

DES ADOLESCENTS NON-LECTEURS A LA DECOUVERTE DES CORRESPONDANCES ENTRE LANGUE ORALE ET LANGUE ECRITE

Francine DARRAS
I.U.F.M. Lille

Dans les collèges, les S.E.S., les classes de perfectionnement, il y a des adolescents qui sont passés "à côté" de l'apprentissage de la lecture. Face à un mot écrit, une phrase écrite, ils sont seulement capables de reconnaître en les nommant quelques lettres ; ou encore, au mieux, ils identifient le phonème [s] dans la lettre /c/ et ce, quel que soit son environnement. Rencontres aléatoires, imprévisibles. Système alphabétique (à jamais ?) hermétique. En retour, conduites d'échec, de refus ou de fuite, pour sauver l'image de soi. Pendant des années (ils ont 12, 14, 15 ans...), "on" a essayé - chaque année - de leur apprendre à lire. Apprentissage ratés. Enseignements en échec.

Ces adolescents non-lecteurs - au sens ici d'analphabètes - s'ils sont peu nombreux, sont très "visibles". Que faire d'eux ? Sont-ils prêts (et nous, le sommes-nous ?) à recommencer une fois de plus l'apprentissage des systèmes de correspondances grapho-phonologiques ? Sont-ils encore en état de supporter le face à face avec cet écrit qui se dérober sans cesse ? Peut-on courir le risque de feindre de minimiser leur handicap ? voire d'ignorer leur présence ?

S'il est vrai que l'enseignant peut s'offrir comme médiateur entre l'adolescent et l'écrit, s'il est vrai qu'il peut l'aider à dépasser ses peurs, à se réassurer, pour qu'il ose enfin prendre le risque d'apprendre¹, il n'en demeure pas moins que la langue écrite continue à se dérober à lui ; elle résiste dans son opacité : vouloir apprendre à lire, après des années d'échec, ne suffit pas pour apprendre à lire. Même si survient l'épiphanie si longtemps attendue de la (re)motivation, de la (ré)conciliation avec l'Ecole et ses apprentissages, avec le Savoir.

1. Je fais allusion ici, en en plagiant le titre, à la contribution de BOIMARE S., 1988, "Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser", in PENSER - APPRENDRE, ouvrage collectif regroupant les actes du Colloque de Bobigny (1988), sous la direction de SERGE LÉBOVICI, aux Editions ESHEL.

Le projet est alors de proposer à ces adolescents dans des ateliers organisés en groupes de besoin, de travailler la langue orale. Non pas dans l'idée communément admise (jamais soumise à examen ni validée) que pour apprendre à lire il faut "bien" parler. Mais dans l'idée que lire engage des savoirs de type métalinguistique sur la langue orale, fondés en particulier sur ce que l'on appelle la conscience phonique. Dit autrement, que l'adulte alphabétisé est capable de se représenter la langue orale autrement que comme un continuum de signifiés : il est capable de la concevoir comme un assemblage d'unités discrètes (avec ou sans valeur sémantique). Savoirs bien différents donc du savoir parler, savoir communiquer, et qui ne se construisent que dans l'interaction avec l'apprentissage de la langue écrite. Ces savoirs métalinguistiques sont certes le résultat du processus d'alphabétisation, mais ils peuvent être considérés également comme de bons prédicteurs de l'apprentissage de la langue écrite. En conséquence, c'est à partir de ces hypothèses qu'avec ces adolescents qui n'ont pas réussi à entrer dans le système alphabétique, l'offre d'enseignement est de les aider à se représenter la langue orale comme une suite segmentable en unités non-signifiantes (syllabes orales, phonèmes) et en unités signifiantes (mots, lexèmes, morphèmes). A préciser qu'est ainsi posée la transférabilité de ces savoirs métalinguistiques entre langue orale et langue écrite, et que la nature de ces connaissances est essentiellement procédurale : ce qui est visé est un savoir faire (savoir segmenter des unités discrètes) et non un savoir dire (nommer les unités distinguées). Enfin, ce choix didactique présente l'avantage du détour : les élèves n'ont pas à lire, ils ont à dire, ils ont à faire écrire (l'enseignant), voire à écrire eux-mêmes s'ils en sont capables. Une offre d'enseignement fondée sur un détour dans des situations pédagogiques où l'échec est installé peut contribuer à la (re)motivation de ces élèves : cet argument de nature pédagogique vient en renfort du choix didactique.

L'ensemble des travaux ici présentés a été réalisé avec des élèves de S.E.S. réputés non-lecteurs, par des stagiaires préparant l'option F du C.A.P.S.A.I.S.² pendant leur année de formation théorique à l'I.U.F.M. : le propos est de parvenir à une typologie de démarches dont l'objectif est de développer les savoirs métalinguistiques de ces élèves en prenant appui sur la langue orale. L'ordre dans lequel ces démarches sont présentées ne prétend en rien être une progression ; la progression est à déterminer avec les élèves et à repenser avec chaque groupe. Le mode de classification retenu est fondé sur la nature du support de départ et des tâches qu'il induit.

