

# ASPECTS DE L'APPRENTISSAGE

## Chantier lecture - Environnement de la lecture

Pierrette FERRANDI  
21, rue François-Monthon, 91380 Chilly-Mazarin  
et la commission lecture du 91

Nous avons réfléchi à ce qui constitue pour l'enfant du cours préparatoire «l'environnement de la lecture», non pas seulement ce qui facilite son apprentissage, mais ce qui à cette période, favorise une construction globale de la personnalité car nous refusons de faire seulement du cours préparatoire, l'année des apprentissages scolaires de base. Cependant, nous pensons que si l'éducation est conçue de la façon la plus complète et la plus harmonieuse possible, ces apprentissages scolaires seront plus faciles à aborder et réalisés de façon plus solide.

Quelles sont les conditions d'une construction harmonieuse de la personnalité et de l'intégration des nouveaux acquis ? L'une d'elles dépend très peu de nous mais elle est primordiale : la santé physique. Il nous faut prêter attention à tous les problèmes moteurs et aux déficiences visuelles et auditives.

D'autres ne dépendent pas seulement de nous mais de tout le passé de la petite enfance et des conditions actuelles de vie familiale ; ce sont celles qui conditionnent l'équilibre affectif. Cet équilibre permet l'expression, la communication. Il existera :

1. Si l'enfant est sécurisé.
2. S'il s'intègre au groupe, ce qui suppose une prise de conscience des autres, du groupe et l'acceptation intérieure de la loi du groupe.
3. Si on diminue le hiatus parents-école. Il est nécessaire que les parents se sentent chez eux à l'école, pour que s'instaure un véritable dialogue. Il nous faut oublier notre fonction, pour que s'engage une véritable coopération humaine sur tous les plans.
4. Si on diminue le hiatus maternelle-primaire. Notre démarche pédagogique est la même en primaire qu'en maternelle, seuls les apprentissages sont différents.
5. Si on supprime la situation d'échec (mais non l'exigence) par la multiplicité des moyens de valorisation. Supprimer la notion d'échec ne veut pas dire abandonner toute exigence et se contenter d'observer l'enfant, le laisser aller de réalisation inachevée en réalisation inachevée, s'installer à un certain stade d'évolution et refuser d'en sortir parce que pour lui, c'est se mettre à l'abri des surprises désagréables que peut lui réserver un pas vers de nouvelles conquêtes. Il ne s'agit pas non plus de lui imposer une exigence extérieure, ce serait peine perdue. Il faut réveiller en lui l'exigence intérieure d'aller plus loin, un certain goût du risque, parce qu'il nous sentira là pour l'aider à surmonter les difficultés que pourra faire surgir cette audace toute neuve. C'est pourquoi il n'est pas besoin pour nous, d'inculquer à nos enfants un «sens de l'effort» soi-disant perdu, ce sens de l'effort, ce sens de l'obstacle à surmonter, ils l'ont encore ; on le retrouve très vite, si l'effort n'est pas gratuit et nous veillons à ce que la réussite soit au bout.
6. Si on arrive à faire surmonter aux enfants l'angoisse de l'absence. Il faut que l'enfant prenne conscience que l'absence n'est pas disparition totale, que la communication n'est pas seulement présence et contact immédiat. Les enfants qui n'ont pas maîtrisé cette notion ont vécu trop d'expériences angoissantes, avec changement fréquent d'environnement, cause chez eux d'un manque total de références. Ils n'ont plus aucune confiance dans une relation gratifiante, donc ne peuvent plus se projeter dans l'avenir. Lire demande cette projection dans l'avenir parce que c'est une communication différée.

**Si l'équilibre se réalise**, l'enfant devient **disponible**, il prend en charge son apprentissage, à condition qu'on respecte son temps de tâtonnement et qu'on lui offre le milieu le plus aidant et le plus riche possible.

L'école doit compenser les handicaps socio-culturels et non se contenter de les constater.

## Histoire d'Abdellah

Abdellah arrive dans ma classe en septembre 1974. Son petit visage sérieux et pâle est encadré de beaux cheveux noirs. Il est de petite taille et ne parle guère. Il a l'air triste.

Je demande les prénoms. Un autre garçon de type algérien annonce : «Patrick» et montrant Abdellah il le désigne et l'appelle Dominique. A mon air étonné, il explique : «C'est Dominique en français et Abdellah en arabe !»

«Alors, comment veux-tu qu'on t'appelle ? Abdellah !»

