les consignes, le type d'étayage à assurer par l'enseignant, la manière dont s'articulent travail autonome / travail avec l'enseignant, temps partagés / apprentissages différenciés, etc. L'une de ces phases vise un travail sur la langue, qui pourra se faire en différé sur le temps scolaire prévu à cet effet.

Précisons cependant que ces dossiers n'ont qu'une valeur prototypique et se veulent plus une source d'inspiration que des séquences clé en main à reproduire à l'identique. En effet, aucune classe ne ressemble à une autre et les catégories "non lecteurs" et "lecteurs débutants" ne recouvrent pas les mêmes réalités selon les secteurs, les écoles et la configuration des classes. C'est d'autant plus vrai pour les enfants du voyage, dont les parcours scolaires sont si atypiques et les acquis extrêmement variables.

L'objectif était de montrer comment, avec un support commun, on pouvait, dans une même séquence, à la fois rassembler tous les élèves, quelle que soit leur maîtrise de la langue, dans des activités partagées et différencier sa pédagogie en fonction des besoins spécifiques de chaque groupe, tout en respectant une cohérence d'ensemble.

¹¹ On se référera à la liste qu'en dresse C. Tauveron dans *Lire la littérature à l'école*, hatier, 2002, p.26-30

Bilan de la recherche

Au terme de ce travail, nous ne devons pas cacher les difficultés que nous avons rencontrées lors de la conception et au cours de l'expérimentation.

Trois points ont posé tout particulièrement problème.

1. Concilier la gestion de l'hétérogénéité et la cohérence du travail collectif

- ✓ La première source de difficulté pour les enseignants du cycle 3 investis dans cette recherche a été d'élaborer des activités relevant des programmes du cycle 2. La plupart des enseignants du primaire se spécialisent en effet sur un cycle et oublient les acquis de la formation initiale concernant les autres niveaux. Il a donc fallu que ceux-ci, préalablement à ce travail de conception,
 - s'approprient les instructions officielles concernant le cycle des apprentissages fondamentaux, entre autres, les livrets d'accompagnement "Lire au CP" 1 et 2,
 - découvrent des manuels de CP et CE1 pour y sélectionner à la fois des objectifs adaptés aux non lecteurs et lecteurs débutants, dans les quatre domaines d'apprentissage de l'écrit, et les types de tâches proposées pour les atteindre.
- ✓ Mais la plus grande difficulté consistait à rendre complémentaires les objectifs et les activités propres à chaque groupe d'élèves (lecteurs autonomes / lecteurs débutants / non lecteurs), de façon que les moments de retour au collectif puissent être profitables à tous. Nous n'avons pas toujours réussi à relever ce défi, mais nous avons essayé de le faire le plus souvent possible.
- ✓ Cette exigence de cohérence, ainsi que le désir de faire partager aux non lecteurs et aux lecteurs débutants les activités les plus chargées de sens ou de plaisir (le travail de compréhension, d'interprétation et de production), nous ont parfois éloignés de l'apprentissage initial de la lecture - écriture. Nous sommes donc convenus de consacrer à cet apprentissage le temps prévu, au cycle 3, pour les activités d'étude de la langue et de le répartir sur l'ensemble des journées de la semaine. C'est ainsi que nous avons décidé d'ajouter, à chaque séance, une phase d'étude de la langue, qui consisterait pour les élèves les plus avancés à travailler un point de grammaire au programme de la classe, tandis que les non lecteurs apprendraient à décoder et les lecteurs débutants à exercer et automatiser leurs acquis.

2. Harmoniser les objectifs de travail sur la langue des trois catégories d'élèves

Précisons tout d'abord que nous entendons par travail sur la langue tout ce qui relève de l'étude de la langue et des discours, de l'appropriation des correspondances phonies-graphies, de l'acquisition du lexique, de la conjugaison et de la syntaxe.

Il nous a paru important de montrer, à travers les séquences présentées, comment, durant les horaires consacrés à la maîtrise de la langue, on pouvait proposer à chaque groupe d'élèves (lecteurs autonomes, débutants et non lecteurs) des objectifs et des activités adaptés à leurs besoins respectifs.

