

Des Livres Illustrés pour apprendre à penser et à parler avant d'apprendre à écrire puis à lire.

- « - C'est quoi, le livre que tu lis? parce qu'il est vraiment drôle!
- Ah bon? Pourquoi tu le trouves si drôle?
- Il est drôle, parce qu'il (n') a pas d'images, pas de couleurs et il (n')a pas de dessins.
Attends! Je vais te chercher un VRAI livre!"

Et Amélie, 5 ans, apporte "Anaïs et Ludovic se réveillent" le premier livre de la "Cité des Bleuets" de Laurence Lentin (1) qu'elle raconte en le feuilletant soigneusement. Future lectrice, elle a bénéficié dès son plus jeune âge de livres illustrés de grande qualité qui lui ont été lus et relus et qu'elle a racontés ensuite. Ainsi, elle a pu découvrir le plaisir d'écouter et de raconter une histoire, le plaisir de partager un livre.

Éducatrice spécialisée dans un foyer d'insertion professionnelle et sociale pour adolescentes, j'ai expérimenté dans les années 80 les livrets "ON Y VA!" (3) élaborés par Madeleine Uzé (2) pour des adolescents et jeunes adultes qui n'avaient pas encore réussi à apprendre à écrire et à lire. A cette occasion, j'ai découvert les livres illustrés pour apprendre créés par Laurence Lentin et ses équipes (6). M'appuyant sur les thèses de ces deux "grandes dames", j'ai aidé dans leur approche de la langue écrite des adolescents déficients, des adultes en grande difficulté ou en situation d'illettrisme, mais aussi des enfants tout-venant en échec scolaire. Praticien-chercheur et formatrice au sein du GREPS (4), passionnée par les textes adaptés à l'apprentissage, j'ai découvert le travail -difficile mais si passionnant- d'adaptation et de création de textes pour les proposer ensuite aux apprenants.

En 2006, répondant à la proposition de Laurence Lentin d'écrire un texte pour la revue de l'AsFoReL, je vais essayer de vous parler de mon expérience d'utilisatrice de livres pour apprendre, en l'illustrant d'extraits de corpus d'apprenants en situation.

Dans un premier temps, je vous propose quelques réflexions sur l'apprentissage du langage oral avec "La Cité des Bleuets" avec un enfant tout-venant.

Ensuite, je parlerai de l'apprentissage méthodologique du langage oral et écrit avec des apprenants tardifs et le support ON Y VA!

Le livret "Boum, Badaboum" permettra d'analyser les stratégies de lecture d'un enfant tout-venant.

Pour terminer, je laisserai la parole aux apprenants qui évoqueront leur démarche.

I : Apprendre à parler avec "La Cité des Bleuets".

Une des fonctions essentielles de ces livres illustrés est de permettre à l'enfant d'apprendre à parler en racontant les histoires. Par la présence de l'adulte, que ce soit un familial ou un professionnel, se met en place **une interaction** entre les deux interlocuteurs. L'interaction est une notion indispensable à connaître, à maîtriser et à analyser pour qui s'intéresse à l'acquisition du langage oral ou/et écrit. Laurence Lentin et Madeleine Uzé nous rappellent dans tous leurs écrits que cet apprentissage ne pourra se faire sans une interaction individuelle et individualisée. "*L'interaction a pour objectif l'entraînement au fonctionnement du langage au moyen des schèmes sémantico-syntaxiques-créateurs et du feed-back approprié.*" (L.L).

Les premiers exemples donnés ci-après sont issus d'échanges au cours de la vie ordinaire, en dehors de toute situation d'apprentissage ou d'enseignement ; c'est simplement un temps de plaisir partagé autour d'un "vrai" livre entre Amélie et un adulte.

Reprenons le livre "Anaïs et Ludovic se réveillent". Il est à noter que ce petit livre de 8 pages est constitué principalement de phrases simples, courtes mais signifiantes et illustrées de façon non équivoque. Il est indéniable que cette histoire peut être proposée assez tôt à des jeunes enfants qui ne trouveront là aucune difficulté de compréhension. D'autre part, à 4 ans et demi, Amélie a un langage suffisamment élaboré pour aller au-delà des phrases simples et elle maîtrise déjà un certain nombre de phrases complexes dans son oral.

Effectivement, en racontant ce livre, Amélie s'est appuyée sur la syntaxe proposée par le livre pour expérimenter des introducteurs de complexité.

A partir des 3 phrases simples de la page 4,

Anaïs et Ludovic s'habillent.

Anaïs enfle sa culotte.

Dans le tiroir de l'armoire, Ludovic prend des chaussettes propres.",

Amélie essaye l'introducteur de complexité "pendant que" : "**Pendant** Anaïs è met sa culotte, Ludovic lui i(l) prend des chaussettes rouges". Après plusieurs essais portant à la fois sur l'introducteur et sur le lexique, elle réussit à produire une phrase complexe bien structurée : "**Pendant que** Anaïs enfle sa culotte, Ludovic, lui, cherche des chaussettes." Ce nouvel introducteur l'ayant séduite, elle l'utilise dans toutes les circonstances et, à tout moment de sa vie quotidienne, ses interventions langagières sont ponctuées de ce nouveau matériau : "**Pendant que** je mets la table, toi, tu fais la cuisine" ; "Il fait un château de sable **pendant que** son copain i(l) ramasse des coquillages". Et bien évidemment, à la page 6 de ce livret, elle formule : "**Pendant que** Anaïs met du dentifrice sur sa brosse à dents, Ludovic fait des grimaces dans la glace ... **pendant que** la maman se lave les mains".

Ce double lien de temporalité a été réalisé grâce au texte bien adapté, mais aussi grâce à l'illustration qui permet à l'enfant de comprendre le texte. Le lexique et la situation étant connus de l'enfant, elle a pu porter ses efforts de récit en reliant les actions. C'est un des points forts de cette collection adaptée aux petits; l'absence de difficulté de compréhension, les thèmes familiers et les structures syntaxiques correspondant au fonctionnement d'un jeune enfant lui permettent d'explicitier sa pensée et de faire le lien entre ce qu'il pense de l'histoire et la façon dont il la raconte. Dans ce cas, le livre illustré a incité Amélie à essayer un introducteur de complexité avec un support puis à l'expérimenter, pour enfin l'utiliser de façon autonome dans sa vie quotidienne.

Dans ce même livre, la phrase simple, "*Ils boivent leur chocolat chaud dans la cuisine*" va se complexifier dans le récit d'Amélie. Elle ne reproduit pas le texte initial mais le complète en introduisant un lien de finalité, qu'elle a d'ailleurs l'habitude de faire fonctionner dans son oral spontané : "*Ludovic et Anaïs vont dans la cuisine **pour** boire leur chocolat chaud*".

C'est encore ce texte, décidément très intéressant, qui l'amènera à essayer un autre introducteur sous la forme du pronom relatif qui ne fonctionnait alors que dans les extractions (c'est ...que / c'est ...qui).

Lors d'un échange à propos de ce livre, Amélie reproduit l'énoncé du texte "*Anaïs regarde le soleil sur le rideau bleu*" puis, après une pause à peine perceptible, le prolonge en énonçant "**qui** brille". A la demande de l'adulte "Qu'est-ce qui brille, Amélie?", elle répond "*Ben, le soleil! Anaïs é regarde le rideau bleu sur le soleil **qui** brille. Ah non! c'est pas ça. Elle regarde le soleil // **qui** brille // sur le rideau bleu.*"

À la question fermée de l'adulte, l'enfant répond d'abord par un simple groupe nominal. Mais comme elle a l'habitude de fonctionner autrement et qu'elle cherche à exprimer sa pensée en expérimentant ce nouvel introducteur, Amélie continue sa réflexion qu'elle manifeste par les deux pauses d'hésitation. On voit dans cet exemple que l'enfant a tâtonné avant de créer un énoncé personnel, parce qu'on lui a laissé le temps de réfléchir, sans lui donner la solution. Quel plaisir d'écouter un enfant penser!

Comme dans le premier exemple, après s'être servie du support illustré, Amélie est maintenant capable d'énoncer cet introducteur de complexité dans un autre contexte et elle maîtrise de plus en plus de complexités, mettant ainsi en évidence le lien étroit qui unit la pensée et le fonctionnement du langage. Lien illustré par la réflexion d'un autre enfant, Benjamin, 4 ans, qui est interrompu dans son récit par son copain. L'intervention de l'adulte : "Écoute-le, ne lui coupe pas la parole!" provoque la réaction de Benjamin qui réplique :

"C'est vrai ça, i(l) m'a coupé la parole. Mais le pire, c'est qu'i(l) m'a coupé l'idée".