La réponse est claire. C'est sa première occasion d'affirmer son origine.

Au cours du mois d'octobre, il apporte un disque de chez lui, chanté en arabe et commenté par lui. Son initiative est très bien accueillie, il est même imité. Il a le sourire et s'enhardit. Il plaisante ! et je découvre un gamin très spirituel et plein d'inventions.

Un jour je propose qu'on parle des métiers des papas pour les correspondants. Il y a beaucoup de chuchotements dans la classe et me revient en mémoire qu'il y a un problème Abdellah, c'est trop tard ! Quant son tour arrive Abdellah raconte en bégayant, comment un soir son père pris d'un accès de folie a tenté de tuer sa mère et son grand frère avec un couteau arabe qui décorait le mur, comment l'ambulance des pompiers l'a emporté, attaché, vers un hôpital où il est toujours. Le silence est lourd ! Je me risque à dire :

- C'est un grand malade. Es-tu allé le voir ?
- Non, ma mère y est allée, j'irai bientôt.

L'épreuve a été dure, il l'a bien passée, il a même l'air soulagé ! Finis les chuchotements sur cet épisode que les autres connaissent. Cette mise au point s'adressait surtout à moi. Est-ce que j'allais l'entendre ? ou le rejeter ?

Maintenant il était rassuré.

Une semaine avant Noël, il part pour Alger.

A son retour il a une mine superbe. Il raconte volontiers ce qu'il a vu et fait. Il dessine pour sa correspondante, le voyage, son pays. Sur le dessin les gens parlent (en arabe !) — il utilise les bulles —. La partie qui représente son pays est plus colorée, plus riche de détails ; le soleil brille et les gens sont représentés

dans leur occupations traditionnelles. Le dessin est une longue bande de quatre mètres, il intéresse tous les enfants. C'est l'image d'une nouvelle étape de la conquête de sa personnalité.

Il devient plus réceptif aux autres : il écrit à sa correspondante : «*parle-moi de ton pays*», et prend en charge son apprentissage.

## Nadine cherche à se sécuriser, à se valoriser

Nadine redouble et démarre l'année avec beaucoup de difficultés. Elle se déplace sans cesse en classe, touche à tout. Elle a souvent le corps en déséquilibre. Si on lui demande de regarder quelque chose, son regard part dans une direction différente. Elle parle à sa mère un langage moins compréhensible qu'avec moi.

**Première semaine :** Nadine ne sait pas du tout ce que raconte le premier texte de lecture.

**28-9 :** Elle reconnaît nos histoires, mais ne répond pas à mes questions. Cependant, ayant apporté un cheval-marionnette, elle me demande d'écrire : «*Nadine a apporté un cheval-marionnette.*».

**Octobre :** Si je m'assois près d'elle, son corps toujours en mouvement s'apaise. Parfois elle pose sa tête sur mes genoux. Elle abandonne cette attitude un peu plus tard, mais me touche encore souvent pour me parler.

**7-10 :** Une de ses histoires à l'entretien est écrite au tableau mais elle a oublié ce qu'elle avait dit, et qu'on avait légèrement modifié pour que ce soit compréhensible. Elle ne se reconnaît pas.

On a écrit : «*Mes cousins ont emporté ma petite chienne.*»  
Elle redit : «*Mes amis a apporté... amené...*»

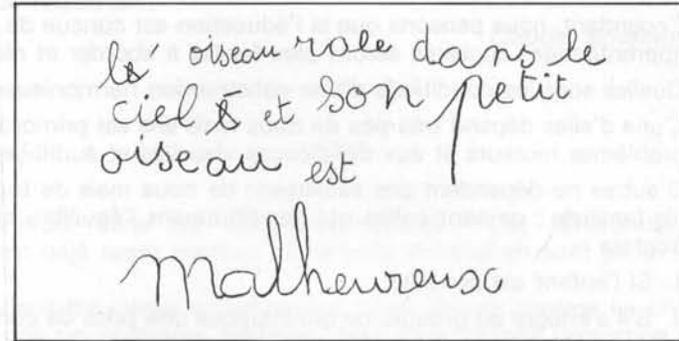
**10-10 :** Elle situe les mots dans un texte.

**17-10 :** Elle essaie de reconstituer des histoires avec les mots de nos textes. Et les jours suivants elle cherche inlassablement «*fait*» dont elle a besoin. Elle ne se souvient jamais de l'endroit où elle peut le trouver, elle revient me le demander.

