



Des livres pour lire... peut-être

Quelles lectures en SEGPA ?

Comment faire lire des adolescents ? La question prend une dimension cruciale en SEGPA. Pour certains élèves, c'est sans doute une (la) dernière chance d'apprendre à lire après des années d'échec, de dévalorisation et finalement de rejet de la lecture et des livres. Mais en SEGPA, il y a aussi des lecteurs, une grande variété de lecteurs, tous plus ou moins en difficulté. Comment les enseignants relèvent-ils le défi d'une telle hétérogénéité ?

Difficultés et différences

Une des caractéristiques des classes de SEGPA, c'est l'extrême hétérogénéité en matière de lecture. Bien sûr, quelques élèves sont lecteurs : ils comprennent les textes, ils empruntent des livres au CDI et même à la bibliothèque municipale. Mais ce sont des exceptions : la grande majorité ne déchiffre et ne fait du sens qu'avec difficulté. Et certains ne déchiffrent pas du tout, ne tirent aucune information d'un texte, même simple et court. Ils sont aussi incapables d'oraliser un écrit, parfois même un mot ou une syllabe. Ces derniers se divisent encore en deux ensembles : ceux qui vont très bien comprendre quand on leur lit le texte et ceux qui ne vont rien retirer de cette lecture. Dans une classe, on trouve tous ces cas et tous les intermédiaires. Les douze ou seize élèves de la classe ont chacun une relation à l'écrit très particulière. Certains, par exemple, lisent très bien à haute voix, "mettent le ton" mais sans être capables de dire un mot du sens du texte. Globalement les performances en français sont faibles — 24 % en moyenne de réussite à l'évaluation d'entrée en sixième dans une des classes. Mais dans cette difficulté, il y a des extrêmes : certains élèves n'ont vraiment aucune autonomie face à l'écrit. Ils ne sont pas lecteurs du tout au sens de "pas déchiffreurs" et même parfois non comprenant (*voir ci-dessous*).

Les élèves de SEGPA et la lecture

<p>Dans une classe type :</p> <ul style="list-style-type: none"> Quelques lecteurs comprenant Quelques lecteurs non comprenant Des déchiffreurs comprenant (c'est la majorité) Un ou deux déchiffreurs non comprenant Des non déchiffreurs qui comprennent un texte qu'on leur lit Un non déchiffreur qui ne comprend rien à un texte qu'on lui lit

Quelques explications

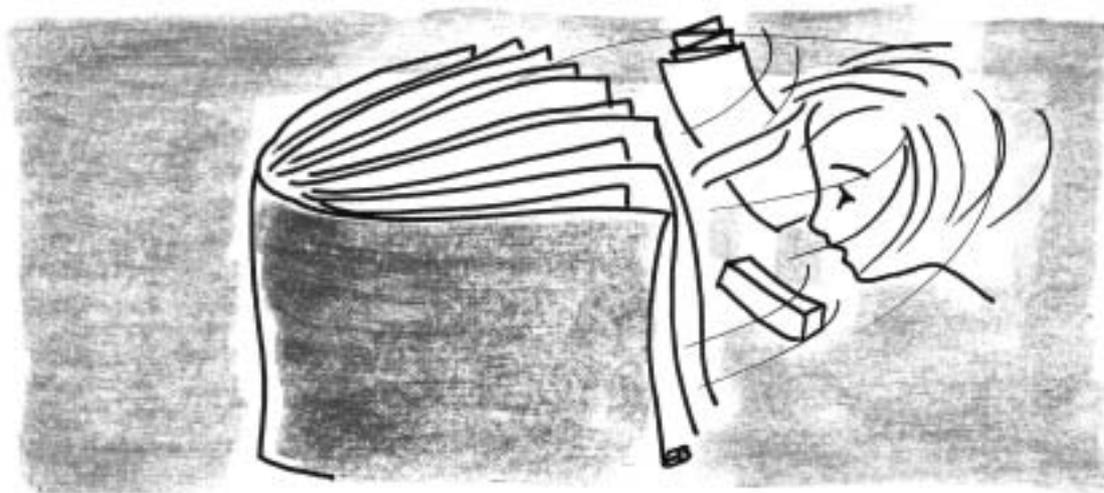
Les causes de ce non-apprentissage de la lecture sont difficiles à cerner et très variables selon les individus. Le manque de culture générale, le refus inconscient d'apprendre à lire, des troubles de la personnalité, des handicaps sensoriels et mentaux... Les

