

QUE DONNER À LIRE À DES ÉLÈVES QUI NE SAVENT TOUJOURS PAS LIRE ?

Marie Fabienne DESPREZ
Ecole Voltaire-Diderot, Roubaix

Quand on travaille, comme moi, avec des élèves¹ qui ont d'énormes difficultés à entrer dans l'écrit, il arrive toujours un moment où l'on se pose la question :

« Mais que leur donner à lire ? »

Parce que pour savoir lire, il faut en apprendre au sujet de l'écrit² ! Il faut en acquérir des compétences !

Mes élèves en possèdent de façon partielle ou fragile, mais leur apprentissage est extraordinairement lent. Ils ont 8, 9, 10, 11 ou 12 ans et ils en savent comme des enfants de 5 ou 6 ans. Pourtant, ils ne sont pas restés sans rien faire. Ils ont travaillé et ils ont progressé à *leur rythme*, dit-on pudiquement, mais si doucement que le mouvement n'est plus perceptible. Pour eux, à 10 ans, savoir lire, reste un projet, j'allais dire une promesse.

J'admire souvent leur patience, je suis touchée par la confiance qu'ils me font quand, une nouvelle fois, je propose un travail « pour apprendre à lire ».

Le chemin qu'ils ont fait en plusieurs années, on le fait ordinairement en quelques mois. Le temps, la durée de l'apprentissage est une donnée encore peu étudiée en pédagogie, pourtant elle me semble déterminante : je crois que l'on n'apprend pas la même chose quand on l'apprend vite ou quand on l'apprend lentement. C'est comme aller en Chine en avion ou y aller en vélo. Ce n'est pas le même voyage. Avec le

1. Des élèves de C.L.I.S. (Classe d'intégration scolaire). Ces classes accueillent au sein d'une école ordinaire des enfants atteints d'un handicap mental et pour lesquels l'admission à plein temps dans un établissement spécialisé ne s'impose pas. L'objectif d'une C.L.I.S. est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. (cf. circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991).

2. Voir dans cette même revue, l'article d'Isabelle Lempens, « Ils ne savent toujours pas lire, pourquoi ? »

temps, dit-on, vient l'expérience. Je pense que mes élèves ont l'expérience de l'apprentissage de la lecture. Parfois, j'aimerais qu'ils fassent l'expérience de la lecture. J'aimerais qu'ils lisent vraiment, c'est-à-dire qu'ils ne soient pas décodeurs de phrases vides de sens, ni écouteurs de beaux textes lus par l'Autre. J'ai envie qu'ils vivent cette démarche fondamentale de l'esprit travaillant à décoder des signes, cette activité qui met en jeu les valeurs du silence et de l'univers intérieur.

Mais que leur donner à lire ? Car, vous l'aurez compris, les textes que l'on trouve dans le commerce ne sont pas faits pour eux : ou bien ils sont trop puérils³, ou bien ils sont techniquement inabordables.

Il ne me reste plus qu'à écrire des textes pour eux, des textes qui veulent prendre en considération *l'âge réel et l'âge lecteur* des élèves, autrement dit des textes décomplexifiés mais intéressants.

UN ÉCRIT QUI LES REGARDE

Mais tout d'abord, qu'est-ce que serait un texte intéressant pour mes élèves ? Quels sont donc *leurs centres d'intérêt* ?

Dans la classe, chaque début de matinée est consacré à des échanges, des prises de paroles. Les enfants disent ce qu'ils ont fait la veille, ce qu'ils feront demain... Ils disent ce qu'ils veulent, ils disent ce qu'ils peuvent.

J'ai pensé que c'était peut-être dans ces discours-là que je pourrais trouver *matière, sujet* à mes textes.

Voici quelques exemples de leurs paroles :

(...)

– Hier, j'ai regardé « Hélène » à la télé.

– C'est nul ! Ça pue ! Y a que des histoires d'amour !