♦ *DIRE/REDIRE CE QUE L'ON ENTEND/ CE QUE L'ON CROIT ENTENDRE* pour en reconstituer, à terme le texte écrit. Les supports de cette démarche peuvent être des chansons, des spots publicitaires de la radio, de la T.V.... tout document sonore

2. L'option F regroupe des enseignants appelés à travailler auprès d'adolescents en grande difficulté, dans des S.E.S. (Sections d'Education Spécialisée) ou E.R.E.A. (Etablissement Régional d'Enseignement Adapté) ; le C.A.P.S.A.I.S. (Certificat d'aptitude aux actions spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires) examen national, valide la formation. Les travaux ici relatés ont été conduits pendant l'année scolaire 91 - 92, dans des S.E.S. de communes de la banlieue lilloise.

verbal dont l'audition présente des zones d'interprétation problématique en raison soit du rythme d'articulation soit des interférences dues au contexte (accompagnement musical, bruitage, etc...). L'enjeu est que les élèves disent/redisent les segments dont ils croient être sûrs, isolent les segments problématiques sur lesquels il y a conflit d'interprétation (ce peut être des mots, des syllabes orales, des associations de phonèmes ou des phonèmes seuls).

Cette démarche a été conduite par Michel DECRUYNAERE et Véronique HAY à la S.E.S. Guy Mollet à Lomme avec un petit groupe d'élèves non-lecteurs (groupe multi-âge, regroupant des élèves de 6° et de 4°). Le support choisi était la chanson "Ville de Lumière" interprétée par le groupe Gold (aux éditions AGONE). Les élèves écoutent donc la chanson et essaient de redire les paroles : travail fragmenté qui nécessite pour certains passages plusieurs écoutes successives, qui force le travail de mémorisation, qui oblige à accentuer l'opposition entre certains phonèmes ou syllabes sonores dont le point d'articulation est proche. Par exemple, pour arriver à retrouver le vers / *Sous les ombres noires des soldats* / entrent en concurrence avec le mot / *ombres* /, les mots / *cendres* /, / *sombres* / ... Le rôle de l'enseignant est alors d'aider les élèves à prendre conscience de ces zones de confusion possible, de les obliger à sélectionner dans le continuum sonore de la chanson le segment sur lequel il y a conflit ; il peut également écrire au tableau sous la dictée des élèves, les forçant ainsi à se rappeler et à segmenter pour s'adapter au rythme de l'écriture le "morceau" de chanson entendu, et dans les zones à problème, toutes les interprétations sont bien entendu notées. L'activité peut être prolongée par différents exercices qui reprennent de manière systématique les propositions des élèves :

Un exercice à choix multiple (exercice n° 1)

ciblant les zones problématiques à partir de nouvelles auditions de la chanson, ou de la strophe retenue.

exercice n° 1		
comme somme tomme	un diamant qui se	rose dose pose
aux	franches tranches branches	de mes doigts,
tu	brûlais brillais braillais	chaque nuit devant moi

ville signe digne	de lumière	jette-toi sur toi lève-toi de toi j'ai besoin de toi				
mais tes	durs murs purs	de	câble table sable	rose	hyper dur ont peur du ont perdu	leur éclat
sous les	ombres cendres sombres	noires des soldats				
bille vrille ville	de lumière, qu'ont-ils fait de	loi toi soie	?			
ne plus peux pas faut pu	pleurer, rester là					
à se	demande commander moment des	pourquoi				
résister n'exister détester	que	pourquoi pour toi tournoi				
t'aimer jusqu'au dernier	nougat constat combat					

TEXTE ORIGINAL

(extrait de "Ville de Lumière" par le groupe GOLD) © Ed. AGONE

Comme un diamant qui se pose
 Aux branches de mes doigts,
 Tu brillais chaque nuit devant moi.
 Ville de lumière, j'ai besoin de toi.

Mais tes murs de sable rose
 Ont perdu leur éclat
 Sous les ombres noires des soldats.
 Ville de lumière, qu'ont-ils fait de toi ?

Ne plus pleurer, rester là.
 A se demander pourquoi.
 N'exister que pour toi
 T'aimer jusqu'au dernier combat.

