

CAAPSAIS OPTION D

**Session juin 2003**

***Année scolaire 2002/2003***

Comment faire émerger chez l'enfant déficient le désir du dire-écrire-lire ?

**Le kamishibai comme médiation**

**THOMAS Franck**

# SOMMAIRE

Introduction.....	2
<b>I° PARTIE : Mon questionnement</b> .....	5
1 La découverte du kamishibai... ..	5
2 ... Une médiation pour entrer dans les apprentissages ? .....	8
<b>II° PARTIE : Des recherches dans le domaine du langage</b> .....	9
1 Le développement du langage.....	9
1.1 L'approche cognitive : .....	9
1.2 Du côté de la psychanalyse : .....	9
2 La manière de s'approprier l'écrit, la lecture .....	10
2.1 Michel LOBROT .....	11
2.2 Jacques Fijalkow .....	11
2.3 L'approche de Gérard CHAUVEAU .....	12
3 Les instructions officielles : la commande institutionnelle.....	12
3.1 Priorité de l'école maternelle : "les langages au cœur des apprentissages" .....	12
3.2 "Qu'apprend-on à l'école maternelle ?" .....	13
3.3 "Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?" .....	13
3.4 Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit .....	14
4 Les difficultés de l'enfant dans son rapport à la lecture/écriture.....	15
4.1 Michel Lobrot .....	15
4.2 L'apport de Chauveau .....	17
<b>III° PARTIE : L'expérimentation de l'utilisation du kamishibai</b> .....	19
1 A l'IME de Dannemarie .....	19
2 En CLIS 1 à Mulhouse.....	22
<b>IV° PARTIE : Les enseignements de l'expérience</b> .....	29
1 Les apports .....	29
2 Les limites, les problèmes rencontrés, les questions qui se posent.....	30
3 Les conditions de réussite .....	31
3.1 au niveau humain .....	31
3.2 au niveau pédagogique.....	32
3.3 la manière de penser l'outil .....	32
4 Les perspectives .....	33
<b>Conclusion</b> .....	34

## Bibliographie

## Annexes

# Introduction

L'idée d'un questionnaire sur *la manière de faire émerger le désir du dire-écrire-lire* s'est imposée à moi suite à mon expérience en Classe d'Intégration Scolaire (CLIS 1)<sup>1</sup>. J'ai constaté que pour faire progresser les enfants dans les apprentissages je devais partir des enfants tels qu'ils étaient pour les comprendre, communiquer avec eux, les rassurer et faire un bout de chemin ensemble.

*Leurs réactions* négatives par rapport à l'école : mimiques (gestes de découragement, soupirs), paroles ("encore ?", "oh, non !"), passivité ou absence de participation par rapport aux activités de la classe devaient être, analysées pour être comprises à la lumière de leurs troubles psychologiques ou de comportement, comme de leur passé scolaire. *Mes réactions* : Chaque fois que j'ai réagi, interprété, parlé trop vite ou marqué de l'impatience par rapport à leurs réactions ou interrogations, je me suis rendu compte que je faisais fausse route. Je risquais soit de les bloquer, soit de durcir leur carapace défensive. *Mon positionnement* : A certains moments difficiles j'ai essayé d'éviter de me protéger derrière mon programme de travail rassurant car j'ai pris conscience qu'il faisait écran entre moi et les enfants. Par contre j'ai senti passer du courant, ou du moins une ouverture des portes entre eux et moi, chaque fois que j'étais disponible, à l'écoute et orienté vers eux plutôt que vers le savoir et mes exigences.

*Être "passeur"* : J'avais alors l'impression d'être un relais, prenant ce qui venait d'eux et essayant de le transformer avec eux en l'exprimant autrement, en reformulant, en donnant des outils de l'école. J'essayais de traduire pour eux les signes ou productions de la société pour qu'ils comprennent et s'intègrent au lieu de subir, de rejeter ou d'être indifférents. A moi aussi de les ouvrir à d'autres activités en multipliant les occasions de percevoir ce et ceux qui les entourent. J'étais donc une sorte de guide dans un univers, lointain pour eux, mais qui devrait être aussi le leur sous peine d'être exclus... Je veux parler du monde culturel.

*Lisses et fermés* : Je me suis vite rendu compte que mes élèves pouvaient être dociles et polis mais ne pas comprendre ni apprendre. Au lieu de rejeter les marques de ce qui pouvait sembler a priori agressif et irrespectueux par rapport à moi ou aux activités, j'ai essayé d'écouter et de décoder ce qu'ils voulaient exprimer ainsi. J'ai rencontré chez ces enfants une sorte de fatigue mentale, une certaine apathie... *Ainsi* jouaient-ils parfois pendant un court moment en se mettant à trois ou quatre alignés contre le mur, ne faisant rien, simplement assis à regarder et attendre les bras croisés en disant : "On est à la retraite". Nous riions ensemble et nous passions à la suite. En repensant à cette mise en scène je faisais l'hypothèse qu'ils n'apprenaient pas parce

---

<sup>1</sup> CLIS pour enfants atteints d'un handicap mental en 2001/2002 à l'école Lambert de Seppois le Bas - Haut-Rhin

qu'ils étaient déjà à la fin du film de leur vie sans avoir joué l'histoire. Ils étaient des sortes d'acteurs égarés sans paroles ni pouvoir de modification ou d'improvisation.

*L'étincelle* : Par contre j'ai remarqué aussi comme l'œil de ces enfants s'allumait d'un intérêt certain, rempli de curiosité devant un animal, notre cabane dans la forêt, un appareil photo, un album, une histoire, une image, une rencontre de correspondants, un gâteau, une guitare, une peinture. *Les perceptions des enfants* : J'ai eu l'impression qu'ils sentaient ce qui était vrai, ce qui leur procurait des sensations ou des émotions. Toutefois ils semblaient ne pas en tirer profit, "transformer l'essai" pour prendre quelque chose, le modifier et progresser. Du moins c'est ce qui apparaissait. *L'imaginaire* : Que faisaient-ils de ces émotions, de ces perceptions ? *Le langage* : Avaient-ils les moyens de décrire leurs sensations, de les nommer pour y penser et les exprimer ?

*Le problème* : Très vite mon problème a été : comment faire vivre, revivre, donner de l'air, du sens aux apprentissages, motiver ces enfants ?

*Le désir de quoi ?* : Souvent ils n'avaient "pas envie". C'était contagieux pour l'ensemble du groupe et décevant pour moi. J'ai dû apprendre à lâcher prise, modifier mon point de vue, c'est à dire celui qui sait "ce qui est bon pour eux". La question n'était-elle pas de faire émerger leur désir d'apprendre plutôt que de plaquer le mien ? Je devais être à la fois ouvert à ce qu'ils apportaient et les éveiller par d'autres apports proches de leurs préoccupations ou de leurs capacités. En quelque sorte il y avait une "fenêtre d'entrée possible". J'ai donc cherché à *faire émerger chez les enfants le désir d'apprendre*, de découvrir à l'école des objets culturels, de communiquer.

*Le dire, l'oral* : Nos premiers contacts ont été établis par le langage oral par l'intermédiaire d'objets personnels montrés ou découverts, j'ai pensé qu'il fallait construire à partir de là.

*Les traces* : Nous dessinions souvent pour garder des souvenirs, alimenter le livre de vie de la classe, communiquer avec nos correspondants, laisser une trace dans le journal de l'école, garder le contact avec un absent ou simplement par plaisir<sup>1</sup>.

*L'écrit* : Par dictée à l'adulte j'ai servi de secrétaire pour mettre des légendes à ces dessins ou ces photos, chaque enfant avait au moins un moment par jour avec moi pour que j'inscrive sa parole. *Le travail sur l'écrit* : Les enfants ont accepté de reprendre mes signes écrits, de les taper à l'ordinateur pour le mettre en forme.

*Lire* : Nous avons retransformé ces signes en paroles ayant du sens pour chacun et une accroche affective, donc nous essayions de les lire.

---

<sup>1</sup> Dessin d'imagination ou de représentation d'un vécu.

Avec mon aide et mon soutien les enfants ont essayé souvent d'utiliser la *parole* pour exprimer, décrire, questionner. Puis nous l'avons transformée en *signes écrits* et ils *lisaient* chacun à son niveau : redire par cœur, donner le sens, déchiffrer, restituer pour les plus avancés.

*Cette question est centrale* pour moi car ces allers-retours, ces "traductions" en langages différents permettent de penser mieux, de valoriser et de mieux maîtriser ce qui nous entoure. Je voudrais travailler sur *l'émergence de ce désir d'apprendre*, ses modes d'expression, son lien avec la pensée et les apprentissages. Le "*dire*" permet en interaction avec les autres et avec l'adulte de structurer sa pensée, d'améliorer son langage oral, de communiquer, d'apprendre la distanciation, la symbolisation. L'ouverture à l'autre demande de l'écoute, une modification de sa pensée et un réinvestissement pour aller plus loin. L'"*écrire*" permet de mémoriser, de garder une trace, de traverser le temps, de communiquer à distance. Écrire c'est aussi aller plus loin dans l'acte de création du langage écrit, c'est symboliser, coder la pensée en entrant dans une autre langue qui a ses règles. "*Lire*" c'est découvrir d'autres pensées, s'ouvrir au monde. C'est aussi expérimenter la réversibilité de la communication dans l'interaction avec un décalage de temps et d'espace. Je crois que c'est le propre de l'humain et que les enfants déficients ou handicapés y ont droit aussi. Il est primordial pour moi de donner envie aux enfants-élèves d'entrer dans le langage oral et écrit ou d'y ré-entrer autrement s'il y a eu échec ou blocage.

Je cherchais un outil de médiation mettant en scène les articulations des langages en leur donnant un sens dans un contexte réel de communication. Lors d'une rencontre pédagogique du mouvement "Ecole moderne"<sup>1</sup> j'ai vu fonctionner un kamishibaï<sup>2</sup> et nous en avons parlé. Il m'a semblé être un outil correspondant à ma recherche. Je raconterai plus loin comment le kamishibaï a été introduit dans ma classe. Pendant cette année de formation j'ai souhaité en explorer toutes les possibilités, réfléchir à ce que cet outil mettait en jeu et analyser en quoi il permettait de faire émerger le désir de dire-écrire-lire.

J'ai étudié quelques aspects théoriques sur le langage et l'écrit. J'ai vu les instructions officielles à ce sujet. Avant d'expérimenter la médiation du kamishibaï sur le terrain j'ai lu le point de vue de quelques chercheurs quant au développement du langage et du rapport à l'écrit. En dernière partie j'ai confronté les essais avec l'hypothèse de départ.



---

<sup>1</sup> Pédagogie Freinet.

<sup>2</sup> Boîte à histoire d'origine japonaise. Voir annexe III.

# I° PARTIE : Mon questionnement

## 1 La découverte du kamishibai...

*Les enfants* : Neuf élèves de 8 à 11 ans, trois filles et six garçons fréquentaient la CLIS 1 de Seppois le Bas. *Les difficultés* ou problématiques des enfants étaient hétérogènes : tendance psychotique, mal voyance, mutisme, inhibition, angoisse, dysharmonies de développement, refus de ce qui avait un aspect scolaire déjà connu et connoté négativement. *Scolairement* : en lecture l'éventail des performances s'étendait de l'approche cycle 1 jusqu'au déchiffrage ou la lecture lente avec peu d'accès au sens. Ils ne parvenaient pas encore à s'exprimer par écrit.

*Mes questions* : Devant les inhibitions et blocages comme les représentations erronées de ce qu'il fallait apprendre et de leur rôle, je me posais les questions : que va gagner l'enfant à participer, à apprendre dans cette classe ? Est-ce qu'il ne se demande pas ce que cela va lui rapporter ? Si un apprentissage est marqué d'un affect négatif, comment inverser ce marquage ?

J'ai donc essayé de *penser la classe* pour favoriser les relations entre enfants, faciliter l'autonomie matérielle en identifiant les espaces et les outils scolaires. J'ai mis en place une organisation tenant compte du rythme de vie des enfants<sup>1</sup>. J'ai souhaité aussi créer un *milieu riche*, stimulant, ouvert sur le monde et sur les autres, permettant de varier les activités dans différents domaines.

J'ai mis en place une *organisation à géométrie variable* : collective, individuelle, groupe de projet ou par affinité, afin d'être plus efficace. Je souhaitais qu'ils comprennent que je ne voulais pas les gaver mais leur permettre de "prendre". Il a fallu une sorte de "décontamination" par rapport à leurs conceptions de l'école. *Sécurité et stabilité dans l'espace et le temps* : J'ai donné à chacun un "territoire" pour être rassuré. Le rythme des activités était régulier, ritualisé et expliqué.

