

En situation de passeur culturel, des élèves en grande difficulté scolaire s'approprient les compétences du lecteur à voix haute

Marie Bregeon, université de Paris-Val-de-Marne-Paris 12

Cet article fait état d'une expérimentation de lecture d'albums par des élèves de SEGPA à des élèves de grande section. L'auteur analyse comment les élèves, en situation de passeur culturel, développent des compétences : de lecture-déchiffrage ; de maîtrise des enchaînements de l'écrit relatifs à la ponctuation ; d'emploi d'une tonalité en fonction de la situation ; de lecture-compréhension.

Il s'agit de construire des situations d'adaptation pédagogique favorisant l'articulation culturelle, l'adhésion à la structure scolaire dans une perspective de développement de compétences de lecture à voix haute.

Un film vidéo des prestations est élaboré dont l'objectif est, à l'issue des séances de lecture, l'analyse par les élèves des compétences individuelles acquises et à acquérir. Cette prise de recul cherche à leur permettre d'approcher un rapport au savoir scriptural scolaire tout en ménageant des interactions avec leur modèle culturel davantage pratico-oral.

Nous sommes plusieurs professeurs qui exerçons dans une SEGPA d'un collège et dans une école maternelle du Val-de-Marne, à avoir construit un projet de lecture par des collégiens aux enfants de maternelle. Né d'une intuition pédagogique, il cherchait à pallier une difficulté que nous rencontrons en tant que pédagogues : construire des pratiques qui à la fois permettent d'accompagner les élèves en grande difficulté scolaire pour les aider à développer des compétences de lecteur, qui prennent en compte l'hétérogénéité dans nos classes et soient dynamisantes pour les adolescents. Une classe de sixième, de cinquième et de quatrième SEGPA se rendent dans une école maternelle, une fois tous les quinze jours, pour lire un album de jeunesse à trois classes de grande section¹. En tant qu'enseignante de la classe de cinquième, j'expose les données concernant l'intérêt du projet pour ces adolescents.

1 Il s'agit de deux établissements de la commune de Villeneuve-le-Roi. La filière SEGPA reçoit un public exclusivement inscrit après passage par les commissions d'orientation.

L'expérimentation de terrain nous a permis de mettre en relief les progrès en terme d'apprentissages scolaires que favorise ce projet. Dans le cadre de cet article, nous allons expliciter comment, en positionnant nos élèves en qualité de « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999) dans le cadre d'un travail sur la lecture à voix haute, nous visons non seulement des objectifs pédagogiques (prise de confiance et prise de risque, réassurance, décentration..) mais aussi sur le plan didactique l'amorce d'un changement dans le rapport au langage et à l'écrit, l'entrée dans une démarche réflexive, analytique et distanciée, ce qui caractérise la culture scripturale scolaire selon Lahire (1993).

1. Les compétences inhérentes au lecteur à voix haute

Apprendre nécessite de « mobiliser les représentations transitoires permettant d'aménager les ponts notionnels conduisant à la nouvelle connaissance »². Il s'agit qu'ils développent les processus cognitifs inhérents à l'apprentissage de la lecture. Sur le plan didactique, notre projet cherche à apprendre aux élèves à développer les compétences du lecteur à voix haute³. Il s'agit pour eux :

- de progresser dans leurs compétences de déchiffrement (effectuer les correspondances écriture-son) ;
- de maîtriser les enchainements de l'écrit relatifs à la ponctuation ;
- de faire correspondre à leur lecture un ton particulier en fonction de la situation ;
- de développer leurs compétences en lecture-compréhension, leur accès au sens de la langue écrite (lien texte-sens), leur interprétation des textes écrits.

Notre analyse cherche à définir dans quelle mesure les élèves évoluent vers l'acquisition de ces compétences scripturales scolaires à partir de l'étude des séances filmées, des témoignages des élèves exprimés lors des échanges en classe et d'interviews où ils développent leurs représentations au sujet de leur progression. Ce projet s'inscrit dans une recherche de modalités qui amènent les élèves à réfléchir sur la langue, la lecture, la compréhension, à travers des activités analytiques motivées pour eux et non formelles.

2 On qualifie de processus cognitifs « tous les facteurs qui interviennent dans l'identification, la sélection, la compréhension, l'élaboration, la mise en mémoire, la restitution de la connaissance. Leur synergie permet l'appropriation de la connaissance » (Villepontoux, 1997)

3 « L'acte de lire est le produit de processus primaires (mise en correspondance de graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier) » *Ibid.*

