

**DÉCOUVERTE ET MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉCRITE
EN CLASSE DE PERFECTIONNEMENT : HISTOIRE DE
RENCONTRES, RENCONTRES D'HISTOIRES**

Dominique GAROT,
Classe de Perfectionnement, Seclin

C'est plein de surprises la conduite d'une classe : pendant toute une année on a l'impression d'être dépassé. Le sentiment dominant qu'on éprouve chaque soir c'est qu'on vient de passer une journée où rien ne s'est déroulé comme prévu. Le capitaine d'un navire en perdition au milieu d'un océan en furie, voilà ce que c'est qu'un instituteur ! On a beau avoir préparé, réfléchi, prévu, on se demande tout de même régulièrement où on va.

Et puis un jour, souvent parce qu'on y est obligé, on prend le temps de faire le bilan. Et ce qui semblait partir un peu dans tous les sens apparaît, après coup, comme relativement cohérent. Cohérent pour les autres, pour ceux à qui on raconte et qui vous prennent pour une sorte de « super pédagogue », celui qui ne se laisse jamais surprendre.

Ça m'est arrivé à l'occasion d'un exposé que j'avais à présenter, en fin d'année scolaire, à un public de futurs instituteurs spécialisés : il m'a fallu alors remonter le temps de quelques mois, de manière à pouvoir retrouver le plus clairement possible, eu égard aux circonstances, comment s'étaient organisées les activités de productions de textes menées en classe et les activités ordinaires : vaste programme !

Il est apparu ce jour là, que les exigences d'un discours organisé pouvaient laisser supposer au public qui me faisait face que ce que je leur expliquais avait été prévu, planifié. Cette cohérence de la démarche ne tenait en fait qu'à la cohérence du discours, car la pratique de classe au jour le jour relevait bien plus pour moi de ce que j'appellerais le « feeling » .

Or la manière de faire au jour le jour dépend du maître et de ses choix pédagogiques, pour ne pas dire de ses convictions et du public qu'il a en face de lui. Autant d'histoires différentes.

Quel était le public de cette classe de perf. cette année là ?

Au début de l'année, 6 enfants, dont 2 relevaient d'I.M.E. (Institut Médico-Educatif), selon l'avis de la psychologue scolaire, mais pour qui les parents avaient refusé cette orientation : Franck, à sept ans, ne maîtrisait pas le langage. Répéter après moi : « la lampe est sur l'armoire (quelle idée me direz vous !) » devenait « Amp' amoir' ».

Pour redire un mot, Franck a parfois de drôles de mimiques. Tout se passe comme s'il faisait des essais avec ses mâchoires, sa langue, sa bouche, pour trouver le son demandé.

En situation de communication, Franck n'utilise pas de phrases (en tous cas, son organisation syntaxique n'est pas conventionnelle) : « Seclin-concours-cheval-après-midi » signifie qu'il va participer avec la classe au concours d'équitation à Seclin cette après-midi.

J'ajouterai que, depuis quelque temps, Franck étend son réseau de communication : lui qui ne parlait à personne, s'adresse maintenant à moi mais aussi à ses camarades de classe et même depuis peu aux autres instituteurs de l'école : « Carole-coup-pied ! » A vous de traduire.

Jérôme, quant à lui, alors qu'il était à dix ans aussi grand que moi, trouvait le moyen de se recroqueviller suffisamment pour que je ne sois plus en mesure d'apercevoir que ses cheveux lorsque je m'adressais à lui directement. On apprécie au passage la souplesse !

Et puis quatre autres enfants, arrivés là, en échec, ne souffrant d'aucune déficience intellectuelle, mais cassés, aucun au même endroit, en tous cas bloqués dans leur apprentissage, avec l'expérience d'un voire deux C.P., parfois même d'un C.E.

Huit, neuf ans, en panne...

Et puis encore trois autres qui arrivent en janvier, un autre en mars : c'est l'étalement de la rentrée quoi !

Il faut savoir en effet que tant que l'effectif de la classe de perfectionnement n'atteint pas son maximum (15 élèves), on est susceptible d'accueillir des enfants, tous les 2 mois, voire tous les mois, et ceci en fonction du calendrier de la C.C.P.E.¹

Première évidence : dans ces conditions, pas de planification, progression, répartition à l'année ni surtout unique. Comment le nouvel arrivé y trouverait-il sa place, en fonction de ses propres difficultés ?

D'ailleurs, il n'est possible pour ces enfants que d'établir une sorte de progression individuelle, et seulement si l'enfant s'est engagé à nouveau dans l'apprentissage.

Bien, mais alors comment fait-on ? Une seule réponse : « On y va , on y croit ! ».

