

Alfred Béguin est chargé de mission pour la promotion de la lecture à l'école obligatoire au sein du Service Suisse de l'Enseignement Obligatoire. Il rend compte ici d'une action lecture qu'il a menée, alors enseignant, à destination d'élèves en difficulté, action intitulée *Récréature* qui a fait l'objet d'une évaluation par l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique de Neuchâtel (voir p.007 de ce présent numéro).

RÉCRÉATURE

Programme intensif d'enseignement / apprentissage de la lecture destiné à des élèves de 8^{ème} année en grande difficulté.

Le programme *Récréature* s'adresse à neuf élèves - tous volontaires - scolarisés au cycle secondaire issus de diverses classes, signalés par leur enseignant pour leurs difficultés de maîtrise de la lecture. La spécificité de ce programme repose sur le postulat qu'une intensification du travail, au travers d'une alternance de tâches diversifiées fondées sur les dimensions constitutives de l'acte de lire, peut influencer positivement sur les compétences de lecture des élèves, leurs représentations relatives à l'acte de lire et aux stratégies d'apprentissage et leur motivation.

Récréature... mot composé à partir de : ♦ récréation, souffle nécessaire, respiration pédagogique permettant aux élèves de se retrouver, voire de se trouver ♦ écriture ♦ littérature ♦ rature, erreur nécessaire pour avancer, apprendre.

AVERTISSEMENT

J'ai écrit ce texte dans le but de partager l'expérience que j'ai vécue en 2001. Etant le concepteur et ayant vécu tous les moments relatés, les commentaires contiennent certainement une part de subjectivité.

GÉNÈSE DU PROJET

La mise sur pied de l'expérience *Récréature* est le fruit de constats, de réflexions et de rencontres durant 22 ans d'enseignement dans mes classes d'élèves en difficulté scolaire. Je suis un instituteur et les adolescents que je suivais alors entraient dans leurs deux dernières années de scolarité obligatoire. Ils avaient donc fréquenté l'école depuis 7 à 8 ans. Leurs compétences en lecture-écriture étaient alors fragiles, voire très fragiles. Le travail que je menais avec eux ne me satisfaisait pas. Certes ils progressaient mais selon moi, ils étaient encore loin de maîtriser les outils nécessaires à une parfaite intégration sociale. Pourtant, les personnes extrascolaires que je côtoyais

m'encourageaient à persévérer. Orthophonistes, bibliothécaires, libraires et anciens élèves me motivaient. Même les autorités scolaires me disaient que je faisais du bon travail. Mais je me sentais seul en tant qu'enseignant face à ce casse tête. Comment faire évoluer les compétences de mes élèves d'alors ?

J'ai donc lu des ouvrages théoriques concernant la lecture-écriture mais peu parlaient de cette classe d'âge (cette catégorie d'enfants). Je suis parti à la recherche d'autres enseignants qui avaient développé une didactique particulière pour leur venir en aide. J'avais l'impression d'avoir à faire à une chasse gardée. Chacun pour soi.

J'étais alors résigné à poursuivre mon travail dans une sorte de routine d'autosatisfaction, d'autofélicitations, quand j'ai reçu une claque monumentale. La secousse qui en a résulté a été terrible. Si j'ai senti ce raz de marrée m'emporter c'est grâce, car il s'agit bien de grâce, à A. Cette élève fut le révélateur, le catalyseur, le lien qui me manquait entre ma pratique professionnelle solitaire et les ouvrages théoriques que j'avais lus.

A, petit brin de femme en devenir de 1,50 mètre. Cheveux noirs, longs avec un sourire et des yeux en amandes à faire fondre les plus durs glaçons de nos contrées jurassiennes hivernales... Mais que vient donc faire la description physique d'une adolescente dans un article qui tente d'expliquer un programme pour venir en aide à des élèves en difficulté ? En début d'année, lorsqu'elle est arrivée dans ma classe, c'est l'image qui reste gravée à jamais dans ma mémoire. Ses carnets scolaires antérieurs faisaient mention d'une aisance certaine en mathématiques, alors qu'en français elle avait tout juste la moyenne.

Les six premières semaines de l'année scolaire étaient placées sous le signe de la connaissance des uns et des autres. Très rapidement, j'ai remarqué qu'A. éprouvait des difficultés de compréhension en lecture et que ses écrits étaient plus qu'aléatoires. Et pourtant... pourtant ses moyennes dans les carnets ne laissaient jamais présager de telles difficultés. En mathématiques, il est vrai qu'elle était plus qu'excellente. Dans les évaluations en orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire, ce n'était pas si mal. Par contre quand il s'agissait de répondre à un questionnaire de compréhension sur un texte narratif ou informatif ou

rédigier un texte court c'était, et c'est le moins qu'on puisse dire, déroutant ! Après cette première période j'étais encore loin d'imaginer l'impensable. Viennent les premières vacances. Chaque élève reçoit un livre. Je le leur ai choisi en fonction de deux critères. Le premier, suite à un questionnaire d'intérêt, le second en fonction de leur niveau en lecture. J'ai remis à A un livre court destiné à des élèves de 10 ans (elle en avait 14). Les élèves avaient pour tâche de lire et de venir raconter l'histoire dans une prise de parole qui ne devait pas excéder 2 minutes. Ah oui, encore un détail. Durant cette période initiale, nous avons fait des travaux de groupes, du théâtre, de l'expression corporelle, bref toutes sortes d'activités visant l'aisance face à un groupe classe. A était très à l'aise.

