

PRATIQUES

Daniel LAURET

Nous avons reçu de Daniel LAURET, professeur l'École Normale de Saint-DENIS de la Réunion et membre de l'AFL, un long article dont nous publions la première partie dans ce numéro. La suite paraîtra dans notre n°7. Il nous a semblé que la réflexion de Daniel LAURET sur la lecture et son apprentissage dépassait largement le cadre réunionnais et les stricts problèmes des milieux créolophones.

INTRODUCTION

La majorité des maîtres à la Réunion, comme ailleurs sans doute, ont recours à des "méthodes" pour enseigner la lecture. Par "méthode", nous désignons le manuel qui fixe les étapes d'une progression avec le matériel pédagogique qui l'accompagne : livre du maître, livret d'exercices, jeu d'étiquettes...

Nous trouvons dans les classes réunionnaises certaines des "méthodes" qui ont cours en Métropole. Le marché réunionnais de l'édition scolaire est un marché florissant. Les maisons d'éditions le savent. À signaler le succès commercial de **Daniel et Valérie** édité chez NATHAN.

Notons toutefois, et cela concerne directement l'analyse qui va suivre, la suspicion aujourd'hui de plus en plus grande à l'égard des "méthodes" importées, dont force est de constater qu'elles font référence à des cadres culturels qui ne sont pas ceux de l'enfant. L'idée selon laquelle l'intelligence de l'enfant ne peut se développer que par une action sur l'environnement commence à faire son chemin et à culpabiliser en tout cas l'application directe de "méthodes" "made in France".

Certains maîtres pensent être à l'abri de ce travers du fait qu'ils n'utilisent pas de "méthodes". À leur corps défendant, quelquefois... L'école n'a pas d'argent pour acheter les manuels ! Et au regret des parents qui n'ont pas les moyens de payer. De propos délibéré aussi dans certains cas. Les maîtres suspectent, à juste titre, les effets pernicieux de manuels présentant une image de la vie où l'enfant réunionnais ne peut pas se reconnaître. Ces maîtres n'utilisent pas de "méthodes" mais pratiquent le plus souvent une démarche d'enseignement calquée sur le manuel. Le stencil alcool a remplacé la page imprimée. L'analyse des photocopies distribués aux élèves montre que la plupart des maîtres ne remettent pas en cause la démarche d'enseignement syllabique traditionnel. Ils ont gardé le cadre, ils l'ont habillé aux couleurs locales en s'inspirant de l'environnement à travers le vécu des enfants. Les auteurs de "méthodes" adaptées font-ils autre chose ?

Poser le problème d'une "méthode" adaptée à la Réunion, c'est s'interroger au moins sur 2 choses très différentes. Le problème de l'adaptation/inadaptation d'une part, celui de la "méthode" d'autre part ! Curieusement, la réflexion sur la façon d'enseigner la lecture à la Réunion a court-circuité la réflexion sur la façon d'enseigner la lecture tout court. Ce qui pourrait fausser les bases de l'adaptation. Nous allons tenter de le mettre en évidence dans l'analyse qui va suivre.

I. 1965, ODILE ET TONI À LA REUNION

A - L'adaptation

H. SALANDRE (1965), publie chez Nathan une "méthode mixte de lecture" pour les Antilles. À en croire la préface, **Odile et Toni au pays du soleil** est un livre *"bien adapté au milieu dans lequel les élèves évoluent..., qui parle des choses qu'ils connaissent et des êtres qu'ils côtoient"*.

L'auteur a *"écarté les difficultés de vocabulaire inhérentes aux conditions géographiques sur lesquelles achoppe le jeune élève et qui risquent de le décourager... il a choisi, par exemple, les mots ACAJOU, AJOUPA pour l'étude du son J ; CRÉOLE, MADRAS, GRAIN D'OR pour l'étude des Sons CR, DR, GR."*

Pourquoi ce détour par les Antilles ? Parce que le même ouvrage est publié à quelques mois d'intervalle, sous un autre titre à la Réunion. L'imposture est manifeste. Le même texte a la prétention d'être adapté à des contextes aussi différents que Les Mascareignes et la Caraïbe. Il a bien fallu faire quelques suppressions, à commencer par la préface que l'allusion aux madras rendait caduque. Et quelques rajouts, des noms de ville essentiellement :

p. 96, le son Z, graphie "z" ; sainte-Suzanne et salazie trouvent leur place à côté de zébu et bazar !

p. 98, le son F, graphie "ph". L'élève s'exercera à lire - un phénomène - une phalange - et ... saint-philippe... !

Le Réunionnais est chez lui mais ces aménagements ne suffisent pas à rendre les textes différents. Blanc bonnet, bonnet blanc, **Odile et Toni à la Réunion** de H. SALANDRE et Y. GRENA reste une copie conforme de **Odile et Toni au pays du soleil**.

La page 109 des 2 ouvrages résume à elle seule les principales modifications que les auteurs et l'éditeur ont cru bon devoir concéder. Il s'agit de la leçon ç = s. Phrase clé, commentaire de la gravure représentant un paquebot s'éloignant du quai :

"le bateau avançait et se plaçait dans la bonne direction".

- Le petit Antillais lira au § 3 :

Toni se pencha : il n'aperçut que le drapeau français qui flottait à la façade du poste de douane

- les musiciens du bord cessèrent de jouer le chant des antilles :

"adieu foulard, adieu madras".

- Le Réunionnais lira pour sa part :

Toni se pencha : il n'aperçut que le drapeau français qui flottait à la façade du poste de douane

- les musiciens du bord cessèrent de jouer les chants locaux : les ségas.

"adieu foulard, adieu amis..."