Voilà, j'entre dans l'arène, en ce début d'année scolaire. Et comme j'ai beaucoup réfléchi au cours de ma longue pratique, je sais, moi, ce qui est bon pour eux. Ce que je ne sais pas encore, c'est comment je vais m'y prendre pour qu'ils avalent ma « potion magique » . En tous cas, je ne peux pas prévoir grand chose.

Eux, ils entrent dans l'arène aussi, pas sûrs du tout que je leur veuille du bien, mal dans leur vie, presque persuadés qu'ils sont « nuls » , manquant totalement de confiance en eux. Ou alors inconscients de leurs difficultés, sûrs d'être au C.E.2.

« Classe de perfectionnement » , qu'est-ce que cela peut bien évoquer pour eux ?

1. Commission de circonscription préélémentaire et élémentaire chargée d'orienter les enfants en difficulté, vers des structures spécialisées.

Alors un impératif : rassurer, expliquer, dédramatiser et surtout leur prouver par A + B qu'ils « connaissent » des tas de choses. C'est le rôle des évaluations et des grilles de résultats affichées dans la classe, coloriées au fur et à mesure des progrès constatés. Donner l'illusion d'une classe homogène pour éviter, limiter l'auto-dévalorisation chez certains. C'est à dire provoquer des regroupements fréquents pour les moments de langage, d'E.P.S., d'éducation musicale, de création de texte, où chacun s'investit selon ses possibilités.

Cela signifie aussi les mêmes cahiers pour tous, au moins dans leur intitulé, les mêmes fichiers également. Il est bien évident qu'en cours d'année, les contenus de ces cahiers se différencieront en fonction de la rapidité des progrès accomplis, mais, dans un premier temps, tous les enfants partent des mêmes référents, et tant pis si c'est trop facile pour certain, trop difficile pour d'autres.

J'ai parlé tout à l'heure des évaluations. En fait, pour moi, celles-ci ne servent qu'à rassurer les enfants, et si elles me permettent de faire « l'état des lieux », à l'instant T, ce n'est qu'un état des lieux succinct car je me sens incapable dans une série d'exercices de couvrir tout ce que l'enfant est virtuellement capable de faire (il ne le révèle qu'en le faisant !), et état des lieux trop contextuel aussi, parce que si Jennifer est allée voir son psy ce jour-là ou que Jérôme est effarouché par un de mes regards... Tout est faussé !

Et puis ces évaluations, qu'en faire ? Boucher les trous ? Je suppose que d'autres ont essayé avant moi ! Alors ?

Alors au départ, tout le monde dans le même bain. Et c'est moi qui ai l'impression que je vais boire la tasse !

C'est maintenant qu'interviennent les choix pédagogiques du maître, son histoire. Je me suis forgé une conception de l'apprentissage de la langue écrite qui m'oblige à courir plusieurs lièvres à la fois. En effet, pour moi, dans cet apprentissage de la langue écrite, il y a deux aspects à considérer : l'aspect réception, c'est à dire la lecture, qu'elle soit magistrale, individuelle ou collective, et l'aspect production, c'est-à-dire la création de textes. Deux aspects qui me semblent absolument indissociables et complémentaires pour qui est au début de son apprentissage.

A vrai dire le terme « complémentaire » ne me convient pas tout à fait en ce sens qu'il renvoie à une unité finie. C'est l'image d'une spirale qui me vient plutôt à l'esprit : elle répond mieux à ce qui se passe en réalité.

Face à un texte à lire, quelles sont les stratégies d'identification de mots qu'utilise un lecteur débutant ? (J'évoque ici les stratégies citées par Nicole Van Grunderbeeck, *Voies Livres* n°11, octobre 1988).

- 1 – Reconnaissance globale immédiate ;
- 2 – Mots identifiés à partir du contexte linguistique en s'appuyant sur des indices syntaxiques et grammaticaux d'une part, sémantiques d'autre part ;
- 3 – Découpage du mot en unités plus petites qu'elles soient morphologiques (radical, préfixe, suffixe), syllabiques ou phonologiques ;
- 4 – Analyse purement visuelle du mot. (« C'est mon prénom parce qu'il y a une boucle en haut. ») ;

- 5 – Recours au contexte extra-linguistique ;
- 6 – Demande d'aide à une autre personne.

Il semble important de montrer à l'enfant d'abord que toutes ces stratégies existent, ensuite qu'il doit les utiliser en concomitance, ne serait-ce que pour vérifier une hypothèse par une autre. Seulement pour que l'enfant puisse utiliser toutes les stratégies efficacement et de manière autonome, il faut qu'il soit en mesure de le faire, il faut « alimenter » ces stratégies.

Partant de là, j'ai choisi d'aborder trois grands axes en même temps, je veux dire sans privilégier un aspect plutôt qu'un autre.