Pour réaliser la *transition famille-école*, permettre à chacun de *s'exprimer oralement* ou physiquement, favoriser *l'écoute et la communication*, j'avais mis en place un "quoi de neuf" que nous appelions le "tour"<sup>2</sup>. Pour stimuler *l'expression orale* nous avons utilisé des marionnettes pour inventer des dialogues, des histoires pour simplement jouer avec les mots, oser émettre des sons, mettre en scène des questions personnelles sous une forme "déguisée".

Pour garder le lien avec *le monde extérieur*, *enrichir les perceptions*, nous sortions dans l'environnement immédiat. Pour développer *la sensibilité, l'écoute, la voix, la respiration, la mobilisation corporelle contrôlée* nous faisons du chant, de la musique et du rythme.

---

<sup>1</sup> Séquences courtes, alternant les positions et l'activité du corps.

<sup>2</sup> Chaque enfant avait le droit de parler, chanter, montrer quelque chose ou ne rien dire. Les autres écoutaient mais pouvaient occuper leurs mains en dessinant. Nous étions disposés de manière à ce que chacun voit les autres.

Pour *mettre en valeur les productions* et travailler des matières scolaires, nous allions régulièrement faire de l'informatique. Nous réalisions une page par mois pour le journal de l'école. Nous tenions à jour un "livre de vie" mémorisant des moments de la classe.

*L'intégration à l'école, les contacts et échanges avec les autres* : Chaque fois que cela était possible nous montions à l'école pour participer à la *récréation* avec les autres élèves<sup>1</sup>. Nous faisons le *sport et du chant* avec d'autres classes. *L'ouverture au monde* : Nous sommes allés à la piscine, au théâtre, à la Maison de la Nature, à l'écomusée avec d'autres classes. Nous avons préparé deux spectacles et une rencontre de chants avec les écoles du village<sup>2</sup>.

Nous faisons des *activités de création et d'expression plastique*. Je souhaitais que chacun fasse des rencontres sensorielles différentes et ait l'occasion d'être actif en créant avec plaisir un objet qui ne serait pas jugé avec des critères conventionnels. Un moment d'échange permettait de mettre en mot les ressentis et d'échanger des opinions.

Au niveau de *la langue orale et écrite* : chaque événement donnait lieu à une préparation collective permettant de réfléchir, de prévoir, puis un bilan sous forme de discussions, questionnement, dessins ou textes. Les outils *d'approche de la langue écrite* : chaque enfant avait un cahier de textes où il dessinait et j'écrivais sous sa dictée ce qu'il disait. Chaque enfant possédait aussi le "carnet des mots que j'aime" : il dessinait et j'écrivais leur mot. Un cahier servait à *communiquer avec la famille*. Chaque enfant possédait un cahier de "lecture" avec les textes, les poésies, les écrits que nous rencontrions. Pour être en contact avec des écrits littéraires nous avons un coin bibliothèque avec possibilité d'emprunter. Je leur lisais un album par jour. Les enfants volontaires avaient la possibilité de présenter un livre qu'ils aimaient. Pour *communiquer*, échanger, avoir des contacts avec d'autres enfants nous avons des correspondants : la classe de CP/CE1 de Saint Ulrich<sup>3</sup>.

Le groupe vivait, la classe fonctionnait en confiance mais je sentais chez les enfants un manque de motivation, une apathie. J'avais l'impression d'une stagnation au niveau des apprentissages, d'une sorte de méfiance ou de peur de la part des élèves d'entrer véritablement dans une démarche personnelle d'appropriation, dans un effort dynamique volontaire.

***Le déclencheur*** : Un jour lors d'une rencontre, nos correspondants nous ont raconté une histoire qu'ils avaient inventée, ils l'ont présenté dans ***un "kamishibai"***. Cette boîte d'un format A3 disposition "paysage", comporte des volets qui s'ouvrent au début de la présentation pour faire découvrir les images aux spectateurs. Placé derrière la boîte, le "diseur" raconte ou lit de la

---

<sup>1</sup> Notre classe étant située au sein du collège à cause d'un manque de locaux à l'école élémentaire.

<sup>2</sup> J'ai bénéficié de la collaboration des collègues concernés et d'un directeur sachant dynamiser l'équipe et lui donner les moyens pour mettre en œuvre *les projets de classe et le projet d'école*.

<sup>3</sup> Nous nous voyions environ deux heures toutes les semaines pour faire de l'informatique, des activités autour des livres, des jeux de lecture mais surtout pour se montrer nos réalisations, échanger lors d'un moment collectif.

manière la plus filée possible, la partie arrière étant évidée pour montrer le texte. Toute l'histoire est contenue dans la boîte sur des feuilles.

Les enfants ont été intéressés et spontanément est venue l'idée : "**Pourquoi pas nous ?**"

Dès le lendemain nous avons réfléchi : si nous voulions faire et avoir comme eux, il fallait construire la boîte et inventer des histoires à montrer. Nous avons discuté et décidé d'inventer une histoire de loup<sup>1</sup>. Chacun a fait des dessins, nous les avons découpés et collés. Chacun a raconté son dessin, j'ai servi de secrétaire pour écrire. Entre temps j'ai construit la boîte chez moi. Nous avons décidé de l'ordre des images de l'histoire... les débats étaient parfois houleux car différentes logiques s'affrontaient ... Nous faisons des simulations et finalement l'histoire a été terminée ! Nous avons tapé les textes à l'ordinateur et les avons collés derrière les feuilles. Nous nous sommes entraînés pour dire les phrases et pour utiliser le kamishibai : chargement correct de l'histoire, ouverture des volets, stabilité générale, passage des feuilles. Nous avons choisi des responsables : un "machiniste" et un "diseur-lecteur" ou "raconteur". A la visite suivante de nos correspondants nous leur avons montré, ils réagissaient par rapport aux dessins ou aux textes. Les "montreurs" étaient stimulés par les réactions. Mes élèves regardaient avec étonnement d'autres enfants s'intéresser à leur prestation et production. A la fin il y a eu des applaudissements. Nous avons fait un retour sur ce qui venait de se passer : ceux qui le voulaient ont pu donner leur avis, poser des questions. Nos correspondants avaient réussi à nous transmettre une envie de créer, nous allions pouvoir échanger avec ce nouvel outil.

Plus tard, les enfants ont eu envie d'inventer une autre histoire. Chacun donnait ses idées ou propositions. Une majorité s'est dégagée pour une histoire d'ogre<sup>2</sup>. Nous avons utilisé le même procédé<sup>3</sup>. Puis nous passons à la simulation, l'entraînement technique de la manipulation, l'entraînement vocal, la prononciation, l'articulation, la fluidité sans jamais perdre de vue que c'était pour montrer et se faire comprendre par d'autres. A la fin de l'année nous avons présenté nos histoires dans d'autres classes de l'école. Le fait de réaliser plusieurs représentations montrait aux enfants la permanence du texte écrit à travers le temps et l'espace. J'ai observé les phénomènes d'attente, de surprise à l'ouverture des volets. Les spectateurs réagissaient à certaines phrases ou à certains dessins<sup>4</sup>. Les enfants ont pris conscience que certains mots font rire, que certains dessins ont plus d'effets que d'autres, d'emblée ils étaient dans la prise en

---

<sup>1</sup> Voir le texte en annexe IV.

<sup>2</sup> Voir le texte an annexe V.

<sup>3</sup> Dessins, collage, phrases dictées au maître, transcription à l'ordinateur, mise en ordre de l'histoire, collage des étiquettes phrases.

<sup>4</sup> Les dessins devaient être visibles de loin, donc il fallait réfléchir à la taille, aux couleurs, aux contours.



compte de l'autre. Plus tard nos correspondants nous ont montrés des mini-kamishibais<sup>1</sup>. Cette expérience m'a conduit à analyser les possibilités de cet outil, tant au plan pédagogique que relationnel.

## **2 ... Une médiation pour entrer dans les apprentissages ?**

En travaillant sur ce projet avec cet outil l'énergie des enfants était tournée vers la tâche. Quand j'ai utilisé les textes en lecture, je n'ai pas observé les rejets que j'avais essayés avec d'autres méthodes. Les mots écrits, qui avaient été pensés ensemble avait pris une sorte d'"épaisseur". J'ai assisté à un phénomène de mobilisation autour de cet outil qui a donné une légitimité ou une utilité à des activités scolaires habituellement suspectes ou angoissantes pour mes élèves. Ce phénomène observé était-il un effet du hasard ? Etait-il possible de le développer ? L'outil était-il un genre de catalyseur leur permettant de comprendre le sens des actes culturels ?

*Ce qui m'a amené à poser l'hypothèse de travail* suivante : utiliser une approche vraie, différente, non scolastique, respectant l'enfant, pourrait créer une dynamique de réinvestissement du "dire-écrire-lire"<sup>2</sup>. Cette dynamique utiliserait les ressorts de la créativité, de l'imaginaire, du relationnel à l'aide d'une palette de moyens d'entrées/sorties : oral, écoute, regard, dessin, échanges et une médiation : le kamishibai.

Je voudrais générer une dynamique, pour faire naître le désir de communiquer, de penser, de s'approprier les objets culturels donc apprendre. Je me place donc à un tournant : avant l'apprentissage. Il n'est pas question ici de "méthodes de lecture" mais de replacer l'enfant dans le sens des actes qui sont importants dans la vie. Si l'apprentissage a été mal "engagé" j'essaie en utilisant d'autres moyens plus cohérents de reconstruire une autre conception, un autre "tissage". Je compte ainsi relancer un processus différent, ayant un sens dans la société. Je voudrais faire émerger dans l'esprit de l'enfant l'envie de maîtriser par l'intérieur le processus c'est à dire apprendre vraiment.

Avant de me lancer dans mes expérimentations lors des stages, j'ai fait quelques recherches théoriques dans le domaine du développement du langage.

---

<sup>1</sup> Il s'agissait d'une boîte en carton (ayant contenu une cassette vidéo) évidée à l'avant pour montrer l'image, deux volets ayant été rajoutés par collage. La face arrière était évidée pour permettre de lire le texte. A l'intérieur on trouvait une histoire en six feuilles qu'il fallait manipuler par l'ouverture supérieure. Voir détails en annexe n° VI.

<sup>2</sup> Je parle, je l'écris, je le lis pour le redire et le communiquer.

## II° PARTIE : Des recherches dans le domaine du langage.

### 1 Le développement du langage

J'ai cherché à comprendre comment l'enfant se construit et vient au langage, au sens, à la communication. De nombreuses théories existent.

#### 1.1 L'approche cognitiviste :

*Différentes thèses s'affrontent : celle qui pose la primauté du linguistique m'a semblé insatisfaisante. Une autre pose la primauté du cognitif*<sup>1</sup>.

Je me suis penché sur *la thèse qui pose l'interaction du cognitif et du linguistique*. **Vygotski**<sup>2</sup> en 1934 dans "Pensée et langage"<sup>3</sup> expose qu'il existe dans le cerveau un ensemble de dispositions génétiques pour le langage parlé mais que cela ne peut fonctionner sans l'aide de l'adulte. Cet adulte entre en relation avec l'enfant dans un "scénario transactionnel" qui devient support pour l'acquisition du langage. Il nommera "attention conjointe" la manière dont l'adulte anticipe, regarde comment l'enfant fonctionne et sert d'étayage aux désirs de l'enfant. On observe un "jeu" entre l'enfant et la personne ressource (la mère, l'entourage). Vygotski définira des étapes depuis la communication de regard à regard puis l'introduction d'objets pour arriver à une parole. Le plaisir d'être ensemble c'est communiquer par le toucher, le regard, l'objet, le mot qui sont des moyens de communication.

**Bruner**<sup>4</sup> développera la thèse selon laquelle l'enfant a besoin d'interaction entre le monde et lui pour traduire et expliquer. Les généticiens pensaient que les étapes se succédaient. Vygotski et Bruner montreront qu'elles se réalisent en interactions en permanence. L'apport de Bruner sera de démontrer que la pensée se crée et se modèle sous l'influence du contexte culturel, des relations affectives, de la nature de la tâche, du rôle des tiers qui interviennent. C'est cette thèse que je retiens pour ma recherche.