2. L'intérêt de pratiques innovantes d'enseignement auprès des élèves en grande difficulté scolaire au collège

2.1. L'adaptation pédagogique indispensable auprès des élèves de SEGPA

Il s'agit d'élèves qui présentent tous des difficultés de lecture. Ils ont du mal à déchiffrer les mots, ne parviennent pas à effectuer une lecture fluide s'ils ne l'ont pas préparée auparavant, ont du mal à accéder au sens des textes lus. Ces difficultés sont plus ou moins prononcées selon les individus. Mais aucun n'a acquis les compétences de lecteur qui constituent la norme attendue en classe de cinquième. Avec l'expérience professionnelle, je peux aujourd'hui affirmer que l'enseignement classique auprès de ce profil d'élèves est très difficile à mettre en œuvre. Il provoque des situations de conflits entre les adolescents et leurs professeurs (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Elles s'inscrivent dans les processus de construction identitaire. Selon C. Dubar, (2000) les individus peuvent avoir tendance à se replier sur eux-mêmes lorsqu'ils ressentent un déséquilibre trop difficile à surmonter entre leur milieu d'appartenance et celui où il leur est demandé d'évoluer, s'ils ont le sentiment qu'on porte atteinte aux valeurs dont ils se reconnaissent porteurs.

Favoriser la construction des apprentissages scolaires auprès des élèves en grande difficulté consiste donc à développer des solutions permettant que le développement d'appartenances à l'institution scolaire et l'intégration des apprentissages qui en découlent ne s'envisagent pas sous l'angle d'un rapport de force. La réflexion doit porter sur les conditions d'un remaniement identitaire qui s'inscrive dans la continuité du milieu d'appartenance des élèves vers le milieu de référence qu'est l'école et ne soit pas vécu par les individus comme une atteinte à leur personne.

2.2. Positionner les élèves en grandes difficultés scolaires en situation de passeur culturel

En réalisant ce projet, nous avons pris conscience des perspectives qu'ouvre le concept de « passeur culturel ». Il permet à nos élèves d'avoir véritablement le sentiment d'exister dans l'institution scolaire. Développer un enseignement auprès des élèves en grande difficulté scolaire au collège nécessite de prendre en compte un paramètre incontournable : ils ont développé un fort sentiment d'échec pendant leur scolarité primaire qu'il est urgent de réparer dans leur cursus secondaire. Il s'agit de leur redonner l'envie et la perspective de se sentir compétents à l'école. Pour cela il paraît nécessaire de ménager avec eux des moments pendant lesquels ils sont en situation de responsabilisation. La reconnaissance que leur confère le rôle de « passeur culturel » est positive : elle est pour l'ensemble un facteur d'intégration dans le milieu scolaire et de développement de compétences de savoir-faire et de savoir-être. En leur racontant des histoires, les adolescents initient les enfants de maternelle à la lecture⁴ : dans

⁴ *Aux petits, on leur apprend à lire, alors c'est pour ça que nous ça nous faire apprendre. En fait, les petits, on leur apprend à lire des livres, et nous, en même temps, ça nous apprend par exemple à bien articuler et tout.*

ces conditions, globalement, ils progressent (cf. 4). L'investissement des élèves permet de mesurer les atouts de la condition de passeur culturel. Nous n'avons à ce jour jamais rencontré de refus d'un élève de participer, tous se sont toujours investis et certains de manière très intense. En outre nous avons constaté le développement de bienveillance dans les relations avec l'enseignant.

2.3. Les différences de rapports au savoir des élèves en grande difficulté et du système scolaire : une analyse à développer dans une perspective d'articulation

Pour comprendre les difficultés des élèves à s'inscrire dans les apprentissages, j'ai effectué de nombreuses interviews auprès des adolescents et de leurs professeurs. Leur analyse nous a permis d'affiner nos représentations sur leur rapport au langage pour envisager des pratiques qui constituent un moyen de passage entre les modèles culturels des élèves et de l'école. Notre réflexion portait sur les conditions d'une pratique qui favorisent ou non les apprentissages auprès du public spécifique des élèves en grande difficulté scolaire (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Nous avons affiné la nature des décalages et des rapports d'opposition. Le recueil des représentations effectué lors des interviews nous ont amenés à associer les élèves de SEGPA à un profil davantage « pratico-oral » (Lahire, 1993), alors que les normes et valeurs de l'école s'inscrivent dans la « culture écrite » (Olson, 1998). S'approprier les savoirs scolaires correspond plutôt au fonctionnement cognitif relatif à la culture écrite (Delarue, 1991), en rupture avec celui d'une partie de la population scolaire, en grande difficulté (Lahire, 1995).

Selon Goody (1978) et Olson, l'entrée dans l'écrit tend à transformer le modèle cognitif des individus de culture orale. Ils développent « un mode de pensée » (Goody, 1978) rationnel où mettre à distance, construire des compétences d'abstraction, d'analyse sont essentiels. É. Nonnon (2000) rappelle qu'il faut faire attention, quand on parle des implications de la représentation graphique du langage dans les processus cognitifs, à ne pas tracer de ligne de démarcation trop nette : c'est lorsque les conditions d'usage du langage induisent une mise à distance et une réflexion sur celui-ci que l'appropriation de l'écriture constitue un transformateur cognitif. Lahire indique que l'entrée dans l'écrit génère une distanciation du sujet par rapport à la langue. Notre projet vise à ce que les élèves intègrent le fait que l'emploi de la langue répond à des normes précises qui permettent d'aboutir à des buts précis. Il s'agit qu'ils prennent conscience que la maîtrise de l'acte de lire à voix haute représente une organisation du langage oral qui associe des compétences de correspondance écriture-son, d'interprétation pour un auditoire, de compréhension. Nos interviews nous ont permis d'établir que pour les élèves de SEGPA, l'utilisation de la langue est davantage spontanée. Elle est plutôt un moyen de développer des relations, d'exprimer les besoins, les envies du moment. Chez les sujets dont les appartenances à la culture écrite sont plus grandes, le langage ménage une place plus conséquente aux processus de rationalisation de la pensée, d'anticipation.