Le jour de son exposé, je me le rappellerai toujours (le fameux maelström qui m'a submergé). A, devant la classe s'est décomposée, son sourire a disparu, des larmes sont venues. Je l'ai prise par le bras, nous sommes allés derrière la porte. Je lui ai remonté « les bretelles », lui disant qu'elle, Anna, si à l'aise devant le groupe ne devait pas avoir peur de la classe, que d'autres avaient passé avant elle, qu'elle, bonne élève faisant toujours ses devoirs ne pouvait pas n'avoir pas lu le livre et patati et patata... Je n'imaginais pas un seul instant ce qui allait suivre. Donc revenue devant la classe, elle s'est mise à parler et cela a été... incompréhensible. Et là, tous les visages des élèves que j'ai eus ont défilé comme défile toute une vie lors d'un accident. Je ne comprenais plus rien, tout éclatait en moi. Mes certitudes concernant la perception d'un enfant en difficulté étaient balayées, mises au placard.

Quelques jours plus tard je devais rompre ce cercle de questions qui sans cesse tournaient en rond dans ma tête. Comment était-ce possible d'en arriver là après 7 ans de scolarité ?

J'ai pris contact avec son enseignante d'Italien. (A suivait depuis 7 ans aussi des cours d'italien car elle voulait obtenir également son certificat de fin de scolarité dans cette langue étant elle-même de nationalité italienne). Je lui ai posé cette question : Est-ce que Anna éprouvait des difficultés lorsqu'elle lisait en italien ? Sa réponse fut instantanée : Non pas vraiment. J'étais abasourdi. Comment était-ce possible ? Pourquoi me demandez-vous

cela ajouta-t-elle ? Je lui ai expliqué la situation et du coup elle me dit que dans le fond, elle ne pouvait pas dire... « *En tout cas, me dit-elle, je ne peux pas lui demander de lire à haute voix, elle est tellement timide qu'elle se met à pleurer devant le groupe... alors pour ne pas lui faire de peine, je la laisse tranquille d'autant plus qu'elle a de bonnes notes...* ».

A le joli minois, le sourire d'ange avait développé durant sa scolarité une stratégie d'évitement. Pour échapper aux interrogatoires qui révéleraient son incompetence aux yeux de ses camarades, A se mettait à pleurer...

J'ai demandé un bilan d'orthophonie et le résultat fut sans appel : le niveau verbal d'A était celui d'un enfant de 7/8 ans.

Combien de mes élèves passaient par des stratégies d'évitement afin que leur incompetence ne soit pas mise à jour ? Pourquoi ne m'en étais-je pas aperçu avant ? Je savais qu'ils éprouvaient des difficultés mais je ne leur consacrais pas assez de temps individuellement pour travailler leur point faible, pour être simplement à l'écoute de leur souffrance, car souffrance il y avait. Je devais aussi m'occuper du reste de la classe. Excuses, excuses. J'ai poursuivi mes recherches et je suis tombé sur des articles concernant les classes lecture que l'AFL avait organisées.

Prises de contacts, téléphones, et hop, voyage à Nanterre où j'ai fait la connaissance de Robert Caron. Cette rencontre d'une richesse incroyable m'a ouvert des perspectives nouvelles dont le fruit s'appelle *Récréature*.

DISPOSITIF

Être à l'écoute, être présent physiquement pour chacun des élèves, faire en sorte qu'ils soient concernés et non pas noyés dans la masse de la classe, libérer des espaces d'expression et d'échange, bref se donner du temps et donner du temps aux élèves pour expérimenter, essayer, recommencer, apprendre sans esprit de jugement mais uniquement dans le but de progresser, tels devaient être les fondements du dispositif.

On parlait à cette époque de l'effet stigmatisant qu'une classe spéciale pouvait avoir sur les adolescents. J'avais envie de prouver le contraire.

Je voulais aussi me convaincre que le saucissonnage de l'enseignement en périodes de 45 minutes dans la demi-journée n'était pas bénéfique pour les élèves. La peur d'ennuyer les élèves peut-être ? L'ennui a sans doute une vertu, celle d'introduire la notion de temps éclaté au-delà d'une période d'enseignement. L'enfant, le groupe d'enfants qui ne résout pas une situation problème attend la sonnerie pour que l'enseignant donne la solution ou des indications trop précises pour que celle-ci soit découverte. L'enseignant doit avancer, respect du programme oblige. Les enfants ont bien intégré ce schéma. Le dispositif que j'ai mis sur pied tenait compte de ces prérogatives.

Il s'agit de créer une classe lecture de 9 élèves. Ceux-ci sont sortis durant deux semaines de leur classe afin qu'ils viennent travailler à plein temps dans cette nouvelle structure. Le programme hebdomadaire des élèves de 8^{ème} est découpé en 32 périodes. En classe lecture ils en font 37 et uniquement consacrées à la lecture/écriture.

Après cette période intensive les élèves retournent dans leur classe habituelle durant 6 semaines, semaines durant lesquelles ils appliquent toutes les stratégies, mettent en pratique dans un cadre réel de travail scolaire ce qu'ils ont appris durant ces deux semaines.

