

PRATIQUES

(suite)

Nous présentons ici la suite et la fin de l'article de Daniel LAURET, professeur à l'École Normale de Saint-Denis-de-la-Réunion.

Dans une première partie, parue dans le n°6 des Actes de Lecture (juin 84), l'auteur fait une analyse critique des manuels de lecture en vigueur à La Réunion et des méthodes d'enseignement du français préconisées par les instances de la rénovation pédagogique. Il dénonce l'inadaptation, voire le ridicule des premiers ; le réel conservatisme des seconds ; le fait que les uns et les autres subordonnent l'acquisition de la lecture par les créolophones, à l'installation d'un oral français.

Dans cette seconde partie, Daniel LAURET passe aux propositions. Membre de l'AFL, il montre ce que pourrait être, dans la réalité réunionnaise, l'abandon des techniques d'alphabétisation et du préalable de la maîtrise de l'oral.

Son analyse et ses propositions dépassent le cadre de la Réunion... car les difficultés qui les suscitent ne sont pas d'une autre nature que celles rencontrées ailleurs. Tout au plus, leur importance sert-elle de verre grossissant...

ANALYSE CRITIQUE

1) Un problème bien actuel

En 1975, G. CALMY regrettait que les mentalités empêchent *"de retarder l'entrée au CP des enfants ne possédant pas un minimum des structures de la langue française orale"*.

La formule est prudente dans sa généralité, mais il est clair que l'auteur évoque la situation de la majorité des enfants réunionnais.

La nécessité de différer le CP des enfants linguistiquement déficients (en français bien entendu) ! Comme si la compétence positive des enfants en créole n'avait pas d'importance. Les responsables de l'éducation ne se sont jamais donné, en tout cas, la peine de l'évaluer) est une idée qui continue, aujourd'hui encore, à cautionner les réformes éducatives. C'est au nom de ce principe que le Vice-Rectorat de la Réunion présente les CP en trois ans (CP d'adaptation) comme une solution à l'échec alarmant de l'école réunionnaise.

S'exprimant récemment à la télévision, le Vice-recteur, insistait sur la responsabilité de l'École Maternelle dans l'installation d'un niveau seuil en français oral. Ce niveau seuil apparaissant comme une condition nécessaire de la réussite des "apprentissages instrumentaux" : *"L'essentiel c'est que, à la fin de la maternelle, l'enfant ait déjà une activité langagière en français qui soit à peu près convenable pour lui permettre d'aborder, au niveau du cours préparatoire, les premiers apprentissages, les apprentissages instrumentaux"*. (**Le créole en question-s**, p. 47).

Raisonnement classique en termes de pré-requis et qui se heurte déjà à la difficulté d'évaluer l'acquis des enfants en matière de langage.

2) Performance orale limitée ou compétence linguistique insuffisante?

Pour plus de clarté déjà, il ne faudrait pas poser le problème en termes d'oral préalable mais en termes de compétence linguistique minimale. Compétence dont la parole n'est qu'un reflet.

Mais s'il est possible en théorie de dire ce que l'enfant devrait savoir, il est bien plus délicat de déterminer ce qu'il sait effectivement. L'enfant enregistré lors des enquêtes sait des structures qu'il ne dit pas forcément. Il comprend des phrases qu'il ne sait pas dire pour autant. Par ailleurs, à 5 ou 6 ans, la compétence linguistique de l'enfant est encore très instable. L'enfant réajuste de jour en jour son système.

Et comment faire la part, dans la compétence de l'enfant, entre ce qui revient au créole et ce qui revient au français ? Problème particulièrement délicat sur le plan lexical où vocabulaire français et créole se recouvrent en partie.

Il faut dire aussi que la compétence langagière, la compétence de communication ne se réduit pas à la compétence linguistique. L'enfant (comme l'adulte du reste) comprend en situation des phrases dont la structure lui fait problème. Ce qui peut induire une exaltation erronée de sa compétence.

Il faut dire enfin que la majorité des enfants réunionnais créolophones sont aujourd'hui exposés dès le plus jeune âge, au français par le canal de la radio et de la télévision. Même si les interactions cancanières avec l'environnement continuent à se faire en créole, il est impossible que cette présence française au cœur des familles les plus isolées, ne contribue pas à installer très tôt chez l'enfant, une compétence passive en français. À tel point que le concept de Réunionnais unilingue, dans le sens de quelqu'un qui ne comprend et ne parle que le créole, demanderait à être reconsidéré sur la base d'enquêtes minutieuses.