Effectivement, Benjamin n'a pas pu raconter la suite!

Revenons à Anaïs et Ludovic : ce livre a provoqué aussi un problème d'intercompréhension.

En effet, à la dernière page, Amélie réagit de façon étonnante à l'expression de Karim "*Dépêchez-vous les tout-mous (.)*" en questionnant "*Pourquoi il dit " tout-mous"?. C'est pas tout-mou(s)!"* Mon explication ne semble pas la convaincre et elle répète souvent la même question, sans recevoir de réponse satisfaisante. Mon feed-back ne peut pas être approprié parce

que je ne saisis pas sa pensée du moment, mais aussi parce que je ne l'écoute pas suffisamment. En effet, une ou deux fois, elle a tenté une explication "*ils sont pas malades, quand même!*" Autant elle s'amuse lorsque Anaïs chante "*Ludovic, vic, vic*" ou quand le frère chatouille le pied de sa sœur, autant elle est ennuyée par l'expression les "*tout-mous*", expression qui, par ailleurs, fait le succès de ce livre auprès d'autres enfants.

Pour comprendre, il me faudra attendre deux semaines et les échanges à propos du deuxième livre de cette série de la collection de Laurence "*Les deux tortues de la cour*" Amélie écoute attentivement cette histoire qu'elle aime beaucoup, avant de raconter à son tour.

Dès son premier récit, Amélie rit beaucoup lorsque Karim "*ramasse les saletés et les crottes*" : elle est à l'âge de la maternelle! A la seconde lecture, elle réagit verbalement "*dans les livres d'Anaïs, ça parle toujours de caca!*". Devant mon étonnement (le premier livre n'y faisant pas allusion), elle explique : "*Ben si, dans l'autre livre, c'est Karim qui dit qu'ils sont malades parce que leur caca est tout-mou!*" Et voilà comment une expression humoristique a pu être interprétée par l'enfant. Or, dans ses propres connaissances et par son vécu, ce qui est *tout-mou* n'était pas associé à un comportement d'enfant! Cet exemple montre que l'adulte a écouté l'enfant parlersans l'écouter suffisamment penser.

Je partage son intérêt pour ce petit livre : les redondances du texte maintiennent le fil de l'histoire. Les variantes autour de ces deux tortues "*Monsieur Tortue et Madame Tortue*", puis "*Monsieur et Madame Tortue*", enfin *Monsieur Tortue* ayant une activité autre que celle de *Madame Tortue* ont permis à Amélie un travail cognitif intéressant. Elle a pu transposer ces expressions dans son quotidien.

Et le couple de ses voisins qu'elle nommait à 4 ans "*Monsieur G. et Maman G.*" est devenu naturellement "*Monsieur G. et Madame G.*" ou "*Monsieur et Madame G*" puis elle a pu les dissocier en "*Madame G. et Monsieur G.*"

J'étais stupéfaite : l'interaction avec le livre illustré a été beaucoup plus efficace que l'interaction langagière que je lui proposais!

Autre exemple concernant cette fois-ci **un lexique inconnu**. A la même époque, Angéline, 4 ans ½, est passionnée par les histoires de *Pauline et Victor* (6).

Dans le texte 3 de la série 3, "*Pauline est malade*", Angéline est en difficulté de compréhension devant l'énoncé "*....Mamy lui racontera des histoires, tout en cousant pour sa patronne*". Dans son récit, l'enfant verbalise "*La Mamy racontera des histoires à Pauline, tout doucement*".

D'abord surprise, j'essaie de comprendre pourquoi l'enfant formule de cette façon. Or, elle ne peut pas faire une hypothèse sur la signification en s'aidant de l'illustration qui ne présente pas cet aspect de la situation. Elle ne peut pas non plus s'appuyer sur le contexte, ni faire la correspondance entre "*coudre*" et "*cousant*" trop éloignés sur le plan phonologique, ce participe présent n'appartenant pas à ses connaissances antérieures. Quant au lexique "*patronne*", il a été tout simplement laissé de côté puisqu'il lui est complètement inconnu. D'ailleurs, je note que, dans ce même texte, *la musette* du Papa, a été également évincée de son récit.

Dans son attente de signification, Angéline a donc privilégié le sens et proposé "*doucement*" qui pouvait correspondre à la situation de Pauline malade. On peut remarquer que ce n'est pas la syntaxe qui l'a troublée dans sa compréhension. En effet, Angéline, à cette époque, maîtrise les gérondifs courants "*en lisant, en mangeant, en courant*", et maîtrise également la formulation "tout + gérondif" qu'elle avait expérimentée avec "gourmandise" dans la chanson du "*Petit bossu*" (avec la formule rituelle « *tout en faisant ses petites manières* »). Cet énoncé de "*Pauline est malade*" comportait en fait trop d'inconnu pour cette enfant, au moment où il lui a été proposé.

Bien sûr, le fait de percevoir les essais de l'enfant permet de l'accompagner dans la compréhension et lui évite de rester bloqué dans son incompréhension. A l'écoute des enfants, les adultes attentifs peuvent leur offrir l'interaction spontanée et individualisée dont ils ont besoin, au moment précis où ils en ont besoin, de façon à ne pas les laisser partir sur de fausses pistes et surtout, de façon à leur fournir des variantes langagières qui enrichiront leur capital, ce qui sera une excellente amorce pour l'apprentissage de l'écrit.

II ON Y VA! Outil pédagogique pour passer du penser-parler au lire-écrire.

Dans les revues de l'AsFoReL, le lecteur peut se référer à deux articles écrits en 1991 et 1996 : « *L'utilisation des Livres Illustrés dans l'apprentissage du langage* » (réf.7) et « *La méthodologie ON Y VA! appliquée avec des publics diversifiés : un ré-apprentissage possible pour des enfants ou adolescents en grande difficulté et pour des adultes en situation d'illettrisme* » (réf.8).

Je vais simplement ici rappeler brièvement que la méthodologie ON Y VA! a été élaborée et expérimentée par Madeleine Uzé (2), au sein du GREPS (4), pour un public spécifique: les adolescents et jeunes adultes dits déficients mentaux et apprenants tardifs (13). Cette recherche s'est inscrite dans les travaux de Laurence Lentin (9) dont les thèses et la pratique sous-tendent la démarche.

Ayant participé à la première expérimentation de Madeleine Uzé, puis à la formation de professionnels en pédagogie spécialisée, j'utilise encore aujourd'hui les livrets ON Y VA! de façon méthodologique, en accompagnant 21 adultes âgés de 29 à 54 ans, travaillant dans un Atelier Protégé et dans un Centre d'Aide par le Travail. Les exemples donnés ci-après à propos du premier livret "*Un dimanche matin*" sont issus de cette expérience.

Si les livrets ON Y VA! sont utilisés comme outil pédagogique, c'est parce que leur conception répond à plusieurs critères indispensables à l'apprentissage tardif et au réapprentissage. Madeleine Uzé a élaboré une série de 5 livrets selon une progression syntaxique longuement étudiée, '*caractéristique essentielle et originale de notre démarche*'. Les adolescents et jeunes adultes ne s'y trompent pas et se sentent à l'aise avec ces textes qui les concernent : "*ça parle de nous!*". Des futurs apprenants avaient participé au choix des thèmes et ont pu donner leur avis sur les ébauches d'illustrations.

Le choix du niveau linguistique du livre est primordial, le texte choisi doit être adapté au fonctionnement langagier de l'apprenant. Ce qui importe, c'est que l'apprenant s'entraîne à maîtriser des énoncés explicites en prenant appui sur le texte conçu dans le but d'apprendre à parler-lire-écrire. La compréhension de l'histoire, l'observation des personnages de l'illustration, l'adéquation texte/illustration ne laissent aucun doute possible sur le sens. Le livret raconte une histoire signifiante et organisée chronologiquement, une histoire cohérente qui se rapproche d'une situation connue, vécue ou possible à vivre. Nous sommes dans le réel, dans la vie quotidienne de tout apprenant adolescent ou adulte.

Évaluation initiale du fonctionnement langagier.