Pendant cette période de latence je vois un à un les élèves de la classe lecture afin de discuter avec eux des problèmes rencontrés dans la mise en œuvre de leurs acquis. Cela me permet également de parler avec l'enseignant de l'élève. Après ce temps les élèves reviennent en classe lecture durant une semaine à plein temps. Echanges de vécu dans leur classe respective, finalisation du travail entrepris sont au menu de cette dernière période. J'avais besoin d'avoir un retour objectif sur ce qui allait se passer. Il fallait qu'une instance de références en matière de lecture puisse établir un rapport. J'avais alors le secret espoir, si cette expérience réussissait, que les autorités scolaires poursuivent sur la lancée et proposent une classe lecture pour les adolescents en difficulté. C'est pour cette raison que je me suis approché de l'IRDP ainsi que de notre institut de formation des enseignants. Ils ont ensuite produit le document : *Récréature*, évaluation d'un programme intensif d'enseignement/apprentissage de la lecture destiné à des élèves de 8^{ème} année en grande difficulté.

DÉPISTAGE

Lors de la présentation de ce programme un certain scepticisme régnait chez les enseignants conviés. Tous n'étaient d'ailleurs pas présents. Ces craintes je les comprenais et elles étaient de deux ordres.

Le premier est exprimé lors de la séance. Un élève déjà en difficulté et manquant trois semaines de programme sera encore plus en difficulté. Je leur ai alors parlé du programme et des contenus de la classe lecture. Ils ont vu ce que nous allions y faire et la somme de travail considérable qui y serait entrepris par leurs élèves. Un second point a permis de les apaiser. Leurs élèves viendraient en classe lecture avec du travail que les enseignants leur donneraient dans les domaines suivants, mathématiques, allemand et anglais. Des plages horaires étaient prévues à cet effet. En réalité ce travail s'est effectué la plupart du temps lors de transition d'une activité à une autre. Les élèves lors de travaux individuels ne terminaient pas forcément en même temps.

Le deuxième est une supposition (supputation) de ma part. Il est toujours difficile à un enseignant de passer la main à quelqu'un d'autre. C'est souvent ressenti comme un aveu d'échec. Ces enseignants restent seuls avec leurs problèmes de peur d'être jugés comme incompetents.

À la fin de la séance, je leur ai donné un document de dépistage qu'ils devaient remplir en observant un élève qu'ils estimaient en difficultés de lecture-écriture. Ces feuilles m'ont été retournées deux semaines après. J'ai pu ainsi affiner le contenu de mon programme d'une part et d'autre part faire déjà connaissance avec les futurs candidats.

Chaque élève a été ensuite convoqué à un entretien de motivation. Durant cette rencontre nous avons fait connaissance. Après un quart d'heure, après avoir expliqué à l'élève ce qui l'attendait, je m'arrêtais et lui demandais s'il désirait participer à ce programme. Il avait le choix en connaissance de cause. Semaines plus longues, plus d'effort... Le programme « Récréature » s'adresse à des adolescents volontaires. Aucun des élèves reçus ne s'est levé, tous ont souhaité continuer l'entretien qui était alors enregistré pour les besoins de la recherche. À la fin des entretiens j'avais le sentiment d'avoir ouvert chez eux un nouvel horizon d'attente

souvent bouché par une scolarité chaotique. Je me réjouissais de les revoir peut-être en classe lecture. Une dernière étape restait à franchir. La rencontre avec les parents, car eux aussi, devaient donner leur accord.

RÉUNION DE PARENTS

Réaliser un tel programme sans l'assentiment des parents est illusoire. Leur soutien est essentiel. Une lettre de la direction d'école leur a été envoyée. Les enfants avaient la charge de motiver leurs parents à venir. Leur absence aurait signifié un refus que leur enfant participe au programme *Récréature*.

Tous les enfants étaient représentés par un ou deux des parents. La réunion s'est déroulée en 4 étapes.

Après l'accueil des parents, je leur ai expliqué les buts et présenté le dispositif. À la fin, je leur ai laissé un instant de réflexion pour qu'ils donnent leur accord formel quant à la participation de leur enfant à ce programme intensif. Ils devaient aussi se porter garant de la bonne fréquentation de leur enfant à la classe lecture et qu'en aucun cas celui-ci ne la quitterait en cours de route. Tous ont montré leur approbation. Ils étaient contents que leurs enfants puissent bénéficier d'un tel programme.

Au cours de la deuxième étape, je leur ai lu un livre, *Le Mime* d'Albert Jacquard et Marie-José Auderset aux éditions de *La Joie de Lire*. Au terme de cette lecture, j'ai demandé aux parents de discuter entre eux et nous avons fait émerger la signification de ce texte. Tout ce qu'ils disaient était noté au tableau. Enfin, avec ces mots, ils ont rédigé la devise de la classe lecture. Voici leur production : « *Nous n'avons pas tous les mêmes facilités. Ce qui nous manque peut cependant nous donner une force que rien n'arrête.* »

Et ils ont tous signé. Fort non ? Le lundi matin, premier jour de la classe lecture, le document a été affiché et commenté. La troisième étape s'est déroulée sous forme de discussion autour de la lecture, de leur perception de la lecture et aussi comment ils percevaient les difficultés de leur enfant face à cette problématique. Cet échange a été très riche et émouvant. Enfin pour la dernière partie, j'ai demandé aux parents leur collaboration pour deux activités prévues dans le programme.