**28-10 :** Elle retrouve «*fait*» pour écrire toujours la même phrase : «*Le gros monsieur fait du vélo.*»

**20-11 :** Elle fait une belle peinture. Quelques jours après sa maman l'emporte très étonnée de sa réussite. Joie de Nadine. D'ailleurs elle aime beaucoup que sa maman vienne me voir et voir ce qu'elle fait en classe.

**Début décembre :** Deuxième réussite nette : en danse Nadine invente un pas chassé aisé, bien rythmé et bien accueilli par le groupe. Elle va le répéter de nombreuses fois avec ou sans musique en réclamant l'attention. Elle commence à chercher ses mots seule dans les textes mais doit relire le texte en entier pour trouver.



**Janvier :** Elle continue à agir dans les directions où elle a réussi : rythme, peinture, sans se renouveler d'ailleurs, réutilisant les thèmes qui lui ont valu le succès dans ces deux domaines. Maintenant elle demande à lire et au pire ne refuse pas de le faire. Son regard ne fuit plus. Elle a acquis une certaine autonomie aux ateliers et une relative stabilité y compris au rangement des lettres d'imprimerie. Mais pendant les moments collectifs de lecture, elle dessine et ne s'intéresse pas à ce qu'on fait ensemble sauf pour demander à participer. Troisième événement qui la valorise : un de ses dessins est utilisé pour la couverture du journal. Elle en parlera souvent.

**Février :** Les acquisitions de lecture sont maigres. Elle est capable de reconnaître quelques lettres à partir de mots qui lui sont devenus biens personnels. Mais elle arrive difficilement à retenir les mots de liaison les plus simples (ex. : dans).

**Mars-Avril :** Nadine a acquis une certaine stabilité de comportement. Sur le plan des acquisitions scolaires, les progrès sont très lents et très fluctuants. Elle retient quelques mots, quelques lettres en se référant aux affiches de sons ; elle s'invente des travaux systématiques (listes de syllabes) et elle est très fière de ses réussites. Elle est capable d'associer lettres et sons mais elle n'arrive pas à lire des mots de plusieurs syllabes.

**Mai :** Elle n'a encore acquis que très peu d'autonomie ; les moments où elle essaie de travailler seule sont très rares. Il lui faut l'assentiment, l'approbation pour qu'elle arrive à déchiffrer des textes simples.

## Christophe prend en charge son apprentissage

Christophe, né en juin 1967, redouble le C.P. Père attaché commercial, mère sténo-dactylo. Un frère, Eric, 11 ans.

Je connaissais Christophe pour l'avoir vu l'année précédente chez une camarade de groupe. Il manquait beaucoup de maturité, ne s'intéressait ni aux mathématiques ni à la lecture, n'aimait que dessiner et parler...

A la rentrée, même situation. Christophe, grand et fort pour son âge, a une démarche bizarre, pieds en dedans, reins cambrés, position qui s'accroît si on le regarde. Quand il parle devant la classe, il se balance d'un pied sur l'autre et met le doigt dans la bouche. Il a pourtant un registre de langage très étendu : très bonnes structures, vocabulaire varié, le sens du mot juste, il a la répartie facile. Curieusement, il n'exprime que très rarement un avis personnel. Le monde qui l'entoure ne lui apparaît qu'au

travers de son frère Eric. S'il apporte quelque chose, c'est qu'Eric le lui a donné ou le lui a fabriqué. Tout ce qu'il dit commence par : «*Mon frère Eric...*» Eric lui lit des histoires, l'emmène en promenade, et aussi le bat, lui fait «*des tortures*», lui raconte des histoires horribles : il jouit parfaitement de tout cela qu'il se complaît à raconter par le menu, monopolise la parole et produit à la longue un réel ennui chez l'auditoire qui se lasse très vite d'entendre tous les jours à peu près la même chose. Le frère, lointain, secret, très bon élève a une allure et un comportement efféminés.

Le dessin de famille comprend de gauche à droite :

- Le papa très grand, équilibré, souriant ;
- La maman, très petite, sans mains ni pieds.

(Suite p. 23.)

— Eric, aussi grand que la maman, lui aussi sans mains ni pieds, mais coiffé d'un curieux chapeau ;  
 — Le chat, Moumousse, tourné vers les trois autres personnages ;  
 — Enfin, tout seul, tout petit, tout noir, sans visage, sans mains, sans pieds, voici Christophe, affublé du même bizarre chapeau que son frère.