L'enregistrement d'un dialogue avec l'apprenant est analysé de façon à déterminer le fonctionnement langagier des apprenants, afin d'envisager un projet pédagogique pertinent. Comment l'apprenant parle t'il? Les catégories d'énonciations sont-elles maîtrisées (Phrases Simples, Phrases simples multiples, Phrases Complexes selon la terminologie de Laurence Lentin)? Des questions différentes se posent pour connaître mieux les apprenants.

* En est-il aux débuts du langage où il juxtapose des mots-phrases? C'est le cas de Martine, 35 ans, qui raconte "Au marché" sans être encore apte à élaborer une phrase simple complète :

Maria : *Josiane magasin acheter pommes.*

Antonio : *Bédédik [ala] cinq.* (= Bénédicte a le numéro 5)

* Utilise t'il un langage en cours d'élaboration, essayant de mettre des liens entre ses messages? Maîtrise t'il des variantes langagières qui peuvent s'écrire? A-t-il, de ce fait, accès à la Dictée à l'Accompagnateur?

Karida : *Didier mange un croissant. Après, il boit son café.*

Il y a sa copine. Elle arrive avec son chien.

Gianni : *Didier i(l) sort. I(l) mange un croissant, i(l) dit : c'est bon!*

Louis : *Fido est très content que Didier lui donne la moitié d'un croissant.*

Anne : *Didier a du plaisir à manger son croissant parce que c'est bon!*

Au début de la prise en charge, ces deux adultes utilisaient des phrases simples ou simples multiples. Cependant, l'habitude de recevoir une interaction ciblée les amène à utiliser spontanément des liens linguistiques pour relier leurs idées. Offrir une interaction individualisée, même au sein d'un petit groupe, c'est répondre aux besoins et aux capacités spécifiques d'un apprenant.

* Utilise t'il un langage suffisamment élaboré pour lui permettre l'accès à l'écrit? S'exprime t'il au moyen d'énoncés syntaxiquement structurés? Son récit est-il explicite?

Sofia : *Didier a acheté des croissants.*

Il sort du magasin pendant qu'il mange un croissant.

Didier ne voit pas que Josiane arrive avec son chien qui s'appelle Fido.

Dans un corpus d'énonciation orale, on peut remarquer que l'apprenant utilise souvent, dans le même énoncé, diverses variantes langagières.

Exemple à partir du texte de la page 8 de "Copain, copine" (ON Y VA!), constitué d'un récit (Josiane et Didier sont assis au Bar de la Place. Ils discutent en buvant. Josiane boit son jus d'orange. Didier a fini de boire son coca.) et d'un dialogue.

Didier Alors, tu travailles au pressing : tu es contente ?

Josiane Oui, je gagne le SMIC : c'est bien pour commencer!

Et toi, qu'est-ce que tu fais ?

Didier Moi, je travaille au Grand Garage depuis six mois.

Josiane Tu gagnes bien?

Didier Oui, ça va.

En énonciation orale, Sophie raconte ce passage :

AC24 : Josiane dit qu'elle gagne le SMIC. Et elle trouve que c'est comment?

S.25 : Bien! Bien. Josiane trouve que c'est bien pour commencer. Et toi ? Didier. Ga SMIC. Bien! T'es contente? Oui.

La question partiellement fermée en AC24 déclenche une réponse laconique 'Bien, bien!' au début de l'énoncé. Malgré cette interaction inadéquate, Sophie l'intègre dans un superbe énoncé syntaxiquement structuré. Bravo, Sophie! Habitée à un effort de langage plus explicite, elle a canalisé son effort sur la formulation et a pu produire une phrase signifiante et complète, en emboîtant 2 introducteurs de complexité, énoncé en rapport étroit avec le texte "qu'elle parle". Cependant, voulant continuer son récit, elle ne pourra pas fournir un nouvel effort pour expliciter ses idées. La forme de son discours sera moins élaborée, son énergie se portant essentiellement sur la sémantique.

Elle ne reprend pas l'indirect proposé en AC24 mais va utiliser du discours direct non introduit (les 2 personnages alternant questions et réponses, sans précision de qui parle); de même, sa prononciation, correcte dans la première partie de l'énoncé, se trouve "escamotée" ensuite ('Ga' pour 'gagne'). Ceci montre bien que Sophie, bien que très active, ne peut faire des efforts en même temps sur tous les plans : sa phrase complexe sur un plan syntaxique est produite dans un environnement implicite. Et nous sommes sorties toutes les 2 épuisées par cette séance!

Avec certains apprenants tardifs, il n'est question que d'énonciation orale; en partant de leur langage parlé, l'objectif premier est de développer le fonctionnement autonome de productions langagières personnelles (raconter les actions et non décrire, enchaîner les actions etc.) et de les inviter à employer et à développer un langage explicite, chacun bénéficiant d'une interaction langagière individualisée. C'est là que le problème des textes-supports va devenir crucial. A part les livrets "ON Y VA!", nous avons peu de matériel. Pour ma part, j'utilise des livrets illustrés créés pour ce public spécifique au sein du GREPS (Au village de vacances, Le réveillon). Mais j'ai été amenée, en ce début d'année, à adapter le livret 3 pour les apprenants qui n'ont accès qu'à l'énonciation orale et à la Dictée à l'Accompagnateur. Le seul moyen de les aider est bien de développer leur capacité à comprendre et à verbaliser toutes ces formulations qui peuvent à la fois se parler (langage oral) et à la fois s'écrire (langage écrit) : condition sine qua non pour dicter sa pensée à l'autre.

N'oublions pas que, pour l'apprenant qui veut apprendre à lire, maîtriser les Introducteurs de Complexité est nécessaire.

Parler en utilisant des énonciations explicites et structurées : nous sommes bien dans une démarche de penser-parler-lire-écrire dans la continuité.

La relation apprenant/livre illustré.

L'interaction est d'autant plus efficace qu'elle est ciblée sur la signification donnée par le livre illustré. Ce support précieux délimite déjà un cadre de signification, ce qui est essentiel avec des apprenants qui ont tendance à s'éparpiller, qui ont tant de mal à s'organiser ou qui ont des troubles du

comportement. Respecter l'immutabilité de l'écrit oblige l'accompagnant à une différenciation sémantique essentielle entre '*Je lis*' (et je ne change rien à ce qui a été pensé et écrit par l'auteur) et '*je raconte*' (ce qui me donne le droit de dire des énoncés différents du texte). C'est à cette seule condition que l'apprenant aura la possibilité de découvrir la notion de l'écrit et l'intuition de la permanence de l'écrit. Sur le plan affectif, le livre illustré représente la loi en tant que troisième partenaire dans la relation duelle entre l'apprenant et l'accompagnateur.

Sophie, 19 ans, a bien du mal à accepter cette permanence de l'écrit. Son refus de l'autre s'est vite manifesté par « *C'est pas vrai, Madeleine Uzé (n') a pas écrit ça !* » D'où une période sans support livresque où un travail fut nécessaire avant qu'elle accepte le texte du livre et la pensée de l'auteur!

Afin d'aider nos apprenants à raconter en respectant la chronologie et l'enchaînement des actions, Madeleine Uzé a choisi de créer les livrets "ON Y VA!" en construisant des histoires complètes (6 histoires par livret), parfois très courtes, mais qui toujours s'inscrivent dans le temps et dans la signification. Ce qui importe, c'est que l'apprenant s'entraîne à maîtriser des énonciations explicites en prenant appui sur le texte. Les personnages se retrouvent tout au long de la série, la connaissance du contexte facilitant l'entrée dans une nouvelle histoire. Je me souviens de la crainte de Marie-Christine, 20 ans, devant tout changement. Au dernier texte du livret I, elle prolongeait le travail tant elle avait la hantise de changer de livret. Mais en feuilletant le livret II, elle reconnut les personnages, les lieux de travail de chacun. Rassurée par le graphisme, elle s'enhardit à regarder le texte. Et là, surprise pour elle : grâce à sa connaissance du contexte, elle put lire seule les deux premiers énoncés. Le connu avait pris le pas sur l'inconnu ; le travail sur ce nouveau texte était possible! Ce qui est extraordinaire, c'est que je viens de vivre la même situation avec Myriam au CAT : en découvrant le nouveau livret, elle a été capable de lire seule la première page, avant même d'entreprendre le travail.