SEGPA

Collège Kennedy - Allonnes 72

Collège la Madeleine - Le Mans 72

Propos recueillis par M. COUPRY,
auprès de M. CHARTRAIN et H. FORNES,
professeures d'école spécialisées



enseignantes repèrent tous ces facteurs, parfois associés d'ailleurs. L'histoire personnelle joue un rôle non négligeable. Certains de ces élèves — c'est rare — ont des parents qui leur ont lu, leur lisent des histoires. Ceux-là possèdent un vocabulaire nettement plus précis et plus étendu que les autres. Ils ont un certain nombre de repères dans les livres, mais ils ne sont pas toujours lecteurs pour autant. Les élèves intégrés dans le système ont en général tiré parti de cette situation : ils ont plus de connaissances dans plus de domaines. Chacun a grappillé dans la diversité des activités proposées. Un début de culture commune s'est

che, on peut décider d'abandonner l'apprentissage systématique de la lecture, en expliquant à l'élève qu'il n'est pas prêt à apprendre à lire et qu'il ne sert à rien de s'échiner en vain pour le moment. Cette forme de "lâcher-prise" amène chez lui un changement qui le met en situation de décider d'apprendre à lire. Ce n'est jamais aussi explicite, mais les enseignantes ont parfois constaté qu'alors la démarche volontaire vers la lecture est réelle. Mais le plus souvent les causes restent obscures et les solutions à inventer.

Pas de recettes miracles, des projets

Quels objectifs viser dans de telles classes, avec de tels élèves ? Peut-on espérer apprendre à lire à des élèves qui n'en ont pas envie et/ou qui ont échoué avec toutes les méthodes, tous les enseignants, pendant neuf ans, qui sont parfois suivis par des orthophonistes, sans résultats tangibles ? C'est bien sûr un objectif qu'il faut garder en tête mais les enseignantes ont vu les limites des outils d'apprentissage strictement techniques de la lecture : l'absence de transfert des compétences travaillées sur ordinateur et la difficulté à consacrer assez de temps individuellement et avec un réel suivi pour l'ensemble des méthodes qu'elles ont expérimentées. Sans compter la lassitude née d'exercices répétitifs, faits dans la solitude. Le premier objectif est de réconcilier le plus grand nombre — ceux qui mettent en place toutes les stratégies possibles pour l'éviter — avec l'écrit. Cela ne peut se faire que dans le cadre de projets de classe qui permettent motivation, implication et souvent même plaisir. Ces projets sont toujours centrés sur l'écrit. Il y faut lire pour écrire, écrire pour lire et être lu. Mais l'écrit y devient passage obligé et non plus fin en soi dépourvue de toute légitimité sociale. Certains enfants savent très bien qu'on peut vivre sans savoir lire ni écrire : il ne manque pas d'exemples autour d'eux, à qui l'oral semble suffire. Les projets varient selon les années, mais chaque classe en mène plusieurs dans l'année : lire et écrire un recueil de poèmes, un conte, un récit policier, participer au défi-lecture départemental des

Peut-on espérer apprendre à lire à des élèves qui n'en ont pas envie ou qui ont échoué avec toutes les méthodes ?