Un séga, dont les paroles ont été inventées pour la circonstance, a remplacé le chant des Antilles. Les madras ont disparu, les foulards suffiront aux Odile réunionnaises.

Le même changement s'imposait dans l'iconographie. Sur l'image qui illustre le texte, l'Odile antillaise porte fièrement un joli madras négligemment noué autour de sa tête. La Réunionnaise se contente d'agiter son foulard en direction de Toni.

Il n'aurait pas été décent par ailleurs d'imposer, pour le son J, l'ajoupa (petite hutte) aux Réunionnais. Ces derniers se contenteront de l'acajou. Mais la suppression se fait avec beaucoup de désinvolture à l'égard de la syntaxe et de la cohérence du texte.

Page 45, § 3, l'Antillais lira :

nous montons dans le bois - je vois des lianes, des acajous - la pente est raide - mais, voilà l'ajoupa - nous déjeunons - nous buvons du jus d'ananas.

Page 45, § 3, voici le texte réunionnais :

nous montons dans les bois - je vois des lianes, des acajous - la pente est raide - mats nous voilà - nous déjeunons - nous buvons du jus d'ananas.

Le premier texte est cohérent. L'ajoupa (à la Réunion on dirait le boucan) est le but de la promenade annoncée au § 1. Dans le second texte, on serait en droit d'attendre sinon "voilà la hutte", du moins "nous y voilà" ! Mais la "progression" l'interdit peut-être. Le Y ne sera étudié qu'à la page 82.

B - La Méthodologie

Il est vrai que la logique du texte n'a pas grande importance dans une méthode dont l'objectif non avoué est d'amener les enfants non pas à lire le sens mais à dire des sons. Accommodée à la sauce créole, cette "méthode mixte de lecture" reste construite sur le modèle unique des méthodes syllabiques déguisées qui sévissent en France depuis le début du siècle. Voici quelques indices caractéristiques :

- Une "progression" est fixée à l'avance. Elle est impérative. Elle facilitera la tâche du maître. D'abord les voyelles simples : a, e, j, o, u. Puis les consonnes simples et enfin les digrammes.

- Les tableaux de syllabes. Par exemple à la page 64 : gna, gne, gni, gno, gnu, gné, gnon, gneu, gnoi, gnal, gnar, gnel.

- Le système de lettres mobiles pour la réalisation mécanique de syllabes : G devant OU, G devant AI, G devant A comme à la page 46.

- La phrase clé de chaque leçon est choisie en fonction du son à étudier, sans égard pour l'intérêt de la phrase : cf. p.26, "bébé a bu et a bavé".

- La lecture de mots isolés. Cf. p.87, leçon "ce, ci, cy, cm" : un cyclone - le cygne - la bicyclette - des cymbales - la patate douce - l'île maurice - la france - cilaos.

D'une manière générale, l'écrit présenté à l'enfant n'est pas l'écrit vrai, celui qu'il rencontre dans la rue, dans les magasins à la maison. C'est un écrit artificiel, fabriqué de toute pièce, un écrit pour apprendre à lire. L'absence de majuscules, le remplacement des points par des tirets, dans les citations que nous avons faites est un bel exemple de la déviation que nous dénonçons.

Il devient clair qu'en matière de lecture, **Odile et Toni à la Réunion** n'innove pas. Cette publication prolonge la tradition syllabique la plus ancienne.

Revenons, pour conclure, au problème de l'adaptation.

Le lecteur aura pu apprécier ce que les auteurs mettent sous ce terme. N'en déplaise aux préfaciés, l'écolier réunionnais et l'écolière réunionnaise ne sont pas "*la petite fille et le petit garçon des Isles, qui vont, viennent, courent, nagent, s'étonnent, s'inquiètent, espèrent...*"

Le milieu local sort singulièrement appauvri de l'évocation superficielle du folklore, de quelques arbres ou de quelques noms de villes. Ces ouvrages disent le mépris du Colon pour une culture dont il ignore tout et dont il pense pouvoir rendre compte de loin, à travers les cadres de référence métropolitains. La famille de Toni est un calque de la famille bourgeoise française, celle que montre en tout cas les manuels édités pour la Métropole. On s'y retrouve à quatre: papa, maman, le frère et la soeur. Papa fume la pipe (p.7) et fait les gros travaux. Maman fait le ménage et s'occupe des enfants.

Le problème culturel n'est pas posé. Sur le plan linguistique, le problème de l'adaptation n'est posé qu'au niveau du lexique. Celle-ci ne consiste qu'à remplacer certains vocables trop marqués géographiquement, par d'autres plus exotiques.

II. 1979, DANS MON ÎLE

Il conviendrait de laisser ce type d'ouvrages mourir de leur belle mort s'il n'y avait à déplorer, aujourd'hui encore, la diffusion dans les écoles, de manuels de lecture briguant avec une caution officielle, le label d'adaptation au contexte créolophone à partir de quelques concessions lexicales et d'une iconographie reflétant, outre la flore exotique, les habitudes culturelles des milieux bourgeois réunionnais. Comme le phénix, le monstre renaît régulièrement de ses cendres. Le dernier en date : **Dans mon île**. Il est aussi publié chez Nathan. Il est signé EDRAP (Équipe Départementale de Rénovation et d'Animation Pédagogique).

A - La méthodologie

Comme les manuels analysés plus haut, **Dans mon île** n'innove pas en matière de lecture. Les titres des trois livrets parlent d'eux-mêmes. L'enfant est invité par les auteurs à progresser pas à pas vers la lecture. **Premiers pas** suggère la démarche balbutiante, mal assurée de l'apprenti lecteur qui trébuche sur les mots en déchiffrant. Mais la lecture deviendra bientôt courante et permettra les **Promenades**. C'est le titre du second livret. La lecture enfin conquise permettra dans un troisième temps l'autonomie, les audaces, l'assaut des textes. Le dernier livret s'intitule **Escapades**.