– On va aller au mariage de ma tante. Ma mère, elle m'a acheté une belle robe avec des fleurs.

– Mon père, il a tué un lapin. Beurk ! Moi, j'ai dit : « J'en mange pas. »

– J'ai joué avec mon copain au ballon. On a bien joué.

– Ma mère, elle a dit, que plus tard, on achèterait une maison avec un jardin.

– Mon entraîneur de foot, il m'apprend bien, il m'explique les règles.

3. On pourrait dire – bêtes –. Les élèves les refuseraient comme tels, ou pire encore, les accepteraient...

- Les autres dans la cour de récré, ils disent que c’est les nuls qui sont en C.L.I.S.⁴.
- Comment on fait pour sortir d’ici (de la C.L.I.S.) ?
- J’ai été à Auchan avec mon père. Il m’a acheté un collier, et puis un livre, et puis une robe, et puis une poupée. Il m’achète tout mon père !
- Hier, dans la nuit, il y a eu une bagarre chez mes voisins. La police est venue. Ils ont crié.
- Mes deux frères sont méchants. Je voudrais une soeur.
- Mon grand-père est mort. On l’a mis dans la terre.
- Moi aussi mon grand-père est mort et mon père est disparu.
- Mon petit frère est à l’hôpital.
- Moi aussi j’ai été à l’hôpital quand j’étais petit.
- Le bébé de ma tante, il est mort dans son ventre.
- Samedi, je vais chez mon père.
- Le juge, il va dire si on peut retourner chez notre mère.
- Hier, j’ai lu avec ma soeur.
- Ma mère va avoir un bébé. Moi quand je serai grande j’aurai seulement un enfant.
- Mon tonton, il est à l’hôpital. Il a trop bu de canettes.
- Mon père, il a trouvé du travail.
- Quand je serai grand, je vivrai à la campagne. Il faut pas dépolluer la nature. (...)

Je ne sais pas ce que ces paroles veulent dire vraiment. Les enfants s’expriment généralement de façon lapidaire. Ils n’expriment que rarement les liens de causalité entre leurs propositions, ils ne formulent pas souvent leur sentiment personnel... Quand un enfant dit qu’il va aller chez son père le samedi, je ne sais pas s’il en est content, triste ou étonné. Je ne sais pas ce qu’il veut dire par là. Je ne sais même pas pourquoi il le dit, là, dans la classe : j’ignore s’il veut nous informer ou s’il se parle

4. voir note 1.

à lui-même... Je ne peux pas être sûre de ce qui se dit vraiment, et tout compte fait, c'est normal, parce que cela ne me regarde pas.

Alors, pour parvenir à dégager quelques thèmes généraux de cette série de cas particuliers je tente donc de mettre de l'ordre, de regrouper, de classer... Et il m'apparaît que, peut-être, ils parlent de ce dont tout le monde parle : d'Amour ou d'Amitié et des joies et des chagrins qui s'y rapportent, de la Naissance, de la Mort, de la Solitude, des Possibles et des Probabilités, des Interdits...

Ils s'interrogent sur ce qui les entoure, sur ce que sera demain... Je me dis que tous ces thèmes sont fréquemment traités par les poètes, les artistes à travers les lieux et les époques, que tous ces thèmes participent de l'Humanité.

UN ÉCRIT QUE L'ON PEUT REGARDER

Aussi, je décide de partir de l'hypothèse suivante :

Mes élèves sont intéressés par ce qui intéresse le genre humain.

L'hypothèse ne me semble pas trop risquée...

Encore que !... il faut se méfier, je le sais, des catégorisations simplistes qui réduisent la réalité, et *le genre humain* n'est rien d'autre qu'un vocable qui ne rend pas compte de la pluralité des individus, de leur singularité.

Je peux supposer que les thèmes de la Mort, la Naissance... les concernent, mais je ne sais pas dans quelle mesure. Je ne connais pas leurs interrogations précises. Ils semblent souvent inquiets, voire bouleversés, par ce qui leur arrive mais toute réponse de ma part serait pure projection de ma vision du monde.