construit et cette situation nouvelle (depuis cette année, tous les élèves accueillis viennent de l'école primaire, de CE2 ou de CM2) réduit de ce point de vue l'hétérogénéité culturelle dans les classes. Un lexique restreint et une totale méconnaissance du monde constituent des obstacles à la lecture et, de ce point de vue, les élèves sont plus prêts à lire qu'auparavant. Mais les causes des difficultés, des blocages sont multiples et le manque de culture générale est loin d'être le seul responsable. Un élève dysphasique par exemple (ayant donc des problèmes d'élocution), mais manifestant à l'oral de bonnes compétences de compréhension et de réflexion, n'a pas réussi à entrer dans l'écrit, ni en lecture ni en production, bien qu'il soit par ailleurs suivi par un orthophoniste. Parfois, en revan-



SEGPA... La production finale est toujours destinée à l'extérieur de la classe : CDI du collège, les élèves des autres SEGPA, la classe partenaire... Et pour mener à bien ces projets, il faut mettre le nez dans les livres ! Et il faut surtout s'inscrire dans le temps : le projet impose la complexité et la nécessité de mémoriser, de réutiliser, de transférer. Au contraire des lectures fonctionnelles ponctuelles qui laissent aux élèves la possibilité de contourner la lecture et d'éviter la confrontation avec l'écrit. Ici, lire, c'est aussi lier, relier les choses et les gens, relier dans le temps et l'espace.

Un exemple : *Crimes Croisés*

Le projet vise donc toujours à donner envie et/ou à créer le besoin de lire, mais aussi à apporter des moyens de lire, ou au moins de se repérer dans l'écrit, de construire des compétences qui participent de la lecture sans être la lecture tout entière. A travers l'action *Crimes croisés* (voir ci-dessous) menée dans une dizaine de classes de SEGPA du département, on voit bien que le travail des enseignants y est très différent de celui mené dans les autres classes de collèges,

Crimes croisés

Action proposée par le *Centre Ressources Lecture de la Sarthe* aux classes de cinquième et quatrième SEGPA

Les enseignants se rencontrent trois fois pour réguler le projet, pour définir le calendrier et toutes les modalités pratiques et surtout pour échanger sur les pratiques et essayer de résoudre les problèmes rencontrés.

Deux phases successives

1. La lecture : d'octobre à janvier

- une liste de récits policiers
- un concours de lecture : trente énigmes portant sur les livres
- lancement sur le stand aux *24 h du livre* avec indices matériels (cinq en octobre, dix en novembre et quinze en décembre)
- fin janvier : remise des réponses

2. L'écriture : De janvier à avril

Chaque classe écrit un récit avec contraintes (en 2001-2002 : 10000 signes maximum, lieu : la Sarthe, époque : 2001, personnages : un adolescent, un policier ou un représentant de la loi, et deux objets : un plan et un paquet de chewing-gum).

Ces contraintes sont décidées par les enseignants engagés dans l'action.

Un écrivain intervient une fois ou deux dans la classe, en cours d'écriture.

Les textes sont édités dans un volume collectif. Chaque élève reçoit un recueil et deux exemplaires sont envoyés dans chaque CDI du département.

Liste des ouvrages

Romans :

L'Assassin habite à côté, F. Dutruc-Rosset ; Syros mini souris noire
Cauchemar dans la crypte, B. Aubert-G. Cavall ; Magnard jeunesse
Panique au cirque, D. Zay ; Magnard jeunesse
Le corbeau et les canards, M. Leydier ; Syros souris noire
Le Monstre du lac noir, H. Jaouen ; Syros mini souris noire
Sèvres Babylone, G. Carré ; Syros mini souris noire
Affreux, sales et méchants, G. Guéraud ; Nathan, lune noire
Méfiez-vous de l'an 2000, H. ben Kemoun ; Nathan, lune noire
Traquenard sur internet, G. Douet ; Myriades Epigone
*Crimes croisés I : Le Crime**, Laurent Texprèce 5^{ème} A collège Mulsanne
*Crimes croisés II : Jusqu'à la mort**, 4^{ème} 7 Berthelot
*Crimes croisés III : Choix mortel**, 4^{ème} SEGPA Parigné l'Evêque
*Crimes croisés IV : Partie de pêche macabre**, 4^{ème} SEGPA Bouloire