#### 1.2 Du côté de la psychanalyse :

**L'éclairage de D. WEIL**<sup>5</sup> : Je me suis intéressé à une conférence de cette psychanalyste.

Dès sa naissance l'enfant est immergé dans le langage. Le bébé ne comprend pas les significations de la langue. Mais il entend des sons, il sent les interruptions et les rythmes. Il comprend que la parole est *un mode de relation à l'autre*.

---

<sup>1</sup> Le lecteur intéressé trouvera des notes en annexe VII sur ces deux thèses.

<sup>2</sup> Lev Sémionovitch VYGOTSKI (1896-1934), psychologue soviétique de formation pluridisciplinaire a étudié la psychologie de l'enfant et ses applications pédagogiques.

<sup>3</sup> VYGOTSKI L. S., *Pensée et langage*, Ed. La Dispute, 1997

<sup>4</sup> Jérôme S. BRUNER (1915-) psychologue américain connu en Europe dans les années 70. Il a repris les stades piagétiens en allant plus loin

<sup>5</sup> Mme Dominique WEIL, psychanalyste, professeur de psychologie à l'ULP de Strasbourg. Conférence donnée dans le cadre du congrès de l'AGIEM le 20 juin 1990.

**Le langage** est donc **un instrument d'échanges inter-humains**. Les humains entourant l'enfant, lui parlent : *"L'enfant humain doit être inscrit dans une relation à l'autre, qui est une relation de parole et de désir pour lui"*. A l'école il faut tenir compte du fait que l'enfant n'a pas toujours conscience que l'on s'adresse à lui. La volonté et le besoin de communiquer sont présents dans l'échange enfant-adulte bien avant que l'enfant ait la possibilité linguistique de parler. Cette communication est beaucoup plus qu'un simple échange de parole :

*"La communication, c'est l'être avec, c'est tâcher d'assurer le contact, la compréhension, la connivence, l'échange, en jouant de registres bien plus divers que le langage lui-même : l'émotion, le regard, le toucher, les odeurs, la proximité, l'empathie, les a-priori que l'on a à l'égard de la personne que l'on rencontre"*<sup>1</sup>

L'enfant doit expérimenter la mobilité du langage à travers la communication avec des personnes différentes.

**Le langage sert à penser**. Les différents usages du langage vont s'acquérir à travers des activités d'expression, de motricité, de manipulation. Les mots vont relier l'univers de la réalité à l'enfant. L'enfant va faire des liens, il donnera un autre sens aux événements une fois qu'ils auront été traduits par du langage. Le langage se concrétise dans la langue sous forme de mots. Ces mots n'existent que par rapport aux autres et permettent de construire des concepts. Le langage est donc un appareil symbolique à fabriquer des significations. Il est une autre réalité qui se place entre l'humain et la réalité extérieure.

On peut aussi **réfléchir sur le langage lui-même**. En jouant avec les sons et les mots, en leur donnant des significations, l'enfant leur donne un statut de symbole. Les symboles se transforment en signifiants qui s'échangeront entre eux. L'école doit mettre l'enfant en contact avec les métaphores, les images, la puissance d'évocation des mots à travers des jeux d'invention, de création.

L'enfant pourra aborder ensuite l'usage du **langage** comme **instrument d'apprentissage** de connaissances, de raisonnements, de logiques.

Voyons maintenant comment l'enfant entre dans l'écrit.

## **2 La manière de s'approprier l'écrit, la lecture**

J'ai retenu les conceptions de certains chercheurs qui correspondent à mes propres convictions.

*"Le degré de maîtrise de la langue auquel parvient un individu est directement fonction de la qualité de la médiation dont il a bénéficié dès l'enfance. C'est à travers ces moments privilégiés où on l'aide à dévoiler la langue dans toutes ces dimensions que l'enfant comprend ce que parler veut dire, découvre ce que c'est que lire, saisit les finalités sociales et individuelles de l'écriture."*<sup>2</sup>

Entouré de choses écrites l'enfant va s'y intéresser, chercher à les comprendre et à s'en servir.

C'est cette envie, ce désir qu'il faut entretenir et développer.

---

<sup>1</sup> D. WEIL

<sup>2</sup> BENTOLILA Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, 1996, p. 47

*"Ce qui peut le mieux prédisposer un enfant à l'apprentissage de la lecture, c'est la motivation, c'est à dire que l'enfant ait envie d'apprendre à lire alors même qu'il ne sait pas encore lire."*<sup>1</sup>

## 2.1 Michel LOBROT

pense qu'outre le fait d'être baigné dans des textes, des images il faut aussi acquérir l'aspect décodage et conscience phonologique. Il pense que les enfants devraient échanger sur leurs lectures, dire leurs émotions, leurs impressions. Mettre en présence des enfants d'âges différents peut être enrichissant et stimulant. Selon lui on devrait développer une pédagogie où l'on fait confiance à l'enfant et où l'on organise la communication écrite réelle. Il conseille aussi le journal de classe et le lien avec le monde écrit environnant. Pour lui

*"La lecture est le moyen de culture essentiel, celui qui permet de rentrer en communication avec le monde intérieur des autres : leurs pensées, leur univers imaginaire, leurs sentiments, leurs idées."*<sup>2</sup>

Chacun devrait refaire le cheminement fait par d'autres pour comprendre les pensées, l'imaginaire des autres pour petit à petit former sa propre pensée. Cela peut se réaliser à travers les livres. Il préconise d'encourager les enfants à écrire leurs pensées et émotions et à communiquer par écrit.

## 2.2 Jacques Fijalkow<sup>3</sup>

explique que c'est la langue écrite qui est à apprendre et non des comportements séparés (lecture, écriture, copie). Bien sûr la complexité au niveau cognitif n'est pas la même, donc on ne peut tout apprendre en même temps.

*"Il apparaît alors que, pour lire, le sujet construit une compétence qui dépasse, et de loin, la compétence nécessaire à la seule lecture. Pour pouvoir lire le sujet doit construire une compétence générale et beaucoup plus abstraite que celle nécessaire à la seule lecture. Cette compétence, que l'on peut appeler la compétence en langue écrite, lui permet alors d'effectuer toutes sortes de traitements de l'écrit et pas seulement ceux que demande la lecture."*<sup>4</sup>

Selon lui on ne peut comprendre l'apprentissage de la lecture si l'on ne s'intéresse qu'à lui, car il n'est qu'une manifestation d'un savoir plus fondamental. Il préconise de mener les activités de lecture et d'écriture de front et en relation. L'enfant ne pourra pas apprendre s'il n'a pas élaboré des représentations cohérentes de ce qu'est la langue écrite. Fijalkow développe le concept d'accompagnement et préconise le modèle pédagogique "démocratique" : Il s'agit de responsabiliser l'enfant pour qu'il apprenne en interaction avec le maître et les autres enfants.

*"C'est avec le souci majeur d'amener les enfants à intérioriser le projet de savoir lire-écrire que l'on peut éviter le refus d'apprentissage."*<sup>5</sup> *"Toutefois, une acquisition effectuée dans des conditions dont tout plaisir est exclu, risque de déboucher sur une compétence sans emploi."*<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> LOBROT Michel, *lire*, OCDL / ESF, 1980, p. 35

<sup>2</sup> LOBROT Michel, *lire*, OCDL / ESF, 1980, p. 40

<sup>3</sup> Professeur de psychologie, chercheur en éducation et didactique

<sup>4</sup> FIJALKOW Jacques, *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993, p. 54

<sup>5</sup> Ibid. p. 80

<sup>6</sup> Ibid. p. 81

## 2.3 L'approche de Gérard CHAUVEAU<sup>1</sup>

synthétise les différentes théories et se place au delà des débats réducteurs sur les méthodes de décodage. Les approches psychologiques modernes ont démontré la complexité des phénomènes en jeux et leurs interactions. On admet maintenant que la lecture met en jeu simultanément des activités de "bas niveau" (accès au lexique, maîtrise de la correspondance son-graphie, gauche-droite) et de "haut niveau" (significations, stratégies, réflexion sur la langue)<sup>2</sup>. Des chercheurs se sont penchés sur l'activité mentale de l'enfant plongé dans le monde de l'écrit. Cet enfant pense et élabore des conceptions qui évoluent avant même que l'on commence à lui "enseigner" la langue écrite<sup>3</sup>. La psychologie culturelle de la lecture étudie comment les enfants entrent dans la culture écrite, manipulent des objets culturels variés, et s'en servent. Cette science étudie comment l'enfant devient usager de l'écrit avec la médiation de l'adulte pour devenir un lecteur autonome. Chauveau observe le fonctionnement mental de l'enfant confronté à la lecture-écriture et détermine trois phénomènes qui se déroulent simultanément : le côté technique (la combinatoire), les propriétés de notre système d'écriture et l'apprentissage des objectifs et de l'utilisation de la lecture.

L'étude des instructions officielles montrera que l'on demande aux enseignants de tenir compte des avancées de la recherche et de l'élargissement des conceptions du dire-écrire-lire.

## **3 Les instructions officielles : la commande institutionnelle**

### **3.1 Priorité de l'école maternelle<sup>4</sup> : "les langages au cœur des apprentissages"**

*"Le langage correspond aux activités de réception et de compréhension (écouter, lire) et aux activités de production (parler, écrire), qu'elles soient effectuées par les enfants eux-mêmes ou par l'intermédiaire de l'enseignante ou de l'enseignant. L'entrée dans l'écrit constitue une étape délicate pour nombre d'enfants qui ne parviennent pas à comprendre que le langage est à la fois un outil de communication et un objet d'étude. L'école maternelle doit y préparer efficacement."*

La maîtrise de la langue et des langages entre dans la construction de tous les apprentissages. L'enseignant doit tenir compte de l'histoire linguistique de chacun. Les activités devront permettre à travers des échanges, des jeux, de mettre des mots sur des actions, puis d'imaginer, de comparer. Un travail régulier en atelier est conseillé, prenant en compte les enfants silencieux.

*"L'initiation à la culture écrite est une des missions de l'école maternelle. Elle doit stimuler et asseoir le désir de lire et d'écrire, favoriser la prise de conscience de la spécificité de l'écrit, organiser les premiers essais et préparer aux apprentissages du CP."*

---

<sup>1</sup> CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur – pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, 1997

<sup>2</sup> Gombert, 1992 (cité par Chauveau)

<sup>3</sup> Voir les travaux de FERREIRO Emilia, *Lire-écrire... comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP Lyon, 1988

<sup>4</sup> BO hors-série n° 8 du 21 octobre 1999 (instruction du 8 octobre 1999)

L'école maternelle devrait permettre l'instauration d'une relation heureuse avec l'écrit. Le texte demande aux enseignants d'être extrêmement attentifs au "*processus d'appropriation des enjeux de l'écriture*"<sup>1</sup>. Il est question du bonheur d'une pratique partagée et de coopération dans la classe.

La mission des enseignants est aussi d'éduquer à l'**image** comme langage à travers des interactions. Cette éducation met en place des compétences transférables en lecture de textes. Le **langage du corps** est évoqué également. L'accent est mis sur l'observation de l'enfant, la prévention, la remédiation si nécessaire éventuellement médicalisée. Il faut prendre en compte les enfants affectés de troubles du langage. La pédagogie doit être souple, ouverte sur l'enfant et utiliser des situations authentiques. L'enfant doit être associé à l'évaluation pour prendre conscience des progrès accomplis. Le lien avec les parents doit être riche et dynamique.

### 3.2 "Qu'apprend-on à l'école maternelle ?"<sup>2</sup>.

La priorité absolue est la maîtrise du langage. L'école maternelle<sup>3</sup> donne priorité à l'expression orale et prépare l'accès à l'écrit. En s'ouvrant aux fonctions du langage l'enfant peut communiquer, accéder à la culture et ainsi comprendre le monde qui l'entoure. Les enfants doivent être dans un milieu stimulant où ils communiquent dans des situations réelles. La dictée à l'adulte est préconisée pour se familiariser avec les exigences de l'écrit. Quatre domaines de compétences sont détaillés : communication, langage d'accompagnement de l'action, langage d'évocation et langage écrit<sup>4</sup>.

### 3.3 "Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?"<sup>5</sup>.

**Au cycle 2<sup>6</sup>** : Les instructions soulignent que la grande section de maternelle est le lieu où l'enfant va modifier sa relation au langage en le vivant. L'enfant ne devra plus seulement écouter ce que l'on dit mais comment on le dit. Les textes officiels insistent sur la liaison maternelle / élémentaire, la différenciation du travail au CP et la détection des enfants en difficultés. "*Le regard positif sur l'enfant en voie d'apprentissage est la règle impérative*". La maîtrise du langage est un axe fédérateur de l'ensemble des apprentissages. Il est demandé de mener de front l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les compétences devant être acquise en fin de cycle sont détaillées<sup>7</sup> d'une part en "maîtrise du langage oral" (communiquer et maîtrise du langage de l'évocation) et "lecture et écriture" (compréhension, reconnaissance des mots, production de textes, écriture et orthographe).