Notre projet tente d'articuler les modèles culturels :

- en associant l'utilisation du langage l'oral à l'acte de lire ;
- en associant à l'utilisation de l'oral des mécanismes de structuration du discours ;
- en développant une préparation des lectures qui anticipe leur réalisation en situation ;
- en développant des méthodes d'analyse des compétences à acquérir par le visionnage de situations concrètes ;
- en développant des prises de distance par rapport à une pratique ;
- en s'appuyant sur la dimension relationnelle et affective ;
- en développant des situations qui valorisent l'individu.

Cette prise de recul concourt, en outre, à pondérer l'image négative qu'ils ont d'eux mêmes en situation de lecture. Un passage s'opère du jugement vers l'analyse.

3. Explicitation et analyse de la mise en œuvre du projet

3.1. Anticiper la mise en œuvre du projet : un incontournable pour sa réussite

Dans la perspective de clarifier l'explicitation de notre projet, nous nous sommes appuyés sur les recherches théoriques effectuées par J.-P. Boutinet (1990) sur le concept de « projet ». Nous avons développé l'anticipation chez les élèves, par la présentation des activités, le visionnement de films réalisés l'année précédente. Nous avons ainsi suscité non seulement un engagement, mais aussi une attitude de recul, de conscience du travail et de contrôle de la part des élèves.

3.2. Le choix de l'album : un moyen pour les élèves de faire un état des lieux de leurs compétences de lecteur

Les élèves travaillent chacun sur un album différent. Ils le choisissent au sein de la bibliothèque de l'école maternelle deux semaines avant chaque séance. Pendant 30 minutes, ils lisent différents ouvrages et évaluent si leur choix est adapté à leurs compétences de lecteur. Il s'agit qu'ils se construisent un rapport au texte et à leurs propres capacités de lecture à la fois réflexif et évaluatif. L'expérimentation et les témoignages montrent que cela est loin d'être acquis, prend du temps⁵. Les élèves ne doivent pas uniquement baser leur choix sur l'attrait pour la trame de histoire, ses illustrations, mais avant tout sur leurs compétences de lecteur. La régulation prend appui sur le visionnement vidéo de la prestation (cf. 3.5.). Cette phase analytique de travail est constitutive de l'acquisition de la culture scripturale scolaire.

⁵ *Moi, au début, je ne savais pas comment choisir mon livre, ce que je pouvais lire. Maintenant on sait mieux. On a plus de repères.*

3.3. Les adolescents en situation de réalisation et d'analyse de l'exposé de leur album

Les albums donnent lieu à deux sortes d'exercices de lecture à voix haute. En amont de chaque activité à l'école maternelle, les élèves effectuent une présentation de leur album au reste de la classe. Il s'agit de leur permettre d'anticiper sur l'histoire qu'ils vont raconter, de se l'approprier. Ils se positionnent face à la classe, sur l'estrade devant le tableau. Chacun leur tour, ils exposent leur album, énoncent son titre, nomment son auteur, montrent sa couverture, puis ils lisent quelques pages à voix haute. Ensuite ils résument l'histoire et l'illustrent parfois par la présentation de certaines images qui viennent appuyer leur discours⁶. Cette activité est filmée par l'enseignant. Le film des prestations est ensuite analysé en classe entière. Les élèves conceptualisent les modifications à opérer, les compétences à acquérir pour une meilleure réalisation de l'exercice⁷.

3.4. L'activité de lecture à voix haute des adolescents aux enfants de maternelle

La lecture auprès des enfants de maternelle se déroule au sein de l'école à raison d'une demi-matinée d'un jour déterminé, toutes les deux semaines. Les adolescents constituent des binômes en fonction des affinités. De même les élèves de maternelle se regroupent par cinq avec les camarades de leur choix. Il s'agit de favoriser la congruence relationnelle. Chaque binôme garde la responsabilité du même groupe durant toute l'année scolaire. La dimension affective est essentielle chez les élèves de SEGPA. C'est pourquoi, nous prenons en compte ce postulat : « Créer, susciter et entretenir le désir et le plaisir de lire en mettant en place des rapports ludiques et affectifs entre l'enfant et l'objet-livre, tel est le défi à relever par les pédagogues qui ont en charge des enfants mal-lisants » (Gillig, 1997). La plupart des adolescents de SEGPA ont une expérience négative de l'apprentissage de la lecture dans le milieu scolaire. « Il faut donc renoncer à l'acharnement pédagogique, et mettre quelque temps entre parenthèse l'apprentissage classique de la lecture, pour revenir aux sources du plaisir, aux racines du désir du savoir lire » (Gillig, 1997)