Toutes ces raisons nous font conclure qu'il n'est pas simple d'affirmer que la majorité des enfants réunionnais n'ont pas atteint à 6 ans le niveau de compétence requis en français, pour commencer l'apprentissage de la lecture. En tout cas l'enquête annoncée par M.J. HUBERT DE L'ISLE (voir plus haut) n'apporte aucune réponse à cette question.

Nous tenons à signaler qu'une expérience conduite en 1981 à Grande Montée (Sainte-Marie) dans la classe de M. BANET, donne un démenti à tous les présupposés énoncés plus haut. Il surgit d'un CP que l'institutrice refuse de considérer comme un "CP de soutien" ainsi que le prescrit l'étiquette. Les critères selon lesquels les élèves ont été signalés comme étant inaptes à suivre un CP dit normal, ne sont précisés nulle part.

Il est certain qu'ils ne sont pas linguistiquement plus déficients que la moyenne des enfants réunionnais. Ils ont pourtant, au mois de Juin, une compétence en lecture supérieure à celle de la majorité des CP dits normaux. Les enfants savent donner du sens à des textes français contenant des structures complexes et n'ayant fait l'objet d'aucun travail préalable. On avait pourtant prédit que ces enfants ne pourraient apprendre à lire en moins de 2 ans.

Il est facile d'admettre que la compétence des enfants réunionnais en français est limitée. Mais "limité" ne veut pas dire "insuffisant". Entre les deux, le délicat problème de la définition d'un seuil. Le concept de "minimum requis" suppose que l'on sache ou passe la barre.

Reste alors à déterminer les outils et les situations permettant d'évaluer avec quelque rigueur le niveau linguistique des élèves, ce qui est loin d'être aussi simple que les conclusions rapides qu'on en tire !

3) La compétence linguistique préalable ? Une impasse pour la lecture en langue étrangère

S'il est impossible d'apprendre à lire l'écrit d'une langue dont on ne maîtrise pas les structures élémentaires, comment expliquer que les lycéens français lisent, malgré tout, des textes anglais, espagnols ou allemands ? La logique du raisonnement en termes de compétence linguistique minimale préalable, voudrait qu'ils ne puissent aborder l'écrit de la langue étrangère avant d'être en possession d'une grammaire de base de cette langue. Le mot grammaire ne désigne pas ici les règles apprises à l'école mais le système de lois implicites qui régissent le fonctionnement de la langue et que nous apprenons, à notre insu, sur la tas, en nous intégrant à une communauté, native ou étrangère.

Autant dire qu'il n'est pas possible d'apprendre à un lycéen à lire une langue étrangère avant que ce dernier n'ait effectué un séjour linguistique dans le pays où cette langue est parlée. Tant il est vrai que l'école est impuissante, à elle seule, à apprendre aux élèves à parler une langue quelconque. Ce ne sont pas en tous cas, les quelques dizaines d'heures consacrées aux exercices d'entraînement à la parole, lorsque l'élève débute dans une langue étrangère à 12 ans, ce ne sont pas ces heures d'exercices donc, qui lui assurent la compétence suffisante, la grammaire minimale nécessaire à un passage à l'écrit qui intervient bien rarement après le troisième mois.

Il est clair que la grande majorité des élèves qui apprennent une ou plusieurs langues étrangères à l'école n'attendent pas de maîtriser suffisamment la grammaire de ces langues pour découvrir leur forme écrite.

On peut même penser que le travail sur les textes leur est aussi profitable que les exercices oraux pour l'amélioration de leur compétence (au sens de maîtrise du système de la langue).

Il est vrai que ce type d'enseignement fait souvent des étudiants capables d'apprécier les finesses d'un texte littéraire (preuve d'une bonne maîtrise de la lecture) mais incapables, du moins dans les premières semaines de leur séjour à l'étranger, de se faire comprendre des autochtones, dans les situations les plus courantes.

Ce qui n'a rien de surprenant si l'on considère que l'on ne peut apprendre à parler qu'en situation (il faut souligner au passage la difficulté d'enseigner l'oral dans le contexte scolaire. L'école peut-elle enseigner autre chose que l'écrit ?) ; si l'on considère, d'autre part que les situations d'oralité et les situations d'écriture (production et réception du message, c'est-à-dire la lecture) sont autonomes.