Ils ont dû partager un texte avec leur enfant durant le week-end à cheval sur la première et la deuxième semaine. La nouvelle de Dino Buzzati, *Chasseurs de vieux* leur a été remise le vendredi. Celle-ci a été tronquée, ils ont réinventé la fin en famille. Voici un moment choisi de la réaction d'une élève le lundi matin.

C entre en classe comme une furie. « *En tout cas plus jamais ça ! J'ai passé tout mon dimanche à traduire ce texte. Ma mère ne comprenait rien de ce qu'elle lisait.* »

Dans la matinée, voici ce que C a écrit dans son article de journal : « *Moi, personnellement j'ai eu beaucoup de difficultés car ma mère ne comprend pas très bien le français. J'ai dû lui lire deux fois, plus la traduction pour qu'elle comprenne mieux. C'était marrant mais si c'était à refaire, non merci.* »

Le lendemain après la lecture du journal, j'ai rappelé à C son entrée en classe et ses paroles. Je lui ai ensuite fait lire son texte. Je lui ai demandé de comparer ces deux interventions. Là tout à coup je crois que C s'est rendu compte du pouvoir de l'écriture et tous les autres élèves aussi. La mise à distance par rapport à un événement. Sa réaction écrite était plus calme parce que seule face à sa feuille, sans le regard des autres. Objectivement elle a pu sortir que c'était tout de même un moment agréable car depuis longtemps elle et sa mère ne s'étaient pas parlées de cette façon. Riche moment d'apprentissage.

La deuxième activité consistait à donner de l'argent à leur enfant pour qu'il aille s'acheter un livre dans une librairie.

Cet achat devait s'effectuer dans le courant de la deuxième semaine et les adolescents devaient lire le livre durant les six semaines où ils n'étaient pas en classe lecture.

Nous avons travaillé ensemble les critères de choix d'un livre. Avant leur passage en librairie je suis allé rencontrer les libraires pour leur annoncer la venue des élèves et qui ils étaient.

Tranche de vie selon mon souvenir...

- *Monsieur, le livre que j'ai acheté...*

- *Oui ?*

- *Ben y m' plaît pas.*

- *Pourquoi l'as-tu acheté alors ?*

- *Ben c'est que... vous voyez avec Christine... on est allés hier après-midi à La Méridienne... pis on est restées deux heures... la vendeuse*

pis le vendeur ont été sympas... y m'ont sortis tout plein de livres mais y en pas un qui m'intéressait vraiment.

- *Alors pourquoi as-tu acheté celui-là ?*

- *Ils étaient tellement gentils que j'pouvais pas partir sans rien acheter.*

Magique non ?

La jeune fille avait conservé son ticket de caisse et je l'ai enjoint d'aller échanger son livre en expliquant la démarche. Nous avons discuté ensemble de ce qu'elle aimait. Je lui ai résumé quelques titres d'ouvrages et hop le retour à la librairie. Elle est ressortie de la librairie avec son nouveau livre, ravie. Lors de mon passage dans la librairie j'ai échangé avec la librairie qui l'avait servie. Elle m'a dit sa difficulté à conseiller une personne dont, à priori, la lecture n'est pas la tasse de thé. D'habitude viennent dans la librairie des enfants qui aiment lire, ou des adultes qui se laissent conseiller pour des cadeaux. Pour les libraires, cela a été une expérience formatrice.

ACTIONS DÉVELOPPÉES

La lecture n'est pas, selon moi, un ensemble de sous habiletés qu'on peut enseigner de façon hiérarchique. Fort de cette évidence le programme Récréature est construit autour de quatre composantes pédagogiques.

1. Travail technique et réflexif sur ordinateur.

À Nanterre, dans la classe lecture, j'avais vu les enfants travailler sur le logiciel ELSA. Je connaissais déjà le logiciel ELMO. Dès mon retour de France, il était évident pour moi que les élèves travailleraient en utilisant les nouvelles technologies de l'informatique. La direction de mon établissement m'a suivi dans cette orientation et nous avons acquis le logiciel. Je me suis familiarisé avec cet outil et il est devenu le centre de mes réflexions lorsque j'ai construit le dispositif *Récréature*.

La plupart des logiciels que j'ai eus entre les mains ne permettent pas un travail réflexif sur les composantes l'acte de lire. Dans la classe lecture, tous les matins à la même heure, comme un rituel, nous nous rendions en salle informatique pour une durée de 60 minutes. Deux activités y étaient conduites.

La première, le travail sur le logiciel ELSA durait 45 minutes. Les adolescents étaient isolés sous un casque et je pouvais entrer en communication avec eux sans déranger les autres. Je suivais également leur avancement depuis le poste maître et le cas échéant, pouvais intervenir en posant des questions et les faire verbaliser sur certaines difficultés rencontrées. Sur l'écran de contrôle je voyais la souris se déplacer d'une possibilité de réponse à une autre. Ces allées et venues marquaient une hésitation. J'intervenais alors. « *Pourquoi hésites-tu ? Es-tu sûr de la réponse que tu as validée ? Justifie ta réponse...* »

À la fin de chaque série, l'élève devait se manifester afin que nous regardions ensemble l'évaluation. Là aussi je faisais verbaliser : « *Comment t'es-tu senti lors de cet exercice ? Où as-tu rencontré des difficultés ? Pourquoi as-tu éprouvé des difficultés ? A quoi penses-tu que ces difficultés sont dues ?...* » Si les résultats n'étaient pas bons, nous passions alors par l'historique pour analyser les erreurs.