**Au cycle 3<sup>8</sup>** : La maîtrise du langage et de la langue constitue la première priorité. Les enfants ayant des difficultés devront bénéficier d'un enseignement différencié<sup>9</sup>. Deux types d'horaires coexistent : les

---

<sup>1</sup> "L'école maternelle peut puissamment contribuer à prévenir l'instauration d'une relation malheureuse avec l'écrit"

<sup>2</sup> Arrêté du 25 janvier 2002 paru au BO hors-série n° 1 du 14 février 2002 / CNDP / XO, 2002

<sup>3</sup> Cycle 1 – apprentissages premiers

<sup>4</sup> Pour le langage écrit : fonctions de l'écrit, familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature, découverte des réalités sonores du langage, activités graphiques et écriture, découverte du principe alphabétique

<sup>5</sup> Arrêté du 25 janvier 2002 paru au BO hors-série n° 1 du 14 février 2002 / CNDP / XO, 2002

<sup>6</sup> Cycle des apprentissages fondamentaux

<sup>7</sup> Ibid. p. 93 et p. 94

<sup>8</sup> Cycle des approfondissements

<sup>9</sup> Détaillé dans un "programme personnalisé d'aide et de progrès" (PPAP)

horaires propres à des champs disciplinaires<sup>1</sup> et les horaires transversaux<sup>2</sup>. *"La maîtrise du langage ne peut en aucun cas être acquise dans des exercices formels fonctionnant à vide"*. Les instructions situent clairement la maîtrise de la langue dans un contexte de citoyenneté et d'accès à la culture. Elles demandent de replacer les textes étudiés ou produits dans leur contexte réel, mais de ne pas négliger les exercices d'entraînements. Des tableaux détaillent pour chaque discipline les compétences à travailler dans le "parler, lire, écrire"<sup>3</sup>.

### **3.4 Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit<sup>4</sup>**

*"La maîtrise de la langue orale et écrite constitue l'enjeu central de toute scolarité et, au-delà, un élément essentiel de l'exercice de la citoyenneté. Le développement de compétences langagières et linguistiques est un facteur déterminant dans l'élaboration des processus de communication et de conceptualisation"*. Plus loin il est écrit : *"C'est la raison pour laquelle, dès l'école maternelle, la manifestation de difficultés requiert la vigilance et un ajustement de l'action pédagogique"*.

*Dans les cas plus graves, il faut mobiliser une équipe pluridisciplinaire pour approfondir les examens et établir un diagnostic.*

Le texte note que les troubles ou difficultés *"ne peuvent être mis en rapport direct avec des anomalies neurologiques ou des anomalies anatomiques de l'organe phonatoire, pas plus qu'avec une déficience auditive grave, un retard mental ou un trouble sévère du comportement et de la communication"*.

On reconnaît par ailleurs que l'enfant a déjà des représentations et que ses difficultés peuvent venir d'une autre approche culturelle.

*"Ces actions de prévention se fondent sur une pratique pédagogique diversifiée et structurée, centrée sur l'acquisition de la langue orale.(...) Elles prennent appui sur la connaissance fine des élèves par le maître."*

Il est dit l'importance d'une approche globale incluant des échanges avec les parents ainsi que le bilan médical, orthophonique et psychologique.

Au niveau de l'intégration : il faut éviter d'engager l'enfant dans une filière rigide et privilégier le milieu ordinaire sauf pour les cas graves. L'enseignant doit adapter ses exigences et veiller à ce que l'élève conserve la confiance en lui et la motivation nécessaire. L'enseignant doit mettre au point un projet individualisé qui envisage l'avenir. *"Pour les enfants ou adolescents présentant des formes sévères"* la scolarité peut s'effectuer dans une classe d'intégration scolaire (CLIS) dans une école ordinaire. Ce dispositif est structuré autour d'un projet pédagogique prévoyant une intégration individuelle partielle dans une classe de son âge.

*"L'objectif est bien de conforter les apprentissages en langue orale et écrite, d'accroître l'autonomie de l'élève pour faciliter dès que possible son retour en classe ordinaire, avec un projet individualisé."*<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Littérature, observation réfléchie de la langue française

<sup>2</sup> "vie collective" ou "débat réglé"

<sup>3</sup> Arrêté du 25 janvier 2002 paru au BO hors-série n° 1 du 14 février 2002 / CNDP / XO, 2002, p. 170 à 176.

<sup>4</sup> Encart B.O. n° 6 du 7 février 2002, circulaire du 31 janvier 2002. Ce texte a été précédé du rapport de M. Jean-Charles RINGARD "A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique", juillet 2000.

<sup>5</sup> Il est question dans le même esprit des unités pédagogiques d'intégration (UPI) en collège puis des classes d'établissement spécialisé.

## **4 Les difficultés de l'enfant dans son rapport à la lecture/écriture**

### **4.1 Michel Lobrot**

expose que les enfants apprennent plus vite s'ils sont intéressés et partie prenante dans les activités. Selon lui, l'élève trop dirigé dans une démarche rigoureuse "*devient incapable d'accéder à certains secteurs de l'activité intellectuelle et en particulier à l'activité de lecture libre et volontaire*"<sup>1</sup>. L'attitude par rapport à un champ d'activité donné a une influence directe sur les aptitudes et les capacités à l'intérieur de ce champ. "*Il en résulte une propension marquée à l'échec, qui engendre à son tour, par un processus cumulatif, la peur des activités qui entraînent cet échec.*"<sup>2</sup> L'enfant va donc développer des résistances et se fermer à une des voies de la vie intellectuelle. L'attitude des enseignants et leur pédagogie ont des conséquences sur le rapport des enfants aux apprentissages. Le trouble du lire-écrire (dyslexie) est un concept qu'il définit ainsi : "*difficulté ou impossibilité à opérer cet apprentissage que tout le monde est censé pouvoir ou devoir opérer*"<sup>3</sup>. Il suggère d'englober les troubles du langage parlé (dysphasie) avec ceux du lire. Il conclut :

*"L'incapacité des dyslexiques ne se situe pas dans l'activité principale de la lecture, à savoir l'activité de globalisation, mais dans une activité secondaire, à savoir l'activité de déchiffrage."*<sup>4</sup>

Une des théories privilégiées pour expliquer la dyslexie serait de l'expliquer par les troubles de la fonction linguistique<sup>5</sup>. Les enfants ne parviendraient pas à apprendre à lire parce qu'ils auraient mal intégré le langage oral. Il faut distinguer ici les troubles de la parole<sup>6</sup> des troubles du langage<sup>7</sup>. Cette théorie n'explique pas tout et il faut chercher plus loin les caractéristiques qui sont à l'origine de ces troubles.

A travers des études sur des jeux de langage et des associations d'idées "*on constate chez les enfants dyslexiques une tendance très nette à "dispenser" leur activité, en évitant la centration sur un objet très précis ou un champ sémantique bien délimité. Cette tendance se rattache à une caractéristique très fondamentale de la personnalité dyslexique, à savoir la répulsion pour les actions "convergentes"*<sup>8</sup> et un attrait correspondant pour les actions "*divergentes*"<sup>9</sup>. Cette caractéristique n'est pas de l'ordre de l'aptitude mais de l'attitude."<sup>10</sup>

---

<sup>1</sup> LOBROT Michel, *lire*, OCDL/ESF, 1980, p. 22

<sup>2</sup> Ibid. p. 22

<sup>3</sup> LOBROT Michel, *troubles de la langue écrite et remèdes*, ESF, 1975, p. 37

<sup>4</sup> Ibid. p. 46

<sup>5</sup> Cf. S. BOREL-MAISONNY (citée par LOBROT)

<sup>6</sup> Production phonétique des signifiants du langage parlé : troubles d'articulation, déformations, altérations verbales, bégaiement

<sup>7</sup> Connaissance, usage, organisation de ces signifiants en fonction de leur valeur sémantique : pauvreté du vocabulaire, mauvaise utilisation des mots, troubles de la syntaxe

<sup>8</sup> Activités motrices et répétitives, verbalisation, mémoire à court terme, adaptation scolaire, sphère du réel.

<sup>9</sup> Activités représentatives, motricité complexe, conceptualisation, mémoire à long terme, adaptation sociale, sphère de l'imaginaire.

<sup>10</sup> LOBROT Michel, *troubles de la langue écrite et remèdes*, ESF, 1975, p. 63



Une autre théorie explicative serait l'altération de la fonction de répétition<sup>1</sup>. Cette déficience entraînerait une répulsion grandissante à l'égard de la lecture puis à l'égard de l'école.

*"Nous avons affaire à une chaîne psychologique, extrêmement fréquente dans l'évolution des individus. Le problème de la rééducation est de rompre cette chaîne."*<sup>2</sup>

L'enfant doit rencontrer des mots et des phrases complètes. Le déchiffrage est un auxiliaire pour lire mais pas l'acte de lire lui-même. L'enfant présente aussi une incapacité psychologique à analyser le monde sonore n'en voyant pas l'intérêt. Il craint les actes répétitifs ressentis comme douloureux. Les difficultés de l' "écrire" sont liées aux mêmes causes que celle du "lire" puisque cette activité fait appel à la combinatoire et à un savoir moteur. La lecture peut être rééduquée si l'on peut toucher les "attitudes réactionnelles" qui déterminent son refus. L'écriture doit être rééduquée autrement puisqu'il s'agit de modifier des "attitudes originelles" qui découlent d'affects ancrés profondément. *"La principale ressemblance réside dans le fait que l'un et l'autre diffusent à travers l'affectivité du sujet et contrarient les autres activités"*.<sup>3</sup> Les troubles de l'écriture ont une influence indirecte sur l'attitude à l'égard de l'école et de la culture<sup>4</sup>. D'autres recherches montrent qu'un enfant dyslexique acceptera une activité si elle a un sens pour lui et lui accordera une certaine attention, donc une certaine mémorisation.

Selon Lobrot les enfants dont le quotient intellectuel est supérieur à 45 ont les mêmes caractéristiques de base que les enfants dyslexiques. Ils se bloquent en lecture à haute voix. Ils sont déficients au niveau des activités psycho-motrices répétitives. *"Ils conservent, d'après nous, un potentiel intellectuel normal mais leur équipement verbo-moteur déficient les empêche soit de développer cette intelligence, soit de l'utiliser, soit de la manifester."*<sup>5</sup> Ces enfants sont lents, ils ont des problèmes pour accomplir les gestes élémentaires. L'audition est problématique plus que la vision. Les stimulations auditives provoquent de l'angoisse car elles correspondent aussi à une activité convergente. Ces enfants pourraient apprendre normalement mais refusent un grand nombre de tâches. Les enfants dyslexiques effectuent les tâches avec un investissement émotionnel considérable et semblent agités et nerveux. Par contre ils communiquent facilement. Michel LOBROT préconise une *"rééducation psycho-thérapeutique"*. L'enfant y découvrira qu'il a besoin des activités qu'il repousse pour aller au bout de ses désirs. Il cite Decroly et Freinet dont les méthodes ne provoquent pas refus et blocage de la part des enfants. Le contexte éducatif devrait permettre à l'enfant de s'exprimer, d'organiser son travail, de devenir autonome. L'auteur

---

<sup>1</sup> Répétition de séries, épreuves de rythme (sonores ou kinétiques); épreuves d'analyse phonétique (répétition mentale de mot, recherche de similitudes).

<sup>2</sup> LOBROT Michel, *troubles de la langue écrite et remèdes*, ESF, 1975., p. 74

<sup>3</sup> Ibid. p. 133

<sup>4</sup> Par ex. l'école donne une valeur symbolique trop importante à l'orthographe en jugeant les élèves sur ce critère.

<sup>5</sup> Ibid. p. 146

parle d'instaurer une "pédagogie totalisante" c'est à dire qui prend en compte les rapports entre les adultes. "*Ce doit être une pédagogie institutionnelle*"<sup>1</sup>.