On retrouve les trois phases classiques de la progression déchiffrement, lecture courante, lecture expressive, progression fondée sur la conviction que la lecture est une accélération du déchiffrement.

Au chapitre I du livre du maître (**Guide d'utilisation de l'ensemble pédagogique**), chapitre intitulé "Objectifs et principes" (p.7), les auteurs disent comment ils conçoivent l'enseignement de la lecture. Nous retrouvons le schéma traditionnel.

1/ Un capital de mots est choisi au départ. Les critères de choix étant d'ailleurs surprenants:

"Les mots longs ont été systématiquement exclus. On leur fera une place relativement accrue dans le second et, surtout, le 3^{ème} livret".

Selon les auteurs en effet,

"C'est une évidence rationnelle et d'expérience à la fois que plus le mot est long, plus il présente de difficulté de reconnaissance exacte et donc de lecture. "Agriculture" est plus difficile à reconnaître que "culture", le "gouverneur" que le "goût", etc. et ceci quelles que soient les "techniques" mises en oeuvre par l'enfant pour identifier le mot (déchiffrage syllabique, reconnaissance directe ou composée des deux)." p.12.

Les connaissances que l'on a aujourd'hui de l'acte lexique démentent ces affirmations.

2/ Les mots sélectionnés sont présentés aux élèves selon un ordre et un rythme déjà fixé : "3 ou 4 mots nouveaux en moyenne par texte (page) pour l'ensemble du 1^{er} livret". Les auteurs parlent même de "doses réduites et renouvelées (homéopathiques)".

3/ Les enfants "mémorisent" les mots. La mémorisation ou "assimilation" dépend de la multiplication des rencontres. Ce qui légitime les nombreux réemplois. Ainsi à la page 15 du livret **Premiers pas** :

- Papa danse le séga avec maman.
- maman danse le séga ?
- oui, elle danse avec papa.
- il danse aussi ?
- oui, il danse et il chante.

4/ L'analyse et la synthèse :

"... très vite (c'est nous qui soulignons) la prise en charge globale du texte sera associée avec une activité, du reste naturelle, de décomposition de mots en syllabes et de reconstitution de mots nouveaux par substitution, permutation ou combinaison de syllabes; puis de décomposition de syllabes en sons et de reconstitution de syllabes par substitution, permutation ou combinaison de sons en associant l'aspect phonologique et l'aspect graphique".

Les auteurs insistent :

"Cette activité analytico-synthétique est essentielle. Loin de perturber la perception des ensembles que sont les mots et les phrases, elle l'accroît en finesse, en durée et en extension, l'outil acquis (syllabes et sons) permettant l'exploitation et la découverte de messages progressivement plus denses et plus étendus".

"Très vite..." disent les auteurs ! Il deviendra tout à fait clair à la page 22 que **Dans mon île** n'est qu'une méthode syllabique déguisée. On y lit en effet qu'il ne se passe que 40 minutes entre "la phase orale" et "la phase analytico-synthétique", entre la "situation de départ proposée sous forme d'échange" qui permet "l'élaboration en commun d'un texte simple dialogué" et "l'analyse/synthèse" résultat du travail sur le texte.

Comme dans toutes les "méthodes" dites "mixtes", le texte de départ (qui ne peut être qu'une trahison de l'oral - JEANJEAN, 1977 - a fortiori de la parole créole de l'élève) n'est qu'un prétexte pour un travail sur la syllabe.

On pourrait s'y tromper ! Les syllabes en effet, sont absentes des livrets de lecture. Ceux-ci ne proposent aux élèves que des "récits" des "dialogues", du "langage spontané" (**Promenades**, Avertissement).

Mais les chères syllabes ne sont pas loin. Les auteurs n'ont fait que "transporter les techniques dans le cahier d'exercices de l'élève et dans le livre du maître". Ce dernier se chargera de conduire au tableau le travail essentiel d'analyse. Ainsi, on n'attrape pas les mouches avec du vinaigre. Les "récits", les "dialogues", "le langage spontané", c'est le miel dont on enduit les bords de la coupe pour mieux faire avaler la pilule. Conception très étroite de la motivation. Les "doses réduites" évoquées plus haut laissent bien croire en tout cas qu'il s'agit d'administrer la lecture.

5/ L'écrit est subordonné à l'oral. C'est à travers les "sons" que l'enfant est invité à approcher l'écrit. Les auteurs ont bien conscience que la correspondance oral/écrit est très irrégulière en français :

"La recherche de la plus grande simplicité... (qui) a présidé au choix tant au niveau des phonèmes que des graphèmes et de leurs rapports respectifs..."

CE qui veut dire en clair qu'il s'agit de proposer à l'enfant une langue qui s'écrirait comme elle se prononce ! Nous reconnaissons là la préoccupation majeure des méthodes de lecture, qui, sous prétexte de ne pas dérouter l'enfant et le décourager au départ, proposent des textes remplis de sa-la-de, de to-ma-te et de mo-to, laissant pour le deuxième livret les difficultés orthographiques.

"... nous avons gommé dans le premier livret, les difficultés les plus courantes comme le pluriel régulier des noms (la maison-les maisons), celui des adjectifs qualificatifs ou celui des verbes (il danse-ils dansent), comme l'orthographe des personnes du verbe (je joue-tu joues). Encore moins naturellement fallait-il conserver les pluriels irréguliers (beau-beaux). Bien entendu ces précautions sont progressivement levées dès le 2^{ème} livret, puis dans le 3^{ème}, l'enfant étant alors suffisamment familiarisé avec les formes orthographiques pour qu'il s'y trouve désormais systématiquement confronté". (Guide d'utilisation, p.13).