Le texte illustré est incitateur d'énonciations verbales explicites. Porteur d'un message qui relate un récit cohérent, il permet à l'apprenant de maîtriser progressivement un large éventail de variantes langagières, dont celles de l'écrit. A chaque lecture de l'accompagnateur, l'apprenant prélève des fragments différents qu'il relie entre eux pour fabriquer de l'oral de plus en plus explicite et cohérent ; s'entraîner au récit, parler comme si on écrivait, c'est la condition sine qua non d'une approche efficace de la lecture. L'histoire étant facile à comprendre, l'apprenant peut porter toute son énergie sur l'organisation de sa pensée en énonciations écrivables, sur la mise en relation entre sa pensée, son raisonnement et son langage. Et c'est progressivement qu'il passera des phrases simples juxtaposées à des phrases complexes de plus en plus élaborées.

Offrir des énonciations explicites, syntaxiquement structurées est primordial pour l'apprenant qui pourra puiser dans les propositions langagières de l'adulte afin de formuler des énonciations personnelles. On est loin des réflexions souvent entendues: '*Répète après moi/ Redis comme il faut/ On ne dit pas comme ça!*'

En énonciation orale, Tony, 17 ans, raconte «La fête foraine». Il utilise fréquemment le discours rapporté direct mais il fonctionne en phrases simples ou phrases simples multiples.

Tony : *C'est moi! Bravo! J'ai le cinq!*

L'accompagnateur : *Oui! Bénédicte dit: "C'est moi qui ai le cinq!"*

Plus tard, Tony énonce : *T'as vu! C'est elle / C'est Bénédicte qu'a gagné!"*

Dans un feed-back approprié, l'adulte reprend les deux idées énoncées par Tony et propose un introducteur de complexité, une simple extraction, pour les relier. Cette forme d'interaction permet d'enrichir le "patrimoine" syntaxique de l'apprenant, dans lequel il pourra puiser, en différé, parce qu'il en a la compréhension.

Dans l'extrait de corpus ci-dessous, Sophie (19 ans) et l'adulte qui l'accompagne (AC) échangent à propos de « Copain, Copine », texte de ON Y VA! L'entrée dans la démarche d'apprentissage a été assez lente pour Sophie. Plutôt opposante, elle transforme vite toute forme d'aide ou toute activité en échec. Lorsqu'elle a accepté la permanence de l'écrit, elle a commencé à progresser. Ses énoncés, des phrases simples en majorité, vont devenir de plus en plus complexes. La plus grande difficulté a été de l'aider

à raconter car elle avait tendance à employer un lexique de description, sans tenir compte des actions possibles des personnages.

S7 : *Bonjour, bonjour. Attends (voix à peine audible) //Josiane. Bonjour Didier.*

AC 8: *Didier et Josiane se disent bonjour.*

S8 : *Oui. Viens prendre un pot avec moi ? Oui.*

AC 9: *Allez! On reprend. Qu'est-ce qu'il lui dit, Didier?*

S9 : *I dit: "Tu viens prendre un pot avec moi". A dit oui.*

AC 10: *Elle dit qu'elle est d'accord. Et il est étonné de la voir?*

S10 : *Oui, c'est ça.*

AC 11: *Il lui demande peut-être ce qu'elle fait ici?*

S11 : *Oui. Travaille pressing.*

AC 12 : *Josiane lui répond: "Je travaille au pressing".*

Essai d'analyse de ce mini-corpus. Lors de son énoncé n°7, Sophie a une voix à peine audible, suivie d'un silence : elle semble réfléchir. Cependant, elle utilise, comme à son habitude, un discours rapporté sans présenter les interlocuteurs ; ainsi les paroles de l'un se mêlent aux paroles de l'autre et on ne sait jamais qui parle! C'est une difficulté récurrente chez nos adolescents et jeunes adultes. Il est pourtant essentiel d'amener l'apprenant à se décentrer, à se prendre de la distance par rapport aux personnages de l'histoire, à raconter en précisant les locuteurs, à prendre du recul par rapport au contexte.

La réponse de l'accompagnateur offre une interaction syntaxique par une petite phrase simple : la présentation des personnages clarifie le contenu du dialogue.

Mais Sophie continue sur sa lancée en S8 et énonce question et réponse sans distinguer les locuteurs. Elle introduit dans son énoncé un introducteur mineur (sous la forme verbe + verbe à l'infinitif).

En AC 9, une interaction d'ordre plus relationnelle l'incite à présenter les locuteurs. Interaction qui s'avère immédiate puisqu'en S9, Sophie énonce un superbe discours introduit en différenciant les locuteurs [i/a]. L'adulte-accompagnateur aurait dû répondre au besoin ponctuel de Sophie en précisant les pronoms personnels par les noms propres adéquats (AC10). Dans le spontané, on n'est pas toujours aussi performant qu'on le souhaiterait ! En outre, on peut penser que l'offre du discours indirect est prématurée pour cette adolescente et il est probablement plus important de l'aider à maîtriser le dialogue ! La question fermée qui se voulait être une relance du discours n'a que la suite qu'elle mérite : un « oui, c'est ça » sans grand intérêt !

L'énoncé suivant porte sur la sémantique et propose une piste, toujours sans présentation nominale des personnages. La réponse de Sophie est « économique » ; cet énoncé asyntaxique est parsemé de trous (il manque le syntagme nominal sujet, la préposition et le déterminant précédant le syntagme nominal complément). L'interaction cognitivo-syntaxique, la remise en ordre des éléments dans le discours rapporté étaient nécessaires en AC12 pour aider Sophie à structurer sa pensée.

Malgré les défauts de l'interaction, cet échange a tout de même permis à Sophie de s'approprier ce discours introduit puisque, en différé, elle proposera :

Didier, i(l) dit à Josiane : « Moi, je travaille au garage ».

Il est bien évident que l'utilisation du livre illustré adapté aide l'adulte-accompagnateur à interagir de façon pertinente. Par des questions ouvertes, l'accompagnateur peut déclencher l'utilisation personnelle de l'introducteur de complexité correspondant à la situation. L'interaction cognitivo-syntaxique lui donnera l'occasion d'essayer de relier ses 2 messages et lui donnera aussi l'expérience d'énoncés complets et syntaxiquement structurés. Ainsi, l'apprenant sera à même de maîtriser des notions aussi difficiles que diverses comme la causalité, la temporalité, le but, la comparaison, le discours rapporté... Voici quelques exemples avec des adultes travaillant en C.A.T. L'interaction n'est pas souvent suivie d'effet, mais il est essentiel de leur donner l'expérience de ces liens syntaxiques.

N°1 AC 8 : *Bénédicte met des gants. Pourquoi?*

René 8 : *par c'est chaud.*

AC 9 *Eh oui! Bénédicte met des gants parce que le moule est chaud.*

N°2 AC10 *Vous m'avez dit : "Bénédicte cherche un couteau". Pour quoi faire à votre avis?*

Louis 10 *pour couper les pommes.*

AC11: *Oui, Bénédicte prend un couteau pour couper les pommes en morceaux. Et ensuite, qu'est-ce qu'elle va faire?*

Louis 11 *Après, elle prend un moule pour mettre la tarte. Cette fois-ci, ce fut une belle interaction immédiate!*

Plus tard, l'accompagnateur propose une autre stimulation cognitivo-langagière.

N°3 AC : *A quel moment la maman sort la tarte du four?"*

Louis : *quand il est cuit.*

AC : *Oui, la maman de Bénédicte sort la tarte du four quand elle est cuite.*

Dans ces échanges, on comprend qu'il est nécessaire de reprendre en feed-back les propositions de l'apprenant et de les intégrer dans un énoncé explicite complet et bien structuré.

Passerelle entre oral et écrit. Tout comme les textes des livrets créés par Laurence Lentin, les énoncés des livrets ON Y VA! ont la particularité de pouvoir à la fois être parlés et être écrits. L'accompagnateur, dans son interaction, doit être attentif à formuler de tels énoncés, permettant ainsi à l'apprenant de passer de son oral à l'écrit, dans la continuité. Apprendre à bien parler, certes, mais aussi se familiariser avec l'écrit! La pratique de la Dictée à l'Adulte-Accompagnateur (symbolisée par le sigle D.A) sera intéressante à plus d'un titre : elle permet de s'exprimer oralement en utilisant des variantes énonciatives écrivables. En dictant à l'accompagnateur, l'apprenant est amené à organiser sa pensée pour construire un énoncé oral que l'accompagnateur écrira. C'est l'apprenant qui fait le travail de reformulation si besoin et de construction de sa pensée.