Lorsque les élèves entrent dans l'école, nous sommes toujours frappés par l'attitude de calme. Les groupes se répartissent dans toute l'école, choisissent un espace qu'ils aménagent et où ils demeurent toute l'année. L'analyse de la vidéo qui suit l'activité valide ou non leurs choix d'aménagement. Lors des premières séances, beaucoup se sont aperçus qu'ils ne favorisaient pas l'écoute et la compréhension de leur histoire. Ils ont effectué un rapprochement corporel, veillé à ce que chacun soit à son aise pour permettre une immobilité qui favorise la concentration intellectuelle. Ainsi, les adolescents conscienci-

6 Quand on explique l'histoire pendant l'exposé, c'est pour que les autres, ceux qui n'ont pas lu le livre, ils comprennent l'histoire, ils imaginent ce qui s'est passé.

7 Quand on se regarde à la vidéo, après, ça permet d'apprendre des choses sur sa lecture. Je vois comment j'ai lu. Les autres aussi et le prof m'aident quand ils me donnent des conseils.

sent le rapport de cause à effet entre l'élaboration d'une congruence relationnelle, la gestion du corps et l'efficacité des apprentissages.

Chaque élève du binôme raconte tour à tour son histoire au petit groupe de maternelle. Ils prennent conscience que l'intérêt des enfants pour l'activité est tributaire de leur accès au sens de l'histoire. Il leur faut donc développer des compétences d'énonciation. En complément du travail de lecture, beaucoup choisissent de résumer ensuite le texte pour le clarifier. Ils commentent aussi souvent les images, montrant du doigt les personnages, explicitant en quoi elles sont liées à l'action : cela pallie pour certains leurs difficultés de déchiffrage⁸. Beaucoup posent des questions aux petits pour s'assurer qu'ils ont bien compris ce qui se passe dans l'histoire⁹. Ils s'inscrivent dans le rôle du passeur culturel.

3.5. L'analyse de la vidéo : un moyen de prendre du recul par rapport à sa prestation et de structurer ses représentations sur les compétences acquises et à développer

Lors de l'activité de lecture, le professeur de SEGPA circule dans l'école afin de filmer tour à tour les différents groupes. Le film est ensuite visionné en classe. Ces temps visent la construction d'un « espace mental » (Boimare, 1999) de conceptualisation. Il s'agit d'évaluer les compétences développées et celles qui restent à construire. Les élèves font la critique de leur prestation, s'échangent des conseils, font émerger les compétences sous-jacentes. Lors des séances suivantes, ils les investissent et peu à peu les structurent¹⁰. L'enseignant les accompagne dans l'analyse des événements qui se sont produits. Plusieurs paramètres attirent l'attention. Ils constituent les critères d'évaluation :

- le déchiffrage : ils analysent leur diction, leur capacité à établir la correspondance phonèmes-graphèmes, écoutent s'ils « buttent » sur de nombreux mots, s'ils effectuent une lecture saccadée, hachée. Les comparaisons de lectures leur permettent de se situer par rapport à « ce qu'il faudrait réaliser ».
- le respect de la ponctuation : ils analysent si leur rythme de diction correspond à la ponctuation, s'ils s'arrêtent aux points, marquent des pauses aux virgules, effectuent des suspens dans le rythme qui ne respectent pas la ponctuation mais résultent d'une difficulté à réaliser une lecture fluide.
- l'intonation : ils analysent dans quelle mesure la tonalité qu'ils emploient contribue au sens de l'histoire, s'ils jouent sur l'intensité de la voix, si leur voix descend vers le grave avec le point, monte vers les aigus avec le point d'interrogation, s'intensifie avec le point d'exclamation, s'ils expriment

8 On réexplique ce qu'on lit. Quand on tourne la page, on lit ce qui se passe et après on le raconte encore

9 Quand un petit ne comprend pas, je reprends la lecture pour être sûr qu'il a compris. Et après ils me demandent « pourquoi il y a si ou pourquoi il y a ça ? ». Et je dis « parce que c'est pour si ou pour ça ». Je leur raconte ce qui s'est passé pour qu'ils comprennent bien. Et je leur explique avec les images

10 Quand on se regarde à la vidéo, après, ça permet d'apprendre des choses sur sa lecture. C'est vrai que ça m'aide... Ça permet de voir ses erreurs. Comme ça, après on peut les corriger. On peut apprendre à mettre le ton par exemple. Moi je ne me rendais pas bien compte avant que je ne mettais pas le ton.

les émotions sous-jacentes notamment lors des dialogues, alternant avec une lecture plus monocorde par exemple lors des descriptions.

– la qualité des explications : ils analysent la pertinence du résumé fait lors de l'exposé et les explications fournies aux enfants. Les phrases doivent être correctement construites, les explications être complémentaires de la lecture.