Aussi, le texte que je dois écrire devra être suffisamment « vague » pour permettre des lectures personnelles, des interprétations multiples. Il devra laisser au lecteur la liberté de choisir son propre chemin. Il se situera au plan des propositions, des suggestions, des évocations potentielles...

S'il est vrai que je ne connais pas le contenu exact de leurs inquiétudes, j'en constate l'intensité. Ils paraissent souvent envahis par des émotions qu'ils ne nomment pas, qu'ils ne qualifient pas mais qui les font rougir ou bégayer, qui les font rire nerveusement, qui leur donnent un air un peu hagard, un peu perdu...

Aussi, le texte que je dois écrire, s'il parle d'émotions, devra en parler doucement. Il devra les amener suffisamment masquées, suffisamment en écart avec la réalité pour permettre à chacun de les regarder de loin, adoucies par la distance. Ce qu'il y a de bien avec l'écriture, c'est qu'elle permet des artifices (personnages imaginaires, monde irréel, métaphores, ellipses...). Et puis, la langue est par nature une représentation, une symbolisation. Elle permet d'objectiver l'émotion en la nommant ou en la qualifiant. C'est d'ailleurs ce que mes élèves ne savent pas bien faire : nommer ou qualifier leurs sentiments. Le texte que je dois écrire devra donc être l'occasion de leçons de vocabulaire, ou plutôt de *leçons de choses*, ou *le chagrin* ou *la joie* seront des « objets-mots-écrits », des mots à décoder, à expliquer, des mots qui permettent de se décrire, de se reconnaître dans le discours de l'autre, bref, des mots pour s'exprimer.

Le travail d'écriture peut se résumer en ces termes :

- écrire un texte intéressant, qui parle d'Amour, de Mort, de Destin, un texte plein de saveurs.
- écrire un texte où les émotions évoquées sont présentées de façon affrontable, un texte à goût subtil.
- écrire un texte dans une langue décomplexifiée, un texte allégé.

Je peux inventer complètement un texte ou choisir de prendre comme base de travail un *déjà-écrit*. C'est le cas de l'exemple qui va suivre : je prends l'album « La naissance de Célestine »⁵, et je le regarde comme entrée en matière.

PRÉSENTATION D'UN ÉCRIT

Cet album est à moi, il m'appartient, je veux dire que je ne l'ai pas acheté pour les élèves et qu'il n'est ordinairement pas dans la classe. Je suis une « fan » d'Ernest et Célestine (il existe de nombreux albums retraçant les aventures de ces personnages), et j'aime tout particulièrement « La naissance de Célestine ». Chaque fois que je le lis, je suis embarquée dans des chemins silencieux, graves et émouvants. Ce sont mes lectures personnelles. Je vais tenter ici d'en parler froidement.

L'album comporte 166 planches dessinées à l'encre couleur sépia et il comporte relativement peu de textes, une centaine de phrases très courtes et qui réunies ne forment pas un texte cohérent et compréhensible⁶. Le texte ne peut prendre pleinement sens qu'associé aux dessins.

Ernest est un ours et Célestine, sa fille, est une souris. L'album, c'est le récit par Ernest de leur rencontre.

« Comment nous nous sommes rencontrés, Célestine et moi ?

C'est aux parents que je vais le raconter. »

C'est Ernest qui parle et il est assis à une table, le crayon à la main. Parce qu'Ernest est quelqu'un qui écrit. Il tient un cahier-journal, il écrit aussi des lettres. Ernest est quelqu'un qui lit, Ernest est concerné par l'écrit ; son métier, c'est balayeur de rue.

Un jour, il trouve la petite dans une poubelle. L'album retrace la rencontre, les liens qui se tissent, l'Amour qui grandit.