A noter qu'il ne s'agit pas ici d'une activité de lecture au sens exact du terme, mais d'une activité où c'est l'image sonore du mot entendu qui stimule l'activité de reconnaissance visuelle : même des élèves en très grande difficulté face au système alphabétique peuvent ainsi "entrer" dans l'écrit, alors que dans la solitude du face à face avec ce même mot écrit, ils ne sauraient pas l'identifier. A ce stade-là de la démarche, il est possible d'amener les élèves à bien segmenter ce que "ces mots ont de pareil" et ce que "ces mots ont de différent", à l'oral et à l'écrit. Il faut souligner que pour les élèves le plus en difficulté, ce travail de discrimination et de sélection n'est en rien évident - du moins dans ses débuts - et il faut dire ici la jubilation de ces adolescents non-lecteurs qui, tel Guy (14 ans, en 4° de S.E.S.), découvrent que la langue orale est une sorte de mécano... A noter que les difficultés de Guy (et de bien d'autres) ne sont pas de nature auditive, mais plutôt de nature cognitive : il s'agit de construire la langue orale comme objet de savoirs linguistiques pour en comprendre les règles de fonctionnement.

Un exercice (exercice n° 2) où les élèves ont à écouter la chanson (une fois de plus) et à suivre sur une feuille le texte de la chanson où des mots ont été omis :

exercice n°2

Sur pavés de poussière et tes chemins de
 Tes enfants ne jouent plus autrefois
 De lumière, j'ai besoin de toi
 Et ma prison de pierre où je et j'ai froid
 Je sais je ne te reverrai pas
 Ville de lumière, qu'ont-ils fait de moi ?

Ne pleurer, rester là
 A demander pourquoi
 N'exister que toi,
 T'aimer jusqu'au dernier combat

trempe
plus
croix
vigne
dans
pu
ville
tant
gras
tremble

TEXTE ORIGINAL

(extrait de "Ville de lumière" par le groupe GOLD) © Ed. AGONE

Sur tes pavés de poussière et tes chemins de croix,
 Tes enfants ne jouent plus comme autrefois.
 Ville de lumière, j'ai besoin de toi.
 Et dans ma prison de pierre où je tremble et j'ai froid,
 Je sais que je ne te reverrai pas.
 Ville de lumière, qu'ont-ils fait de moi ?

Ne plus pleurer, rester là,
 A se demander pourquoi.
 N'exister que pour toi,
 T'aimer jusqu'au dernier combat.

la tâche est de repérer qu'il manque des mots, de décider de leur localisation possible en mettant une croix, et s'ils en sont capables de les écrire (sinon de les identifier dans une liste avec ou sans intrus). Ainsi pour le premier vers, les élèves ont à décider du nombre de mots : chaque mot est symbolisé au tableau par une croix par comparaison systématique entre ce qui est entendu et ce qui est écrit. Quand est identifié le mot manquant, les élèves les plus en difficulté sont invités à chercher dans la liste ; les autres s'essaient à l'écrire.

Un exercice (exercice n° 3) où les élèves ont à identifier les syllabes manquantes

exercice n°3

Comme unmant qui se pose
 Aux.....ches de mes doigts
 Tu brillais.....que nuit de moi
 Ville de lu.....re, j'ai besoin de toi

Mais tes murs deble rose
 Ont per..... leur é.....
 Sous les om..... noires des soldats
 Ville de lumière, qu'ont-ils fait de toi ?

toujours en prenant appui sur l'audition de la chanson ou en la chantant eux-mêmes (ils finissent bien sûr par la connaître par coeur...). A préciser que l'enjeu reste toujours l'activité de segmentation orale : écrire le "morceau" manquant est secondaire. Une démarche équivalente a été menée par Dominique FRANCOIS et Arnaud LEPRETRE à la S.E.S. Gambetta à Lys-lez-Lannoy. A titre d'exemple, voici comment 3 élèves de 4° de S.E.S., non-lecteurs, parviennent à retrouver le premier vers de la chanson de P. Bruel : "Alors regarde..."

Le vers cible de la chanson de P. Bruel à reconstituer est :

/ LE SOMMEIL VEUT PAS D'MOI, TU REVES DEPUIS LONGTEMPS /

Emeric : E.

Willy : W.

Bruno : B.

— première écoute

E. : "j'ai pas compris"

W. : "moi non plus"

B. : *" / Le soleil par moi depuis longtemps / , mais il manque des trucs "*.

— deuxième écoute

E. : *" / Le soleil ne veut pas moi depuis longtemps / "*.

W. : "moi j'ai entendu / *sommeil* / mais je crois que c'est / *soleil* / "

B. : "c'est peut-être / *sommeil* / "

— troisième écoute

E. : "oui, c'est / *sommeil* / , mais après j'ai pas écouté".

W. : "c'est le / *sommeil veut pas moi* / "

B. : "il manque un truc entre / *pas* / et / *moi* / .

— quatrième écoute

E., W., B. : *" / le sommeil veut pas D'moi / "*.