Cette séance de dictée à l'accompagnateur est un point fort de la méthodologie; c'est le passage obligé que les handicapés n'ont pas franchi. Ce n'est pas facile à maîtriser mais les apprenants sont vite séduits par cette possibilité de voir leur idée se transformer en écrit sous leurs yeux. L'apprenant s'appuie sur un texte signifiant écrit par un autre pour produire oralement un énoncé différent mais personnel, signifiant et syntaxiquement structuré. Il acquiert ainsi une intuition de l'écrit. Une jeune adulte Marie-Christine manifestait sa prise de conscience de la démarche en disant : *Non, tu (ne) peux pas écrire ça. Aide-moi à le dire mieux.*

Dès son premier récit, M-C utilise "parce que", le discours direct (introduit ou introduit), et essaie l'indirect..."*Josiane dit qu'a veut une grenadine.*" et "*Didier i demande à Josiane: veux un coca? "*

A la deuxième séance :

M-C : Didier demande à Josiane / a veut boire le café avec lui, non, pas le café, le fruit.

Josiane dit qu' a veut une grenadine (...)

Didier dit au serveur: 'Vous avez quoi?'

Un coca; non, je veux du jus d'orange.

Josiane prend une grenadine. Didier boit du coca. Voilà, tous deux, i(l) boit."

Au cours de cette même séance,

M-C : "La fille qui / assise sur la chaise, i(l) demande qu'est-ce qu'i(l) veut.

AC: Qui est-ce qui demande?

M-C "L'autre, Didier: tu veux un coca? I(l) dit non. Josiane demande au serveur c'qu' i(l) veut.

Didier i(l) demande si Josiane i veut un coca. E répond non, a veut un jus d'orange. "

Pour passer d'un registre parlé à la DA, cette jeune adulte doit utiliser une variante langagière issue du registre écrit. S'appuyant sur l'interaction de l'accompagnateur, elle choisit de me dicter la demande de Didier:

Didier i(l) demande si Josiane i(l) veut un coca.

Elle a donc produit dans ses premières énonciations le rapport d'un dialogue sans présentation des personnages, un essai d'indirect (Ph C) et des Ph SM du discours rapporté introduit (Ph SM). Son choix initial pour la DA est une Ph C comportant plusieurs essais.

Devant mon intervention, "*Tu crois que je peux l'écrire comme ça?*", M-C qui a l'intuition de l'écrit, reformule un énoncé complet, signifiant, explicite et sur le plan syntaxique une phrase complexe qui indique la maîtrise du discours indirect.

Tout un travail d'élaboration est nécessaire pour que le premier jet initial prenne une forme qui puisse s'écrire. Il est important de n'écrire que des énonciations acceptables à l'écrit; il ne s'agit pas de

transcrire une pensée peu élaborée, ni un langage purement oral, ni de reformuler la pensée de l'apprenant en énoncé écrivable.

Pratiquer la Dictée à l'Adulte-Accompagnateur n'est pas facile ; cela nécessite une grande attention de la part de l'adulte, une écoute attentive de la pensée et de la parole de l'apprenant, un respect des idées qu'il essaie d'exprimer en restant dans le champ de signification déterminé par l'apprenant. De temps en temps, une analyse fine de notre façon de procéder s'avère nécessaire. Mais quel plaisir de travailler ce type de séance! A mon grand étonnement, je "me régale" encore, après tant d'années, à proposer les séances de Dictées à l'Adulte-Accompagnateur à des adultes, même âgés, qui apprécient ce travail où leur oral prend valeur d'écrit. Dans un groupe du CAT, les 4 travailleurs faisant une DA. chacun son tour, se sont aperçus qu'à partir du même texte, chacun avait sa manière personnelle de raconter l'histoire. Et maintenant, le "jeu" est de réfléchir à une autre façon de dire ; la différence pouvant porter sur la syntaxe, sur le lexique, sur une idée que l'autre n'a pas verbalisée! Dans ce cas précis, le groupe est un stimulant cognitif et les oblige à faire des efforts!

Mais pour d'autres, il s'agit de développer ses compétences de scripteur afin de devenir le plus autonome possible, l'énonciation orale étant alors un déclencheur de l'écrit. Le désir de s'exprimer par écrit est suscité par le support. Si dans la Dictée à l'adulte, l'apprenant est amené à 'parler son écrit', le voici maintenant prêt et désireux '**d'écrire son penser-parler**' en passant à l'acte lui-même. Il aura alors besoin de s'appuyer sur le matériel graphique du texte qu'il comprend et connaît pour acquérir la maîtrise graphique de son énoncé personnel.

Madeleine Uzé (2) insiste sur l'interaction dans ce type de séance :

"Cette possibilité, pour l'apprenant, de tirer parti de l'énonciation appropriée de l'adulte compétent et de l'exploiter dans une situation différente, doit exister également pour l'acquisition du 'lire-écrire' puisque, écrit ou oral, il s'agit de langage; parler, lire et écrire sont des activités langagières."

Pauline, 35 ans, exprime ce que représente cette nouvelle activité pour elle

"J'arrive à mieux parler en racontant les histoires. Quand on travaille un texte de ON Y VA! je peux le lire, je n'ai pas de mal à le comprendre. Et maintenant, je peux écrire toute seule une phrase que j'ai pensée dans ma tête."

En exemple, voici brièvement la démarche adoptée par Marie-Christine, avec le texte 'Copain, copine' pour écrire "*Quand je travaille, je mange à 11 heures*".

| | |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Quand</i> | Comme nous n'avons pas cet élément dans le support et dans les fiches, je lui compose une fiche pour l'aider. L'élément manquant est le seul mot inconnu : <i>Quand il est midi, Josiane sort du pressing.</i> |
| <i>je travaille</i> | M-C se réfère au texte-support. |
| <i>on</i> | Deuxième fiche d'aide : <i>Au pressing, on sort à midi.</i> (sort est connu dans une précédente D.A) |
| <i>mange</i> | Référence au texte puis vérification avec une D.A. précédente (<i>Josiane mange chez ses parents</i>). |
| <i>à 11 heures</i> | M-C sait écrire 11. Elle a besoin d'une aide <i>Josiane travaille à 14 heures.</i> |

Outre le support des énonciations et de l'interaction langagière, le livre illustré est aussi le lieu privilégié de recherches lorsque l'apprenant voudra écrire ou comparer des énoncés qui se ressemblent. C'est dire toute l'importance de la qualité des textes illustrés, qui, plus est, doivent être motivants pour les adolescents et adultes apprentis-lecteurs.

Stéphane, adulte de 29 ans, travaille dans un Atelier Protégé. Lors du bilan de l'activité "Remise à niveau en français" en, il exprime sa pensée en dictant à l'adulte-accompagnateur.

"Je suis en difficulté pour conjuguer les verbes et je suis incapable d'écrire sans faute. Les textes de ON Y VA! et du Réveillon sont simples à comprendre. Alors je peux réfléchir plus facilement à l'écriture. Je suis content d'avoir écrit des fiches sans faute, parce que j'étais aidé pour trouver l'écriture des mots."

Didier, un jeune adulte en situation d'apprentissage du français s'exprime :

" Je cherche le mot dans le dictionnaire, mais c'est mieux de chercher dans la fiche parce qu'il y a une pensée derrière."

Enfin le livre illustré est un **support de lecture pour les Apprenants tardifs**.

Lieu privilégié de l'observation du matériel graphique dans un premier temps, le texte illustré sera ensuite le support des premiers essais de lecture, activité préparée par la lecture des Dictées à l'Adulte. C'est bien l'objectif principal de cette démarche que de permettre à l'apprenant de **lire**, c'est à dire de **reconstruire l'énonciation écrite d'un autre** (l'auteur).

Pour illustrer mon propos concernant la lecture, je parlerai de Myriam. Adulte âgée de 40 ans, elle a un passé en établissements spécialisés. Vivant le quotidien sous la dépendance de sa famille, elle travaille sur des postes de conditionnement. Elle ne sait ni écrire, ni lire quand commence la prise en charge au ESAT qui, rappelons-le, est une activité facultative dans laquelle les travailleurs s'engagent pour une année. Myriam s'est inscrite à cette formation hebdomadaire car elle voyait là un temps de tranquillité, sans travail et sans exigence. C'était mal connaître la méthodologie!