J'apprendrai par la suite que le papa, homme affable, très doux, s'occupe beaucoup des enfants, tandis que la maman qui travaille loin de son domicile, leur consacre moins de temps.

En l'absence des parents, les enfants sont livrés à eux-mêmes et à l'imagination débordante d'Eric.

Christophe dessine beaucoup. Ses productions sont mieux accueillies que ses monologues. Thèmes favoris : des dames avec des bijoux, des reines, des rois avec leur couronne, des bateaux de pirates qui ont l'air de partir pour Cithère, des trésors enfouis dans des grottes, comme semble-t-il ses possibilités au fond de lui-même. Ces dessins, très jolis de facture, très ornés ne ressemblent pas à ceux des autres garçons de la classe. Il dessine assez souvent des maisons qui brûlent ; certaines fois, c'est papa qui a mis le feu, d'autres fois, c'est maman. Beaucoup aussi de dames mortes dans les cimetières, des fantômes, des toiles d'araignées. La persistance de tous ces thèmes m'effraie, d'autant que le comportement de Christophe n'est pas fait pour me rassurer.

Dans la classe et au dehors, Christophe colle à moi, me suit partout, cherche par tous les moyens à attirer mon attention : cris, remue-ménage, chute d'objets, etc. En lecture, il retient facilement les mots, mais les localise avec difficulté. S'il n'y arrive pas tout de suite, il se panique, ne sait plus par où commencer, redevient un bébé suçant son pouce et bêtifiant.

Le 26 octobre, visite des correspondants. Christophe se lie d'amitié avec un petit garçon nommé Eric, à qui il envoie désormais tout ce qu'il écrit.

J'arrive enfin à voir les parents qui ne prennent pas le problème de Christophe au sérieux. Je suggère de consulter un psychologue, ce qui n'a toujours pas été fait.

Ce comportement dure jusqu'à la mi-décembre, où nous commençons à préparer la décoration de Noël. A ma grande stupéfaction, Christophe propose de s'occuper de l'atelier de lanternes. Il prévoit son matériel en quantité et qualité, prend des aides à qui il apprend la technique de confection des lanternes, donne des conseils, paraît enfin à son aise. Sa technique s'affine toute la semaine, il prend de l'autorité. A la même époque, il s'essaie au métallophone, se grise de sons, mais seul. Les grands dessins évoluent. Si on remarque toujours des dames avec des bijoux, quelques soleils apparaissent, dont un, très beau à la peinture. Christophe essaie de s'intégrer aux séances d'expression corporelle, mais toujours par l'intermédiaire de son ami Patrick, lui-même très bloqué sur ce plan.

En janvier, Christophe démarre en flèche :

- Il écrit davantage et seul, n'ayant recours à moi qu'en de rares occasions.
- Il accroche en lecture et s'y intéresse.
- Il travaille en mathématiques où il réussit bien ;
- Il prend des initiatives, s'intègre aux travaux de groupe, dirige des entretiens. On sent nettement que maintenant, il s'intéresse à la classe et prend en charge son apprentissage ;



Tête du chat Moumousse. ►

▼ La famille de Christophe.



— Seuls points noirs, il parle trop, ne s'essaie à l'expression corporelle qu'en compagnie de Patrick, l'orthographe reste déficiente.

Ces progrès sont durables et continuent lentement et régulièrement.

Au milieu du troisième trimestre, mort du chat Moumousse. C'est le début d'une période régressive qui prend fin avec l'adoption d'un nouveau chat. Toutefois, Christophe récupère assez facilement et continue lentement mais sûrement ses progrès. Un travail réalisé sur « Chants et danses d'Afrique » lui permet de s'exprimer enfin seul, puis à l'intérieur d'un groupe.

A la fin de l'année, Christophe lit des livres entiers lentement, mais suffisamment pour passer au C.E.I. Il se prend en charge, est intégré à la classe. Mais ses problèmes avec son frère n'ont pas disparu et les parents refusent toujours un entretien avec le psychologue. A quel avenir est-il promis ? Qu'advient-il de lui, si on ne le laisse pas s'exprimer ? S'il ne se sent pas sécurisé ? Si l'unique critère de valorisation redevient la réussite scolaire ?

## L'enfant prend possession de son milieu de vie

Il nous faut penser le milieu de vie des enfants de façon à ce que celui-ci les aide à organiser la perception du corps et celle du monde qui les entoure.

Qu'il les aide aussi si possible à faire les expériences qui leur ont manqué plus tôt.