L'enseignant reprend les deux mots sur lesquels les élèves hésitaient, les écrit au tableau : / *sommeil* /

/ *soleil* /

Il demande aux élèves "ce qu'il y a de pareil" dans ces deux mots.

W. : "on entend [sɔ] dans les deux".

E. : "ça s'entend et ça se voit aussi".

B. "il y a aussi / e / / i / / l / dans les deux mots".

E. : "oui, c'est vrai, ça se prononce [ɛ j]".

L'enseignant fait répéter les deux mots.

W. : "les deux mots, c'est presque le même".

L'enseignant fait alors opposer [m] et [l].

— cinquième écoute

E. : "il y a quelque chose / *et depuis longtemps* /".

W. : "c'est / *et toi tu rêves depuis longtemps* /".

B. : "non, c'est / *tu rêves* / tout seul".

— sixième écoute

E., W., B. : "/ *tu rêves depuis longtemps* /".

Le maître demande ce qui manque au tableau

E. : "/ *tu rêves* /".

Le maître demande alors à Willy d'aller montrer sur le tableau où est écrit / *le sommeil veut pas d'moi depuis longtemps* / l'endroit où il faut écrire / *tu rêves* /.

Willy le fait, les autres approuvent et répètent le vers en entier.

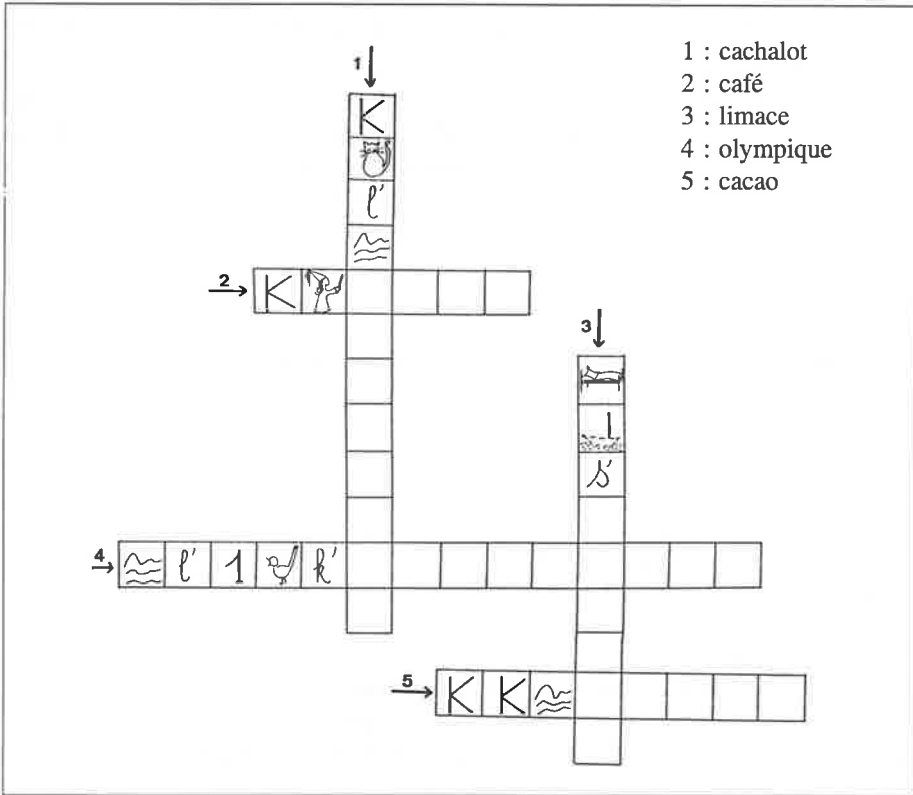
A préciser que lors des premiers travaux autour de ce même objectif, ces 3 élèves, et en particulier Willy, ne réussissaient aucune tâche de segmentation.

Sur ce même objectif, l'audition de spots publicitaires se prête également à la mise en oeuvre de démarche identique : Didier HONOREZ et Pascal RAYMONDI se sont essayés à cette activité avec des élèves de 5° de la S.E.S. Pierre et Marie Curie à Tourcoing. Ecouter des messages radio ou T.V., et tout particulièrement des publicités en ayant pour consigne de redire ce que l'on croit entendre révèle là aussi combien il est difficile pour des élèves en grande difficulté face à l'écrit de passer d'un continuum sonore plus ou moins signifiant à une tâche de segmentation qui permet à l'enseignant d'écrire sous la dictée de l'élève.

La limite de ce type d'exercices est de ne pas permettre de cibler avec précision la nature de l'unité à segmenter : c'est tantôt le mot, tantôt la syllabe, tantôt le phonème ; de plus, les critères sémantique ou syntaxiques contribuent souvent à lever des ambiguïtés phonologiques.