Il est déjà contestable de fonder un apprentissage de la lecture sur l'oral. Dans le contexte linguistique réunionnais, cette orientation pédagogique relève du défi. Les auteurs n'ignorent pas que l'oral français des élèves créolophones est instable, que certaines oppositions phonologiques ne sont pas maîtrisées, et qu'il est particulièrement délicat de vouloir enseigner aux élèves, le costume de sons qu'ils ne distinguent pas à l'oreille.

Les auteurs prétendent avoir "allégé ces difficultés" dans le premier livret ! Le lecteur devra se contenter de cette déclaration de principe pour un problème aussi crucial !

B - L'adaptation

Nous passerons très rapidement sur le problème de l'adaptation.

"Outil de travail adapté aux conditions locales d'enseignement"... écrit le Vice-Recteur de la Réunion dans sa préface (**Premiers Pas**).

"Textes mettant en jeu la vie de l'enfant dans son environnement naturel et familial"... lit-on dans "l'avertissement" (**Promenades**).

L'image des "paille-en-queue" posés sur une branche à la page 34 de **Promenades** suffit à montrer la désinvolture avec laquelle est évoqué le milieu naturel local. Il suffit de séjourner deux semaines à la Réunion pour remarquer la rare beauté de cet oiseau qui a la particularité de partager sa vie entre le ciel, la mer et le trou de sa falaise.

Quant à la prise en compte de l'univers culturel de l'enfant, on peut affirmer qu'il se limite aux concessions folkloriques citées plus haut, concessions du type :

"papa danse le séga avec maman".

III. 1979, SECTION 17, PÉDAGOGIE DANS LE CYCLE PRÉPARATOIRE

Le travail élaboré par la "Section 17" mérite une plus grande attention. L'expression "Section 17" désigne (pour des "raisons diverses" que le rédacteur du rapport n'a pas cru bon devoir expliciter) la "*section chargée d'élaborer et d'expérimenter une pédagogie pluridisciplinaire pour le cycle préparatoire à la Réunion*".

C'est sur le rapport d'activité de la "Section 17" que repose l'analyse qui va suivre.

A - Le rapport d'activité

1/ Le cadre de la recherche.

Le Vice-Recteur de la Réunion, alerté en 1977 par une situation d'échec préoccupante, décide "une action spécifique". Cette action se concrétise par l'expérimentation, 2 ans plus tard, dans 25 Cours Préparatoires du département d'un "projet pédagogique pluridisciplinaire". Le projet s'inscrit dans le prolongement de 2 travaux conduits entre 1977 et 1979 :

- "*une observation et une enquête sociolinguistique concernant les enfants de 6 ans*". Recherche confiée à M. J. HUBERT DE L'ISLE.

- *une expérimentation de la méthode audio-visuelle du B.E.L.C.* (Frères Jacques, Hachette, 1967) dans une dizaine de classes. Expérimentation confiée à A. FOURNIER.

Les prémisses du projet laissent déjà prévoir qu'il s'agira d'adapter à la Réunion une méthode d'enseignement du français langue étrangère élaborée par le B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'Étranger) pour d'autres contextes.

Il est regrettable en tout cas que les résultats des recherches citées plus haut n'aient fait l'objet d'aucune publication. Il faut souligner l'importance de l'enquête sociolinguistique. C'est elle qui pouvait fournir les éléments permettant de déterminer les directions d'une adaptation. En fait, de l'aveu même de son auteur, ce travail dont l'intitulé reste vague, s'est résumé à une enquête linguistique portant sur 6 témoins. Dans une autre publication (HUBERT DE L'ISLE, 1981) l'auteur avance le chiffre de 10 témoins. En tout état de cause, l'échantillon apparaît très réduit et il serait du plus grand intérêt de vérifier, sur une base plus large, certaines conclusions.

L'auteur du rapport d'activité note (p.39) que l'enfant réunionnais rêve, déjà à 6 ans, d'avion et de départ en France. Ce rêve serait "*Un rêve d'évasion toujours euphorique*", et "*déjà ressenti à cet âge comme une rupture*".

Rêve profondément enraciné dans l'affectivité de l'enfant puisqu'il aurait, dans "son monde imaginaire" une importance comparable à celle des fantasmes sur "*les bébêtes, les âmes, les sorciers, grand-mère Cal et Madame Desbossyns*".

À 6 ans donc, l'enfant réunionnais rêverait déjà d'évasion. On connaît la chanson : "Mon bocal est trop petit..." L'enfant réunionnais a déjà, à 6 ans, les yeux tournés vers la Métropole mythique... Oh ! La France !

Le mot "rupture" est encore plus grave ! Nous avons évoqué plus haut la tristesse d'Odile agitant son foulard en direction du paquebot qui emporte Toni. Le tableau est encore d'actualité semble-t-il ! L'aérogare et l'avion ont remplacé les quais et le paquebot. Mais la rupture est toujours aussi douloureuse ! Au fait, avec quoi, l'enfant réunionnais (l'adulte de demain) est-il déjà en rupture à 6 ans ? Avec la Réunion représentée par sa culture créole c'est-à-dire son mode de vie et sa langue ?