L'album raconte le temps, *le temps qui passe*, le temps qui passe sans qu'apparemment rien ne se passe.

L'album, c'est le temps ralenti, comme arrêté. C'est le rythme des regards. Le temps passé à regarder avec étonnement, avec stupeur, cette petite chose, petite souris.

L'album, c'est le temps monotone, de l'éternel recommencement. C'est le rythme des tâches répétitives (faire la lessive, nourrir le bébé, l'endormir...).

5. Gabrielle Vincent, *La naissance de Célestine*, Casterman.

6. Voir annexe 1.

L'album se parcourt en silence et souvent lentement.

Mais parfois, le rythme change au gré des événements, des émotions :

Le temps du balancement, la valse-hésitation quand on assiste au *choix du prénom* : « Clémentine ? Ernestine ? Célestine ? »

Le temps fulgurant de la course, désespérée et animale, quand survient *l'injustice*, la jalousie, la calomnie.

Le temps lancinant du rejet quand c'est le temps de *l'amour sans partage*, de l'amour exclusif d'Ernest pour Célestine. Il repousse les amis, il a besoin du huis-clos, de la fusion.

C'est le temps de la torpeur et de la frénésie, le temps de *l'angoisse* quand arrive la maladie, l'hospitalisation. Ernest souffre de la séparation, il a peur de la *mort*. Ernest souffre et il se saoule. Ernest doute.

Bref, l'album me semble intéressant, il devrait *intéresser le genre humain*.

Celui qui écrit (moi, pour le coup) « sait qu'il doit résoudre un problème. Les données de départ sont peut-être obscures, obsédantes, ce n'est souvent rien de plus qu'une envie ou un souvenir. Mais ensuite le problème se résout sur le papier, en interrogeant la matière sur laquelle on travaille – matière qui exhibe ses propres lois naturelles mais qui en même temps amène avec elle le souvenir de la culture dont elle est chargée...⁷ » Alors, si le problème doit se résoudre sur le papier, je saisis mon crayon et je commence à écrire...

CONSTRUIRE LE LECTEUR⁸

Je garde ou élimine des événements en fonction de l'idée (parfaitement subjective) que je me fais des élèves à ce moment-là. J'essaie de faire un texte qui raconte brièvement l'histoire.

Je choisis les mots en fonction de plusieurs critères : ou ils sont connus globalement par les élèves ou ils sont facilement déchiffrables, ou ils feront l'objet *d'une leçon de choses*.

Pendant ce temps d'écriture, je pense à l'un ou l'autre de mes élèves, à l'un ou l'autre de mes lecteurs. J'essaie de les imaginer, j'anticipe leurs réussites, leurs difficultés. Le texte doit convenir à chacun d'entre eux, ainsi Laurence, qui est plutôt bonne lectrice, doit y trouver matière à apprentissage. J'envisage même pour elle un texte plus étoffé. En revanche, Chris, je le sais, sera rebuté d'avance par la longueur du texte... Je choisis d'écrire – *la souris* – et plus loin – *elle sourit* – et je suis curieuse de voir si le décodage du premier servira au décodage du deuxième, j'écris *fou de chagrin* et *fou de joie* pour nommer les émotions représentées dans ces termes et aussi pour fournir à l'adjectif *fou* (qui n'est pas neutre dans une C.L.I.S) un complément.

7. U. Eco, *Le nom de la rose*, Grasset, 1985, p. 513.

8. Ibid., p. 529.

Mais à la relecture du texte⁹, je me rends compte que je viens d'écrire un texte un peu « bête », que l'on trouve tout fait dans le commerce.

« Quel lecteur modèle voulais-je quand j'écrivais ? »¹⁰

Je voulais un lecteur capable de décoder les signes mais également un lecteur capable d'entrer en *dialogue* avec le texte.