Le point fort du logiciel ELSA est indéniablement la visualisation du parcours des élèves et ainsi la visualisation des progrès réalisés. Car progrès il y a eu. Cela a eu un effet de motivation incroyable. À tel point que pour la troisième semaine, les élèves ont exprimé leur envie de passer deux fois par jour en salle d'informatique pour y travailler. Quelle victoire ! Des élèves qui *a priori* n'aiment pas travailler ni faire d'efforts, demandent qu'on leur en remette une deuxième couche.

Vers la fin des 45 minutes, je regardais si les élèves avaient encore le temps d'effectuer une nouvelle série. Si ce n'était pas le cas, ils quittaient alors leur session et un panier de livres était à leur disposition en attendant que tout le monde ait terminé. Ceux qui étaient dans ce cas se regroupaient en fond de salle. Rarement ils lisaient. Mais ils échangeaient sur ce qu'ils venaient de réaliser. Ils exprimaient leur difficulté, leur facilité concernant tel ou tel exercice. Ils se comparaient, ils montraient leur joie d'avoir réussi, progressé. Cette réussite est aussi le fait que le travail entrepris sur le logiciel ne soit pas décontextualisé. Il est inscrit dans un ensemble de mesures pédagogiques permettant aux adolescents de tisser des liens entre le travail sur support informatique et la lecture en situation. Celle-ci sera abordée lors de la deuxième composante pédagogique du programme.

La seconde activité concernait la lecture d'images.

Un élève en difficulté de lecture peine souvent à mobiliser ses compétences pour accéder au sens d'un texte. Il n'a pas de point de comparaison vécu. Lui dire simplement : « c'est comme... », ne suffit pas, ne suffit plus. Durant toute sa scolarité on lui a tellement rabâché cela qu'il n'est même plus capable de faire preuve d'autonomie. Il attend l'explication puisque de toute façon il n'y arrivera pas, croit-il ou l'a-t-on laissé croire.

J'ai donc introduit les notions de grammaire de l'image, d'intention du photographe, de l'artiste, d'interprétation de l'image en tenant compte des aspects objectifs et subjectifs de celle-ci. Il me semble qu'il y a beaucoup d'habiletés communes en lecture de texte et lecture d'image. Cela permet de décortiquer le cheminement intellectuel pour accéder à la compréhension et ainsi tirer des parallèles entre les différents indices à disposition pour donner du sens au support que l'on est en train d'étudier. Parler d'une image est aussi un moyen d'entrer dans la culture et d'enrichir ces élèves qui en sont souvent dépourvus.

2. Ateliers techniques de connaissance et de maîtrise du monde des écrits.

Ces ateliers techniques sont un prolongement et un complément indispensable au travail sur le logiciel ELSA. Ils permettent de mettre en pratique les stratégies de lecture développées en salle d'informatique, de les approfondir voire d'en découvrir de nouvelles. Ce dialogue entre supports informatiques et papiers est extrêmement important. Il permet à l'élève de se construire des outils cognitifs d'apprentissage. La conception didactique ainsi que les exercices concoctés, planifiés pour ces ateliers ont été créés, empruntés à des auteurs, avec le souci de calquer au plus près avec les fondements théoriques de la lecture que développe Jocelyne Giasson dans son ouvrage *La Lecture. De la théorie à la pratique* aux éditions Gaëtan Morin.

Voici le contenu du programme avec les activités (brève description ainsi que les objectifs principaux) qui ont été menées durant les trois semaines dans les ateliers de classe lecture. Les durées sont indicatives ; elles sont mentionnées afin de permettre d'apprécier l'importance horaire relative à chacune des activités.

A) Le feuilleton. (15 mn par jour). Les élèves inventent et écrivent rapidement un épisode d'une histoire sur la base d'une amorce donnée. Au terme des 15 minutes, les élèves posent leur crayon là où ils en sont. Le lendemain, ils relisent le texte produit précédemment et le reprennent en écrivant avec une autre couleur. La notion de relecture est importante.

Objectifs : Améliorer le rapport à la culture écrite en créant une routine d'écriture narrative. Mettre l'écrit au service de l'imaginaire. Mettre en évidence les processus conduisant à la transformation d'une version initiale en version finale. S'approprier le schéma narratif.

Témoignage d'une élève écrit dans un article de journal. L'écriture d'articles de journaux est une des quatre composantes pédagogiques du programme. Il sera développé plus loin : « *Tous les jours depuis lundi, nous prenons 15 minutes pour écrire un feuilleton. Le prof nous a donné le début et nous devons faire la suite. Moi, j'ai beaucoup d'idées mais j'ai quand même un peu de difficultés. Je ne sais pas comment je vais finir ce feuilleton. Je n'ai jamais fait une histoire comme ça. Mais en tout cas, c'est un des moments de la journée que j'aime le plus, ça me permet de faire déborder mon imagination.* »

B) La lecture cadeau (20 mn par jour dans les moments où les élèves ressentent de la fatigue, où leur concentration baisse). Je leur fais une lecture à haute voix. Dans le choix des lectures, il n'y a pas que des textes narratifs. Les élèves ont ainsi entendu une grande variété de textes. Poèmes, nouvelles, extraits de théâtre, textes documentaires, recette de cuisine (vous connaissez la recette de la dinde au whisky ?) et bien d'autres encore.