◆ *ISOLER UNE SYLLABE DANS UN MOT* en découvrant que c'est un segment non-signifiant, mais que ce même segment, s'il correspond à un mot mono-syllabique, peut devenir signifiant.

— faire décoder des rébus, voire en faire fabriquer, peut amener les élèves à découvrir que la langue n'est pas seulement segmentable en unités signifiantes. Teddy PASQUALINI et Catherine MULLER ont mené cette activité à la S.E.S. Descartes à Loos avec un groupe d'élèves de 6° et de 4°. Voici un exemple du matériel qu'ils ont construit et sur lequel ils ont fait travailler ces élèves.



Il est intéressant de noter dans cette tâche le travail de subvocalisation qu'elle provoque : c'est l'aide quasi-indispensable que les élèves convoquent pour pouvoir passer d'un mot porteur d'un sens évoqué par le dessin (par exemple ici / lit /) à la syllabe sonore correspondante non-signifiante (pour l'exemple [li]). Au passage, les conventions du rébus permettent aux élèves de découvrir qu'une lettre a un nom (la lettre / k / se nomme [ka] qu'il ne faut pas confondre avec le phonème qui lui correspond (à la lettre / k / correspond le phonème [k]) : il convient alors de les amener à s'interroger sur le sens à donner dans le rébus aux majuscules d'une part (valant pour le nom de la lettre), aux minuscules avec apostrophe d'autre part (valant pour le phonème). Il semble en effet indispensable d'aider ces adolescents non-lecteurs à découvrir cette opposition : la confusion entre noms des lettres et valeurs sonores conventionnelles paraît être une des entraves sur le chemin de la compréhension du

système alphabétique. D'autant qu'il est des lettres dont le nom vaut pour la valeur sonore conventionnelle : la lettre / a / se nomme [a] et "vaut pour" [a].

Enfin il faut souligner que si les élèves s'essayaient à écrire ou dictent à l'enseignant les unités à inscrire dans les cases pour trouver le mot masqué dans le rébus, inmanquablement se posent à ce moment de la tâche des problèmes de choix orthographiques : il peut y avoir distorsion entre l'orthographe du monosyllabe évoqué par le dessin du rébus et la graphie correspondant à la syllabe sonore entrant dans la composition du mot cible.

— *fabriquer des charades* se prête bien également à la poursuite de cet objectif. Voici comment 7 élèves (Mourad, Tony, Sabrina, Cédric, Virginie, Mickaël, Jessica) en classe de 6° de S.E.S. en découvrent progressivement le principe. La démarche a été menée par Stéphane LOIRE et Ludovic NIVARD à la S.E.S. Jean Moulin à Wattignies.

Le maître : "qu'est-ce qu'une charade ?
les élèves ne répondent pas.

Le maître déroule alors un exemple en l'écrivant au tableau

"Mon premier n'aime pas les chiens.

Mon deuxième sert à creuser des trous.

Mon tout est une petite église".

Jessica (pour mon premier) : "*chat*"

Cédric (pour mon deuxième) : "*rat*"

Virginie (pour mon deuxième) : "*tas*"

Mourad (pour mon deuxième) : "*pelle*"

Le maître : " et pour mon tout ?"

Mourad : "*chapelle*"

Le maître (en écrivant le mot / *chapelle* / au tableau) :

"on a donc partagé / *chapelle* / en deux : comment a-t-on fait ?

Tony : " [*ʃ*] [*pɛl*]" (tout en désignant du doigt les deux segments au tableau).

Le maître : "oui, mais pourquoi a-t-on coupé après / *cha* / ?"

Tony : "on a coupé les syllabes"

Le maître propose un deuxième exemple en écrivant le mot / *poussière* / au tableau.

Le maître : "combien y a-t-il de syllabes ?"

Les élèves répondent ensemble : "trois"

Le maître : "essayons de faire une charade. Avec la première syllabe ?"

Jessica : "*poule*"

Cédric : "*poussin*"

Virginie : "*poux*"

Mourad : "*mon premier est un poux*"

Le maître : "tu donnes la réponse"

Mourad : "*mon premier vit dans les cheveux*"

Le maître : "maintenant avec la deuxième syllabe [*ʃ*]"

Mickaël : "*ciseaux*"

Le maître : "non, il faut trouver un mot correspondant à la syllabe [sɪ]"

Tony : "*une scie ! mon deuxième est une scie*"

Le maître : "non, tu donnes la réponse. Sabrina, trouve une définition du mot / *scie* / sans dire le mot".

Sabrina : "*mon deuxième est une scie qui coupe le bois*".

Le maître : "non, tu donnes la réponse".

Mourad : "*mon deuxième coupe le bois*"

Le maître : "soyez plus précis, la réponse peut être un bûcheron. Comment appelle-t-on les scies, les marteaux ?"