Ajoutons encore que l'étudiant qui lit un texte d'ancien français ne reçoit pas, au préalable, un enseignement destiné à lui donner la maîtrise des structures qu'il pourrait rencontrer dans les textes. C'est encore plus vrai du latin.

On pourra objecter que le collégien est déjà un lecteur, qu'il maîtrise un comportement lexique (attitude face à l'écrit, technique d'exploration du texte) déjà entraîné en langue maternelle. Le collégien n'aurait plus qu'à transférer, sur la langue étrangère, une compétence expérimentée en langue maternelle. (Encore que les situations ne soient jamais identiques. Ce que dit bien le mot transfert. Ce qui implique des réflexes de lecture spécifiques). De toutes façons le français est bien pour la plupart des enfants réunionnais, sinon une langue étrangère, du moins une langue seconde et la logique de cet argument ne plaide pas en faveur d'un enseignement préalable du français, mais d'un apprentissage préalable de la lecture du créole.

Il faut aussi faire remarquer que la majorité des collégiens qui abordent une langue étrangère à

l'école ne sont pas de bons lecteurs en langue maternelle. Et cela précisément parce que l'école a installé, chez eux, un conditionnement qui parasite la lecture. La majorité des élèves ont appris à lire en se référant à l'oral et ils continuent, à leur insu, à "faire sonner les assemblages de lettres" (ALAIN, 1932) au lieu d'aller directement au sens.

L'originalité de la situation de lecture, en langue étrangère, est précisément que l'élève ne peut pas se référer à un oral, pour la bonne raison qu'il ne le maîtrise pas.

Cette situation, que le système d'enseignement ne manque pas de regretter force l'élève à attribuer la priorité au sens des formes écrites, quitte à les prononcer de façon parfaitement incompréhensible pour un auditeur autochtone. Il est caractéristique de constater que les collégiens apprennent à lire l'anglais sans subir les leçons sur la syllabe et les correspondances grapho-phoniques pourtant considérées comme la base de l'enseignement de la lecture en français langue maternelle.

On pourrait soutenir le paradoxe que c'est l'absence d'une compétence orale préalable qui permet au collégien d'adopter face à l'anglais (ou une autre langue étrangère) un comportement de lecture authentique : attribuer du sens directement à un écrit qu'on explore avec les yeux, sans la médiation de l'oral ; sens dont le lecteur peut rendre compte en langue maternelle.

Le lycéen adopte un comportement en équilibre avec les situations qu'il vit à l'école. La langue étrangère à l'école, c'est surtout les textes. Face à ces textes, il développe un comportement de lecteur. Il lit des textes dont il discute en français. Si cet élève a la possibilité de faire un séjour à l'étranger, il apprendra à parler. Il développera, dans des situations de communication authentiques, la compétence orale fonctionnelle indispensable à son intégration sociale.

4) La différence entre l'oral et l'écrit : fondement d'un apprentissage autonome de l'écrit.

Les auteurs du projet "Section 17" *"se gardent de dissocier résolument l'apprentissage de l'oral de celui de l'écrit"* (p.63).

On peut penser, au contraire, qu'il faut pousser le plus loin possible la logique de la démarcation oral/écrit.

Que l'on puisse passer de l'oral à l'écrit ne veut pas dire qu'il y a entre les 2 codes relation de dépendances au point qu'il faudrait subordonner l'apprentissage du second à une maîtrise préalable du premier.

Le code oral et le code écrit constituent deux codes différents, adaptés à des situations de communication spécifiques. L'oral et l'écrit ne remplissent pas la même fonction et on peut dire que la maîtrise des situations d'oralité est indépendante de celle des situations d'écriture (qu'il s'agisse de produire ou de lire le message écrit). Différence formelle qui permet à l'écrit de fonctionner en tant que tel : l'écrit est un langage pour l'œil (FOUCAMBERT, 1977).

Ce qui est particulièrement vrai de l'écrit français caractérisé par une présence importante de lettres muettes ne renvoyant à aucune réalité sonore, sinon celle des siècles passés. À tel point que l'écrit français contemporain est au moins autant un code idéographique qu'un code alphabétique. Or lire, ce n'est pas faire du son, mais faire du sens, directement avec un écrit

que l'on explore des yeux.