Les premiers mois, elle arrive voûtée, ne dit pas bonjour et répondait à mon accueil par un ton bourru : *"Aujourd'hui je suis fatiguée. Ou bien " J'ai un problème" (relation difficile avec un collègue) ou encore "J'ai besoin de dormir ; ma petite nièce ("petit tyran" de la famille) me réveille sans arrêt!"*

Son énonciation orale est élaborée et elle utilise divers introducteurs de complexité avec des notions de temps, de comparaison, de causalité. Elle essaie même d'expliquer à ses camarades qui ont dû mal à s'exprimer. Son graphisme est particulier, avec un refus des cursives.

Très vite une bonne relation s'est instaurée entre nous et elle apprécie les livrets ON Y VA ! Et Myriam a commencé à investir ce temps privilégié du jeudi.

Petit à petit, son graphisme s'est amélioré, son comportement aussi. Ses Dictées à l'Adulte-Accompagnateur sont devenues des textes élaborés et complexes. Elle commençait à repérer quelques mots qui reviennent régulièrement. Cependant mes tentatives de lui proposer l'écrit n'aboutissent pas. Elle avait hâte de travailler avec le premier texte "Copain, Copine" du deuxième livret.

C'est ainsi qu'un jour, alors que j'écrivais la date du jour, Myriam réagit : *"Ben, on est en février, pas en janvier!"* J'avais oublié que nous étions au début d'un nouveau mois (le 2)! Devant mon étonnement, elle répond, confuse : *"J'ai regardé sur le calendrier."* Ce qui était impossible, celui-ci étant écrit en abrégé. Et Myriam a pu lire le texte que nous travaillions depuis quelques séances. Elle a parfois hésité mais était à la recherche de sens. Et la seule phrase qui lui a posé vraiment problème est la dernière du texte, cette phrase complexe avec un emboîtement que nos jeunes de l'expérimentation de 1982 trouvaient si compliquée!!

Vers une énonciation écrite autonome:

Pour terminer l'importance du support illustré que sont les livrets ON Y VA!, je dirai quelques mots sur ce que Madeleine Uzé a appelé " la maîtrise des éléments textuels graphiques" qui conclue la démarche méthodologique d'apprentissage de l'écrit.

Pour que l'apprenant devienne un scripteur complètement autonome, il lui faut maîtriser les diverses formes graphiques de notre système. L'orthographe, la grammaire, la conjugaison apparaissent maintenant, en fin de démarche. Mais encore ici, pas de leçons systématiques, pas de listes de verbes conjugués à apprendre, pas de règles, pas de dictées traditionnelles. Cette séance sera pratiquée pour tous les ré-apprentissages, pour les "rattrapages d'adolescents en détresse scolaire, pour les adultes désirant se perfectionner dans la langue française. Madeleine Uzé constate :

"L'habitude de voir toujours les mots présentés vivants dans un énoncé syntaxiquement structuré rend très vite l'apprenant extrêmement attentif aux marques morphologiques caractéristiques de notre orthographe et à leurs substitutions en fonction du contexte".

Interviennent alors deux nouveaux types de séance. La dictée de l'adulte consiste à proposer à l'apprenant d'écrire un énoncé structuré dont il peut retrouver chaque élément graphique dans le texte travaillé ou dans les fiches conçues. Par un travail cognitif d'observation, de substitution, de comparaison, de transformation et de généralisation, l'apprenant va reconstruire un énoncé global, énoncé nouveau, créé pour cette séance. Dans les questions-réponses, l'adulte-accompagnateur pose par écrit une question sur le texte du livre. L'apprenant lit la question, apprend à utiliser certains

éléments de la question, se sert du texte-support et de son fichier pour répondre. Progressivement, le champ de recherches possibles peut s'étendre à d'autres textes déjà étudiés ; en fin de démarche, l'apprenant devient apte à se dicter un texte à lui-même sans la présence rassurante de l'accompagnateur (rédiger un courrier par exemple). Il faudra ensuite les aider à se dégager de son besoin d'être accompagné pour qu'il acquière une réelle autonomie.

III Démarche d'un lecteur-débutant de "Boum Badaboum".

Ces observations concernant la démarche de lecteur d'un enfant tout-venant de 7 ans, ont été effectuées en cours de la première année de scolarité primaire. Elles portent sur la démarche de lecture d'un livre destiné aux enfants plus jeunes: '*Boum badaboum*' (référence 10). Ce petit livre n'a pas été créé dans un objectif de lecture, mais il a été choisi spontanément par Angéline qui voulait vérifier ses capacités à lire autre chose que son livre de classe. Elle avait gardé un souvenir agréable de ce livre raconté deux années auparavant.

Je ne reproduirai pas ici le long document qui relate la démarche de l'enfant, énoncé par énoncé, et l'analyse linguistique qui en a été faite. Mais il me semble intéressant de partager quelques tâtonnements et réflexions à propos de son cheminement. Rappelons cependant avec Laurence Lentin (réf. 11) ce que représente la lecture: "*Pour nous, la lecture n'est pas une technique, c'est une activité langagière. Lire étant une activité langagière, apprendre à lire est également une activité langagière, et non pas l'acquisition d'une technique.*" Quant à Madeleine Uzé (réf. 2), elle considère "*d'emblée l'acte de lecture comme un acte de langage, ayant pour support des énoncés syntaxiquement structurés, porteurs d'une signification*".

Angéline a été préparée à cette approche de la lecture grâce à une interaction régulière avec un adulte parlant, lisant et écrivant. Le désir d'apprendre de cette enfant, son rapport privilégié avec le livre et ses aptitudes ont incité son enseignante, en 2ème année de maternelle, à suggérer un passage anticipé en primaire, ce qui a été refusé par la famille.

Lorsque Angéline a commencé son apprentissage de lecture, au Cours Préparatoire, elle a bénéficié de conditions correctes de l'apprendre à lire (réf. 11) et 'savait parler', selon la définition de Laurence Lentin : "*Un individu sait parler lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement, au moyen du seul langage verbal, une pensée ou un enchaînement de pensées, en ou hors situation*".

Sans oublier qu'Angéline maîtrise les notions d'**anticipation** et de **rétroaction**, ce qui est capital dans cet acte cognitivo-langagier qu'est l'acte de lecture!

Voici quelques exemples significatifs des diverses stratégies de lecture que choisit Angéline :

Titre. **Boum badaboum!** Devant ces mots qu'elle ne reconnaît pas, Angéline déchiffre et les segmente ces mots non reconnus en syllabant : "Bou—me—boume—ba--da--boum". Puis, elle comprend : "Ah oui! C'est Badaboum. --- Boum badaboum!" (avec l'intonation).

page 1. **pneus:** Elle passe ce mot qu'elle ne connaît pas graphiquement et anticipe en lisant la suite de l'énoncé. Je lui suggère de s'aider de l'illustration: "Regarde bien ce que font les deux enfants". L'enfant répond alors: " *Ils jouent avec des pneus. Ah oui! j'ai trouvé.*". La compréhension d'une illustration adéquate lui a permis d'accéder au sens : Angéline reprend le début de la phrase et lit tout l'énoncé.

La page 2 sera lue intégralement sans hésitation et avec compréhension.

Page 3: **Boum badaboum! Sophie est tombée par terre, à plat ventre.** Le titre est réinvesti spontanément : la signification a pris le pas sur le déchiffrage! Angéline lit sans hésiter l'énoncé suivant dont elle apprécie l'illustration: "*Cela se voit bien sur l'image que Sophie est tombée sur les cailloux!*"

page 4: **un peu** Elle hésite pour cette locution adverbiale, peut-être à cause de la ressemblance graphique avec "pneu" ; elle a recours au déchiffrage.

mon pneu. Cette fois-ci, aucune hésitation: réinvestissement spontané du lexique 'pneu'.

Page 5: **le préau** : Angéline propose spontanément 'le bureau'. Puis devant mon infirmation, elle déchiffre mais sans signification. En effet, elle se réfère à son contexte personnel, et la pharmacie de l'école est située près du bureau du directeur. Cependant elle connaît le terme lexical 'préau' mais n'a pas pu le formuler dans ce cas, car elle attribue à ce terme une signification un peu différente. "*Le préau de mon école, c'est dans la cour de récréation*". De ce fait, le préau n'est pas assimilé à une pièce dans laquelle Sophie pourrait entrer ; Angéline et ses camarades vont *sous* le préau.