Tous les élèves : "des outils"

Les élèves parviennent à la bonne définition : "*mon deuxième est un outil qui coupe du bois*" que le maître écrit au tableau.


Le maître : "et maintenant, avec [ɛ ʀ] ?"

Cédric : "*de l'air*"

Mickaël : "*pierre*"

Sabrina : "*des nerfs*"

Virginie : "*cuillère*"

Le maître rappelle une activité antérieure où les élèves avaient décodé/construit des rébus, en évoquant  qui avait été décodé / MIEL /.

Le maître : "on peut faire pareil ; c'est le / r / de l'alphabet.

On utilise la lettre / r / ... donc ?"

Cédric : "*un requin*"

Jessica : "*mon troisième vit dans l'alphabet*"

Mickaël : "c'est la lettre / r / !"

Le maître : "comment faire pour indiquer que c'est bien la lettre / r / dans l'alphabet ?

Combien y a-t-il de lettres de / a / à / z / ?"

Cédric : "c'est la sixième".

Sabrina : "c'est la vingtième !"

Mourad : "la dix-septième !"

Le maître incite les élèves à recompter tous ensemble les lettres de l'alphabet jusqu'à / r /.

Mourad : "c'est la dix-huitième lettre de l'alphabet !"

Le maître écrit au tableau : "*mon troisième est la dix-huitième lettre de l'alphabet*".

Le maître : "et mon tout ?"

Accaparés par ce travail de segmentation et de recherche de définition, les élèves ont oublié le mot cible... et ils le retrouvent en prenant appui sur les trois définitions marquées au tableau...

À l'analyse, cette séquence révèle la complexité de la tâche, surtout pour les élèves les plus en difficulté : l'enjeu est en effet qu'ils découvrent que la langue est à la fois un système de signifiants et un système de signifiés, et la tâche les contraint à aller sans cesse de l'un à l'autre. Autant d'opérations cognitives qui sont fondatrices de l'acte lexicale.

◆ *REPERER DANS UN MOT UN GRAPHEME ERRONE*, en détectant qu'un mot a été pris pour un autre et en corrigeant le graphème pour rétablir la graphie exacte du mot attendu par le contexte. Un album comme celui de "La belle lisse poire du prince de Motordu" de Pef³ est une mine de manipulations pour conduire une activité de ce type. Les élèves, même les non-lecteurs, ont un extrait - 4 ou 5 lignes - de ce texte sous les yeux que l'enseignant oralise. Cette phase d'oralisation magistrale paraît, à ce niveau, indispensable pour aider les élèves les plus en difficulté à entrer dans la tâche, et pour que ceux qui commencent à s'essayer à lire ne se contentent pas de "deviner" les mots (et donc de ne pas "voir" les anomalies graphiques) en s'appuyant exclusivement sur le contexte. Ainsi Bruno, Willy et Emeric en 4^e à la S.E.S. Gambetta de Lys-les-Lannoy ont découvert que / *chapeau* / avait été mis pour / *château* /, / *crapauds* / pour / *drapeaux* /, / *poules de neige* / pour / *boules de neige* /⁴. A l'initiative de l'enseignant, un travail rigoureux de comparaison de chacun de ces couples de mots s'engage. Voici un extrait du débat provoqué :

Le maître : "qu'est-ce qu'il y a de pareil dans les deux mots / *chapeau* / et / *château* / ... lorsqu'on les prononce ?"

A ce stade du travail, seul le mot / *chapeau* / se trouve écrit dans le texte que les élèves ont sous les yeux ; ils les oralisent donc tout à tour.

Willy : " On entend [o] dans les deux. Les mots, ça finit pareil".

Emeric : "Et puis on entend pareil aussi au début du mot".

Bruno : "Non, c'est pas vrai".

Emeric : "Si, t'as qu'à demander au maître de répéter, tu verras".

Le maître fait répéter les deux mots à Willy.

Bruno : "ah ! oui... c'est vrai, on entend [ʒa] dans les deux".

Le maître : "qu'est-ce qu'il y a de différent dans les deux mots lorsqu'on les prononce ?"

Il les répète.

Willy : "dans / *chapeau* / on entend [pe]".

Emeric : "oui, et dans / *château* / on entend [te]".

Les deux élèves ont nommé la lettre / t / et la lettre / p / et n'ont pas prononcé [t] et [p], soit les deux phonèmes correspondants.

Le maître : "Est-ce qu'on entend [te] que je dis / *château* / ?".

Bruno : "non, on entend [t]".

Le maître : "est-ce qu'on entend [pe] quand je dis / *chapeau* / ?".

Emeric : "oui"

Willy : "non, on entend [p]".

3. Collection Folio Benjamin, Gallimard (1980, 1ère édition)

4. Pour mémoire, rappelons que l'exercice n° 2 des évaluations CE2 (évaluations nationales) de 1989 visait ce même objectif sur un support identique.