"Pour lire, inutile de tourner 7 fois sa langue dans ses oreilles". (AFL 1982)

Lire ce n'est pas parler le texte. C'est faire du sens avec le texte. Ce qui permet dans un deuxième temps de parler du texte, voire de "parler le texte" dans la lecture à voix haute.

Il faut bien voir que la situation de communication spécifique à la lecture à voix haute ne remet pas en cause ce qui vient d'être dit. Lire à voix haute, ce n'est pas lire, c'est dire. C'est communiquer à un auditeur le résultat d'une lecture chronologiquement première (E. CHARMEUX, 1982). Nous parlons ici de la lecture à voix haute dans des situations fonctionnelles et non du rituel qui sévit à l'école et qui est dépourvu de tout intérêt. Lire à voix haute, c'est utiliser toutes les ressources de l'oral ; la voix, l'intonation, le rythme, les mimiques, les gestes même pour rendre compte de sa lecture d'un texte. Il est clair que cette capacité relève autant de l'oral que de l'écrit et qu'elle doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique à travers des situations fonctionnelles.

On comprendra, en passant, que le système d'enseignement traditionnel jugeant surtout les enfants sur leur capacité à oraliser les textes, s'inquiète de leurs carences en français oral. La "Section 17" cite un fragment du rapport de Madame GUÉRINI, Inspectrice Générale honoraire, à l'issue de sa mission de la Réunion en 1977: *"Les élèves étant amenés à lire un intéressant compte rendu (...) j'ai dû pour comprendre, lire les travaux écrits. Le vocabulaire et la syntaxe se sont révélés très acceptables, mais la rapidité de la lecture orale par les élèves, les variations de rythme, d'articulation, d'intonation par rapport au français métropolitain, me rendaient quasi-impossible la communication verbale spontanée". (p.37).*

Ce que ce témoignage remet en cause, ce n'est pas la capacité des élèves créolophones à lire l'écrit français (dont ils maîtriseraient la syntaxe !) mais bien leur capacité à parler le français. Ce qui est tout à fait différent. L'un pouvant aller sans l'autre, lire et parler étant deux activités autonomes.

Il apparaît ainsi que la compétence orale préalable est plus une condition nécessaire à la lecture à voix haute qu'une condition nécessaire à la lecture.

C'est pour "parler le texte" et non tant pour le lire que l'élève aurait besoin de savoir parler.

Les travaux conduits actuellement en France par l'AFL s'efforcent de promouvoir une pédagogie de la lecture qui fasse prendre aux enfants, dès le départ, des habitudes de vraie lecture, c'est-à-dire des habitudes de lecture visuelle. En d'autres termes, il s'agit d'apprendre à des enfants parlant le français à ne pas se référer à un oral qu'ils valorisent déjà pour entrer directement dans l'écrit.

Si l'on accepte la conception de la lecture que nous avons largement explicitée plus haut, il sera difficile d'accepter qu'on tienne à mettre en place chez l'élève créolophone, un oral français qu'il s'attacherait ensuite à mettre entre parenthèses pour apprendre à lire de façon authentique.

Comme pour le lecteur en langue étrangère, sa "carence" en français oral lui évitant les pièges de l'oralisation et le forçant à aller directement des signes au sens, serait plutôt un atout qu'un handicap.

Ce que nous avons dit du fonctionnement autonome de l'oral et de l'écrit permet de concevoir

un apprentissage qui concilie parler créole et lire le français. Des élèves créolophones lecteurs de français, voilà une hypothèse de recherche que le groupe local AFL s'efforce actuellement d'expérimenter.

Notons que le partage créole / français s'est bien confondu jusqu'à ce jour, pour la majorité des élèves réunionnais avec le partage oral/écrit. L'essentiel sinon la totalité de la communication orale, à la maison, dans la rue, dans la cour de récréation, c'était bien le créole. Le français c'était l'école, c'est-à-dire l'écrit.

L'écrit des textes du manuel, celui des morceaux choisis. Bon nombre de ceux qui ont réussi avouent qu'ils étaient plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral ! Ce qui n'est pas surprenant lorsqu'on sait que l'école sélectionne sur la lecture.

Cette double compétence, comparable à celle d'un bilingue qui maîtrise séparément 2 codes, est donc possible. Le problème est de la généraliser et de l'étendre au plus grand nombre.