B.D. :

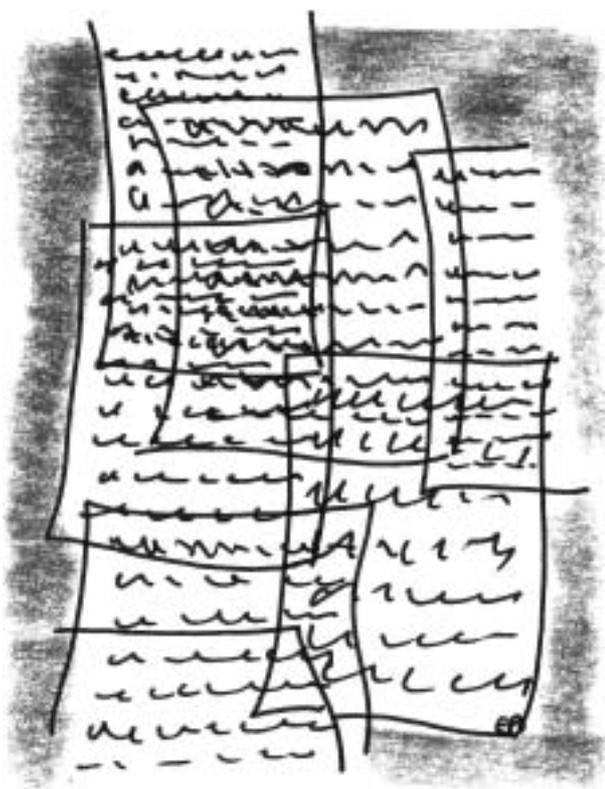
@ss@ssin ! La clé du Mystère, A. Sikorski-D. Lapierre ; Dupuis
Un crocodile dans la Loire, Marion Duval-Y. Pommaux ; Bayard BD/Astrapi
Un pilote a disparu, Michel Vaillant, J. Graton ; Dupuis

Film :

L'assassin habite au 21, H.-G. Clouzot : Le décor et la mise en place des personnages.

*Textes écrits par des classes les années précédentes

pour les mêmes activités. La mise en œuvre est ici déterminée par la nécessité d'être au plus près des difficultés, différentes pour chaque élève. Par exemple, durant la première séance au CDI où les élèves vont travailler sur une série de livres différente de celle qu'ils vont étudier dans le cadre de l'action, ils disposent de photocopies de quatrièmes de couverture et d'une liste de titres. Il s'agit de retrouver la paire titre/quatrième de couverture. Les élèves travaillent en groupes. Les deux adultes présentes, l'enseignante et la documentaliste, lisent les quatrièmes de couverture aux non-lecteurs ou aux "très petits lecteurs" qui peuvent alors réfléchir au lien avec les titres et argumenter leur choix à l'oral avec les autres au moment de la mise en commun. Pour eux l'objectif visé ne sera pas directement la lecture. Mais il s'agit plutôt d'un exercice de réflexion sur le lien entre le titre et l'histoire, sur le rôle de la quatrième de couverture. Il s'agit peut-être aussi de donner envie,



de susciter de l'intérêt pour tel ou tel des livres. Mais il est sûr également que toutes ces activités mettent en évidence le fait qu'être lecteur est, à long terme, une condition pour être actif dans les travaux de la classe. Dès cette séance, les élèves relèvent tous les mots liés au domaine du policier. Beaucoup de ces mots leur sont d'ailleurs familiers à l'oral, grâce aux séries télévisées. Le travail systématique sur le lexique — reconnaître les mots, connaître leur sens, savoir à quel champ ils se rattachent : le délit, l'arme, le mobile... — est une des conditions pour améliorer une compétence à l'œuvre dans la lecture : l'anticipation. Et cette familiarisation sera une aide pour l'entrée dans les récits policiers.