Objectifs : Nouer des rapports positifs à l'écrit. Donner son avis

Témoignages : « *Il nous a lu une histoire qui m'a fait réfléchir... cette histoire parlait d'un jeune Français qui se sentait étranger dans son propre pays car à vingt ans il ne savait toujours pas lire.* » Toujours concernant la même histoire : « *Ça m'a touché, parce que je ne suis pas comme lui mais pas loin.* »

Un jour je leur ai passé la chanson de Francis Cabrel, Corrida : « *J'ai beaucoup aimé. Ça parlait de corrido et de taureau qui se faisait tuer de sang froid. Bien que je sois Espagnole, je n'aime pas cela, tuer de pauvres bêtes comme ça. Mais d'un autre côté, je*

n'ai pas envie que ça s'arrête, parce que c'est une tradition qui existe depuis des lustres. Tous les pays ont leurs traditions bien que celle-là soit cruelle, ce n'est pas la seule. Dans d'autres pays elles sont bien plus cruelles. Je n'ai aucun exemple à l'esprit mais je finirai par trouver. De toute façon, je suis Espagnole. Avec des traditions cruelles ou pas, je suis fière de l'être. »

«... *j'ai aimé cette histoire parce qu'elle était bien racontée* »

C) Les cercles de lecture. (45 mn deux fois par semaine). Les élèves lisent des textes narratifs à la maison. Ce sont les seuls devoirs qu'ils ont à faire à la maison. Ils notent leurs réactions puis échangent au sein d'un groupe. Les débats aboutissent à une synthèse restituée en plénière. Les textes choisis pour les cercles de lecture sont consistants et permettent la discussion et l'échange des ressentis. J'en ai choisi notamment un que mon fils étudiait au lycée.

Objectifs : Construire en commun le sens d'un texte. Améliorer les compétences de lecture (compréhension et interprétation d'un texte). Améliorer les compétences de communication entre lecteurs.

Témoignage : « *Le prof nous a donné une histoire à lire pour vendredi. Vendredi nous avons fait le cercle de lecture. Dans les groupes nous avons dû faire un panneau sur l'un des personnages. Dans mon groupe nous avons dû le faire sur la petite fille...* »

Lors de ce cercle de lecture, comme le texte était difficile j'ai demandé au groupe de ne traiter qu'un seul des personnages. Il y en avait trois. Les élèves devaient relever toutes les informations le concernant. Cela a permis de pratiquer, entre autres, un exercice de lecture sélective. Et l'élève de poursuivre : « *... Ce n'était pas trop compliqué. Après nous avons parlé avec le prof. C'était une histoire facile quand on l'a relue. En faisant des recherches plus approfondies, c'est une histoire touchante pour moi. A la maison j'avais essayé de rechercher de quoi ça parlait mais je n'avais pas trouvé.* »

D) Comprendre le non-dit d'un texte. (2 x 45 mn par semaine ; sur deux semaines). Des textes sont soumis aux élèves, assortis de consignes-questions demandant d'inférer des éléments implicites.

Objectifs : Améliorer les compétences de compréhension en ciblant les inférences demandées. Développer l'imaginaire.

E) Lire pour agir. (3 x 45 mn, sur deux semaines / 2 x 45 mn, sur une semaine). Les élèves travaillent sur toutes sortes de consignes.

Objectifs : Développer des stratégies de travail (prévoir, anticiper, planifier) Être capable de repérer une consigne et vérifier qu'elle est exécutée correctement.

F) Invention-rédaction d'histoires. (2 x 45 mn par semaine, sur deux semaines). Les élèves rédigent des textes personnels faisant suite à une amorce donnée sous formes de mots, d'images, d'une couverture de livre, de sons etc. Ils lisent ensuite leurs productions à haute voix.

Objectifs : Rédiger rapidement un bref récit. Créer une expérience personnelle à partir du texte. Développer l'imagination par la confrontation des récits de chacun.

Je me souviens d'une magnifique expérience. J'avais terminé la lecture de *Lorsque j'étais une œuvre d'art* d'Eric-Emmanuel Schmitt. J'ai décidé de faire part de cette lecture aux élèves en leur racontant le propos de cette histoire. Ensuite je leur ai donné la situation de départ suivante : *Un homme a cambé la barrière de la chute du Saut-du-Doubs (se trouve dans le Jura) et veut mettre fin à ses jours en se jetant dans le vide. Qu'allez-vous lui dire pour qu'il ne passe pas à l'acte ?*

Les élèves écrivent des dialogues que nous commentons. Un élève lit : « *Monsieur... monsieur ne vous jetez pas dans le vide... pensez à votre femme et à vos enfants qui vous attendent à la maison...* » Un élève fait la remarque suivante : « *Mais c'est justement à cause de sa femme qu'il va sauter.* »

Rire général. Eh oui ! On ne peut pas dire n'importe quoi à une personne qu'on ne connaît pas.

Les élèves se remettent au travail : Qu'est-ce qu'on pourrait lui dire ? Échanges d'idées, plusieurs essais pour arriver enfin à : *Excusez-monsieur, mais j'ai un gros problème... je dois me rendre à La Chaux-de-Fonds. J'ai un rendez-vous important et la roue de mon vélo-moteur est crevée. Pouvez-vous m'aider, s'il vous plaît, monsieur ?*

J'étais scié. Balèze, non ? Est-ce qu'un psychologue aurait fait mieux ?