Est-il besoin de souligner qu'il ne s'agit pas d'empêcher que les créolophones puissent être par ailleurs, parleurs de français ? À cet égard, le contexte sociolinguistique a évolué dans un sens favorable. Si l'on refuse de parler de langue étrangère à propos du français à la Réunion, c'est parce que la société réunionnaise contemporaine offre des occasions de plus en plus nombreuses d'interactions cancanières en français.

Nul doute que ces situations de communication authentiques contribueront, mieux que l'école, à développer l'oral français.

Est-il besoin de souligner aussi qu'il ne s'agit pas de limiter le créole à son oralité ? Nous nous sommes attachés à montrer qu'il n'était pas nécessaire de décréoliser l'enfant pour lui apprendre à lire le français.

L'écrit créole commence à faire une apparition significative sur le marché. Nul doute qu'il ira en se développant. Mais pas plus que l'oral créole, la maîtrise de l'écrit créole ne saurait constituer de handicap pour la lecture du français.

5) La compétence orale préalable, plus utile au maître qu'à l'élève

La compétence préalable en français est surtout utile au maître qui a prévu, pour l'enfant, un parcours qu'il ne veut pas remettre en question et qui s'appelle la méthode ou le programme...

"L'école n'est pas établie pour qu'il soit facile aux élèves d'apprendre, mais pour qu'il soit commode aux maîtres d'enseigner". (Léon TOLSTOI).

Si lire c'est connaître ses sons, c'est-à-dire savoir faire correspondre aux sons du français les graphies courantes correspondantes, il est vrai que l'enfant n'est pas prêt à aborder les leçons de lecture tant qu'il confond dans sa tête, certains phonèmes. Ce qui ne manque pas d'être le cas de la majorité des élèves créolophones. Ils confondent par exemple les phonèmes /é/ et /Œ/ du seul fait que cette opposition est neutralisée (n'a pas de valeur fonctionnelle) en créole.

Écoutons un exemple cité par A. RAMASSAMY, Proviseur du lycée Leconte de Lisle et aujourd'hui Sénateur :

"Une institutrice fait une classe... et expose le son /è/ ... et demande aux élèves de citer un mot ayant le son /è/ ... eh bien l'élève répond mèb... eh bien en s'approchant de l'enfant et en essayant de comprendre, l'institutrice s'aperçoit que mèb pour lui désigne les bureaux, les chaises, c'est-à-dire les meubles... dans sa famille on n'dit pas meubl', on dit mèb... mais i'se trouve qu'elle a donné une réponse exacte dans la ré... y a vraiment le son /è/... il faut

accepter cette réponse et non pas la refuser... si l'institutrice dit bah je n'ai pas compris c'qu'il a dit donc je ne retiens pas sa réponse... à un moment donné on va on aboutir à un blocage..."
(Le créole en question-s, p.25).

La situation est parfaitement décrite. La maîtresse "expose" le son /è/ ! Ce mot souligne la démarche magistrale. C'est l'enseignement dans toute sa splendeur. L'institutrice a besoin de mots où on entende le son /è/. L'élève s'écoute parler et répond mèb ! Mot créole qui contient bien le son demandé. Mais la réponse n'est pas conforme aux modèles... programmés ! La leçon ne peut plus avancer, la machine enseignante est enrayée.

A. RAMASSAMY a beau jeu de conseiller à l'enseignant de ne pas bloquer. (On se souviendra de la mise en garde de la "Section 17" contre les jugements sur la parole spontanée de l'enfant ; voir plus haut). Conseil inopérant en matière de lecture. La solution est ailleurs. La solution, c'est de poser autrement le problème de la lecture, de ne plus parler de sons, de traiter l'écrit comme un langage pour l'œil.

Tout le temps qu'on estimera que lire c'est se référer à ce qu'on entend et non à ce que l'on voit, on conclura logiquement que la lecture présuppose des discriminations phonologiques précises. De la même façon, si pour apprendre à lire à l'école, il faut être capable de produire "naturellement", la phrase clé support d'un travail "d'analyse" sur la syllabe ou le son à étudier, phrase déjà écrite sur la face cachée du tableau et sur les étiquettes polycopiées par la maîtresse... alors bien sûr l'enfant n'est pas prêt pour la lecture tant qu'il est incapable de produire la phrase canonique française : Sujet - Verbe - Complément. Phrase conforme à la syntaxe de l'écrit et qui trahit déjà l'oral français ! (JEANJEAN, 1977).