Là encore s'est posé le problème de leur mise en cohérence, en vue d'un échange collectif enrichissant pour tous. Ainsi nous voulions à minima que chaque phase porte sur un même type d'outils linguistiques. Voici quelques exemples d'activités différenciées, envisagés pour une même catégorie de faits de langue :

- ◆ Le lexique : les non lecteurs pourraient avoir à s'approprier des mots du texte étudié, les lecteurs débutants à expliquer les mots difficiles (avec le dictionnaire et à l'aide du contexte) et à rechercher des synonymes ou des antonymes; tandis que les lecteurs autonomes travailleraient les concepts de champ lexical, de familles de mots, distingueraient sens propre / sens figuré, rédigerait des exemples ou des devinettes à partir de ces mots, etc.

Recherche-Formation interacadémique -CASNAV de Toulouse et de Bordeaux- 2003-2008

- ◆ L'étude du code : tandis que les non-lecteurs étudieraient une correspondance entre un son et sa ou ses graphies, les lecteurs débutants pourraient classer des mots contenant le même son, selon leur graphie, s'approprier des doubles consonnes ou des graphèmes complexes et les lecteurs autonomes rédigerait des règles d'orthographe à partir d'un son, fabriqueraient, pour les deux autres groupes, des exercices portant sur les graphèmes qu'ils étudient, etc.
- ◆ L'orthographe grammaticale : tandis que les non-lecteurs auraient à repérer les marques du genre et du nombre d'un mot, les marques du singulier et du pluriel des verbes, les lecteurs débutants transformeraient une phrase du masculin au féminin, du singulier au pluriel et les lecteurs autonomes réviseraient les différentes marques du pluriel, aborderaient les pluriels irréguliers, rédigerait les règles d'orthographe correspondant aux observations, accorderaient le participe passé avec être et avoir, etc.
- ◆ La syntaxe : les non lecteurs remettraient en ordre les étiquettes-mots correspondant à une phrase connue, pendant que les lecteurs débutants pourraient fabriquer des phrases syntaxiquement correctes avec des mots de différentes natures (déterminants, noms, pronoms, adjectifs, verbes, prépositions) et les lecteurs autonomes observer la construction des différents types de phrases et en produire, etc.
- ◆ La ponctuation : dans le cadre du dialogue, on pourrait par exemple travailler avec les non lecteurs sur la ponctuation du dialogue et le sens des verbes introducteurs (soulignés par l'enseignant), alors que les lecteurs débutants auraient à ponctuer un dialogue et à souligner les verbes introducteurs et les lecteurs autonomes à transformer un discours indirect en dialogue, en utilisant à bon escient ponctuation et verbes introducteurs
- ◆ La conjugaison : avec les non lecteurs, on peut lister les actions du récit et approcher intuitivement la notion de verbe, tandis que les lecteurs débutants repèreront le verbe et le conjugueront aux temps simples de l'indicatif et que les lecteurs autonomes classeront les verbes conjugués selon leur temps, observeront la valeur des temps, mettront au passé un texte au présent, etc.

Là encore nous n'avons pas toujours réussi à tenir cette exigence. Car si un texte se prête plus ou moins à l'étude de tel fait de langue, il n'est pas évident de faire coïncider les besoins des trois publics cibles par rapport à un même objet linguistique. Il arrive donc que chaque groupe poursuive des objectifs distincts et l'enseignant s'organise alors pour être présent successivement auprès de chacun, afin de lancer l'activité, de la réguler, de valider / invalider les travaux et d'apporter les éclairages théoriques nécessaires.

3. Intégrer les activités sur la langue dans la séquence de lecture - écriture.

La proposition d'activités sur la langue en liaison avec la lecture d'œuvres littéraires reste problématique. Si l'on en croit les conclusions du rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire rédigé par Alain Bentolila¹² : "l'enseignement de la grammaire impose que l'on fasse analyser les règles d'organisation de la langue en les hiérarchisant selon leur degré de complexité et de fréquence". Or, il nous semble difficile qu'un enseignant établisse sa progression grammaticale en même temps que sa progression littéraire. Ce serait lui demander d'élaborer en début d'année l'équivalent d'un manuel. L'expérimentation de nos séquences construites indépendamment les unes des autres a mis en évidence cette difficulté. Ainsi les faits de langue que nous avons retenus pour leur présence dans le texte étudié avaient été déjà traités avec les élèves au cours de l'année scolaire.