G) Et bien d'autres choses encore. (X x 45 mn). Toutes les expériences de lecture/écriture que nous avons vécues ensemble ont permis de construire un sentiment

d'appartenance à une communauté de lecteurs. Chacun échangeait librement sans peur de jugement dans un partage culturel et de vie privée.

3. Journal.

Les élèves consignent sur le mode autobiographique ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent durant la journée. Ces textes sont mis en forme en fin de journée par mes soins. Ils sont édités sous forme de journal. Chaque matin, la première activité est consacrée à la lecture individuelle du journal. S'ensuit un échange, des commentaires au sujet des contenus. Cette phase est importante, elle permet encore de clarifier, de compléter les démarches cognitives qu'entreprennent les élèves dans l'acquisition des savoirs en lecture/écriture. Ils ne sont plus seuls face à leurs difficultés. Ils comprennent vraiment ce que apprendre veut dire. Il s'agit pour eux d'intégrer une habitude d'écriture avec des règles, une structure. Leur article permet en quelque sorte de revenir sur ce qui a été réalisé dans la journée. Prendre de la distance et se remémorer les activités de la journée favorisent un enracinement plus en profondeur de leurs acquis.

Cette action du programme permet de susciter une réflexion chez l'élève sur ses rapports à la lecture et à l'écriture et sur la manière de vivre un apprentissage (développement de la métacognition) et en partager les conclusions avec ses camarades. Elle tente également d'améliorer le rapport à la culture écrite en créant une routine d'écriture autobiographique. Les élèves s'approprient la lecture par l'écriture.

Une compilation des écrits de chaque élève est remise chaque semaine à l'enseignant titulaire. Il peut ainsi se tenir au courant de ce que son élève réalise durant les trois semaines où celui-ci suit le programme *Récréature*. Le journal est le lien entre la classe lecture et la classe ordinaire au même titre que les devoirs donnés par l'enseignant. Les journaux sont aussi le souvenir de l'expérience que l'élève aura vécue.

4. Projet-pédagogique ou pédagogie du projet

Les trois semaines du programme incluent un projet global permettant aux élèves de nouer la gerbe de toutes les activités proposées. Cette partie du programme est très importante car elle donne sens à tous les efforts, à tous les apprentissages que les adolescents ont entrepris durant *Récréature*.

Je n'ai pas cherché midi à quatorze heures : Lire à d'autres. Cette activité est souvent pratiquée dans les écoles et rencontre un beau succès. Le fait que ce soit des adolescents en difficulté qui fassent la lecture revêt une saveur, une couleur particulière.

Choix de textes parmi un corpus de contes africains (développer les critères de choix. Ceux-ci sont repris lors de l'achat du livre, voir plus haut) ; écoutes d'acteurs déclamant, lisant des textes ; établissement de principes pour parvenir à une lecture à haute voix de qualité (respect de la ponctuation, compréhension du texte, mettre du ton, du rythme, diction, lever les yeux du texte, posture devant le lecteur etc.); entraînement de ces principes ; enregistrements ; corrections, autocorrection; toutes ces activités font partie d'un ensemble de séquences didactiques dispensées 45 minutes par jour.

Chaque élève choisit un texte qu'il lit seul et un deuxième qui lui, est lu collectivement, à trois voix. Des groupes de trois élèves sont ainsi formés.

Les élèves rédigent durant la deuxième semaine une lettre offrant leur représentation aux classes de la ville. Au début de la troisième, ils gèrent les réponses et organisent le déroulement de leurs lectures.

Ils partent alternativement dans les classes donner leur présentation. Ainsi durant les deux derniers jours du programme je n'ai que six élèves en classe lecture pour affiner, terminer des travaux et aussi revenir plus particulièrement sur des difficultés rencontrées durant le programme.

Après cette expérience de lecture, les adolescents devaient être capables d'exprimer leurs ressentis, ce qu'ils ont vécu et ceci en se référant à quatre moments. Le premier sur le chemin les menant à la classe. Le second lors qu'ils se trouvaient derrière la porte, avant de heurter. Le troisième juste avant de commencer à lire et le dernier une

fois la lecture terminée. De retour en classe lecture, ils me font part de leurs expériences. Ils ont ensuite rédigé un article de journal.

« Jeudi j'ai dû aller lire des contes à des enfants de 4e année primaire. Au début quand le prof nous a dit cela. Ça m'embêtait, vu que j'avais de la peine à lire. Je n'avais pas l'envie d'avoir l'air bête. Mais les contes étaient sympas. On les a entraînés et je me suis amélioré en lecture (...) »

« Quand on a heurté, j'ai senti une tension. Puis la maîtresse nous a ouvert la porte et nous a fait entrer. Je me suis dit : Respire et tout ira bien (...) On s'est assis devant les vingt élèves et ils se sont tus. Andréa a commencé. À ce moment, la petite tension est partie car avant, je n'étais pas vraiment prêt et c'est là que je me suis dit que tout allait bien se passer. C'était une bonne expérience. »

« (...) Au début je sentais que j'avais peur, mais après ça allait mieux car je sentais que je savais à peu près mon texte (...) »

« Au début, quand j'étais encore en classe, ça allait, je n'étais pas encore stressé. En arrivant à la fin du parc, je commençais à être un peu tendu. Mais quand j'étais devant la classe à lire mon texte tout seul, j'étais comme paralysé. Je transpirais à flot, je tremblais même un peu. Quand je me suis lancé, j'ai lu le titre et c'est parti. J'ai eu quelques hésitations mais la dernière page fut la meilleure. Quand j'ai fini mon texte, j'étais comme libéré. C'était une bonne expérience car lire devant une classe de petits « nains », c'est pas facile. »