Lorsque l'enseignant, comme nous l'avons observé dans un CP utilisant la méthode "Frère Jacques", a besoin de faire formuler, par les enfants, la phrase "Monique essaie la robe" support d'une leçon sur le son /è /, graphie "ai", il est gênant en effet d'entendre certains enfants proposer comme commentaire à la scène mimée au tableau de feutre: "Madam, Monique i mézir, i rogard si lé zis", phrases tout a fait pertinentes pour décrire la situation présentée mais formulées en créole ! Là encore, les réponses ne sont pas conformes au modèle programmé et la machine enseignante est enrayée !

Cependant si lire ne consiste plus à être capable de suivre le programme de l'école mais à être capable de donner du sens à un écrit social et fonctionnel (par opposition à un écrit scolaire, artificiel, spécialement aménagé pour apprendre à lire), il devient clair qu'il faut aider l'enfant à entrer dans l'écrit mais que la notion de préalable perd son sens.

6) Renverser le point de vue ! Poser le problème côté enfant ! Penser en termes non plus d'enseignement mais d'apprentissage

Les présupposés de la "Section 17" sont cohérents avec une démarche d'enseignement traditionnel de type syllabique. Nous avons montré plus haut que la "Section 17" raisonnait bien en termes d'enseignement et que la démarche proposée en lecture était tout à fait classique.

Dans une démarche d'apprentissage, le problème se pose différemment. L'apprentissage c'est une démarche d'approximation active par le sujet, c'est-à-dire l'enfant et non le maître. Le rôle de ce dernier ne pouvant être que de fournir des aides à l'apprentissage de l'enfant pour le stimuler.

Et l'approximation de l'écrit (français par la force des choses, en ce moment encore, à la Réunion où l'écrit créole reste marginal), commence bien avant l'école ; pour peu que l'enfant vive dans un milieu où l'écrit circule et fonctionne. Ce qui est le cas aujourd'hui à la Réunion pour la majorité des enfants.

Une enquête récente, conduite par des élèves-maîtres dans l'Est de l'île, en milieu urbain et en zone rurale (Saint-André et sa région haute Bras Pistolet) atteste d'une présence variable, mais toujours importante, de l'écrit français dans l'environnement réunionnais. Dans son parcours de la maison à l'école, l'enfant est sollicité, en zone urbaine, par un écrit social abondant. En milieu rural, c'est surtout à la boutique que l'enfant rencontre l'écrit. Mais l'écrit est aussi présent dans les foyers : les étiquettes, les emballages des différents produits de consommation courante, le journal, en particulier les magazines télévisuels. Ce qui n'a rien de surprenant quand on sait que les foyers les plus démunis possèdent la télévision. Citons encore le catalogue la Redoute, le catéchisme... et la liste n'est pas exhaustive.

L'enquête fait apparaître que les Réunionnais sentent bien qu'ils dépendent de plus en plus de l'écrit et qu'il leur est désormais difficile de participer à la vie sociale et économique réunionnaise sans savoir lire.

Ne serait-ce que pour faire ses courses dans le supermarché où les produits sont moins chers qu'à la "boutique". Plus possible de se reposer sur le "Chinois" qui se fait un devoir de remplir votre "tente" à mesure que vous énumérez vos "commissions" ce dernier servant de médiateur entre l'écrit et le client. Dans un grand magasin, il faut s'orienter soi-même et choisir ses produits. Les repères et les indices sont visuels : forme et grosseur des paquets, couleur de l'emballage, indication des dosages... il s'agit bien de lecture.

E. FERREIRO (1979) a bien montré que l'enfant qui vit dans une société où l'écrit fonctionne, n'attend pas l'école pour se poser des questions sur cet objet social qui l'environne. Il est vrai que certains milieux savent favoriser plus que d'autres le questionnement des enfants et leurs interactions avec l'écrit.

Il y a une égalité devant l'écrit que les enfants d'un même quartier côtoient. Les mêmes affiches, les mêmes enseignes, les mêmes panneaux de signalisation routière, les mêmes émissions télévisées avec la presse, les autocollants et les gadgets qui les accompagnent. Goldorak ou Ulysse 31 ont eu à la Réunion un succès aussi populaire qu'en Métropole !

L'inégalité réside dans la différence d'interaction avec ce même écrit. Intérêt pour les uns, indifférence pour les autres ? Il est clair que l'intérêt ne vient pas comme les dents ! Nous ne croyons pas plus à l'indifférence congénitale des autres. Certains enfants ne savent pas que l'écrit qu'ils fréquentent dans la rue les concerne.