« C'est souvent en revenant aux modes de communication infra-verbales les plus primitifs, les plus archaïques, comme le contact corporel et l'expression du corps que les possibilités de communication y compris le langage verbal peuvent être débloquées. » (André Lapiere et Bernard Aucouturier.)

Les expériences libres que les enfants font dans un milieu permissif, valorisant, structurant, les conduiront à une prise de conscience d'eux-mêmes et du monde et à une possibilité d'action toujours mieux adaptée. Nous l'aïdons à développer ses pouvoirs.

C'est pourquoi nous rendons d'abord l'espace-classe aux enfants, le temps ensuite.

Et nous favorisons les contacts avec la matière, l'eau, la terre, les contacts avec le sol, en laissant l'enfant se traîner, jouer et travailler à terre et en cherchant à l'extérieur et à l'intérieur comment et où installer de telles activités.



Ceci implique une certaine organisation de l'espace, particulièrement de celui de la classe qui nous incombe au départ, même s'il est par la suite modifié et remodelé par les enfants eux-mêmes : il nous faut ménager des espaces vides de meubles pour pouvoir s'asseoir ensemble à terre, s'y installer pour dessiner, pour réaliser des activités mathématiques à plat sur le sol, pour jouer avec le cochon d'Inde... Dans le coin lecture, les enfants s'installent naturellement par terre, seuls ou à trois ou quatre autour d'un livre qu'on commente ensemble : autant donc installer le coin lecture au ras du sol. On peut aussi utiliser les murs au niveau inférieur. C'est accroupis, que les enfants vont consulter la liste des correspondants, ou les créations mathématiques qui viennent d'être reçues.

Il y a deux sortes d'espaces dans la classe, l'espace individuel et l'espace collectif. L'enfant commence par prendre possession de son espace individuel en y posant sa marque et il faut protéger l'inviolabilité de cet espace pour qu'il puisse se sentir en sécurité. Les enfants prennent ensuite conscience de l'espace collectif.

Quand ils se sentent chez eux dans la classe, ils peuvent commencer à modifier cet espace. Ceci ne pourra guère se faire avant que le sentiment de constituer un groupe ne commence à émerger. Agir sur l'espace collectif aide l'enfant à affirmer son autonomie.

Un exemple d'une lente prise de possession de l'espace qui va aider l'enfant à surmonter les difficultés de l'apprentissage de la lecture.

Nathalie ne trouve jamais ses affaires ; elle ne les «voit» pas et le dit sans chercher. Elle met très longtemps à repérer les différents coins de la classe, attend qu'on la guide. Quel

problème pour poser son bouquet quelque part, s'installer à un atelier, chercher des lettres dans la casse. Elle ne sait pas non plus se repérer dans une page, entre les pages de son cahier.

Au bout d'un mois, elle situe les affichages, les tableaux, sait retrouver son dessin commencé et pense à le finir. Elle repère beaucoup de mots et commence à chercher sans trop de difficultés les mots qu'elle a oubliés dans ses textes.

Apprendre à se déplacer dans la classe, ce fut pour elle la première conquête, la deuxième ce fut de moins solliciter la maîtresse pour se tourner vers les autres enfants, demander leur aide, apporter son idée, et aussi agir seule. Et la troisième, sans doute d'apprendre à sauter à la corde : c'était pour elle, un apprentissage qu'elle avait décidé de faire et auquel elle s'est astreinte patiemment.

Nous essayons quand nous le pouvons, de faire évoluer les enfants en milieu naturel, parce qu'ils ont de moins en moins l'occasion de le faire dans la vie quotidienne.

Courir en terrain accidenté, grimper, assurer son équilibre, non seulement dans l'espace uniformisé du gymnase aux installations stéréotypées, mais dans un milieu naturel où les situations imprévues exigent sans cesse des réponses nouvelles ; cela permet d'enrichir ces «expériences du corps», bases du développement de l'enfant.

**Un exemple :** Des enfants de C.P. ont décidé de construire une balançoire à l'aide de deux troncs d'arbre. Ils utilisent un outil, en l'occurrence une ficelle trouvée dans le bois. Ils se concertent pour arriver à une action collective cohérente : tirer le tronc d'arbre avec une ficelle à plusieurs, pendant que d'autres le poussent. Il faut ensuite résoudre une autre difficulté : se répartir le travail pour mettre ce tronc en équilibre sur un autre.