« Quand je suis arrivé dans la classe, j'étais calme mais c'est quand j'ai commencé à lire que j'ai commencé à avoir peur. J'avais peur qu'ils se moquent de moi. Mais non, ils ne se sont pas moqué de moi et ils ont applaudi quand j'ai fini de lire et j'étais content. Ça voulait dire qu'ils ont aimé, je crois. »

« (...) Dans cette classe plusieurs élèves m'ont dit que je lisais bien : ça m'a fait chaud au cœur. Dans la deuxième classe, je n'avais plus peur. Je me sentais plus sûre (...). C'était une super expérience. »

Ces discussions sur les peurs, ces retours sur leurs expériences ont été un moment d'intenses émotions. Ils se rendaient compte qu'aux yeux des autres, ils n'étaient pas des nuls. Leurs difficultés scolaires les enferment souvent dans des comportements qui ne reflètent pas ce qu'ils sont réellement. Souvent ils jouent un rôle face aux autres et là, bas les masques, ils se sont révélés tel qu'ils sont.

CONCLUSIONS

L'expérience que j'ai vécue a été d'une richesse extraordinaire. Tant sur le plan humain que celui des échanges entre les partenaires qui observaient. Cela m'a permis d'approfondir encore mes connaissances dans ce domaine. Je me rends compte en fait que je n'aurai jamais terminé ma quête. Chaque élève en face de soi est le garant d'une nouvelle réflexion, d'une nouvelle prise en charge. Je travaille avec des êtres humains et mes connaissances sont à leur service pour qu'il y ait rencontre et partage, pour qu'il y ait apprentissage.

Je peux résumer cette expérience ainsi : Volonté- Travail-Effort - Gentillesse.

À la fin de la première semaine, un élève me disait : *« Je suis complètement vidé...fatigué. Ici je suis obligé d'être toujours attentif. Tandis que dans ma classe il y a des branches que je maîtrise mieux que la lecture alors parfois je peux me reposer, ne rien faire. »*

L'effet de stigmatisation que les élèves pouvaient ressentir en participant à cette classe lecture n'a pas eu lieu. J'en veux pour preuves ces deux réactions qui m'ont touché.

À la fin de la première semaine, des camarades des élèves de la classe lecture attendaient derrière la porte leur sortie. *« Est-ce que nous aussi on pourrait écouter l'histoire de fin de journée ? »*

Les élèves parlaient à leurs copains de ce qu'ils étaient en train de vivre. *« Est-ce que vous continuerez après nous ? Parce que nos copains aimeraient bien venir aussi. »*

Quant aux autres conclusions vous les trouvez dans la brochure *Récréature*, éditée par l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique. Vous pouvez vous la procurer en écrivant à : IRDP Faubourg de l'Hôpital 43 Case postale 54 CH-2007 Neuchâtel 7 ou : marion.rognon@irdp.ch. Cette publication est également disponible sur le site IRDP (www.irdp.ch, rubrique 'publicat')

PERSPECTIVES

À l'heure actuelle j'ai donné des exposés dans plusieurs endroits de Suisse, et je ne sais pas ce qui s'y passe. J'espère seulement que cela a suscité une réflexion et une prise de conscience.

Par contre dans l'endroit où je travaille, même si ce programme a été salué, il ne se passe rien ou pas grand-chose. Vous imaginez que ma déception est proportionnellement inverse au bonheur que j'ai pu ressentir en conduisant ce projet.

Lors de mon voyage à Nanterre on m'avait laissé entendre qu'il fallait au moins 15 ans pour que cela change. Sept ans ont déjà passé. Combien de jeunes resteront encore sur le quai en regardant partir le train du savoir ? Combien de jeunes seront encore exclus de notre monde avant que les autorités réagissent et prennent en compte ces laissés pour compte ? L'apprentissage de la lecture est un apprentissage continué où la notion de temps est importante. Tous les enfants ne peuvent pas acquérir ses compétences de maîtrise en même temps, pour des raisons fort diverses qui pourraient faire l'objet d'un autre travail. Tout ce que je peux dire c'est que la société ne doit jamais baisser les bras. Quand je rencontre des illettrés qui se remettent aux études, et dieu sait si elles sont pénibles, ils me disent que c'est parce que dans leur parcours de vie chaotique ils ont rencontré des personnes, des enseignants qui ne les ont jamais laissés tomber. Seulement sur le moment ils avaient d'autres problèmes à régler que celui d'apprendre à lire ou à écrire.

« C'est comme si vous êtes dans un grand restaurant et que devant vous passent les plats les plus exquis et que vous ne pouvez pas vous servir parce que vos mains sont liées dans le dos. » Voilà le témoignage d'une apprenante adulte de l'association *Lire et Écrire*. C'est parce que certains enseignants lui ont proposé des apprentissages, des expériences, l'ont écoutée que cette dame, une fois les mains déliées, a pu faire le pas et venir frapper à nouveau aux portes de la lecture/écriture.

Pour conclure, je tiens à remercier particulièrement tous les élèves que j'ai eu la chance de rencontrer jusqu'à présent. C'est grâce à eux que je fais le plus beau métier du monde.

■ Alfred BÉGUIN