Mais quel dialogue ? Après tout, c'était mon texte. Et moi j'avais envie que mes lecteurs me suivent dans une illustration du temps qui passe et de ce qui peut s'y passer. Au début de cette histoire, il ne se passe pas grand chose : Ernest regarde Célestine, il fait la lessive, il regarde Célestine, il donne des biberons, il berce Célestine... Pourtant, dans ce temps d'actions ou d'inactions monotones il se crée quelque chose, les liens de tendresse. Comme quoi ! le temps passé (comme à l'école) à faire et refaire des tâches humbles, un peu insensées, peut être le temps nécessaire à la construction invisible de quelque chose d'impalpable mais d'important.

Or, le texte, tel que je l'avais écrit, ne pouvait pas, à lui seul, suggérer ce chemin. Il était trop court, trop lapidaire. A force de décomplexifier, j'avais simplifié, rendu simpliste, voire simplet.

Je ne pouvais pas allonger le texte. Il était déjà long, on aurait à le lire en épisode, à chaque jour, sa page. D'ailleurs, même une page par jour, ce serait long pour certains élèves. Le temps passé à des tâches laborieuses, ils connaissaient, ils en faisaient fréquemment l'expérience. Mon texte, ils devaient le lire *vite*.

Il fallait bien me rendre à l'évidence : des non-lecteurs ne peuvent pas lire de textes intéressants. Il ne restait plus qu'à construire le lecteur en dehors du texte, dans un contexte qui donnerait le sens. Le texte, lui, ne serait que l'occasion d'une relecture. Comme l'album de départ était essentiellement un *livre d'images*, je décidais de les leur montrer.

RE-PRÉSENTATION D'UN ÉCRIT

Le problème semblait simple à régler, mais en refeuilletant le livre, il m'apparut que les illustrations étaient finalement extrêmement violentes. Si on se laissait prendre par elles, on risquait l'émotion, l'émotion crue, l'émotion que l'on préfère avoir à l'abri des regards. Ces images-là, on ne pouvait pas les montrer comme on montre un livre, d'ordinaire, dans une classe : le livre dans les mains de l'enseignant, le livre tendu vers les élèves... Cette façon de faire est trop conviviale, elle favorise la communication, les échanges, les regards...

Alors, j'ai utilisé une caméra vidéo et j'ai filmé l'album, feuilleté, doucement, par deux mains anonymes. J'ai ramené la cassette à l'école et on s'est tous installé devant la télé, sérieusement comme au cinéma. On a regardé, sans se regarder, le temps qui passe. Le temps passé à des tâches ingrates, le temps perdu à attendre, le temps qu'il faut pour que l'Amour se tisse, le temps qu'il faut pour guérir, le temps

9. Voir annexe 2.

10. Ibid., p. 531.

qu'il faut pour grandir... Bref, on a regardé **La naissance de Célestine**, une histoire qui donne un sens au temps... Le temps d'un voyage.

On a regardé la cassette et puis on en a parlé. J'ai laissé passer du temps et j'ai ramené le texte. Chaque page a fait l'objet d'une étude collective. Tous ensemble, on s'est quotidiennement frotté au dur labeur du déchiffrement, du mot à mot... Le travail s'est déroulé comme il se déroule souvent au C.P. : la page du jour était écrite en grand au tableau. Chacun était invité d'abord à l'observer, à en prendre connaissance individuellement. Puis, on mettait en commun les remarques. Enfin, on attaquait le texte phrase par phrase en mettant ensemble nos compétences : qui reconnaissait globalement tel mot (*est, un, bébé*), qui parvenait à déchiffrer une syllabe (*ba, de - balaie -*), qui repoussait une proposition en invoquant la syntaxe (ce mot ne peut pas être *fois*, parce qu'il y a un *un* devant), qui rappelait des informations obtenues par la cassette vidéo (on l'a vu, c'était dans une *poubelle* qu'il l'a trouvée...), qui, trop compétent, comme Laurence, était invité à laisser le temps aux autres de chercher, qui, comme Chris, attendait que ça se passe...