Dans le cadre d'une sortie d'Éveil, un élève de CE1 d'une école de Saint-Denis, découvrait récemment la fonction d'un écrit qu'il voit tous les jours en venant à l'école. Devant la plaque "Rue de la Source", il s'exclame surpris :

"Oté madam, lé vré, lé ekri rue de la Source vréman !"

À noter que ce même élève, en légende à son dessin, de retour dans la classe, orthographie ces mêmes mots : "ru de la souce" en se référant à sa prononciation, c'est-à-dire à l'oral créole. On ne s'étonnera pas de ce comportement chez cet élève qu'on a jugé bon pour le CE1 parce qu'il

savait lire ! En effet, la myopie à l'écrit social et la référence à la prononciation sont tout à fait caractéristiques de la pratique scolaire.

Ainsi, l'écrit social français des catalogues, des journaux des magazines, des panneaux, des enseignes, des affiches, des jeux, des emballages... existe bien dans l'environnement de l'enfant réunionnais. On ne voit pas au nom de quel préalable l'école devrait en différer la prise en compte ! Il est au contraire incohérent de retarder artificiellement un travail sur un objet social familier à l'enfant. La lecture discipline d'éveil : le rôle du maître n'est-il pas d'aider l'enfant à mieux regarder ce qu'il voit, à questionner l'écrit qui l'environne ?

C'est en tout cas l'unique chance des enfants qui ne bénéficient pas des stimulations d'un milieu familial.

Et si l'enfant vit dans un milieu où les rencontres avec l'écrit sont trop rares, le rôle de l'école est de le rendre présent et non d'installer les préalables qui permettront à l'enfant de meilleures rencontres ultérieures avec cet écrit. "On ne fait pas le pont avant la rivière" dit un proverbe créole. C'est particulièrement vrai dans une perspective d'apprentissage.

Dans cette perspective il est hors de question d'attendre que l'enfant maîtrise certaines structures élémentaires du français, pour commencer à faire de lui un lecteur. Il faut lui fournir des aides dès que la situation se présente, dès la maternelle, pour qu'il apprenne à attribuer directement du sens à l'écrit fonctionnel qu'il rencontre, à la maison, dans la rue, au magasin... L'apprentissage de la lecture, c'est l'histoire de la rencontre de l'enfant avec l'écrit, histoire différente selon les individus et les milieux, histoire dont on ne peut pas dire exactement quand elle a commencé.

L'apprentissage de la lecture est un parcours, forcément personnel, que l'école peut stimuler mais aussi hélas contrarier.

Disons bien cependant, et ceci est capital, que l'accès direct, sans délai, à l'écrit français, selon la démarche d'appropriation que nous avons décrite, n'est possible à la Réunion que dans la mesure où l'enfant a la possibilité de parler, en créole, du texte qu'il lit, d'en discuter et d'en rendre compte dans sa langue maternelle. Comme nous mêmes pouvons discuter en français d'un texte anglais ou latin !

Ce qui suppose une légitimation par l'école de la parole créole de l'enfant. Légitimation qui est loin d'être acquise aujourd'hui.

Nous pensons avoir montré qu'il n'est pas question de nier le fait que la compétence en français des enfants créolophones est moins étendue que celle des petits métropolitains du même âge, mais que ce n'était pas une raison pour retarder la lecture. Ce qui handicape l'enfant dans son appropriation de l'écrit, ce n'est pas sa faible compétence en français, encore moins sa parole créole. Ce qui constitue un handicap pour l'enfant c'est l'enseignement de la lecture et tout son appareil : le CP conçu comme la classe où la lecture commence, la progression avec 2 sons par semaine, la phrase clé support de la leçon et qui doit être produite en français.

Le vrai problème reste, en définitive, le niveau de texte auquel l'enfant peut accéder. Il ne s'agit plus de réfléchir en termes de préalables, mais de poser le problème de la lisibilité. Problème qui concerne d'ailleurs n'importe quel lecteur et pas seulement apprenti lecteur.

Il est banal de dire que la plupart des textes proposés aux enfants de l'école primaire, des collèges ou des lycéens sont hors de leur portée. Le maître doit être en mesure de déterminer à partir de quel moment le contenu du texte, le niveau de complexité syntaxique ou lexical risquent de poser problème au lecteur. Non pas dans le but d'écarter systématiquement le texte, mais dans celui de prévoir les aides nécessaires à sa lecture.