Sont mis en jeu l'invention, l'intelligence, le recours au groupe, l'utilisation du corps dans son ensemble.

Cette utilisation complète du corps, nous essayons également de la provoquer par ce qu'on appelle expression corporelle.



## Expression corporelle

S'exprimer avec son corps, c'est non seulement utiliser toutes les parties de son corps, mais encore prendre possession de l'espace extérieur, dialoguer avec les autres sans le secours du mot, s'organiser à deux, en petits groupes, en grands groupes, pour exprimer quelque chose en commun.

L'enfant de C.P. a beaucoup de mal à utiliser son corps. En général, il se sert de ses pieds, de ses bras, plus rarement de sa tête, encore moins du tronc. Il faut donc, après l'avoir laissé s'exprimer librement, l'inciter à observer les autres, à revenir sur ce qu'il a essayé d'exprimer pour le mieux structurer.

**Un exemple :** Après avoir vu à la télé Gros-Minet porter un piano, un enfant propose à la classe ce travail adopté à l'unanimité. Trois groupes se mettent au travail. Après un temps de recherche libre, chaque groupe montre ce qui a été fait.

### Remarques :

- Franck va trop vite, un piano, c'est lourd.
- Marc, on dirait qu'il porte un tout petit piano.
- Discussion sur la taille du piano, sur le poids, sur la façon de le porter, à un, à deux, sur la vitesse à adopter, sur les variantes : monter un escalier, le descendre, etc.
- Retour au travail par groupes, suivi d'une nouvelle présentation aux camarades, critique de la séance de travail.
- Les enfants ont utilisé jambes, bras, corps, tête, ont travaillé les notions de vitesse, d'intensité (lourd, léger), de direction, d'orientation (haut, bas), de situation (devant, derrière), au cours d'une activité globale dans laquelle leur étude ne peut être dissociée.

Ce travail, basé ici sur une recherche à partir d'un mouvement, peut être fait à partir d'un thème, d'une histoire, d'un rythme frappé aux percussions ou d'une musique. Quelles musiques utiliser ? Il faut que le choix soit le plus varié possible, de la musique folklorique à la musique électronique, afin que tous les enfants y trouvent leur compte, aussi bien ceux qui sont attirés plus particulièrement par le rythme, que ceux qui sont sensibles à la courbe de la phrase musicale. Il importe d'éviter au maximum les stéréotypes fréquents surtout chez les petites filles (danseuses vues à la télé par exemple), en changeant ou au besoin en supprimant la musique, dans un premier temps.

Nous utilisons aussi du petit matériel : ballons, cerceaux, bâtons, foulards, rubans, etc. Les enfants créent des jeux, les proposent à leurs camarades, puis les codent. Dans chaque séance, il faut avoir présent à l'esprit ce travail concernant le schéma corporel, l'espace extérieur, la notion de temps, en même temps que l'utilisation éventuelle des plans horizontaux et verticaux.

Le corps, c'est le premier instrument de relations avec les autres. Les enfants ont besoin de contacts corporels sous des formes diverses ; ils ont un indiscutable plaisir à se promener en se tenant par la main, par le cou, à travailler côte à côte, à se battre. Certains vont même jusqu'à rechercher la claque ou la fessée. Dans d'autres cas, un sourire, une caresse, un hochement de tête suffisent à l'échange physique.

Nous pensons que pour l'enfant, la prise de conscience de son schéma corporel et de son milieu de vie l'aident à agir sur celui-ci et par là-même, le rendent aptes à des apprentissages divers dont celui de la lecture. Notre rôle est de proposer, de valoriser, d'aider à structurer pour permettre aux enfants d'aller plus loin.

Nous avons cependant remarqué que chez certains enfants, tous ces préalables ne sont pas remplis et pourtant des apprentissages se réalisent. Tel enfant mal latéralisé apprendra aisément à lire alors que tel autre qui présente les mêmes lacunes n'y arrivera qu'au prix d'un effort compensatoire énorme. De quelle nature est cet effort ? Ces « pré-requis » ne semblent pas identiques pour tout le monde. Nous nous posons à ce sujet beaucoup de questions.

*Ce travail que nous avons réalisé en 1974-1975 est un début. Nous n'avons pas la prétention d'avoir fait le tour de la question et d'avoir épuisé le sujet. Cette année, nous avons choisi d'axer nos recherches sur la structuration du temps et sur la liaison langage-lecture. Nous demandons l'aide de tous ceux que ces questions intéressent. D'avance, merci.*