Il n'était pas question de *rechercher le sens* du texte car on l'avait trouvé dans la cassette, il fallait retrouver les mots qui en rendaient compte. Puis, les élèves s'entraînaient à lire et à relire seuls, avec, si c'était nécessaire, des aides ponctuelles de l'un, de l'autre ou de moi. Le but était de savoir le lire vite, à l'endroit et à l'envers, à le savoir *par coeur*. Quand on était prêt, on en faisait une lecture à la maîtresse...

ÉPILOGUE

Alors finalement, avais-je atteint mes objectifs ? Allez savoir.

Je me rappelle de quelques remarques d'élèves :

– « La maîtresse ? T'as pas marqué qu'il y a eu une baston, et qu'Ernest il a dû aller à la police !

– Eh non ! je ne l'ai pas marqué.

– C'est normal, elle pouvait pas tout marquer ! En plus, ç'aurait été long à lire.

– C'est pas long *police* : pooo-lice ! Et voilà.

– La maîtresse ? T'as pas marqué qu'Ernest, il écrit ce qui se passe dans son cahier.

– C'est vrai, je ne l'ai pas marqué.

– Moi, j'aime bien, à la fin, quand il est fou de joie : d'abord il est fou de chagrin après il est fou de joie. »

Bah ! je n'avais pas dû écrire le texte qu'il fallait (c'est vrai que j'aurais dû écrire *police*, parce que c'est pas long, *police*). Ce n'est pas simple pour un auteur d'être en face de ses lecteurs. On entend leurs reproches et on constate qu'ils n'ont pas lu ce que l'on voulait qu'ils lisent. C'est la liberté des lecteurs. Et mes lecteurs n'avaient, semble-t-il, pas retenu ma proposition d'itinéraire sur le temps qui passe. Ils avaient choisi d'autres chemins, sans doute des chemins d'écoliers. Mais après tout, je pouvais me rassurer en me disant que j'avais eu des lecteurs...

Et puis, Chris intervint :

- « La maîtresse ? Où c'est écrit le mot *poubelle* ?
 – Où c'est écrit le mot *poubelle* ! ?... Bah... Va savoir. »

ANNEXE 1

Le texte de l'album LA NAISSANCE DE CELESTINE

- p. 5 Comment nous nous sommes rencontrés, Célestine et moi ?
 C'est aux parents que je vais le raconter...
- p. 6 J'étais balayeur de rue.
- p. 7 Il pleuvait ce jour-là.
- p. 8 Du côté des poubelles...
- p. 9 j'ai entendu un léger bruit.
- p. 10 Quelque chose bougeait.
- p. 11 Je n'ai d'abord rien vu...
- p. 12 C'était elle !
- p. 31 Clémentine ? Ernestine ? Célestine ?
- p. 32 Célestine ?
- p. 33 Oui, je t'appelle Célestine !
- p. 34 Tu es ma Célestine.

Les droits de reproduction pour ce texte nous ont été aimablement accordés lors de la parution papier du numéro. Nous ne le reproduisons pas intégralement en ligne, pour respecter la législation en matière de droits d'auteur. Nous ne publions pas non plus l'intégralité de l'annexe 2.

Texte de *La naissance de Célestine* par Gabrielle Vincent. © Casterman

ANNEXE 2

Le texte écrit à partir de l'album LA NAISSANCE DE CELESTINE

LA NAISSANCE DE CELESTINE

p. 1 *L'ours Ernest trouve une petite souris.*

Ernest est un ours.

Il balaie les rues.

Un jour, il trouve un bébé souris dans un poubelle.

Il la prend dans ses bras, il la réchauffe.

p.2 *Ernest lui donne un nom : Célestine.*

Ernest emmène la petite souris chez lui.

Il lui fait des câlins.

Il lui donne un nom : Célestine.

Ernest lui donne à manger.

Il la lave.

Il lui met des couches.