## 4.2 L'apport de Chauveau

**et de son équipe** dans cette réflexion est de considérer la lecture comme une pratique intellectuelle et culturelle. Il déclare "*La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur et en dehors du support porteur du message écrit.*"<sup>2</sup> Il reproche à certains observateurs d'être trop centrés sur les méthodes ou la position de l'adulte. Il pense que l'on doit observer comment l'enfant s'y prend pour le comprendre en adoptant les regards de Piaget, Vygotski, Wallon, Bruner. De l'autre côté il faut aussi considérer l'objet d'apprentissage (le monde de l'écrit). De nombreux enfants déficients ont un niveau intellectuel de performance normal et un niveau intellectuel verbal faible. Ils ont donc des problèmes de lecture en partie dus à cette faiblesse verbale. Chauveau explique que le problème de la compréhension interagit pendant le déchiffrage et le perturbe. Il observe une part importante de l'oral et du "langage pour soi" dans l'acte de compréhension. Il pose comme inséparables les deux composantes essentielles de la lecture : décoder et comprendre. Dans la situation de communication orale directe la dynamique de l'échange crée la motivation. Mais dans la lecture, l'enfant se trouve confronté à un langage abstrait où il doit créer lui-même la situation de communication et sa motivation en se posant des questions. Confronté seul à un écrit l'enfant doit être autonome, contrairement à la situation où un autre lui lit le texte. Donc l'écrit en lui-même est plus complexe.

Chauveau dénonce la conception "phonocentriste" qui corrige les problèmes de lecture par une rééducation phonologique se situant au niveau du déchiffrage seulement. C'est par *l'observation fine de l'enfant déficient* en lecture que Chauveau et son équipe déterminent d'où viennent les difficultés. Si une seule des huit *compétences de base*<sup>3</sup> qu'il a définies n'est pas acquise l'enfant ne lira pas. Il faut ensuite déterminer si la compétence absente est due à une mauvaise compréhension de la tâche, à une incapacité dans un domaine ou à une mauvaise gestion des opérations mobilisées. Chauveau a observé que les mauvais lecteurs cumulent souvent les difficultés et procèdent par déchiffrage sans compréhension, devinette, approximation ou compréhension partielle. Souvent l'enfant se fixe avec rigidité sur l'une ou l'autre procédure. Chez les adultes illettrés on observe la difficulté à articuler des informations de natures diverses. "*On a presque toujours affaire à une conjonction de "troubles" relevant de*

---

<sup>1</sup> LOBROT Michel, *troubles de la langue écrite et remèdes*, ESF, 1975, p. 208

<sup>2</sup> CHAUCHEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur – pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, RETZ, 1997, p. 52

<sup>3</sup> Détaillées en annexe n° VIII.

*plusieurs composantes de l'acte de lire de base*"<sup>1</sup>. Chauveau en arrive à la conclusion que c'est la **conception même de l'acte de la lecture, le rapport à la lecture** qui est en cause. Pour des enfants en difficultés de lecture, le "français" est souvent vu comme une juxtaposition de tâches sur le mot ou la phrase. Ils mettent l'accent sur la prononciation plutôt que sur le contenu. Pour progresser ces enfants pensent qu'il faut épeler-déchiffrer, revenir au début. Il y a donc un manque de " *clarté cognitive*"<sup>2</sup> par rapport à l'activité de lecture. Ils ont une conception erronée de la manière d'être lecteur. De leur point de vue la lecture n'est souvent qu'utilitaire. La dimension symbolique ne semble pas intégrée.

---

<sup>1</sup> CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur – pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, RETZ, 1997, p. 138

<sup>2</sup> Clarté cognitive : capacité de l'élève à saisir mentalement et comprendre les "finalités culturelles et les profits symboliques de la lecture", CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur – pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, RETZ, 1997, p. 142

### III° PARTIE : L'expérimentation de l'utilisation du kamishibai

#### 1 A l'IME de Dannemarie

Je suis resté un mois à l'Institut Médico Educatif<sup>1</sup>. Le groupe des "grands" était constitué de dix jeunes de 13 à 19 ans. Ces adolescents présentaient des troubles cognitifs avec retards de langage, inhibition, troubles de l'articulation, retards scolaires. **Première étape** : *J'ai vécu avec eux* pour les connaître, dialoguer, établir un climat de confiance.

**Deuxième étape**<sup>2</sup> : J'ai tenté de *susciter l'intérêt et la curiosité* pour le kamishibai. Les élèves ont émis toutes sortes d'hypothèses oralement sur cet objet surprenant. Après l'ouverture des volets ils ont émis des hypothèses d'action. Je leur ai lu l'histoire de l'ogre écrite et dessinée par les enfants de la CLIS de Seppois le Bas. Ils ont réagi positivement pendant le spectacle à l'issue duquel nous avons échangé. Ils ont très bien saisi le sens du message transmis par cette histoire imaginée et écrite par d'autres. Cette activité semblait nouvelle et déroutante pour certains. J'ai enlevé les feuilles en leur demandant ce que l'on pouvait mettre dans le kamishibai. Ils ont rapidement proposé de réaliser des dessins, des images, "un feuilleton", "un livre". Je leur ai fait prendre conscience de leur pouvoir d'inventer, de fabriquer eux-mêmes un contenu à présenter avec cette boîte. Pour enrichir et nourrir leurs représentations je leur ai présenté l'histoire du loup produite par la même CLIS. **Lire** : Mais cette fois, j'ai demandé à un volontaire de lire le texte. Carole (17 ans) a bien compris qu'elle lisait l'écrit d'un autre. L'épreuve s'est bien passée malgré quelques appréhensions et un défaut de langage. L'ambiance et les bonnes relations entre les élèves ont facilité cet effort. **Découvrir une pensée** : Une discussion s'est engagée à la fin sur le contenu de l'histoire et les moments forts. Ils ont compris que l'on pouvait aborder des sujets de préoccupations personnelles. **Passer à l'action, avoir un projet** : Nous sommes passés à la phase de création d'une histoire "à nous". Nous avons échangé oralement et il a fallu reformuler, questionner pour faire préciser les propositions de chacun. Je sentais que les élèves n'avaient pas l'habitude et qu'ils manquaient de mots permettant d'exprimer ce qu'ils ressentaient. L'enseignante m'a expliqué qu'ils ne pratiquaient pas beaucoup ce type d'activité.

**Troisième étape** : J'ai posé *les règles et le cadre* : ce projet se fait ici, entre nous, il n'y aura pas de moqueries, les personnages et les lieux doivent être imaginaires. Cela n'a pas été évident pour tous de travailler l'imaginaire : Anne (13ans) m'a demandé "C'est vrai ?". J'ai dû réexpliquer cette manière de travailler un récit inventé. **La conception collective** : Nous avons déterminé un

---

<sup>1</sup> La présentation de l'établissement est en annexe n° IX.

<sup>2</sup> Voir en annexe n° X le compte-rendu brut de l'expérimentation et des documents complémentaires.

personnage principal. Nous avons débattu du méchant qui essayera d'attenter à sa vie. J'ai servi d'animateur et de secrétaire. Nous avons finalement obtenu le schéma de l'histoire<sup>1</sup>. En discutant et en confrontant différentes opinions et logiques nous avons mis de l'ordre dans les événements. Ils connaissaient implicitement une certaine structure du conte. Le partage du travail s'est réalisé facilement, chacun prenant en charge ce qui lui tenait à cœur. Les aspects pratiques se sont réglés naturellement au fur et à mesure par manipulation et essais. **L'écrit, le sens** : J'ai suggéré qu'ils puissent écrire le texte en relation avec leur dessin. Ne connaissant pas leur rapport à l'écrit ni leurs capacités je ne voulais pas en faire un point de blocage. Pendant l'activité dessin nous parlions de l'histoire, de l'aspect visuel et ils pouvaient faire des essais dans le kamishibai. Certains parlaient de leur partie de l'histoire pour l'interpréter, l'améliorer, la personnaliser, tout en restant dans la continuité du projet. Ils étaient très actifs et concentrés. Seuls quelques-uns ont osé se lancer dans la trace écrite. Il n'y a pas eu de recherches sur les mots et l'orthographe. J'écrivais au tableau sur demande et ils recopiaient. Je n'ai pas jugé les erreurs me bornant à reformuler afin d'améliorer la compréhension pour un public futur.<sup>2</sup> En fin de séance nous avons terminé les dessins et les étiquettes textes.

**Quatrième étape : Maturation, temps d'attente.** Quand je croisais les jeunes de ce groupe ils me saluaient avec un sourire et certains m'abordaient en me demandant : "Monsieur quand est-ce qu'on continue ?". Quand j'annonçais la séance suivante ils étaient contents, rassurés, conscients que le travail n'était pas achevé. Ils étaient motivés.

**Cinquième étape : Construction, structuration, mise au point.** Ils ont retrouvé avec plaisir le travail effectué lors des séances précédentes. Nous avons mis les feuilles dans l'ordre dans le kamishibai et essayé de les passer pour vérifier la cohérence de la succession des images. Après discussion et accord dans une grande concentration nous avons relu l'histoire en collant au fur et à mesure les textes au dos des feuilles

**Sixième étape : Présentation.** Plusieurs équipes de volontaires se sont succédées pour dire l'histoire. Un "machiniste" s'occupait des volets, de la stabilité, du passage des feuilles. Ils regardaient avec beaucoup de satisfaction la feuille finale avec le "générique" incluant leurs prénoms comme auteurs de l'histoire.<sup>3</sup>

**Septième étape : La passion.** Certains ont proposé de changer des éléments, d'en ajouter, de changer la fin. J'ai eu la nette impression que les enfants profitaient d'une "ouverture" de ma part,

---

<sup>1</sup> Voir annexe n° XI.

<sup>2</sup> Je pense qu'il faut aller plus loin qu'une simple évaluation de la capacité à laisser une trace écrite. Car cette trace n'est pas le reflet de l'élaboration mentale et des capacités langagières de l'élève. Par contre elle peut indiquer à l'enseignant où en est l'apprenant dans sa structuration de la langue écrite. Je pense qu'il faut séparer nettement et formuler clairement la différence entre les activités de communication, de réflexion et d'utilisation de la langue orale et écrite et les activités de structuration, d'apprentissage ou d'entraînement. L'élève doit savoir ce qu'il est en train de faire.

<sup>3</sup> Je crois importante la ritualisation de la présentation comme un spectacle, une mise en scène qui va permettre de dire et montrer ce que l'on ne pourrait pas faire assis face à un tableau et un maître. L'espace de la présentation permet de s'exprimer sans risque.

car en fait, je n'avais pas prévu ce stade. Chacun a dessiné sa proposition. Spontanément ils ont intégré qu'il fallait un texte. J'ai nettement observé que les enfants s'autorisaient plus de création au niveau des détails, des thèmes. Ils me regardaient d'un air interrogateur quand je lisais ou transcrivais leur texte. Ils étaient soulagés que je ne pose des questions que pour mieux comprendre. Je ne serais intervenu sur le fond qu'en cas de rupture du contrat de départ. A un moment donné nous avons constaté en essayant d'intégrer une image supplémentaire à l'intérieur de l'histoire que c'était impossible vu que nous avons déjà collé les textes. Nous avons complété ensemble le tableau<sup>1</sup> de l'histoire pour constater cette impossibilité. Il aurait fallu prévoir au départ les événements supplémentaires. Par contre nous sommes arrivés en inter changeant une feuille à *modifier* la fin. Les élèves ont pris conscience de l'importance du travail préparatoire et de la difficulté dans cette structure donnée de réaliser des modifications. La notion de procédure et de *linéarité de l'écrit* était bien présente. Nous avons essayé l'histoire avec la fin modifiée. Ils ont ressenti à la fois le plaisir d'avoir exercé un pouvoir d'invention et de modification de la chute et en même temps une sorte d'étonnement ou d'effroi devant le résultat obtenu. Je pense que dans ce cadre ritualisé il était permis d'expérimenter (ici la mort du héros) sans danger pour les auteurs puisque à la fermeture des volets nous étions dans une autre réalité.

**Huitième étape : Bilan, réflexion sur l'action.** Je leur ai donné par écrit le récapitulatif des textes avec le prénom de l'auteur. Je voulais leur montrer que l'on peut présenter cette histoire sous une autre forme sans les images. C'était aussi une manière de garder une trace-mémoire pour chacun. Nous avons fait le bilan oralement de cette activité. J'ai proposé de l'écrire sous la forme : "*j'ai aimé, je n'ai pas aimé, j'aurais voulu, je me demande*"<sup>2</sup>. Certains n'ont pas écrit. Pour terminer nous avons rejoué l'histoire et j'ai mis une musique au moment des parties sans texte pour montrer que l'on pouvait aller plus loin dans la mise en valeur de la création.