Le maître écrit alors les deux mots au tableau et Willy va souligner ce qu'il y a de pareil après avoir prononcé les syllabes sonores et les phonèmes identiques aux deux mots. Bruno rappelle ce qu'il y a de différent lorsqu'on prononce les deux mots, c'est-à-dire [p] et [t] et va entourer le / t / de / *château* / et le / p / de / *chapeau* /⁵.

♦ *TROUVER UN MOT QUI COMMENCE OU QUI FINIT PAR UNE SYLLABE SONORE OU UN PHONÈME DETERMINES* : les règles de composition de ce que l'on appelle "les mots-valises" permettent d'activer ces savoir-faire. C'est une démarche reposant sur la découverte de cette technique qu'ont mise en oeuvre Alain CLAISSE et Béatrice ANNE à la S.E.S. Beaupré à Haubourdin avec un groupe d'élèves de 6°.

Dans un premier temps, les élèves ont à retrouver les "mots qui se cachent" derrière des "mots" bizarres (et leur absence dans le dictionnaire signale leur étrangeté) comme / ARBRETTELLE / ou / PAPAPILLON / : cette double tâche de segmentation les conduit peu à peu à en formuler les règles de composition qui reposent sur le principe de la mise en facteur commun à l'intérieur du mot cible d'une syllabe orale commune aux deux mots de départ. Inutile de préciser que les tâtonnements des élèves pour arriver à isoler ici [br] et [pa] sont la preuve de l'intérêt de la démarche... Puis l'enseignant leur propose de s'essayer à fabriquer à leur tour des mots-valises à partir d'une liste de mots - qui sont donc à organiser par paires :

TOBOGGAN	CHATEAU	CHAPEAU	MALADE	TONNEAU	STYLO	MALIN
NORMAL	MATRAQUE	LIMONADE	LOCOMOTIVE	TOMATE	POMME DE TERRE	
LOGEMENT	GATEAU	POLITESSE	LOSANGE	RATEAU	AMERICAIN	TORTICOLIS
POTIRON	MALICE	ANGINE	RICOCHET	MADAME	TORCHON	POMMADE
NOEL	NOVEMBRE					

A ce stade de l'activité, les élèves découvrent alors qu'il ne suffit pas de regrouper par deux les mots qui "commencent pareil" et qui "finissent pareil" : par exemple, certains s'essayaient à appairer / CHATEAU / et / CHAPEAU /... sans succès ; ou encore / POTIRON / et / POMMADE /... Il s'avère alors utile d'écrire chacun des deux mots sur de grandes étiquettes, de faire isoler sur chaque étiquette le segment qui "se dit pareil" dans les deux mots et de faire se superposer les deux étiquettes pour que soit recouverte la syllabe commune, tout en pouvant à tout moment retrouver les deux mots de départ. Ainsi à partir des étiquettes :

C	H	A	T	E	A	U	et	T	O	M	A	T	E
---	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---

5. Ce travail a été réalisé par Arnaud LEPRETRE et Dominique FRANCOIS.

se trouvent donc segmentées les syllabes graphiques / TEAU / et / TO / et mises en relation avec la syllabe sonore [to]. Outre son rôle d'aide à la réalisation de la tâche (indispensable pour les élèves les plus en difficulté), la manipulation du jeu d'étiquettes fait apparaître un mot-valise qui peut s'écrire soit sous la forme / CHATEAUMATE /, soit sous la forme / CHATOMATE / : double graphie possible donc, qui engage les élèves à des questions et des réflexions de nature orthographique.

Une variante de la démarche peut être de proposer aux élèves une "définition" fantaisiste du mot cible qui contienne un des deux mots de départ : par exemple, à partir d'une définition comme "*c'est un poussin qui fait des grimaces au zoo*", le mot-valise attendu est / POUSSINGE /.

Fabriquer des mots-valises oblige donc sans cesse les élèves à se jouer des segments signifiants et non-signifiants du système linguistique : c'est en cela que cette activité présente (dans les savoir-faire visés) des similitudes avec les deux activités présentées antérieurement (fabrication de charades, décodage de rébus).

♦ *TRANSFORMER UN MOT EN UN AUTRE MOT PAR INSERTION, SUBSTITUTION, ADDITION OU EFFACEMENT D'UN PHONÈME*. Voici quelques exemples de transformations correspondant à chacune de ces opérations :

/ venue / → / avenue / : ADDITION
 / avenue / → / venue / : EFFACEMENT (opération inverse)
 / pendre / → / vendre / : SUBSTITUTION
 / banc / → / blanc / : INSERTION

Cette activité suppose que les élèves aient déjà un certain niveau de connaissances métalinguistiques, puisque c'est le travail sur la plus petite unité non-signifiante de la chaîne orale qui provoque une transformation de nature sémantique : il s'agit de "*savoir découper la plus petite partie de ce que l'on entend*", ainsi que l'explique en cours de tâche Sandra, élève de 6° de la S.E.S. Beaupré à Haubourdin où Alain CLAISSE et Béatrice ANNE ont construit une démarche de ce genre.