Mais qui est l'artisan de cette rupture ? Quelle est, dans cette rupture, la responsabilité d'une école qui survalorise le modèle métropolitain ? La "Section 17" ne répond pas à ces questions. À moins que l'auteur du rapport souligne cette rupture que dans but de justifier un projet pédagogique dont l'objectif serait de colmater la brèche en comblant au départ de la scolarité, les lacunes linguistiques qui empêchent l'enfant réunionnais de suivre la même école que les enfants métropolitains.

Ce constat de rupture pourrait justifier une pédagogie assimilationniste.

Nulle trace par ailleurs dans le rapport, d'une description de la langue des enfants. M.J. HUBERT DE L'ISLE se contente de présenter schématiquement certaines conclusions de A. HUART (1977) ainsi que les travaux de M. CARAYOL (1973, 1976), de P. CELLIER (1976) et de R. CHAUDENSON (1974). Au delà des remarques générales sur la situation sociolinguistique réunionnaise et sur la structuration différente du créole et du français (au niveau phonologique, lexical et morpho-syntaxique), le thème de la recherche annoncée nous laissait en droit d'attendre une description même partielle complétant les travaux déjà réalisés. Une dernière remarque. Ce projet se veut pluridisciplinaire. Il a le mérite de situer l'acquisition de la langue orale et écrite dans le cadre d'un développement global de l'enfant. Dans le projet décrit cependant, la coordination des différentes disciplines (Français, Éducation Physique, Mathématiques) au service d'une spécificité réunionnaise préalablement définie n'apparaît pas. Les 3 enseignements se juxtaposent sans vraiment coordonner leurs efforts au service du même objectif.

2/ L'adaptation

Si le mot d'adaptation n'est pas employé par les auteurs, il est clair cependant que le travail est bien inspiré par la volonté d'élaborer un projet spécifique. Il s'agit bien d'une recherche pédagogique "pour le cycle préparatoire à la Réunion". Dans le prolongement de ce que nous affirmions plus haut du relatif cloisonnement entre les différents enseignements représentés dans le projet, il faut tout d'abord dire que les orientations précisées pour l'enseignement des Mathématiques et de l'Éducation Physique n'ont aucune couleur réunionnaise. Les auteurs se contentent d'extrapoler une pédagogie en tous points conforme à ce qui est préconisé en Métropole.

a) L'Éducation Physique

Le professeur d'Éducation Physique situe bien sa collaboration dans une perspective tout à fait générale comme l'attestent les sources de sa réflexion, l'article de N. LAMOUREUX paru dans **Éducation Physique et Sport**, n°147, Oct. 1977 : "Les pré-requis, une expérience sur les liaisons éducation physique-lecture". Nulle mention d'observations réalisées à la Réunion et susceptibles de fonder une approche spécifique de l'Éducation Physique dans notre contexte. On comprend mal dès lors, l'insistance avec laquelle A. BENOÎT recommande les exercices de latéralisation. La lecture du rapport (p.19) porte à croire qu'il s'agit de guérir l'enfant d'une maladie qui s'appellerait ne pas savoir, à 6 ans, distinguer la droite et la gauche. La latéralisation poserait-elle des problèmes particuliers aux enfants réunionnais de 6 ans ? L'auteur irait-il recommander aux enfants des Cours Préparatoires métropolitains le port "d'un bracelet distinctif au poignet droit (élastique, laine etc.)" ? De quelles observations cliniques s'autorise-t-il pour les prescrire aux enfants réunionnais ?

Nous avons tout lieu de penser que ce type de recommandations est fondé sur le présupposé que les enfants réunionnais seraient des "enfants à risque" nécessitant des attitudes surprotectrices, un "soutien renforcé" pour reprendre la formule officiellement admise. De

deux choses l'une : ou bien le projet pédagogique est destiné à l'enfant réunionnais "moyen", "tout venant" (ce qui semble apparaître à la lecture du rapport) et on comprend mal l'accent mis sur les problèmes de latéralisation; ou bien le projet est destiné à des enfants manifestant des problèmes d'adaptation et dans ce cas, il importe de le dire clairement et de décrire avec rigueur les difficultés auxquelles le projet prétend apporter des solutions.

Plus grave, le problème de la langue maternelle, pourtant central dans la conquête par l'enfant du schéma corporel et sa façon de se situer dans l'espace, n'est pas posé. Il est pourtant fondamental de savoir si c'est dans l'espace que l'enfant a du mal à se situer ou s'il a du mal à rendre compte, en français, d'une structuration bien intégrée mais qui s'exprime différemment, dans sa langue maternelle, en créole. Le silence sur cette question laisse craindre une dangereuse confusion entre problème psychomoteur et problème linguistique.

Le mérite essentiel de la collaboration du professeur d'Éducation Physique au projet, reste la mise en pratique effective d'un enseignement le plus souvent négligé voire absent des classes. L'approche, nous l'avons dit, n'a rien de spécifique. On ne saurait considérer comme une "adaptation" le remplacement des paroles de la chanson française "Pour passer le Rhône, il faut être à deux..." par un texte couleur locale : "Sur la grand' ra-vi-ne, on pass' deux par deux..." (p.24)

Ce type d'aménagement n'est pas nouveau. Nous avons analysé plus haut la part faite aux "chants locaux" dans **Odile et Toni**. Procédé qui mérite plus le qualificatif de tropicalisation que celui d'adaptation.

b) Les Mathématiques

L'objectif de la participation du professeur de mathématiques : "aider les maîtres à adapter dans leurs classes le contenu et l'esprit des programmes officiels".

Il est clair qu'il n'est pas question de reconsidérer les finalités d'un enseignement prévu pour la Métropole. Les programmes officiels sont souverains. Seules les modalités d'application pourraient changer mais A. LEBON ne mentionne aucune observation de pratiques propres à la Réunion (la façon de structurer l'espace par exemple, C. VOGEL, 1983) susceptibles de servir de support à une approche locale des mathématiques.