Ainsi l'histoire « La Sorcière & Moi »² me fournit la partie recueil de données et évaluation de la langue écrite.

C'est l'histoire de la classe, on en découvre plusieurs fiches chaque semaine. Pour chaque fiche, une illustration et une phrase ou deux. Sans voir le texte, les enfants proposent des phrases, notées au tableau, puis on compare avec ce qui est sur la fiche. Ce travail de comparaison, pour les plus malhabiles, permet déjà la mise en place d'une stratégie d'observation.

On repère la ponctuation, les accords, on élabore des séries de mots et, bien sûr, on se constitue un vocabulaire de référence sur lequel il est toujours possible de s'appuyer.

Le projet de la classe, cette année là, était d'élaborer un livre d'histoires. Voilà mon second axe de travail : écrire des textes permet, à mon sens, de vivre la lecture de l'intérieur.

Appréhender une structure, vivre la nécessité d'une cohérence textuelle, assurer la cohésion interne du texte en construction, je pense notamment aux chaînes anaphoriques ou mots de liaison, à la pronominalisation, permet d'accéder au sens plus facilement en situation de réception, puisqu'on a perçu « comment ça fonctionne de l'intérieur » .

Enfin le troisième axe mis en chantier, c'est la lecture de textes proprement dite. Mais pas n'importe lesquels : les textes produits par les enfants pour notre livre.

Mais s'il les ont écrits, qu'ont-ils besoin de les lire ?

D'abord, tous ne participent pas toujours à l'élaboration de la même partie de l'histoire. Alors il faut bien prendre connaissance de ce qui a été écrit si on veut continuer.

D'autre part, les textes étant écrits en dictée à l'adulte, l'objectif n'est pas de découvrir des textes nouveaux, mais de travailler à la mise en oeuvre des différentes stratégies rencontrées.

La dictée à l'adulte est une activité spécifique de la production de textes écrits, proposée à un enfant ou à un groupe d'enfants au début de leur apprentissage de la lecture ou en échec par rapport à cet apprentissage.

2. Rossano P., Bouyssou G. (1989) *La sorcière et moi*, Retz.

Le ou les enfants sont invités à produire un énoncé, à l'oral, l'adulte, dans le rôle du scribe, se chargeant de la mise en page, de la transcription, des contraintes orthographiques et de la ponctuation si celle-ci n'est pas précisée.

L'adulte ne peut toutefois pas se contenter de ce rôle d'écrivain public, il est avant tout le premier lecteur-récepteur du texte en production. Il est en interaction constante avec le ou les enfants concernés pour les aider à maîtriser le texte dans ses macro-structures et à construire une cohésion textuelle sur le plan des micro-structures.

Lire ces textes donc. Et là j'ai vraiment tout le matériel pour multiplier les stratégies presque à l'infini.

Le contexte est parfaitement défini, on a arrêté ensemble dans une phase de planification tout ce qu'on voulait écrire. Alors pour ce qui concerne les prises d'indices syntaxiques, grammaticaux ou sémantiques, j'ai envie de dire « ça roule ! ». Pour les autres prises d'indices, on s'appuie sur notre « base de données ». De toutes manières, on vérifie toujours une hypothèse par une autre.

Dans ce cadre-là, c'est vraiment possible !

En résumé (merci !), je demande à des enfants en échec dans l'apprentissage de la lecture de lire et de produire pour apprendre à lire.

Et c'est évidemment pour ça que j'ai l'impression que je vais boire la tasse.

Eux pas trop...dans un premier temps !

Ce que je fais c'est presque : « Allez, on efface tout et on recommence ! », sachant bien que c'est impossible et qu'ils ne sont plus « neufs », donc qu'ils vont bien s'y retrouver quelque part, retrouver du « déjà-vu », du « connu ». Au maître de les rassurer et d'essayer de se rassurer.

Ils s'y retrouvent quelque part, certes, mais « l'ailleurs » est tellement inquiétant.

Alors d'accord, au départ, on travaille en lecture presque toujours ensemble. Il y en a certainement qui perdent du temps, en ce sens qu'il n'apprennent là rien de neuf, mais en contrepartie, et c'est mon premier objectif, ils peuvent « souffler », se poser, reprendre confiance en eux et peut-être aussi accepter de considérer l'adulte qui est en face d'eux « autrement », ne serait-ce que pour oser reconnaître et dire qu'ils ont besoin de son aide.

D'autres, au contraire, pour qui la barre est manifestement trop haute à certains moments et pour qui il faut assurer le guidage, l'étayage, moduler les exigences...

Mais surtout, il faut observer. C'est là mon évaluation : prendre note à chaud des réactions révélatrices.