Notons au passage que les différentes formes d'écrit mentionnées plus haut, l'écrit des enseignes, des affiches, les consignes d'une recette éventuellement complétées de schémas ou de dessins explicatifs, ne sauraient poser à l'enfant créolophone de problème de compréhension.

Les exercices d'entraînement au français oral ? Ils ne devront pas être abandonnés pour autant. Mais il s'agit d'un autre apprentissage avec ses propres finalités. Il facilitera peut-être l'accès à certains textes. Mais nous soulignerons que le travail sur l'écrit français accessible à l'enfant de 6 ans est aussi un moyen de lui apprendre cette langue.

CONCLUSION

Nous concluons sur le problème de l'adaptation.

À la base de la recherche de la Section 17: le constat de l'inefficacité de la méthodologie syllabique de l'enseignement de la lecture, méthodologie transparente dans Odile et Toni et dans le travail de l'EDRAP intitulé : **Dans mon île**, méthodologie largement répandue dans les classes.

Ce constat pouvait entraîner réactions différentes :

- la remise en cause de la démarche d'enseignement syllabique.
 - une action sur l'enfant pour le rendre capable de tirer profit d'un enseignement, jusque-là distribué en pure perte, puisqu'il lui passait au dessus de la tête.
- C'est la deuxième direction que la "Section 17" choisit.

L'adaptation devient alors assimilation. Elle asservit l'enfant au système d'enseignement. Sa logique est d'agir sur l'enfant, sur sa compétence linguistique, pour le transformer et le rendre apte à suivre le programme qui l'amènera à lire en français.

Ce que l'on sait aujourd'hui de la lecture (spécificité de l'écrit, caractéristiques de l'acte lexique), la remise en cause de la démarche d'enseignement au profit d'une démarche d'apprentissage, permettent de concevoir l'adaptation en termes d'accommodation.

L'accommodation est plus respectueuse du sujet apprenant. En l'occurrence, de l'enfant créole avec sa langue et sa culture. L'enfant ne souffre d'aucun déficit linguistique ou autre. Il est en équilibre avec le milieu sans lequel il évolue. Milieu qui parle créole, milieu dans lequel le français oral est présent, milieu qui est de plus en plus dépendant de l'écrit français. L'apprentissage est une réponse aux exigences du milieu. Et l'enfant réunionnais dispose de tous les moyens nécessaires pour s'approprier l'écrit fonctionnel et social dont il a besoin pour vivre. Pas plus que le séga ou la saison chaude, la parole créole de l'élève ne saurait constituer un handicap à cette appropriation.

Le rôle de l'école ?

Refaire avec l'enfant le parcours de ses rencontres avec l'écrit. Aider l'enfant à questionner cet écrit. Aider l'enfant à mieux prélever le sens. Rendre l'écrit fonctionnel à l'école dans le cadre

de projets de vie. Un rôle de stimulation. Un rôle positif (par opposition au rôle d'une école qui culpabilise l'enfant de ne pas savoir parler français).

Permettre à l'enfant de lire le français en créole ! Ce qui veut dire deux choses : que le créole puisse être utilisé pour construire le sens du texte et pour en rendre compte ; que la maître doit être à l'écoute d'une façon créole d'apprendre à lire, qu'il doit être respectueux de la logique d'une appropriation qui ne peut être que spécifique culturellement.

Un tout dernier mot sur le préalable oral. Les responsables de l'Éducation à la Réunion y croient dur comme fer :

"Il est donc indispensable avant d'aborder cette activité, de s'assurer que les élèves maîtrisent le système des sons du français dans sa totalité..."

Cette citation est extraite d'un document intitulé : **"Projet d'instructions pour l'enseignement du français à l'école élémentaire dans le département de la Réunion"**. Il émane de l'Inspection de Saint-Leu.

Les perspectives d'avenir : des milliers d'enfants qui se persuaderont à 6 ans, dans des classes ghetto qui ne dosent pas leur nom, qu'ils sont inaptes à suivre un CP, qu'ils ne pourront jamais aller au même rythme que les enfants des milliers de familles métropolitaines ou bourgeoises réunionnaises ! Ce qui ne manquera pas de se vérifier ! La réalisation automatique des prophéties éducatives : ROSENTHAL et JACOBSON, 1971.

Daniel LAURET