Plus curieusement, la partie mathématique du projet "Section 17" se réclame d'une recherche de 4 ans dans les classes de perfectionnement.

De nouveau, cette information fait planer un doute sur les destinataires du travail. Le projet intitulé "Section 17", "Pédagogie dans le cycle préparatoire à la Réunion", s'adresse-t-il aux enfants tels qu'on les trouve dans la moyenne des classes ? S'adresse-t-il à des enfants manifestant des difficultés particulières et les quelles ? Il est surprenant que le compte-rendu que nous analysons ne nous éclaire pas sur ce point.

Citons maintenant un fragment du rapport montrant à quel point l'analyse linguistique qui sert de base au projet mathématique est superficielle.

"Les fiches des trois premiers dossiers contiennent les questions précises que le maître posera à un élève, à un groupe, à la classe. La rédaction de ces questions a été faite en collaboration avec les collègues de français afin que le vocabulaire utilisé et la structure des phrases soient en accord avec les possibilités des enfants en français. Par exemple, au lieu de : les blocs ont-ils tous la même couleur ? on propose : tous les blocs sont de la même couleur ?

Nous supprimons l'inversion du sujet qui n'existe pas en créole, et nous utilisons l'interrogation par le ton" (p.94)

Il s'agit plus d'une concession au français oral que d'une concession au créole. C'est se faire en tout cas une idée bien idéalisée du français, et aussi bien normative, que de croire que les

instituteurs de la France métropolitaine utilisent l'interrogation avec inversion du sujet lorsqu'ils s'adressent à leurs élèves.

On s'étonnera en passant que les questions à destination des élèves soient dictées au maître. C'est faire peu de cas de la créativité de ce dernier.

Mais pourquoi pas, enfin, des questions en créole ? Comme si l'enseignement des mathématiques à la Réunion pouvait faire l'économie du vocabulaire créole de l'enfant et de sa manière d'organiser son expérience et sa pensée à travers sa langue maternelle ! Pourquoi ne pas proposer carrément aux maîtres de conduire certaines activités mathématiques en créole ? Le silence sur cette question laisse, là encore, planer une ambiguïté. On se demande parfois si l'objectif de cette partie du projet "Section 17" est de faire faire aux enfants des mathématiques ou de profiter de toutes les situations pour leur administrer la langue française. Le silence sur la question du créole est d'ailleurs un des traits constants du travail de la "Section 17". Cette prudence avait-elle d'autre finalité que de ménager la susceptibilité des bailleurs de fond et du pouvoir qui autorisait et cautionnait la recherche ? Susceptibilité particulièrement chatouilleuse à l'égard de la question créole !

Vaine précaution. Le projet que nous analysons et qui nous paraît bien réservé sur la question du créole, a néanmoins paru trop audacieux aux autorités, qui l'ont arrêté.

Le souci d'adaptation est plus net dans le projet d'enseignement du français oral et écrit.

c) L'enseignement du français oral. L'illustration

Les figurines servant de support aux activités de langage, l'illustration des cahiers de lecture attestent d'une volonté d'intégrer la réalité quotidienne de l'enfant. Ce dernier reconnaîtra sans peine, au tableau de feutre, la tente (panier local), les savates en caoutchouc, le pilon ainsi que la ravine, un des lieux importants de l'imaginaire réunionnais. Les figurines ont été réalisées à partir de photos de l'environnement. Les dessins présents dans le matériel didactique offrent de la réalité réunionnaise une image sobre mais conforme.

Le lexique

Finies les concessions lexicales de surface. Les auteurs n'hésitent pas à introduire dans les phrases support de l'apprentissage de la langue des mots créoles comme cari, rougail, pilon. Des mots très familiers aux enfants et en relation directe avec un vécu réunionnais authentique, des mots qui n'ont pas d'équivalents exacts en français. Cette audace sur le plan lexical est une innovation intéressante dans un domaine où les préférences vont à la norme. Il est sûr que l'enfant doit avoir la possibilité, en classe, de parler (et d'écrire) son vécu, que les mots cités (et bien d'autres encore) ne manquent pas d'apparaître dans ses propos et qu'ils trahiraient sa pensée s'ils devaient être traduits en français. CHAUDENSON (1979) a bien montré que le respect de l'expression de l'enfant réunionnais suppose la naturalisation française d'un bon nombre de mots créoles.

Toutefois, Cette décision d'intégrer un lexique Créole, dans un matériel destiné à apprendre le français aux enfants, pose le problème de l'assimilation d'une langue par une autre. Il faut le souligner au passage. Cette décision se justifie par le désir d'offrir aux enfants, comme support de l'apprentissage, des mots qui leur parlent, des mots dans lesquels ils se reconnaissent. La démarche peut gagner en efficacité mais ce choix pédagogique peut se faire au détriment du créole.

Le français, fort de son assise sociale et de son prestige, sans risque réel pour son équilibre, va annexer, dans le cadre officiel de ses prolongements régionaux, une partie du vocabulaire créole. Cette extension du français, on pourra parler d'enrichissement, aura pour corollaire une

amputation du créole. Il ne faut pas perdre de vue que dans la lutte sans merci que le français livre au créole sur le marché linguistique toute parcelle acquise à l'un est une perte pour l'autre. Le sens de l'annexion est caractéristique du rapport de force.

La syntaxe

Si les auteurs du projet "Section 17" banalisent l'annexion de certains mots créoles, leurs exigences en matière syntaxique sont beaucoup plus fermes. Si l'emprunt de mots créoles ne risque pas de compromettre l'équilibre du français, des concessions syntaxiques n'auraient pas le même effet.