– le choix du livre : en fonction de leur prestation, ils portent un jugement sur leur choix de livre. A l'analyse des lectures effectuées, en fonction des compétences de déchiffrement, de ponctuation et de tonalité énumérées, ils déterminent si leur choix est adapté à leurs compétences de lecteur et s'il est suffisamment complexe pour leur permettre de progresser.

– le travail fourni : ils analysent si leurs difficultés résultent d'un déficit de travail. C'est notamment le cas lors des premières séances. Ils pointent les compétences spécifiques qu'il leur faut développer. Le travail personnel fourni devient alors moins aléatoire et plus efficace.

Le visionnement de la vidéo n'a pas lieu le jour même, mais deux jours après, pour permettre aux élèves de prendre du recul par rapport à ce qu'ils ont vécu, d'entrer dans un processus cognitif de rationalisation.

4. Les compétences de lecture à voix haute mises en avant par le projet

4.1. La recherche du développement de sens à la base de l'apprentissage de la lecture à voix haute

Dans le but de favoriser le développement de sens nous avons organisé des moments spécifiques où ils sont amenés à exprimer ce qu'ils ont compris de leur lecture. Ils sont de deux ordres :

– il s'agit d'une part de séances d'exposés de leurs livres à la classe où ils effectuent une lecture à voix haute et un résumé oral de ce qu'ils ont lu. Ils y présentent les personnages, les événements qui leur semblent essentiels pour que l'auditoire se représente l'histoire.

– il s'agit aussi de moments d'échanges avec les enfants de maternelle. Les élèves de SEGPA reformulent leur lecture, répondent aux questions, aux commentaires des plus jeunes, pendant et après la lecture. Nous avons constaté que l'ensemble des groupes s'adonne à cet exercice de reformulation. Nous attribuons à cela deux causes principales. D'une part les élèves ont parfois une diction difficile¹¹ : pour pallier leurs difficultés ils ont recours à l'explication orale spontanée¹². Ils associent l'exercice de lire un texte écrit et de raconter son contenu. Cela montre qu'ils restent peu à l'aise dans l'activité de

11 *Des fois aussi je lis pas très bien. Je me trompe dans un mot ou je ne le lis pas d'un coup... ce n'est pas très fluide comme lecture...*

12 *On réexplique pour être sûres que les petits comprennent l'histoire. Parce qu'avec nos mots à nous, des fois ça leur permet de mieux comprendre, ou de donner des indications en plus, ou qui n'étaient pas claires dans le texte.*

lecture et préfèrent revenir à la restitution orale, mais qui n'est pas de la lecture (Grossmann, 2000).

Nous travaillons avec eux, lors de l'exposé, le schéma narratif du conte. Ils apprennent à suivre un plan qui consiste à présenter l'album, les lieux, les personnages, puis à exposer l'évènement perturbateur, les actions principales, la résolution et la situation finale. Les progrès individuels varient essentiellement en fonction de leur capacité à distinguer les évènements fondamentaux. Nous constatons que pour beaucoup la représentation mentale d'une histoire constitue une unité qu'il est difficile de segmenter. En outre, les déficits de vocabulaire sont souvent un frein à l'action de résumer. Néanmoins, dans l'ensemble, les élèves progressent dans la construction de sens. Ils associent à l'acte de lire, son « authentique fonction de communication » (Downing, Fijalkow, 1990). Ainsi, ils mettent en œuvre un ensemble d'habiletés qui sont continuellement en interaction : « La syntaxe influe sur le décodage. Le sens guide la syntaxe. Les connaissances pragmatiques orientent le sens qui sera attribué à un mot ». (Giasson, 1997)

L'activité de lecture d'un album aux enfants de maternelle, mise en situation réelle, permet aux élèves de mettre en pratique ces liens nécessaires pour devenir lecteur.

4.2. Les progrès dans la maîtrise de l'intonation

À travers l'analyse des vidéos, nous constatons que la mise en situation auprès d'enfants de maternelle incite les élèves à jouer sur l'intensité sonore de leur voix, à mettre en scène des émotions. Nous distinguons les progrès à effectuer en fonction des différentes fonctions linguistiques et discursives de l'intonation (Morel et Danon-Boileau, 1998) :

- les aspects phonatoires : articulation, intensité de la voix, contrôle du débit.
- la fonction linguistique : regrouper les groupes de souffle avec accent final correspondant aux syntagmes de la phrase, et donc aux unités de sens (ne pas déchiffrer mot par mot) ; garder la courbe mélodique de la phrase.
- la fonction discursive : ménager des pauses et des changements de rythme correspondant à de plus grandes unités, aux charnières de l'histoire. Marquer les changements discursifs (narration/discours direct) et le statut pragmatique des phrases (question, constat, exclamation...)
- la fonction expressive : dramatisation, pluralité de voix de personnages...