Page 6: **Lise** : Angéline déchiffre, puis propose 'Line' (en lien avec ses connaissances). Mais elle rectifie après infirmation de l'adulte.

du produit : Angéline hésite et lit la suite (anticipation). Puis elle propose interrogative "*Elle met de l'éosine?: non, c'est pas ça.*" (elle a probablement rejeté son hypothèse à cause du graphisme). Pendant que l'adulte la renvoie à la signification "*Qu'est-ce que madame Lise peut mettre sur le coton?*", l'enfant a déjà mis en route un déchiffrage : 'P-R-O: Pro. Du produit! Madame Lise met du produit sur un coton'. (rétroaction).

Ça va piquer? A repéré la question par la perception immédiate de l'indice de ponctuation et énonce "*Est-ce que ?*". Mais elle se reprend aussitôt en repérant le 'ç' qu'elle lit sans erreur. Cependant, elle commente: "*C'était mieux de dire: "Est-ce que ça va piquer?"*"... Déjà exigeante sur la formulation...

Madame Lise: réinvestissement.

Non, Sophie, ne t'inquiète pas: le médicament ne pique pas. Elle repère la deuxième négation. Elle s'interroge sur 't'inquiète', hésite, déchiffre : 'T'in' et lit. Ensuite, elle propose 'médecin' pour médicament mais elle se reprend aussitôt pour énoncer le mot exact.

page 7: **sans appuyer** : pause à peine sensible qui lui permet de visionner la suite de l'énoncé. Un retour en arrière et Angéline lit l'énoncé dans son ensemble.

ça fait froid: propose 'c'est froid' (formulation courante dans son livre de lecture de 'Ratus'), se reprend seule et énonce 'ça fait froid'.

page 8: **c'est fini:** commence à lire 'ça ', déjà rencontré à 2 reprises dans cette lecture: mais 'ça fini' ne lui convient pas, elle rectifie d'elle-même en énonçant la formulation qu'elle connaît et qu'elle avait d'ailleurs essayée à la page précédente! En proposant d'abord 'ça', elle s'adaptait peut-être au texte et non plus à son propre registre?

Les 3 dernières pages ont été lues de façon lecture tout à fait authentique, avec des marques d'intonation, en particulier dans le discours rapporté (constatation et exclamation).

Quelques remarques sur la démarche de lecteur peuvent être intéressantes à noter:

Ce livre n'avait pas été relu ni raconté depuis plus d'une année (voire deux ?). Il n'était donc pas possible à l'enfant de se servir de sa mémoire. Cependant le texte de ce livre est très adapté à des jeunes enfants, tant par le thème que par le lexique et les structures syntaxiques utilisées. Le nombre de pages élevé (11) a finalement été bénéfique, puisqu'on remarque que Angéline n'a éprouvé aucune fatigue à aller au bout de sa démarche, alors que la lecture scolaire a été parfois difficile à assumer. On pourrait faire l'hypothèse que l'enfant a pu maîtriser sans problème les dernières pages parce qu'elle avait investi les difficultés rencontrées au début de sa lecture (lexique, mots interrogatifs...). D'autre part, son désir de lire et son choix du livre ont été des moteurs considérables.

On peut remarquer que l'enfant a une réelle vision globale de l'énoncé, puisqu'elle repère instantanément des indices comme le point d'interrogation en fin d'énoncé. Cette vision globale l'informe toujours sur une signification possible. Elle est capable de laisser un élément inconnu de côté en anticipant la suite de l'énoncé; elle revient ensuite en arrière pour 'boucher le trou d'incompréhension' grâce à la faculté de faire des hypothèses.

En se reportant à la lecture de la page 6, on peut constater qu'Angéline est capable d'infirmation son hypothèse initiale ("*Est-ce que ?*") en repérant un nouvel indice (ex : graphisme 'ç' ; illustration ; sémantique) pour proposer une nouvelle hypothèse ("ça"). Elle montre ainsi que **faire une hypothèse** est bien choisir une formulation parmi plusieurs énonciations possibles dans un même champ de signification. Elle aborde l'acte de lecture par une attitude énonciative que Madeleine Uzé définit ainsi (réf.2): "*l'attitude énonciative (..) part de l'interprétation sémantique du texte, grâce au pouvoir d'anticipation sur l'énonciation, la lecture consistant à percevoir l'organisation des mots dans la*

structure syntaxique générale de la phrase." Elle a mis ses possibilités d'anticipation et de rétroaction pour lire "du produit" page 6.

Ainsi elle a accès à la compréhension de ce qu'elle lit : "*Comprendre (un message oral ou un message écrit) consiste toujours à faire des hypothèses, puis à les vérifier à l'aide des indices perçus, dans la connaissance du texte, mais aussi de la compétence linguistique du récepteur, indispensable à la re-construction de l'énonciation de l'autre.*"

En outre, Angéline ne peut s'empêcher de fournir son appréciation de l'écrit de l'autre ("*C'était mieux de dire:...*"). Ce qui nous rappelle que lire, c'est d'abord accepter l'écrit de l'autre!

Cette enfant a, d'autre part, parfois appelé le déchiffrage "à la rescousse"... Jamais utilisé en préalable (sauf pour le titre où l'attitude de reconnaissance graphique s'est révélée infructueuse hors sémantique), cet outil devient pertinent lorsqu'il est utilisé dans la signification (voir la lecture de 'produit' en page 6). Il est à relever que le déchiffrage ne s'était pas montré efficace auparavant en classe lors de la lecture de listes de mots isolés (sans rapport avec le contexte)... Lorsque, le soir, Angéline n'arrivait pas à lire ses listes, elle soupirait: "*ça veut rien dire; mais bon, la maîtresse a dit de le faire.*"

En fin de lecture, Angéline est satisfaite; elle constate qu'elle sait lire et qu'elle peut lire, avec un minimum d'aide, une histoire entière, en dehors du contexte scolaire. Cela la rassure et lui confirme ce qu'elle savait déjà : la lecture est un réel plaisir. Ce désir de lire, son intérêt pour les histoires, son plaisir de montrer ce qu'elle peut faire ont permis un plus grand investissement et une intensité dans l'effort pour mener au bout cette expérience. C'est bien grâce à son contact avec des livres "bien" faits, des "vrais" livres comme elle disait qu'elle est à l'aise dans la lecture.

Mais aussi, on peut se poser la question suivante : qu'en est-il de tous ces enfants à qui on IMPOSE d'apprendre à lire parce qu'ils sont en C.P, parce qu'ils ont 6 ans ... alors qu'ils ne sont pas prêts à cet apprentissage, de par leur fonctionnement cognitif, affectif et langagier?

IV- Les apprenants parlent de leur démarche :

Enfants, adolescents, adultes, déficients ou tout-venant, c'est la même démarche pour tous.

Sébastien, 13 ans, est en grande détresse scolaire. Il sait lire des textes simples mais n'accède pas aux textes proposés au collège. Il ne sait pas rédiger. Sébastien va se réconcilier progressivement avec l'écrit grâce au texte "La fête foraine" de "ON Y VA!" et surtout grâce à la pratique de la Dictée à l'Adulte. Il découvre avec étonnement notre façon de travailler : "*C'est vrai, je peux vous dicter?*", puis, déterminé, il ajoute : "*Aujourd'hui, je vais vous dicter une phrase très très longue.*" Son insistance sur l'adverbe en dit effectivement long sur son plaisir de dicter à l'adulte, mais aussi sur la revanche qu'il prend sur tous ceux qui le sanctionnent en dictée depuis tant d'années (en 6ème, sa première note était de " -35"!).

La Dictée à l'Adulte expliquée par Alice, 8 ans.

" C'est bien avec le classeur! J'ai d'abord la phrase dans la tête, je te la dis et toi, tu l'écris... Comme ça, c'est un peu moi, la maîtresse."

Et je ne peux m'empêcher de vous faire partager la fraîcheur des réflexions d'Alexis, enfant tout-venant de 7 ans. Vif, attachant, Alexis est un enfant précoce, en difficulté avec le système scolaire. Ensemble, nous travaillons la série rose des histoires à lire (12) : Poiluchon et Oscar sont ses compagnons d'apprentissage. Il lit le texte, regarde l'illustration avec attention, réfléchit et explique sa démarche pour concevoir une D.A.