**En trois étapes j'ai expérimenté le mini-kamishibai** avec ce groupe<sup>3</sup>. Les jeunes ont pris cet outil en main et ont réinvesti ce qui avait été acquis lors de l'expérience précédente. Ils ont mené la négociation orale, la prise de décision du thème et des personnages presque sans moi. Ils ont conçu un projet collectif et l'ont mené à bien avec efficacité. Après une partie écriture et mise en valeur avec le traitement de texte, nous avons pu mener à bien la présentation.

J'ai rarement vu un tel rendement dans le travail, nous n'avons pas vu le temps passer. Même les enfants inhibés ont participé à leur hauteur. Il était l'heure de partir et c'était mon dernier jour de stage. J'ai dû mettre les derniers "à la porte" en promettant de leur envoyer le plan du kamishibai à transmettre à l'éducateur technique.

---

<sup>1</sup> Voir en annexe n° XVIII ce tableau qui est un abord logique, mathématique.

<sup>2</sup> Le détail de ce sondage est en annexe n° XV.

<sup>3</sup> Le détail de ces trois étapes est en annexe n° XVI.

L'expérience avec le groupe des petits de l'IME de Dannemarie<sup>1</sup> montre l'importance du travail sur l'expression orale et plastique en interaction avec l'enseignant. Le travail sur la communication serait à mener d'une manière systématique. L'introduction de l'outil a produit un effet dynamique et suscité l'intérêt des élèves y compris pour des enfants mutiques.

## **2 En CLIS 1 à Mulhouse**

La classe fait partie de l'école Furstenberger et compte onze enfants entre 7 et 10 ans (huit garçons et trois filles). Ces enfants présentaient des dysharmonies cognitives, des inhibitions, des retards scolaires importants et quelques cas d'instabilité motrice, intellectuelle ou affective.

**Première étape** : *présentation, prise de contact et observation* de la classe (le maître avait préparé les enfants, j'ai été accueilli chaleureusement).

**Deuxième étape** : *découvrir le kamishibai, comprendre son utilisation et élaborer une histoire*. Le maître avait mis les enfants en éveil en leur disant qu'il y aurait une surprise. Il s'agissait de faire des hypothèses oralement sur ce qu'était l'objet bleu posé sur la table du coin regroupement. Chacun a pu toucher le kamishibai. Un enfant dit : "Il y a un trait, on peut l'ouvrir". J'ouvre. Les remarques fusent : "On peut écrire, dessine (sic), joue(sic) aux cartes, télé, marionnettes, bois, peinture, il y a des feuilles". J'explique que ces feuilles sont une histoire. Ils remarquent "l'écriture, des dessins". Un enfant demande "Qui l'a fait ?". Je réponds que ce sont les élèves de la CLIS de Seppois le Bas. Je raconte l'histoire. Ils sont captivés. Une petite discussion suit. Un enfant dit : "ça parle d'ogre". Je sors un autre kamishibai décoré. Ils sont admiratifs et surpris. Je passe et fait toucher le dispositif de fermeture. Ils voient qu'il contient aussi "des feuilles". A cause de la poignée certains disent : "Une valise, pour partir en voyage". Je leur explique que c'est le kamishibai de l'école de Saint Ulrich, les correspondants de la CLIS de Seppois le Bas. Je leur lis l'histoire de "la fée des couleurs"<sup>2</sup>. Les réactions : "C'était bien, le changement de couleur par la fée, la baguette magique".

Je tourne le kamishibai du côté du maître qui voit les images de l'histoire du loup et les enfants avec moi voient le côté du lecteur-diseur ! Je leur demande : "Qu'est-ce qu'on voit ?" Beaucoup répondent "Rien !" <sup>3</sup> J'insiste. Ils disent : "De l'écriture". Je raconte en lisant et ils ne voient "que" les textes. Les enfants essaient de regarder par le côté car le maître est le seul à être du côté des images ! Nous retournons le kamishibai pour retrouver une situation normale et c'est le maître qui nous lit l'histoire du loup.

---

<sup>1</sup> Le compte-rendu est en annexe n° XIX.

<sup>2</sup> Un dispositif avec des transparents permet de faire changer la couleur d'un élément de chaque dessin.

<sup>3</sup> Pour eux les signes écrits n'ont pas un sens aussi immédiat qu'une image. Pour "voir" il faut "lire".

Après discussion nous décidons, nous aussi, d'inventer une histoire. Chacun fait un dessin que l'on présentera ensuite. Les enseignants vont écrire ce que les élèves veulent raconter. Tous sont actifs et volontaires. Ils attendent pour que nous écrivions. Ils sont très intéressés par l'aspect présentation. Tout le monde se rassemble et chacun son tour, met son dessin, ferme les volets. Quand tout le monde regarde le présentateur ouvre avec à chaque fois un sourire de plaisir. Certains ne parlent pas, d'autres parlent doucement, d'autres parlent sans regarder les spectateurs. Certains racontent ce qu'ils ont dessiné. D'autres redisent de mémoire ce que nous avons écrit. Peu arrivent à déchiffrer. Pour un petit nombre il y a un blocage, une sorte de focalisation sur les mots que nous avons écrits, ils essaient de déchiffrer. Il n'a pas été facile de les faire "décrocher" de l'écrit pour "dire" le dessin. Les spectateurs sont intéressés, ils font des commentaires, posent des questions, leurs regards convergent vers le kamishibai.

Le maître considère cet outil intéressant pour la communication. Il pense que l'on peut travailler au niveau du désir de dire et de s'approprier la lecture et l'écriture. Nous décidons d'axer la séance suivante sur le maniement de l'outil avec priorité à la communication orale (à cause des blocages sur l'écrit).

**Troisième étape : manipuler et présenter.** Les enfants dessinent. Nous répétons la consigne qui est de "penser à ce que l'on veut dire à la présentation". Suivant leur niveau en lecture/écriture les enfants écrivent ou sont aidés et recopient dans leur cahier. Certains sont capables de rechercher des mots dans un répertoire orthographique.

Voici quelques observations au moment de la présentation dans le kamishibai :

**Mourad** (non lecteur, sept ans) : Après ouverture des volets il montre ses mains et le billet au-dessus du kamishibai et dit : "Les oiseaux il a peu au ciel". Nous avons travaillé la phrase : <L'oiseau a peur du ciel>. Il montre le billet où est écrit ce texte comme si les spectateurs allaient en saisir le sens. Il essaie de déchiffrer : "il, il, i va trer à la...". Il essaie de reproduire une attitude sans en avoir les moyens et en comprendre le sens. Il a du mal avec le langage, il n'a pas intériorisé la phrase mise au point avec le maître. Elle le dépasse au niveau de la compréhension.

**Marc** (neuf ans) savait dire sa phrase quand nous avons travaillé en individuel. Mais au moment de la présentation, il parle en séparant chaque mot, c'est à dire il croit que l'on doit "lire" : "la|sœur|veut|tuer|le|petit|enfant". La question de la conception qu'ont les enfants de la lecture apparaît ici dans leur manière de réaliser cet acte. Ce n'est que par les réactions des auditeurs/spectateurs qu'ils se rendent compte que l'on n'est pas compris si l'on "raconte" ainsi.

**Zoé**(dix ans) rit et s'énerve en mettant sa feuille. Le fait de présenter est une épreuve pour elle. Elle dit correctement mais timidement : "Maman canard cherche son bébé". Quelques questions fusent : "Où ? Comment ? Est-ce qu'il est mort ?" Elle est toute surprise et effrayée par



ce feu roulant et ne sait comment réagir. Le maître dit qu'elle pourra réfléchir, que c'est celui qui invente qui décide et puis on ne parle pas pendant le spectacle<sup>1</sup>. Ce n'est qu'à travers les interactions avec les autres, régulées par le maître qui instaure un climat d'écoute, que chacun peut faire évoluer sa perception et sa compréhension du langage. Les enfants admettent que pour être compris, il faut savoir dire assez fort, prononcer et articuler mais sans détacher syllabes et mots. Quand nous arrêtons, **Aline** (dix ans) dit "C'est déjà fini ?!" La majorité répond "oui !" à la question de savoir si on continue la prochaine fois à raconter des histoires.

Avec le maître nous décidons d'axer la prochaine séance sur le métier de "montreur" en donnant des techniques aux enfants. Nous décidons de ne pas nous polariser sur l'écrit qui bloque encore les enfants dans leur langage<sup>2</sup>. Nous leur présenterons l'écrit comme moyen de conservation de leur pensée, sans obligation de lire. Nous essayerons aussi de travailler l'image qui doit être compréhensible et donner envie de connaître la suite. Ce jour là trois "histoires" avaient cette propriété. Certains enfants ne voient pas cette dynamique et restent dans une simple description sans suite. Dans ce cas il n'y a pas de réactions et le public s'ennuie. Nous remarquons que certains enfants se conforment à un modèle correct sans prendre de risque. A nous de les mettre sur la voie de l'engagement, de la créativité en devenant unique.

***Devenir authentique*** : Un exemple de ce que peut donner une démarche d'aide à l'expression en laissant l'enfant s'autoriser à penser : évolution des phrases pour le même dessin de **Marc**. Version 1 : "Il y a deux chats." Version 2 : "La maman se promène avec son petit." Version 3 : "La grande sœur veut tuer le petit frère." (Il n'y a eu aucune manipulation, le maître m'a expliqué que cela correspondait à sa problématique familiale). Finalement il présentera la version 4 : "La sœur veut tuer le petit enfant." On peut considérer qu'il a exprimé quelque chose de personnel d'une manière acceptable socialement sans trop se dévoiler<sup>3</sup>. Cette phrase lue et mise en scène a un impact sur les autres. Pour garder le côté vivant du spectacle : les enseignants feront "souffleur" pour que l'enfant ne soit pas préoccupé par la mémorisation du texte. Nous cherchons comment réaliser une image "ouverte", c'est à dire qui fait réfléchir, qui soit "une surprise". L'image ne doit pas tout dire, il faut que le spectateur ait aussi des questions à se poser. Donc l'auteur doit penser à l'auditeur et le prendre en compte dans ce qu'il invente.

**Quatrième étape : entraînement, ritualisation, présentation et bilan immédiat, trouver la suite.** Pour ritualiser la présentation et lui donner un caractère spectaculaire un enfant frappe sur une cloche, ce sera le signal d'ouverture des volets. Chaque enfant a préparé un bruitage avec

---

<sup>1</sup> Ce qui protège le diseur-lecteur

<sup>2</sup> Ils se limitent eux-mêmes en émettant une parole qui traduit ce qu'ils peuvent faire en lecture : déchiffrage.

<sup>3</sup> Je vois ici l'aspect thérapeutique de cette activité et en particulier une fonction de l'écriture qui va bien au-delà d'un simple exercice scolaire.

un instrument pour illustrer la phrase. Nous avons ainsi une traduction dans le registre musical. Pour les aider à mémoriser et restituer à la phrase son caractère oral, le maître fait prendre conscience aux enfants du "mot important".

**Mourad** frappe les trois coups et dit : "Va commencer la télé !" <sup>1</sup>. **Hélène** (dix ans) commence et malgré le travail vocal de préparation préalable, dit sa phrase en séparant les mots comme un lecteur malhabile : "L'oiseau|part|pour|chercher|une|amoureuse." Quand elle revient à sa place sur le banc elle est toute excitée et dit à ses camarades : "Elle va le trouver l'amoureux !". Donc elle exprime une intention de suite. Elle me dit, toute contente "Je sais la suite". Après ce moment collectif j'irai l'aider en individuel. Elle dira : "Cuic ! Cuic, il a entendu, il se retourne, ils font l'amour." Il faudra l'image pour comprendre puisqu'en fait un oiseau en suit un autre qui ne le voit pas. Elle est nerveuse, rit, elle ne sait pas si cela va être accepté mais ne l'exprime pas clairement. Je n'insiste pas me bornant à la faire aller au bout de son idée. Finalement elle modifie le premier dessin en ajoutant un oiseau derrière le premier. Sur le deuxième dessin elle dessine quand ils s'embrassent. **Zoé** aussi en travaillant sur la suite modifiera le premier dessin pour le rendre cohérent avec le suivant et le texte. Je vois là un travail important de structuration de la pensée et de l'écrit même si l'autonomie n'est pas encore là. C'est cette démarche qu'il faut maintenir vive.

**Zoé** est énervée et rit. Elle sépare aussi chaque mot : "Maman|canard|cher| son bébé." Le mot important était "cherche" et elle a dit "cher". Comme quoi il y a encore un problème entre l'écrit, la conception de ce que c'est que lire et le rapport à la communication orale. Nous décidons alors d'introduire le magnétophone pour que les enfants puissent s'entendre. **Marc** sépare aussi ses mots et met l'accent sur le "mot important" : "La|sœur|veut|tuer|le |petit|enfant". Quand c'est fini **Mourad** dit : "La télé est terminée ! Au revoir !" Cet enfant a conscience du rite de fermeture.