Jennifer avait jusqu'alors une lecture exclusivement globale, avec le risque d'être très vite limitée. De plus elle était incapable de décomposer un mot, il lui était impossible par exemple d'écrire *malade* à partir de *maman* et de *salade*. Je lui proposais régulièrement ce type d'exercices, sans succès, et puis un jour, lors d'une séance de dictée à l'adulte, elle s'est mise à me dicter syllabe par syllabe. Tiens me suis-je dit ! et vous aussi, c'est sûr. Voilà que Jennifer adapte son débit aux exigences de l'écrit qui est plus lent que la parole. C'est un acte volontaire qui indique que dans le discours oral, automatique et continu, elle perçoit des unités plus petites qui sont,

excusez du peu, des syllabes. Elle escamote même une étape qui aurait déjà été la marque d'un progrès, l'étape de la segmentation en mots.

C'est fort intéressant pour Jennifer (et pour moi !), car, jusqu'alors, dans la découverte de texte, si elle mettait en oeuvre des stratégies s'appuyant sur le sens, elle était par contre fort démunie pour vérifier ses hypothèses puisqu'elle ne fonctionnait qu'en global. Maintenant qu'elle a perçu l'existence de syllabes, fussent-elles orales, elle va pouvoir accepter qu'à l'écrit on puisse aussi distinguer cette unité-là, ce qui laisse entrevoir que petit à petit, elle va se construire sa propre combinatoire, et varier ses stratégies d'identification de mot.

Alors j'ai retravaillé avec elle et les autres, sous forme de jeu d'abord, la conscience phonologique, c'est à dire la capacité à identifier dans la parole des unités phonémiques ainsi que la capacité à effectuer des manipulations formelles du langage. Puis on a constaté des correspondances grapho-phonologiques, alors on a écrit d'autres mots, des mots qu'on ne savait pas lire avant, on a repéré des syllabes, on a joué avec des étiquettes, on a repéré les voyelles simples, complexes (eau, ou, on, an, in, etc...)...etc., etc. Et voilà, c'était parti !

Ce qui est effrayant, c'est que jamais je ne saurai pourquoi ce jour-là, Jennifer s'est mise à syllaber. En tout cas, pour Jennifer, terminée la bienveillante indulgence. Avant je me disais que pour elle certains exercices étaient trop difficiles, tout en continuant à les proposer (on ne sait jamais !). Maintenant je sais qu'elle peut y parvenir. Par exemple, en situation de lecture, je vais m'arranger pour qu'elle travaille moins « à la devinette », réduire les possibilités d'appui sur le contexte sémantique, en tout cas l'obliger à se servir de ce qu'elle vient de découvrir. Elle se construira de cette manière sa propre banque de données.

Alors bien sûr, lorsqu'ils ont démarré, les enfants progressent plus ou moins vite et là intervient une nécessaire différenciation. Et pas forcément d'ailleurs sur le type d'activité proposée : il peut y avoir différenciation dans le guidage, dans le niveau d'exigence, dans la fréquence...

Toujours est-il que j'ai nettement l'impression que dans tout cela, je ne fais que proposer des entrées, et que c'est bien l'enfant qui trouve, qui choisit la porte qu'il va pousser. Comment ? Et pourquoi celle là ? Il s'agit ici de sa cohérence à lui, de son histoire.

Moi je n'interviens que lorsque la porte est entrouverte. J'essaie alors de guider, le plus étroitement possible, en tentant de cerner au mieux les besoins des enfants, jusqu'à ce point d'arrivée : « Je sais lire ! »

Et s'il est possible de distinguer une logique, une progression après coup dans les offres d'apprentissages, c'est seulement lorsqu'il y a eu résultat. Je peux partir du point d'arrivée et remonter jusqu'au départ.

Pour Aurélie, toutes les portes sont restées fermées, j'ai vraiment l'impression qu'il n'y a que des chemins parallèles, aucun pont entre eux.

J'aimerais avoir le droit de dire et de croire que c'est parce que je manque d'expérience, que je n'ai pas encore l'offre d'apprentissage qui pourrait lui convenir mais que je finirai bien par trouver. Je cherche encore !

Et dans ce cadre, il paraît évident que la cohérence de mon enseignement naît au moment de la rencontre de deux histoires : la mienne avec mes choix pédagogiques et éducatifs qui tiennent moins aux contenus de l'enseignement qu'aux « valeurs » qui les sous-tendent : faire émerger les possibles, lutter contre l'auto-dévalorisation, essayer de faire entrer les enfants à nouveau dans un processus d'apprentissage quels qu'en soient les détours prévisibles ou pas, considérer que la classe de perfectionnement, le plus possible, doit être une classe de « passage » . Et puis l'histoire de celui qui a « échoué » chez moi, en transit, mais dont on dit qu'il « démarre » .

Peut-on dire alors qu'il y a incohérence pour Aurélie ?