L'analyse vidéo des prestations de lecture aide les élèves à prendre conscience des différents niveaux du travail de l'intonation. Cette année Hawa a particulièrement travaillé les aspects phonatoires d'articulation et de contrôle du débit. Au début elle lisait extrêmement vite, comme si cela garantissait ses compétences. Elle a appris qu'il faut prendre son temps, articuler pour jouer plus finement sur l'intensité sonore. Estéfania, elle, s'est concentrée sur la fonction linguistique, elle a pris conscience qu'il lui est indispensable de travailler son texte, de ne pas déchiffrer mot par mot. Grâce à des lectures préalables, elle

peut marquer les changements discursifs (narration/discours direct) et le statut pragmatique des phrases (question, constat, exclamation...). Ses difficultés la freinent encore parfois, mais sont pondérées par le choix du livre qu'elle adapte à ses compétences de lectrice. Nous constatons de fortes inhibitions, notamment en début d'année : les lectures sont pour la plupart monocordes, la voix basse, les sons mal articulés. Au fur et à mesure des séances les élèves progressent. Il y a bien sûr des différences en fonction de leur capacité à s'exposer, mais les efforts sont réels. Les progrès dans les prestations effectuées en fin d'année valident le recours à une démarche d'analyse.

4.3. Les progrès de déchiffrage

Les élèves de SEGPA ont tous des difficultés de déchiffrage, même si celles-ci sont plus ou moins grandes. Le choix de l'album est un moyen de différencier la complexité en fonction des besoins et de faire évoluer les supports en fonction des progressions individuelles. Ce dispositif permet aux élèves de progresser dans la fluidité de leur lecture. En début d'année, certains étaient complètement bloqués lorsqu'il s'agissait de lire, leurs difficultés face à des textes trop complexes les submergeaient. Bryan, élève non lecteur, utilise le projet de lecture comme point d'appui pour apprendre à lire. Pendant que ses pairs effectuent des travaux en français pour lui inaccessibles, il travaille en classe à partir du support de l'album pour le lire ensuite aux enfants de maternelle : il effectue par exemple des exercices sur les correspondances graphèmes-phonèmes.

Globalement nous constatons que les élèves progressent dans leur capacité à déchiffrer. La fréquence et l'investissement des lectures que nous leur demandons de préparer est un facteur favorisant. L'évolution des progressions individuelles dépend du travail personnel de préparation de la lecture : elle varie en fonction de leurs représentations sur leur implication dans le projet¹³. L'intérêt pour l'acte de lire, « le contexte psychologique » conditionne l'acquisition de compétences de lecteur. Nous constatons que si tous sont soucieux des relations établies avec les enfants de maternelle, ils leur associent plus ou moins la qualité de leur prestation de lecture. Par exemple pour Anissa il est essentiel de permettre aux enfants de s'évader complètement dans l'histoire qu'elle raconte : en conséquence, elle travaille très longuement son texte avant chaque séance et le connaît presque par cœur. Elle traduit instantanément à l'oral la visualisation des phrases. D'autres comme Kévin ont plus de mal à s'astreindre à un travail du texte en amont de l'activité : pour lui, le plus important est d'être avec les enfants, plutôt que l'acte de lecture. Sa progression est moins importante, la complexité des textes des albums qu'il choisit n'évolue pas autant que pour Anissa¹⁴. La façon dont ils abordent le texte influe sur leurs apprentissages respectifs de la lecture.

13 « Ce que le lecteur veut faire est relié à ses intérêts, en d'autres mots à ses structures affectives » (Villepontoux, 1997).

14 « Parmi ces conditions psychologiques, la plus importante est sans doute l'intention de lecture » GIASSON J., 1997, *op. cit.*, p. 22.

4.4. Développement d'un langage oral davantage organisé selon les normes scripturales scolaires

Par la mise en œuvre du projet de lecture, les élèves se construisent des compétences de maîtrise de la langue. Ils veillent à présenter les personnages pour que l'auditoire sache de qui parle l'histoire. Ce savoir-faire n'est pas acquis au départ. Ils ne présentent pas les personnages et la situation de départ, ne sélectionnent pas les actions principales, ont des difficultés à employer des anaphoriques, des conjonctions. Pour ces raisons, les exposés effectués lors des premières séances ne permettent généralement pas une bonne compréhension de l'histoire par ceux qui écoutent. Estéfania, lors de son premier exposé, commence son résumé en disant : *En fait ça parle euh ils vont voir euh une un spectacle et euh et a un moment la et euh eux ils vont y aller en ville ... et euh il va demander à l'oiseau si euh il peut le ramener là bas et il part et il va lui demander il demande aux personnes si il a vu le bel éléphant volant*. Elle ne présente pas qui sont les personnages nommés par le pronom personnel, on ignore pourquoi ils veulent aller en ville, si l'oiseau part seul, qui est le « il » et pourquoi il demande si quelqu'un a vu un bel éléphant. *Et euh, et il est toujours très triste, un peu*. On ignore qui est triste. *Et a un moment euh ils ont trouvé Timothée et ils sont allés chercher les souris pour y aller au...au spectacle*. On ignore qui est Timothée, qui l'a retrouvé, (était-il perdu ?), qui va chercher les souris. Le peu d'aisance dont fait preuve la majorité des élèves lors des premières séances les amène souvent à réduire leur prestation orale. Par exemple, Florian résume ainsi son premier album : *En fait ça parle de ça parle des maisons en chiffres et euh et des lapins et euh au numéro un ben ils ont une une maison en en chiffres après il y a Jeannine la la tortue elle les elle les invite à boire un nesquik au chocolat*. Ce n'est qu'au fur et à mesure des séances, par la pratique et l'analyse de leurs prestations, qu'ils apprennent à structurer leurs exposés en fonction d'un plan qui consiste à présenter des personnages, énumérer les événements essentiels.