Par ailleurs, les élèves se montraient très réticents à "mélanger les genres". Ils acceptaient mal d'exploiter le texte qui leur procurait le plaisir de la lecture, du débat interprétatif et de la production d'écrit, à des fins aussi fastidieuses que l'étude d'un fait de langue, sauf dans la

¹² <http://media.education.gouv.fr/file/68/3/3683.pdf>

Recherche-Formation interacadémique -CASNAV de Toulouse et de Bordeaux- 2003-2008

mesure où ce dernier était immédiatement réinvesti dans le travail de production d'écrit ou de réécriture.

Nous en déduisons donc que seul le projet d'écriture lié au projet de lecture justifie l'étude d'un fait de langue inhérent au type d'écrit pratiqué. La séquence de lecture-écriture donne plutôt l'occasion de mieux percevoir le sens, de revoir, d'utiliser, de transférer en situation authentique les connaissances linguistiques construites préalablement.

Il en est de même pour l'apprentissage du code. Autant il est essentiel qu'un jeune de 9 à 15 ans, même non lecteur ou lecteur débutant, soit associé au travail de compréhension de textes "résistants", à la fois adaptés à son âge et capables de stimuler son intelligence et sa sensibilité, autant l'apprentissage du code ne peut se conduire sans une stricte progression. "L'enseignement de la lecture exige que l'on fasse découvrir à l'élève les relations grapho-phonologiques dans un ordre précis, défini par des critères de fréquence et de complexité croissantes"¹³. Cela est difficilement compatible avec la rencontre occasionnelle et aléatoire de ces correspondances dans les textes d'auteurs.

Par ailleurs, l'œuvre ne saurait être prétexte à la systématisation du code, sous peine d'entretenir l'idée que lire c'est déchiffrer.

Nous avons, cependant, maintenu ces activités décrochées dans les modules présentés, de façon à montrer comment conduire en parallèle des séances de déchiffrement, de construction du capital-mots, d'apprentissage des correspondances graphies-phonies indispensables aux non lecteurs et des séances d'étude de la langue au programme du cycle 3 et destinées aux lecteurs.

En tout état de cause, l'étude d'une œuvre littéraire sera l'occasion pour les non-lecteurs :

- de reconnaître orthographiquement les mots les plus fréquemment rencontrés dans tel album
- de pratiquer la lecture découverte, comme entraînement à la mise en synergie des diverses stratégies en œuvre dans la lecture
- de produire divers écrits en dictée à l'adulte (un résumé de ce que l'on doit mémoriser du texte, des hypothèses de suite, un épisode intermédiaire, etc.)
- d'apprendre à lire leur propre écrit, en faisant correspondre chaîne orale / chaîne écrite
- d'utiliser leurs acquis pour encoder une phrase du texte, une réponse, une hypothèse
- etc.

Ce sont autant d'activités d'apprentissage de la lecture-écriture que l'on propose à des élèves du cycle des apprentissages fondamentaux et qui favorisent simultanément, chez les non lecteurs, des acquisitions d'ordre :

- conceptuel (compréhension du principe alphabétique ou de l'écrit comme modalité de communication)
- linguistique (lexique, syntaxe et organisation des textes)
- stratégique (découverte des processus de décodage et de compréhension) .

Il nous semble donc que le travail proposé à travers l'ensemble de ces séquences devrait permettre à des jeunes non lecteurs ou en grande difficulté par rapport à l'écrit:

1. de donner du sens et de prendre goût à la lecture et à l'écriture,
2. d'appréhender à la fois :
 - le fonctionnement de ce mode de communication,
 - les stratégies à mettre en œuvre tant pour décoder que pour comprendre un texte,
3. de mobiliser et d'articuler, en situation authentique, tous les apprentissages relatifs à l'écrit qu'ils feront par ailleurs, avec tous les membres de l'équipe pédagogique responsable d'eux
4. d'apprendre à lire, en entrant en même temps dans une posture littéraire.

¹³ <http://media.education.gouv.fr/file/68/3/3683.pdf>