Il convient de préciser que la tâche à accomplir - quand l'élève cherche par exemple à supprimer un phonème dans un mot pour en fabriquer un nouveau - force à une clarification entre le nom de la lettre et le phonème correspondant, entre syllabe écrite et syllabe sonore : elle induit une interrogation sur le système de correspondances grapho-phonologiques spécifique du système alphabétique. Le risque est alors que les élèves, centrés sur l'analyse phonologique du mot, perdent le contrôle sémantique des unités nouvelles obtenues après transformations. Pour anticiper ces

risques de dérive où ils se mettent à "tout" essayer⁶, il est important de s'assurer - autant que faire se peut - que les mots (avant et après transformation) font partie de leurs connaissances lexicales, ou encore d'instituer la recherche systématique (par le prof.) dans le dictionnaire comme outil d'évaluation : l'absence ou la présence, dans le dictionnaire, du mot trouvé devient alors l'ultime critère de validation ou d'invalidation.

Une variante de cette activité peut consister à proposer un mot et à demander d'en trouver un autre par une opération de déplacement portant toujours sur l'unité minimale qu'est le phonème. Ainsi de / *rame* / on passe à / *mare* / ; de / *bar* /, à / *bras* /...

Pour conclure

A l'issue de ce travail, il paraît indispensable d'en poser les limites. En rappelant par exemple que la lecture (ou la non-lecture) est aussi une pratique sociale : pour Guy, Mourad, Sabrina, Willy, Emeric... la lecture est une pratique étrangère à leurs pratiques culturelles.

En rappelant aussi par exemple que lire un texte suppose des calculs d'inférences, de présupposés... bref, de prendre des risques sémantiques pour faire du sens avec l'écrit.

Autant d'opérations cognitives, de postures, que les exercices ici présentés ne visent pas : leur seul objectif est d'aider les élèves à avoir une attitude métalinguistique face à la langue - ce qui est bien entendu une des composantes essentielles du savoir lire. Cela dit, au moment de conclure, posons que ces démarches n'ont aucun sens si conjointement ne sont pas mises en place en classe des aides à la compréhension des textes lus, si conjointement n'est pas travaillée en classe la lecture comme pratique culturelle "différente", voire alternative. Pour ces adolescents non-lecteurs précisément.

Enfin, dire l'évidence... A l'issue de ces activités, ces adolescents en échec face à l'écrit n'étaient pas pour autant devenus lecteurs. Long et hasardeux est le chemin des ré-apprentissages. Mais les voir prendre plaisir à se jouer du système alphabétique (ce même système alphabétique qui, jusque là, s'est joué d'eux), au cours de tous ces exercices, permet de penser que dans cet espace, s'est construit du savoir pour du savoir lire.

6. Risque tout à fait réel : qui n'a déjà remarqué que pour les élèves les plus en difficulté précisément, la recherche de réponses à des questions posées en classe s'apparente à des jeux de hasard : loto, roue de la fortune ; il s'agit de tenter sa chance : on ne sait jamais...

BIBLIOGRAPHIE

- J. DOWNING, J. FIJALKOW (1984) *Lire et raisonner*, Privat
- L. SPRENGER-CHAROLLES (1986) "Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage", *Pratiques* n°52.
- L. SPRENGER-CHAROLLES (1991) "De l'oral à l'écrit, ou la place de la conscience phonique dans l'apprentissage de la lecture", *Dossiers de l'Education*, n°18, Presses Universitaires de Toulouse.
- L. SPRENGER-CHAROLLES (1991) "Premiers apprentissages de la lecture : 20 ans de recherches francophones", *Etudes de Linguistique Appliquée* n°84.
- N. VAN GRUNDERBEECK et al. (1986) "Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté", *Revue Française de Pédagogie* n°74.
- N. VAN GRUNDERBEECK (1988) *Les stratégies du lecteur débutant*, Voies Livres, Lyon.
- A. W. ELLIS (1989) *Lecture, écriture et dyslexie*, Delachaux Niestlé.
- L. RIEBEN, C. PERFETTI (1989) *L'apprenti-lecteur*, Delachaux Niestlé.
- G. CHAUVEAU, E. ROGOVAS-CHAUVEAU (1990) "Les processus interactifs dans le savoir-lire de base", *Revue Française de Pédagogie* n°90.
- P. LECOCQ (1992) *LA LECTURE, Processus, Apprentissages, Troubles*, Presses Universitaires de Lille.