Par l'analyse de leurs prestations, ils apprennent aussi à développer des stratégies pour clarifier leur discours. Beaucoup recourent aux illustrations de l'album qui leur permettent d'éclaircir leurs explications¹⁵, font des associations d'idées pour illustrer leurs propos, tentent de construire chez les plus jeunes des images mentales pour se faire comprendre¹⁶.

Ils organisent l'emploi de la langue. Ils développent l'emploi d'anaphoriques pour éviter les répétitions¹⁷, ont davantage recours à des connecteurs¹⁸.

15 Estéfania dit : *Vous voyez lui il est au milieu des gens. Sa mère n'est pas là. Il ne voit plus ses parents.*

16 Michelle-Angella explique : *Elles (elle montre les chauves souris sur l'illustration) s'envolent en fait comme l'oiseau, comme le canard.*

17 Kévin explique : *Clarisse rencontre un jardinier qui a un arrosoir. Il lui fait un bateau. Donc elle avance toujours. Avec son arrosoir il lui fait de l'eau de mer pour faire avancer le bateau. Alors elle est contente parce qu'il y a de l'eau de mer.* On peut rattacher ce recours à des reprises pronominales à une meilleure planification d'ensemble de l'histoire, au dépassement d'une énonciation pas à pas.

18 Michelle-Angella intègre les liens de causalité qui relie les événements d'une histoire : *Les enfants sont tombés à cause de leur petite sœur ils ont entendu le bruit, donc ils ont cru que le fantôme les recherchait [...] Et ils ont peur parce qu'ils ne veulent pas que le fantôme les retrouve.*

Parallèlement ils emploient des mots nouveaux, dont ils ne maîtrisaient pas forcément la signification¹⁹ ; lors des exposés en classe, ils réinvestissent des mots utilisés dans l'album²⁰.

4.5. La lecture à voix haute essentielle pour progresser selon les élèves

Pour progresser en lecture, lire à voix haute est essentiel. Les adolescents en témoignent : *Quand on lit un livre à voix haute, ça enrichit notre lecture, plus que quand on lit à voix basse*²¹. Ils attribuent à la lecture à voix haute trois sources de progression :

- L'aide apportée par les pairs qui analysent leur prestation. Ils se sentent démunis s'ils ne peuvent avoir recours à un tiers et expriment un sentiment d'impuissance à définir des stratégies pour surmonter leurs difficultés²². Lire à voix haute évite qu'ils demeurent dans des attitudes passives.

- L'outil vidéo qui leur permet eux-mêmes d'analyser leur prestation.

- Les interventions des élèves de maternelle, qui ont un effet régulateur²³. La relation avec eux est décrite comme un vecteur d'application personnelle dans l'acte de lire.

Conclusion

Bien qu'il faille nuancer les progressions qui varient bien sûr en fonction des élèves, nos évaluations de cette activité montrent que globalement elle contribue à améliorer l'acquisition de compétences de lecture à voix haute. Nous avons constaté que nos élèves les ont développées simultanément, au fur et à mesure qu'ils devenaient des lecteurs-déchiffreurs plus performants. Ils ont opéré :

- des liens dans leurs progrès de déchiffrage et d'accès au sens : ils maîtrisent mieux les correspondances écriture-son en même temps qu'ils accèdent au sens du texte. Certains mots sont alors énoncés par déduction du sens.

- des liens dans leur maîtrise de la ponctuation et de l'intonation : au fur et à mesure qu'ils intègrent les règles de ponctuation, les élèves les utilisent pour adapter l'intonation.

19 *Comme on lit des livres toujours différents on apprend ce qu'ils veulent dire ces mots. C'est important comme ça après, quand on les voit écrits ailleurs on sait ce que ça veut dire.* Interview d'élèves sur leurs représentations du projet de lecture à l'école maternelle.

20 *C'était un refuge qui était dans la bâtisse hantée c'est une vieille maison.*

21 *Quand tu fais une faute et que tu lis à voix haute on te corrige tout de suite. Alors qu'à voix basse, personne ne peut t'aider. Après, on est bloqué sur la phrase pendant une heure. À la maternelle quand Estefania n'arrive pas à lire un mot, je l'aide.*

22 « Les apprentis lecteurs se montrent incapables de retrouver et d'employer à bon escient les diverses stratégies qu'ils connaissent et qu'ils ont déjà utilisées. Ils n'osent pas expérimenter de leur propre chef » (Downing, Fijalkow, 1990).