Nous écoutons l'enregistrement pour prendre conscience de ce qui a été dit. **Zoé** par exemple reconnaît volontiers qu'on ne l'entend pas bien. Dès qu'il y a un écrit du côté du "diseur" le comportement devient celui d'un "déchiffreur coupeur en mot". Avant la présentation "officielle" le maître fait une petite mise au point pour expliquer que le *spectacle* est l'événement alors que le *spectateur* est celui qui écoute et regarde sans parler<sup>2</sup>. Le fait de devoir parler en public trouble les enfants : **Marc** énervé oublie son instrument, **Zoé** bute sur sa phrase mais dès que les volets sont refermés et avant de rejoindre sa place elle la redit correctement ! Elle dira elle-même lors d'un moment de bilan : "On a honte de parler". Un autre enfant dira : "J'osais pas parler".

---

<sup>1</sup> Il est très fier de son rôle d'"ouvreur" alors qu'il a beaucoup de mal avec la langue oral.

<sup>2</sup> Nous sommes en train de structurer dans leur langage et leur pensée les mots et concepts de la communication orale et écrite.

Nous écoutons une autre partie de l'enregistrement. Certains enfants rient. Il est important de les écouter et de répondre pour structurer leur langage. **Hélène** est un peu gênée lors du passage avec l'amoureuse. **Abel** dit que pour faire un vrai spectacle "Il faut avoir des vrais gens". Le maître propose de montrer le spectacle à d'autres classes de l'école quand il sera prêt. A la réécoute au magnétophone il y a des réactions à l'histoire de la sœur qui "veut tuer le petit garçon" : **Eric** se passionne fait des gestes mimant un couteau et dit : "Il peut tuer la gorge, le ventre avec le couteau". Une discussion s'engage aussi avec le maître sur le **pouvoir** magique d'inventer des histoires. A chaque histoire les enfants essayent de suggérer des idées pour continuer. Pour l'histoire de **Zoé** "Maman canard cherche son bébé", un enfant suggère qu'elle appelle la police. Pour le texte "La sœur veut tuer le petit enfant", **Eric** suggère : "Peut-être il va la jeter dans la fenêtre". Il faut là aussi corriger avec doigté. Je me suis rendu compte qu'un enfant ne savait pas ce que signifiait "la suite", je suis resté avec lui pour l'aider à comprendre que c'est aller plus loin dans le récit.

**Jérôme** ne sait pas ou n'ose pas parler à partir de son dessin. Finalement il dit en observant mes réactions du coin de l'œil : "L'oiseau fait pipi et caca. Il cherche son enfant, après il mange un ver de terre." Ici nous ne sommes plus dans écrire pour se souvenir ou pour lire mais bien pour exprimer quelque chose. **Jérôme** ira ensuite toucher le kamishibai et essayer son dessin dedans. Il a donc le projet de le communiquer à d'autres. Un certain nombre d'enfants ont du mal à imaginer et ont des difficultés du côté de la créativité. L'enseignant de la classe me dit qu'il ne travaille pas beaucoup dans ce sens. Cette recherche oblige les enfants à réfléchir et structurer leurs inventions pour qu'il y ait un avant et un après. Un autre blocage provient de la capacité à réaliser graphiquement ce qu'ils imaginent, ce qui peut être aussi considéré comme une difficulté d'écriture !

**Mourad** ayant du mal à imaginer une suite, l'enseignant lui propose de découper les personnages. Finalement c'est en manipulant et en jouant avec ces silhouettes qu'il s'est mis à raconter. Avec l'enseignant nous décidons d'essayer d'aider ceux qui ont du mal à imaginer en leur proposant des images ouvertes pouvant donner lieu à différentes interprétations possibles. Nous pensons aussi mettre l'accent sur la présentation orale qui doit être vivante et non freinée par la coupure en mot. Voici quelques remarques faites par les enfants lors du bilan : "La boîte c'est bien, on peut faire comme au théâtre" "Quand la porte s'ouvre, on voit des dessins." "On dirait un théâtre, après tu fermes, c'est fini le théâtre." "C'est doux à toucher les portes" "C'est

difficile d'ouvrir parce qu'on est caché". A propos de ce qu'il faut faire : "Il était très beau mon dessin mais j'avais du mal à dire : ver de terre" "C'était bien de parler" "C'était difficile de lire"<sup>1</sup>.

**Cinquième étape** : *expression orale et illustration sonore. Transmission d'une idée.*

Nous travaillons avec un groupe. Chacun s'entraîne et l'on enregistre. L'aspect manipulation les intéresse beaucoup : mettre la feuille dedans, être "annonceur" (faire le signal avant l'ouverture), ouvrir. L'action motrice aide. Je crois aussi que les enfants accrochent parce que les deux enseignants sont passionnés par cette activité de découverte culturelle<sup>2</sup>. Pour ceux qui ont le plus de difficultés avec l'expression orale et écrite j'observe leur besoin de faire plus de gestes. **Abel** est tendu, il sourit mais oublie de préparer son instrument. Dès qu'il n'est plus concerné personnellement il dit très bien sa phrase et imagine même une suite : "Il va grossir et va éclater !". Souvent les enfants raccourcissent la phrase ou escamotent la fin. D'autres, concentrés sur le mot important situé à la fin de la phrase, le disent en premier<sup>3</sup>.

Une discussion a lieu pour savoir comment l'on nomme ceux qui réalisent le spectacle. Cela donne les hypothèses suivantes : "travailleur, parleur, enregistreur, joueur, actateur (sic), acteur, théâtréur, dieur (pour diseur), conteur, montreur". Tous ensemble, spectateurs et conteurs nous essayons de nous concentrer en pensant à ce que nous allons faire. Je crois qu'il est important de prendre conscience de ce que l'on fait, d'y mettre des mots, de s'y préparer mentalement. J'observe toujours un petit sourire avant de commencer et souvent après avoir fini une agitation corporelle en réaction. **Abel** est gêné avant de commencer, il parle tout doucement. Les autres réagissent, il articule avec difficulté et escamote les consonnes. Finalement il recommence, il escamote le début de la phrase et insiste sur "...s'embrassent sur la bouche". Applaudissements. **Eric** dira sa phrase avant l'ouverture ! **Aline** dira sa phrase en regardant le maître. Certains agissent beaucoup par rapport à nos réactions. **André** par exemple est très inhibé et a peur de ne pas répondre à l'attente de l'adulte. Parfois en accord avec l'enfant nous décidons de ne pas communiquer aux autres si c'est trop personnel ou choquant.

**Sixième étape** : *finitions, entraînement et spectacle final.* Chaque enfant poursuit son évolution. **Zoé** par exemple invente une histoire en trois phrases, trois étapes qui se distinguent sur le dessin de gauche à droite. Je lui propose de le présenter avec un cache qui sera progressivement retiré. Elle s'entraînera mais renoncera en dernière minute juste avant de présenter en raison du trac trop fort. **Aline** qui s'oppose beaucoup comprend que l'on peut se

---

<sup>1</sup> Certains enfants sont dans la perception d'une sensation, d'autres dans un problème pratique moteur, d'autres dans l'action de communication ou un tâche intellectuelle.

<sup>2</sup> Par exemple l'intérêt des enfants m'observant en train de prendre des notes : Abel s'approche de moi et dit : "T'écris en écriture attachée ?". Une autre fois Eric s'approche et me dit "Vous écrivez quoi ?" Je lui explique que j'écris ce que nous disons et ce qui se passe car cela m'intéresse beaucoup. Aline m'observe, s'assied à côté de moi et mime avec sa main le mouvement de l'écriture.

<sup>3</sup> **Aline** : au lieu de dire <les petits canards arrosent la maman>, commence par : "La maman...".

servir de cette possibilité d'expression pour indirectement faire passer un message : "Le garçon est fatigué. Il a envie de dormir. Les devoirs, c'est embêtant."

Pour deux enfants j'ai observé un problème avec le genre des mots "amoureux" et "amoureuse" ce qui donne des textes ambivalents où l'on ne sait pas trop de qui il s'agit. J'ai eu confirmation bien après le stage : **Hélène** en disant une phrase pour un spectacle de marionnette devait dire "amoureux" et elle prononce "amoureuse". Donc il y a un travail à faire pour faire comprendre le sens, le genre des mots et vérifier s'ils expriment bien la pensée de leur auteur. Mais souvent l'enfant qui a du mal donne son accord plutôt parce qu'il renonce ou n'arrive pas à se faire comprendre. **Fabien** est là pour la première fois. J'écris à propos de son dessin : "Le monsieur, le papa, la maman, le bébé". Je relis, il s'aperçoit tout seul que le bébé n'est pas dessiné et le rajoute sur sa feuille. On n'observe que trois personnages sur la feuille (en fait le monsieur et le papa sont un seul personnage que l'enfant a nommé deux fois). Il y aurait tout un travail à faire en relation duelle pour mettre des mots, faire préciser sa pensée à l'enfant. Il ajoute "Ils s'embrassent". A un moment **Aline** se lève, manipule le kamishibai posé sur une table à l'écart, et dit "Bonjour ! La maman joue avec ses enfants". C'était bien articulé mais il n'y avait personne en vrai, elle s'adressait à des spectateurs imaginaires ou futurs. Cela prouve à mon avis l'envie de présenter quelque chose et une réelle prise en compte d'autrui qui préfigure la possible prise en compte du lecteur dans l'acte d'écrire.

**Mourad** imite le mouvement de ma main pendant que j'écris et trace sur sa feuille en même temps que moi. Le maître me dira qu'il est arrivé tard à l'école mais qu'il a une préoccupation pour les signes écrits, qu'il évolue et travaille une fois par semaine dans le cahier d'expression écrite<sup>1</sup>.

Mon stage se termine. Il aura été riche d'enseignements que je vais à présent tenter d'explicitier.



---

<sup>1</sup> Par dictée à l'adulte.

## IV° PARTIE : Les enseignements de l'expérience

### 1 Les apports

**Désir** : Tous les enfants ont eu envie de "jouer" avec cet outil. Ils ont utilisé l'effet de surprise, l'effet d'attente et d'ouverture. Ces effets sont visibles à travers les réactions des spectateurs à qui l'auteur s'adresse. Très vite le plaisir de montrer puis de dire a créé un effet dynamique. *Être actif* : Les enfants ont participé à leur niveau, chacun a investi l'outil selon ses capacités. Aucun n'a été exclu sous prétexte d'une déficience ou incapacité. *L'expression de soi* : Beaucoup ont essayé de réaliser une expression personnelle en vue de la communiquer.

**Dire** : *La question du langage oral* s'est posée en premier. Au niveau individuel : C'est par la parole que nous avons précisé la pensée, clarifié les idées, décidé de ce qu'y était présentable ou non. Au niveau du groupe : L'apprentissage de la communication orale est à construire. En particulier l'art de déclamer comme au théâtre. Il a fallu travailler le fait de s'adresser aux autres, de projeter sa parole. La structuration spectateur/acteur est importante car ce n'est pas le même point de vue. *S'exprimer face aux autres* : Les enfants ont appris à prendre de l'assurance pour se montrer, parler en public, présenter, grâce au kamishibai qui protège. *Le côté musical* (illustrations sonores) est porteur de créativité car c'est un autre langage avec une autre accroche affective. C'est une sorte de "dire".

*Importance de la ritualisation* : entre le début et la fin, c'est à dire au "milieu", l'enfant présente, raconte une histoire inventée. Il peut imaginer sans risque. L'histoire personnelle inventée par l'enfant doit pouvoir être exprimée comme un conte, c'est à dire entrer dans un espace mental où l'on sait que l'on imagine, avec une entrée et une sortie ritualisée de cet espace.

**Écrire** : *Le passage à l'écrit* révèle les problèmes de pensée, de structuration des phrases. J'ai mené les deux aspects de front en suivant la démarche : langage oral – écriture assistée – oral présenté. L'acte étant relié à un projet de communication d'un message ayant du sens il n'y a pas eu d'opposition. J'ai dû apporter des mots, des moyens pour exprimer ce qu'ils avaient en eux. Passé ce stade de la libération et de l'expression brute il a fallu prendre conscience de l'"adresse" : j'écris pour quelqu'un. Or, ce n'était pas toujours recevable ou acceptable tel quel par les autres. L'auteur a dû avec mon aide rendre son expression montrable, lisible sans pour autant en dénaturer le sens profond. *Le dessin* comme l'écrit est une trace à travailler pour communiquer. Pour les débutants c'était la première forme de message communiqué aux autres. Au point de vue *arts plastiques*, il y a aussi un travail au niveau des techniques, des matériaux, des couleurs, du regard. C'est par les réactions des autres qu'il y a eu un retour pour modifier, améliorer, prendre conscience de sa production.