La majorité des enfants réunionnais parle mal ou ne parle pas le français. Le projet de la "Section 17" est d'installer préalablement une compétence suffisante en français, pour pouvoir offrir à l'enfant, dans un deuxième temps, en lecture, "des phrases dont les schèmes seraient acquis".

Et puisque la maîtrise d'une langue c'est surtout la maîtrise de sa syntaxe, on comprend l'accent mis par les auteurs sur un programme d'enseignement des structures morphosyntaxiques élémentaires du français. Quitte à les habiller d'un lexique créole pour mieux les faire passer, à travers les exercices de langage. Le miel dont on enduit les bords de la coupe... Le créole joue les "utilités".

Il n'est pas question de remettre en cause la nécessité d'enseigner le français aux enfants. Les auteurs ont raison d'accorder la priorité à la morpho-syntaxe et de centrer leurs efforts sur les points fragiles que l'analyse comparative des systèmes français et créole permet de mettre en évidence. Ce n'est pas dans les leçons de vocabulaire traditionnelles où le maître enseigne des mots d'un registre littéraire que l'enfant apprend à parler français. C'est perte de temps que de s'accrocher aux fioritures d'un français précieux alors que les fondements syntaxiques font défaut.

Les auteurs n'ont pas tort non plus de parier qu'une progression s'inspirant des méthodes structuro globales d'enseignement du français langue étrangère peut fournir à l'enfant réunionnais, dont le français n'est pas la langue maternelle, une aide efficace à l'apprentissage. On peut espérer que les exercices de langage où "l'enfant joue à parler" (p.41) en répétant des dialogues mémorisés et en manipulant des figurines sur le tableau de feutre, contribuent à stimuler l'appropriation, par cet enfant, d'une langue française présente dans l'environnement. L'adaptation dans le projet d'enseignement du français oral ? La focalisation d'un programme d'enseignement sur les points de conflits morphosyntaxiques français/créole mis en évidence par l'analyse contrastive et l'étude des erreurs. Le rôle de l'iconographie ? Celui des concessions lexicales au créole ? Elles évitent à l'enfant le dépaysement mais constituent surtout un tremplin pour un enseignement du français qui vise à l'efficacité sur la base de l'ajustement à une cible que les auteurs tentent de circonscrire scientifiquement.

En dehors des 30 minutes que dure la séance quotidienne de langage, les auteurs du projet reconnaissent aux enfants le droit de "s'exprimer librement". Dans le reste de la journée, les occasions de "langage spontané" ne manqueront pas (p.42). Le mot "créole" n'est pas prononcé. L'art de la litote. Les auteurs feignent en tout cas d'ignorer que l'efficacité d'un enseignement précoce du français ne peut pas manquer d'avoir, en contre partie, dans le contexte sociolinguistique actuel, un recul du créole, si cette dernière langue n'est pas protégée. Les auteurs ont beau jeu de demander aux maîtres d'éviter tout jugement sur "l'expression spontanée" de l'enfant. La survie du créole exige plus que cela. Nous voulons souligner qu'il n'est pas neutre de fermer les yeux sur les conséquences pour un créole non protégé, d'un enseignement du français dont nous avons tous à gagner qu'il soit enfin efficace. L'adaptation aurait-elle pour finalité de dépouiller l'enfant réunionnais de sa parole créole et de lui substituer un français régional qui le rapproche de la France ?

Reconnaître la nécessité d'un enseignement systématique du français "au cours d'une séance quotidienne qui n'excède en aucun cas trente minutes" (p. 42), c'est une chose. Parier sur l'efficacité, dans notre contexte, d'une méthode structuro-globale (critiquée par d'autres auteurs, cf. article de B. BLOT, S. BOULOT, J. CLEVY, *Le français Aujourd'hui*, n°44, déc. 78, p.17 à 23) c'est encore une chose.

Mais le présupposé selon lequel l'enfant réunionnais ne pourrait commencer à 6 ans, faute d'un bagage en français oral suffisant, l'apprentissage de la lecture, est plus difficile à accepter.

d) L'enseignement du français écrit

Méthode d'enseignement du français oral, le projet "Section 17" est aussi une méthode d'enseignement de l'écrit. La seconde étant soumise à la première. Les auteurs disent clairement à la page 63 leur volonté de ne pas "dissocier résolument les deux apprentissages". La conséquence, de cette approche est le raisonnement en termes de préalables. L'enseignement des structures élémentaires du français oral doit précéder logiquement un enseignement du français écrit dont elles constituent le support. M. J. HUBERT DE L'ISLE (1981) explicite, dans un texte intitulé "Problèmes et méthodes de l'enseignement du français en milieu créolophone", la méthodologie du projet que nous analysons. On peut lire à la page 10 :

"Le plaisir de lire est certain lorsque les jeunes créolophones ne sont pas déroutés par la langue inconnue des textes qui leur sont proposés. Ces textes doivent être constitués de phrases dont les schémas sont acquis. La quasi-totalité du lexique doit être choisie dans le vocabulaire des enfants. .../... Certains substantifs créoles seront retenus pour la motivation qu'ils véhiculent (cari, pilon, rougail...). Les pièges phonétiques seront systématiquement évités dans un premier temps. Des jeux d'écoute et de discrimination faciliteront la maîtrise articulatoire de certains phonèmes ou groupes syllabiques".