23 *Parfois je lis trop vite et les petits ne comprennent pas très bien. Le petit me demande tu peux relire s'il te plaît ? alors je reprends la lecture pour être sûr qu'il ait compris [...] Il faut prendre son temps, il faut bien lire, lire encore mieux, pour que les petits comprennent bien.*

– des liens dans leur maîtrise de l'intonation et de la compréhension. L'intonation est à la fois la résultante de la ponctuation et de leur compréhension de ce qui est lu.

Nous avons répertorié les difficultés rencontrées en fonction de plusieurs paramètres :

– Le niveau des élèves antérieur à l'activité : souvent les élèves les plus en difficulté sont ceux pour qui la progression en termes de lecture fluide et expressive est la moins évidente. Malgré le choix d'un ouvrage accessible, ils osent moins exprimer la lecture. Ils ont davantage recours au résumé explicatif pour pallier leurs difficultés. Celui-ci devient alors plus un recours qu'un exercice complémentaire de la lecture.

– Le travail personnel à fournir : certains ont du mal à s'astreindre à un travail personnel. L'isolement et l'effort cognitif qu'il génère sont pour eux des situations difficiles.

– Le travail en vue de l'acquisition de compétences précises : ils ont du mal à faire preuve de méthode et de rigueur, à travailler spécifiquement les compétences les unes après les autres dans la perspective d'effectuer ensuite une prestation qui tienne compte de l'ensemble.

Globalement, nous nous rendons compte que déconstruire chez ces élèves des modes de fonctionnement pour en développer de nouveaux est long et ambitieux. Ils ont tendance à demeurer ou à revenir fréquemment à leurs fonctionnements antérieurs. Nous avons constaté que les moyens les plus efficaces pour les amener à entrer dans des formes de systématisations différentes sont le recours à une démarche d'analyse et de recul (pour ce qui concerne notre projet, grâce à l'outil vidéo) et de mimétisme (à travers l'analyse critique des prestations de pairs, les lectures fréquentes de l'enseignant qui « montrent la bonne lecture »).

Il ressort de cette expérience que l'apprentissage de la lecture, en termes de déchiffrage et de compréhension n'est pas uniquement un problème technique, il ne relève pas seulement de compétences cognitives. Il met en jeu des comportements sociaux comme le développement de relations, des attitudes affectives. On sent chez les adolescents un besoin de reconnaissance dans la construction de leurs compétences scolaires, d'autant plus prégnant qu'ils ont vécu un parcours difficile dans l'école : *Moi ça m'est souvent arrivé qu'on se moque de ma lecture, en primaire. Alors moi, après, j'ai arrêté de lire. Je restais assis comme ça sur ma chaise.* Une démarche qui ne prend pas en compte ces différents aspects, qui cantonne l'apprentissage de la lecture à l'acquisition de mécanismes intellectuels, est vouée à l'échec auprès d'élèves en grande difficulté. Il s'agit de favoriser les situations d'apprentissage où la proximité relationnelle, le temps présent et l'espace réel sont les références, où les mécanismes cognitifs qui accompagnent l'acte d'apprendre sont porteurs d'une dimension pratique. Développer chez ces élèves des compétences d'ordre scriptural-scolaire où l'apprentissage est mis à distance, analysé, en vue d'une projection future est possible, si cet enseignement prend en compte leur rapport au monde.

Bibliographie

- BOIMARE, S. (1999) : *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod.
- BOUTINET, J.-P. (1990) : *L'anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1992) : *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CAMILLERI, C. in Ruano-Borbalan, J.-C. (1998) : *L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Édition Sciences Humaines.
- DELARUE, J.-M. (1991), *Banlieues en difficultés, la relégation*, Paris, Syros Alternatives.
- DOWNING, J., FIJALKOW, J. (1990) : *Lire et raisonner*, Paris, Privat.
- DUBAR, C. (2000) *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- GILLIG, J.-M. (1997) : *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod.
- GIASSON, J. (1997) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GROSSMANN, F. (2000) : *Enfances de la lecture*, Berne, Peter Lang.
- HURIET, G., JOUANNIGOT, L. (2002) : *Les Passiflore et la maison hantée*, Toulouse, Éditions Milan.
- GOODY, J. (1978) : *La Raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUF.
- LAHIRE, B. (1995) : *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard, Éditions du Seuil.
- MOREL, M.-A. et DANON-BOILEAU, A., (1998) *Grammaire de l'intonation*, Gap, Orphys.
- NONNON, E. (2000) : « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères*, n° 22, INRP.
- OLSON, D. (1998) : *L'Univers de l'écrit*, Paris, Retz.
- VILLEPONTOUX, L. (1997) : *Aider les enfants en difficulté à l'école, L'apprentissage du lire-écrire*, Paris, De Boeck Université.
- VYGOTSKI, L. S. (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999) : *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, Édition ESF.