"Je regarde ce qui est écrit sur la page et je regarde bien les dessins. Après, je prends des mots et je les mets dans ma tête pour les mélanger, pour après faire une phrase pas pareille que le texte!". Mais c'est toi qui l'écris "

A propos de sa DA6 où il racontait la bêtise de son jeune cousin, il explique :

"Elle est très bien comme ça, ma phrase.

Et puis, c'est vrai, je ne l'ai pas inventé, c'est la réalité."

Quelques mois plus tard, en ma présence, Alexis explique le travail de D.A. à un autre adulte :

"D'abord, elle me lit l'histoire. On regarde l'image, et puis aussi la lecture (=le texte). Après on pense dans sa tête avant de dire la phrase que tu vas écrire."

Et tout en dictant une D.A., il ajoute : "*Je regarde bien ce qui sort de ton stylo."*

Et enfin, en cadeau, je vous propose un commentaire d'Alexis qui, fier de sa nouvelle D.A., résume d'une très belle façon le travail de collaboration entre Apprenant et Adulte-accompagnateur.

"Ma D.A8 est grande, elle est belle. J'aurais jamais pu la faire sans toi. //(petite pause de réflexion) Mais aussi, t'aurais pas pu l'écrire sans moi parce que c'est moi qu' ai trouvé l'idée"..... Les professionnels apprécieront!

Écoutons maintenant cet enfant réfléchir à propos de ses Énonciations Écrites, sachant qu'écrire était psychologiquement très douloureux pour lui. A partir du support "*Boum Badaboum*", avant de m'énoncer ce qu'il veut écrire, il me prévient :

Bon, là, il faut que tu m'écrives 'éperviers' dans ta fiche, parce que je ne connais pas ce mot et il (n')est pas dans le livre.

Une autre fois, il a décidé de me faire travailler :

J'ai des idées, mais il faudra que tu m'écrives plein de fiches pour m'aider!

Alexis a élaboré la phrase qu'il veut écrire tout seul sur sa fiche n°10. Habitué à ce travail, il réfléchit à la démarche qu'il va entreprendre, en faisant lui-même l'inventaire de ses besoins.

"Si je tombe de mon poney, je dirai au moniteur que je n'ai pas eu mal."

Si je tombe : *"ça, je l'ai appris à l'école, je le sais".*

de mon poney : *Par contre, je vais regarder sur le livre pour l'écrire. Je (ne) le connais pas assez bien. Il a probablement remarqué la terminaison particulière de ce mot ce qui l'a sans doute empêché de l'écrire sans aide.*

je dirai au moniteur : *"Ah, ça je (ne) l'ai pas, c'est trop compliqué. Tu vas m'écrire la fiche 15 pour m'aider."*

que je n'ai pas eu mal : *"ça va aller, on l'a déjà sur une autre fiche !"*

CONCLUSION

Avec tous ces apprenants, quelque soit leur âge, quelque soit la difficulté qu'ils éprouvent devant l'écrit, il est important de travailler en **interaction orale** bien sûr, et surtout de travailler en **interaction avec le Livre Illustré** pour les débutants.

Lire pour eux, lire avec eux, lire pour le plaisir ou pour le travail, c'est un geste quotidien qui leur apporte, outre un matériel linguistique important, une relation inestimable avec le livre, avec l'écrit, par la médiation -provisoire- de l'Adulte qui accompagne.

Apprendre à écrire et à lire va donc au-delà du simple savoir culturel et scolaire, c'est la personne toute entière qui en tire bénéfice pour un mieux-être et un mieux-vivre. C'est pourquoi, au fil des années, nous appliquons cette méthodologie à un public de plus en plus diversifié : les adolescents et adultes déficients mentaux, les personnes en situation d'illettrisme, et maintenant les enfants et adolescents tout-venant en détresse scolaire, qui sont ou se sentent exclus de l'écrit, du savoir, de la culture et de l'apprentissage!

L'objectif est de donner à chacun le droit d'aller plus loin dans ses connaissances, le droit d'apprendre, le droit de se structurer ; en lui donnant les moyens en analysant les outils élaborés et en accompagnant l'apprenant, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte, dans son cheminement personnel. Tant il est vrai qu' "*Il n'est jamais trop tard pour apprendre à lire*". Vous comprendrez bien que cette réflexion de Madeleine Uzé prend tout son sens lorsqu'on s'adresse à des adultes! Leur demande d'apprendre à lire, ou d'apprendre à écrire mieux n'est pas toujours liée à un besoin (possibilité de nouveau travail comme pour Stéphane, changement de poste de travail comme pour Gilles, nouvelles responsabilités comme pour Gianni, aider leurs enfants scolarisés etc.) mais cette demande peut être simplement un désir de mieux vivre : Emeline part en retraite l'année prochaine et elle est ravie de continuer à apprendre pour être capable de mieux assumer ses temps de loisirs (écrire à ses nièces, lire des livres plus difficiles, découverte des logigrilles, du sudoku etc.). Je rappelle ce que les apprenants tardifs exprimaient à Madeleine en 1982 :

Serge, 25 ans, page 47 de (2) : *" C'était bien ce que j'ai fait avec toi.... Quand j'étais à l'I.M.Pro., on faisait des lettres... pour que moi après je les dise aussi ...ça voulait rien dire!"*

Christian, 26 ans, page 47 de (2) : "*Ça me servira peut-être à aller plus loin dans la vie ...je serai heureux de moi...Pour moi, apprendre à lire, c'est plus important que tout le reste.*"

Claude, 21 ans, page 47 de (2) : "*Si ça m'intéresse pour moi, ça m'intéresse pour les autres, y a pas de problème.*"

Eh oui

" Il n'est jamais trop tard pour apprendre à lire.
Il n'est jamais trop tard pour bien lire."(Madeleine Uzé).

Marie-Paule Carbone

Praticien-chercheur, Formatrice, Présidente du GREPS.

Texte paru dans ALOÉ n°58-59. 2007. AsFoReL (6 square Henri Sellier. 92260 Chatenay-Malabry).

Références Bibliographiques

- (1) Collection Laurence LENTIN: *Anaïs et Ludovic se réveillent* et *Les deux tortues de la cour* de la série "*La Cité des Bleuets : apprendre à parler en racontant*". Texte de Lokra, illustration de Claire Lhermey. Hachette 1989 (épuisé)
- (2) Madeleine UZÉ. *Je parle donc je lis. Vaincre l'illettrisme avec les livrets "ON Y VA!"* Fleurus 1989. Projet de réédition GREPS-2009.
- (3) *ON Y VA! 5 Livrets illustrés pour apprenants tardifs*. Texte de Madeleine UZÉ. Illustrations de Claire LHERMEY (éditions Fleurus 1989). Projet de réédition GREPS-2009.
- (4) GREPS (Groupe de Recherche et d'Enseignement en Pédagogie Spécialisée)
BP 24212 — 14402 BAYEUX CEDEX
- (5) Laurence LENTIN et collaborateurs: "*Du parler au lire*". Épuisé aux Éditions E.S.F. Cf AsFoReL ou GREPS.
- (6) Laurence LENTIN. "*Pauline et Victor*". ISTRA 1975.
- (7) Marie-Paule CARBONE. *L'utilisation des Livres Illustrés dans l'apprentissage du langage*. Revue n°27 de l' AsFoReL 1991.
- (8) Marie-Paule CARBONE. *La méthodologie ON Y VA! appliquée à des publics diversifiés*. Revue n° 37 de l' AsFoReL 1996.
- (9) Laurence LENTIN. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans* (Tome 1– éditions E.S.F. 9ème édition, p 141). Et Tome 3 : *Du parler au lire*.
- (10) Laurence LENTIN / Denise Chabot. *Boum badaboum*. Collection Grenadine. Éditions Fleurus. 1988. (Épuisé). Réédition prévue en 2009 par l'AsFoReL.
- (11) Laurence LENTIN. *Conditions de l'apprendre à lire*. Revue de L'AsFoReL n°36. 1996.
- (12) Laurence LENTIN "Histoires à lire" ISTRA séries orange (1978), verte (1979) et rose (1981). (épuisé)
- (13) Madeleine UZÉ. *Un apprendre à lire-écrire tardif chez des adultes dits « handicapés mentaux »*. Collection Laurence Lentin « Acquisition du langage oral et écrit ». Presses de la Sorbonne Nouvelle.