**Lire** : Une fois dans la dynamique de projet de communication, l'intention de lire n'était pas un problème. Pour les débutants le sens de l'acte était plus clair pour eux.

**L'apport au plan cognitif :**

Il y a un progrès dans l'élaboration individuelle avec l'aide de l'adulte de la pensée et de la parole. L'élève développe sa propre expression. L'outil a permis l'apprentissage par l'action des différentes positions dans la communication (émetteur, récepteur). Ainsi sont apparues pour lui les caractéristiques de l'oral, de l'écrit, du dessin. L'élève clarifie sa conception et le sens de chaque acte du dire, écrire, lire. Il apprend en le visualisant la construction linéaire du récit écrit. Il construit des liens positifs avec les objets culturels et scolaires. Parallèlement il s'enrichit des apports littéraires. L'élève améliore son expression orale, plastique, graphique, écrite, pour la transmettre.

**L'apport au plan relationnel :**

Le passage aux différents points de vue (spectateur/auditeur, liseur/diseur) a permis aux enfants d'améliorer leur confiance en eux. L'entraide et le retour/réaction lors des mises en commun a permis une meilleure écoute de l'autre et un respect des productions. Quand le projet de l'individu a pu être associé au projet du groupe, l'élève a pris conscience de l'aspect rassurant et efficace du collectif. Le fait de tenir compte de l'apport des autres a permis d'apprendre à modifier son point de vue, c'est à dire accepter de "perdre" quelque chose. Les interactions dans le groupe ont été améliorées et perçues positivement.

## **2 Les limites, les problèmes rencontrés, les questions qui se posent**

L'enseignant doit s'organiser pour ménager des plages en *situations duelles* ainsi que des moments de *retour au groupe* (mise en commun, recentrage).

La question de *la place de la créativité* dans les classes est importante : il faut plus de temps pour éveiller l'expression et l'inventivité si elle est peu présente.

Les *capacités d'écriture* limitées demandent une gestion du temps équilibrée pour ne pas perdre l'objectif de vue en passant trop de temps sur le code écrit par rapport à la dynamique de communication.

Les *lecteurs débutants* ont du mal à comprendre que lire à d'autres c'est comme raconter.

J'ai rencontré des difficultés quand j'ai voulu aller trop vite ou que j'attendais un résultat particulier. Par exemple je souhaitais une histoire créée par le groupe d'enfants alors que manifestement ils ne connaissaient pas bien l'outil et son usage, ils étaient trop pris par la découverte de la feuille, de la technique de dessin ou par le dessin lui-même. Dans ce cas là j'ai pris conscience que je ne savais pas s'ils avaient l'habitude de dessiner, de créer et d'en parler.

Parfois ils étaient dans leur *production personnelle* et n'envisageaient pas de se "diluer" dans le groupe. *Inventer collectivement* n'était pas (à ce moment là) dans leurs préoccupations ou possibilités affectives et intellectuelles. Là aussi je n'avais pas connaissance de leur manière de travailler et de leur conception de la tâche. L'articulation personnel/collectif se travaille avec progressivité.

L'enseignant doit bien maîtriser ce qui se passe dans le cas d'une expression brute d'une préoccupation personnelle d'un élève. Un travail de réflexion est à mener avec l'enfant sur l'écrit à présenter pour qu'il puisse être entendu par les autres.

Ce qui m'a le plus questionné est la confrontation avec les enfants trisomiques<sup>1</sup> dont certains émettaient peu de sons ou de mots compréhensibles. D'autres avaient du mal à articuler et à construire des phrases. Je questionnais et procédais par propositions, reformulations et l'enfant disait oui ou non. J'ai conscience qu'il faudrait beaucoup de temps et qu'il y a un fort risque de déformation de la pensée de l'enfant. Je n'ai pas pu aller plus avant sur cette question du langage oral peu compréhensible ou presque inexistant. Il y a là des pistes de travail à développer<sup>2</sup>.

### **3 Les conditions de réussite**

#### **3.1 au niveau humain**

*Je pense qu'il faut...*, **au niveau de l'enfant :**

- utiliser des outils de médiation vrais, palpables, manipulables, où les enfants pourraient exercer leur pouvoir d'influence, de créativité
- développer l'expression orale, gestuelle, plastiques, écrite
- prendre en compte le vécu de l'enfant
- autoriser le plaisir comme élément moteur
- ménager une marge de liberté par rapport à la tâche pour libérer, permettre les essais, le tâtonnement nécessaire à l'appropriation qui une fois "amorcé" peut permettre de construire et/ou de continuer
- prendre en compte les stratégies individuelles pour chercher à comprendre l'enfant
- autoriser l'expression des sentiments, des angoisses sans les censurer, les brider, les juger mais en leur donnant des supports "socialement acceptables" (utiliser la médiation de contes, d'albums, ou d'autres textes...)

**Au niveau du groupe :**

- considérer globalement la classe et tous les apprentissages, et non pas la lecture seule en tant que discipline "en tranche" coupée du reste
- mettre en place une pédagogie institutionnelle, ou les aspects relationnels, affectifs et le besoin de reconnaissance des enfants soient pris en compte
- mettre en place un cadre clair avec des règles cohérentes
- développer l'entraide et le "tutorat".

---

<sup>1</sup> Voir annexe XXV le compte-rendu de l'expérience.

<sup>2</sup> Pour preuve un seul modeste exemple : l'enfant qui avait le plus de mal à parler et auquel je disais souvent "je ne comprends pas ce que tu dis et ce que tu veux dire" a pris ses dessins de la veille, les a mis dans le kamishibai, l'a redressé sur la table, a ouvert les volets et m'a montré ses dessins. Nous avons communiqué : je "lisais" ses dessins, lui du côté du diseur montrait et me regardait en souriant. Mais reste la question de la communication de sa pensée



### **Au niveau de l'enseignant :**

- connaître des théories sur les langages, les différentes approches possibles, l'état des recherches
- observer finement pour différencier et adapter son approche à chacun
- rechercher la manière dont l'enfant perçoit l'objet d'apprentissage, ses représentations et ses processus cognitifs
- tenir compte des déficiences
- aimer et pratiquer la lecture, l'écriture personnellement
- travailler au sein d'une équipe d'école, échanger avec d'autres collègues
- établir une bonne relation avec la famille
- établir la liaison avec les intervenants auprès de l'enfant
- aider les enfants dans leurs découvertes et les inciter à continuer

...pour générer une dynamique, créer d'autres relations, mettre en place une ambiance pour faire naître le désir de communiquer, de penser, de s'approprier les objets culturels, donc apprendre.

### **3.2 au niveau pédagogique**

La *pédagogie* doit être souple, ouverte et partir de l'enfant. L'enfant doit avoir accès aux outils, devenir autonome, savoir s'exprimer, connaître les règles de vie, se développer au maximum de ses capacités en relation avec les autres. L'enfant doit savoir ce que l'on est en train de faire et pourquoi. Le *désir d'apprendre* une fois éveillé doit être entretenu comme moteur de l'action. Pour maintenir la cohérence il convient de passer par les étapes et les positionnements dans le temps le plus court possible. Au niveau de la *langue orale* il faudrait mener de front à un rythme régulier le "quoi de neuf", la réunion coopérative, les débats, les exposés, les jeux de langage, le chant. Au niveau de la *langue écrite* : je pense que la coexistence dans la classe des activités de création, de graphisme, de découverte du code, d'enrichissement culturel, de reconnaissance de différents types d'écrits sera enrichissante. *L'apport culturel* (contes, albums, illustrations) va enrichir le futur créateur et en même temps le mettre en contact avec les traditions, les écrivains, la littérature, les artistes et leurs langages. Cet apport sera constitué de mots, de sensations, d'émotions, de concepts qui enrichiront d'autant la pensée et le langage de l'élève s'il le reçoit sans crainte, avec plaisir.

### **3.3 la manière de penser l'outil**

L'utilisation doit rester "ouverte" dans une dynamique de communication des productions. L'élève doit pouvoir maîtriser le matériel et le contenu du message. Il doit pouvoir faire des essais, expérimenter. Il faut préserver l'aspect "spectacle vivant" de la présentation. La ritualisation permettra de protéger et de susciter l'expression.

#### **4 Les perspectives**

Cet outil peut restaurer un autre lien avec la culture écrite et réamorcer l'apprentissage de la lecture.

Il dynamise l'expression écrite, suscite des projets d'écritures, de présentations. Il faudrait créer des outils d'aide à l'écriture. Pour progresser, il serait souhaitable de créer des liens et des échanges avec d'autres écoles et développer les échanges pédagogiques entre enseignants<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Un travail est amorcé dans le cadre du réseau d'école de la vallée de la Largue (Haut-Rhin).

## Conclusion

Je pense avoir montré à travers les expériences de stage décrites que le kamishibai peut être un moyen pour dénouer les résistances acquises, les blocages, les angoisses en lecture/écriture. Il permet un accès à la symbolisation, la culture de l'écrit, l'oral, la théâtralisation, la présentation, l'échange-partage réactif. Il mobilise naturellement l'écriture, la lecture devenues nécessaires (aux yeux de l'enfant) pour communiquer. Cela suppose que l'utilisation de ce moyen se fasse dans une ambiance chaleureuse et un environnement pédagogique et relationnel serein.

Le kamishibai est une sorte de métaphore pour symboliser les actes culturels : il y a à voir, à entendre, à faire, à créer, à lire, à dessiner, à écrire. Il met en jeu la dimension du spectateur-récepteur qui voit et entend, et celle du diseur-émetteur qui lit, et dit. L'ajout de musique ouvre une perspective enrichissante. La ritualisation permet le mystère, la surprise, la mise en scène et du même coup met à distance l'émotion, sécurise celui qui dit. Cet outil ouvert donne le droit et le pouvoir à chacun d'écrire, de dire, d'inventer, de transmettre un message ou une émotion.

Mais il faut conserver la fraîcheur, la nouveauté renouvelée pour éviter l'usure de la répétition.

Charlotte HERFRAY <sup>1</sup> écrit : *"S'il est nécessaire que le maître possède le savoir il est aussi nécessaire qu'il possède l'art de le transmettre : la pédagogie est cet art. Elle nécessite de prêter attention aux différentes manières qui rendent l'enseignement accessible. Ces manières définissent la qualité d'un enseignement. Certains moyens, méthodes et techniques facilitent ou non l'accès au savoir pour celui qui ignore, mais qui veut savoir. L'art de rendre le savoir disponible renvoie à la connaissance de la didactique. Cette connaissance est utile. Mais ce que la théorie psychanalytique nous apprend c'est qu'elle n'est pas suffisante et que l'essentiel se joue ailleurs. Il se joue au niveau du désir de l'enseignant dans son rapport à ses objets et à ses interlocuteurs. Il se joue aussi dans le désir de l'élève. Il importe que l'enseignant aime ce qu'il fait pour que l'objet qu'il offre à l'autre soit aimable et enviable. Jean Jaurès observa fort justement qu'"on enseigne ce qu'on est". C'est la réciprocité des désirs et leur investissement dans l'objet qui sont susceptibles de dynamiser les échanges et de ne pas tarir le plaisir de savoir qui s'origine dans le désir de posséder l'objet de l'Autre, cet Autre qui représente le "trésor des signifians"*".

Les propriétés de l'objet et son usage raisonné ne suffisent pas. Les élèves qui nous sont confiés n'ont pas souvent le désir d'apprendre. Ce désir d'apprendre ne peut émerger chez l'élève que dans la réciprocité. L'engagement de l'enseignant et son intérêt pour les activités humaines ont un effet sur l'élève qui ressent cette "désirabilité". L'élève sent alors qu'il lui est possible d'accéder à ces savoirs ou objets culturels. Mais il doit trouver en lui l'énergie pour accéder et prendre. L'enseignant doit donc rendre l'objet de savoir enviable mais ne pas le "brader", c'est à dire qu'il doit maintenir "la bonne distance".

---

<sup>1</sup> HERFRAY Charlotte, *La psychanalyse hors les murs*, Desclée de Brouwer, 1993, p. 140