Le choix des mots familiers aux élèves est un trait constant des méthodes de lecture que nous avons analysées plus haut. L'audace va ici jusqu'à intégrer un vocabulaire créole, voilà tout. Soulignons une conception étroite de la motivation : l'attrait des mots qui parlent à l'imagination, le plaisir de lire une phrase sans surprise syntaxique. Nous situerons plus loin la motivation dans la stimulation que constitue pour l'apprenant (en l'occurrence l'enfant) la nécessité de s'approprier, dans des situations de vie, dans des situations fonctionnelles, l'écrit dont il a besoin. Nécessité qui commande son "apprentissage", son "mouvement vers" l'écrit. Nous retrouvons par ailleurs le constat d'une maîtrise insuffisante des structures phonologiques du français. Les auteurs de **Dans mon île** s'arrangent (sans s'en expliquer) pour "alléger Cette difficulté" dans le premier livret (voir plus haut). Ici on "évite systématiquement les pièges phonétiques dans un premier temps". Une gageure que les auteurs n'expliquent pas d'avantage. Nous dirons plus loin que "les pièges phonétiques" n'ont pas à être évités si l'on considère que la lecture n'est pas une affaire d'oreille, si l'on traite l'écrit comme "un langage pour l'œil" (FOUCAMBERT, 1977).

En matière de lecture, la "Section 17" n'innove pas.

Les prénoms choisis aux personnages : Vitaline, Rémi, Nicole, Frédo, les mots créoles tels que cari, pilon, ravine..., ont comme par hasard cette particularité de ne pas être encombrés de lettres muettes, de lettres pour l'œil. Un atout pour l'enseignement des "sons", c'est-à-dire des correspondances graphies-phonies.

On retrouve la démarche d'enseignement propre à toutes les méthodes de lecture. Les bornes de l'itinéraire sont fixées. Le parcours de l'enfant est déjà tracé. Non pas par le maître mais par les auteurs du projet.

Le maître hérite en fait de "dossiers pédagogiques détaillés" (p.132), qu'il n'a plus qu'à appliquer. Un capital de mots a été choisi. Il sera présenté à l'enfant qui les mémorisera. À partir de ces mots, l'enfant découvrira le système de correspondance grapho-phonique du français. Il sera alors en possession du savoir lire.

Comme dans la plupart des méthodes appelées "mixtes", l'auteur insiste sur la nécessité de ne pas précipiter le passage à l'analyse (p.79). Et HUBERT DE L'ISLE (1981) précise :

"En général, la manipulation de lettres mobiles est introduite dès que les élèves ont acquis la maîtrise d'une centaine de mots et qu'ils manifestent leur prise de conscience des lois de la correspondance graphie/phonie".

L'objectif reste bien la maîtrise de la combinatoire et le passage par l'étranglement du sablier que constitue la syllabe, apparaît comme le nœud de la conquête de lecture :

"À la fin du Cycle, les objectifs peuvent être atteints: lecture globale et lecture syllabique se rejoignent dans le même acte".

La "Section 17" condamne sans appel la méthode **Daniel et Valérie** (L. HOUBLAIN, R. VINCENT, 1964) en dénonçant ses méfaits, et son inadéquation au contexte réunionnais par le biais de deux dessins d'enfants éloquentes. Se fondant, comme on lui a appris à le faire à l'école, sur l'image sonore du mot qu'il lit, l'enfant confond la "cane" et la "canne" (à sucre, le contexte l'impose). Et pour illustrer la phrase "La cane va à la mare" ou "la cane vole" l'enfant dessine une canne à sucre au milieu d'une mare ou suspendue dans les airs (p.29 et 30).

La "Section 17" est à la recherche d'une méthode adaptée à notre contexte réunionnais. En lecture son adaptation consiste à changer les textes support de l'enseignement sans remettre en cause les présupposés et la méthodologie des méthodes traditionnelles, tels qu'ils sont mis en oeuvre dans **Daniel et Valérie**.

Il est facile de comprendre pourquoi la "Section 17" ne remet pas en cause la méthodologie d'enseignement syllabique de la lecture. Les présupposés de la recherche sont en effet que l'échec de l'enseignement de la lecture à la Réunion ne tiennent pas tant aux méthodes (elles auraient fait leurs preuves en Métropole) qu'aux enfants, étant donné leurs carences linguistiques en français. Il manquerait à ces derniers une compétence linguistique minimale leur permettant de tirer profit de programmes d'enseignement dont on ne songe pas à mettre en doute le bien fondé. Le problème est donc de doter l'enfant réunionnais du même bagage oral initial que les petits métropolitains dont ils rêvent déjà à 6 ans. C'est cette compétence préalable que la "Section 17" vise d'abord à installer.

L'accent, logiquement, est donc mis sur le programme d'enseignement de la langue orale. La "Section 17" vise un nivellement linguistique à la base qui permette de faire l'économie d'une remise en cause du système d'enseignement traditionnel. On pourrait parler d'une mise à l'heure de la Métropole. Horloge parlante ! Au 6^{ème} Top l'enfant dira exactement...

Nous redirons plus loin que la finalité de l'installation des préalables n'est pas tant de rendre l'enfant apte à la lecture que de le rendre capable de suivre un certain type d'enseignement. Il se trouve que les travaux conduits ces dernières années en France par J. FOUCAMBERT et l'A.F.L. (Association Française pour la Lecture) commencent à ébranler sérieusement la confiance séculaire dans les méthodes d'enseignement traditionnelles de la lecture. Ce qui ne manque pas d'avoir une incidence directe sur la façon de poser le problème de l'adaptation.

Nous reviendrons plus loin sur cette question. Nous nous arrêterons d'abord à un examen du présupposé subordonnant la lecture à l'installation d'un oral préalable.

(à suivre)...

Daniel LAURET