Sèvres-Babylone : point de départ

Sur la quinzaine de titres à lire, l'enseignante en choisit un qu'elle juge difficile d'accès pour les élèves, pour son niveau d'expression et l'absence de repères dans le milieu évoqué : *Sèvres-Babylone*. Pour de tels titres, il faut un accompagnement spécifique. Dans ce cas, l'enseignante a photocopié séparément les six chapitres du roman, en enlevant les numéros des chapitres et des pages. Chaque tandem reçoit un chapitre : il doit le lire, le résumer pour le raconter aux autres. L'activité finale sera de se mettre d'accord sur l'ordre de ces chapitres. Ceux-ci font de deux à quatre pages, et c'est écrit gros. La distribution ne se fait pas au hasard. Pour ces séances, on constitue des binômes homogènes : les meilleurs lecteurs sont ensemble, les moyens lecteurs aussi, et les non lecteurs forment les deux derniers tandems. Les quatre premiers groupes travaillent en autonomie pendant la première heure. La professeure travaille avec les moins bons lecteurs. Elle leur lit le chapitre et leur pose des questions les amenant à repérer les points essentiels : quels sont les personnages ? où sont-ils ? que font-ils ?...

**Qu'est-ce que raconter ?
Par quoi commence le texte ?
Comment coupe-t-on,
enchaîne-t-on ?**

A partir de leurs réponses, elle va leur demander de lui dicter un résumé. Durant ce travail, elle ira d'un groupe à l'autre, relira tel ou tel passage, les laissera "lire" et "relire" des extraits, le résumé, les amènera à le compléter ou le modifier oralement. Pour les autres groupes, elle interviendra sur le premier jet, entre la première séance et la suivante, elle formulera des questions qui permettront aux meilleurs lecteurs de retravailler leur résumé pour qu'il soit plus fidèle au roman. C'est un exercice difficile. Les résumés sont pauvres, malgré les tentatives de l'enseignante pour faire entrer les informations essentielles, si bien que rétablir l'ordre est difficile. Le travail de mémorisation et la masse d'informations à gérer sont énormes : chaque élève a une feuille avec les six résumés. Il propose un ordre. Il le confronte avec celui d'un autre : ils se mettent d'accord. Un seul élève a réussi à retrouver la bonne progression du premier coup. Il a néanmoins réussi à convaincre, en avançant des arguments décisifs, tout le groupe que sa réponse était bien la bonne. Le travail pour les non-lecteurs se fait ici sur la narration : Qu'est-ce que raconter ? Par quoi commence le texte ? Comment coupe-t-on, enchaîne-t-on ? Que choisit-on de raconter ? C'est l'occasion d'un début de construction de la notion de cohérence du récit et de la nécessité de prendre en compte le lecteur, qui, lui, ne



connait pas l'histoire. Ici encore, on est dans la création de liens.

Aider les lecteurs, sans savoir lire

Dès le lancement de l'action, chaque élève peut emporter un livre chez lui. Dans l'une des classes, les parents sont associés et invités à lire les livres avec ou pour leur enfant. Parfois, c'est une aide éducatrice qui accompagne la lecture. Les énigmes vont arriver progressivement dans la classe : elles finalisent certaines lectures ou relectures, en relançant d'autres. Un tableau exposé dans la salle répertorie les énigmes, et l'état des recherches de la classe : titre supposé correspondre à chacune et éventuellement proposition(s) de solution(s), avec la page supposée donner la clé. Régulièrement, des temps de mise en discussion des propositions donnent à chacun l'occasion d'argumenter pour ou contre la solution avancée. Le recours aux livres s'impose alors pour trancher. Et les non-lecteurs ne sont pas à l'écart. Par toutes les activités menées dans la classe, par les informations glanées dans les illustrations, les chiffres, les passages qu'ils ont réussi à déchiffrer, ils interviennent pour contredire, donner de

Des ateliers

Cependant, pour atteindre cette connaissance des textes, là où, dans une classe ordinaire, on se contente souvent d'échanger oralement sur les livres, la lecture se faisant hors des cours, l'enseignante met en place tout un dispositif. Ce sont des ateliers de lecture avec des temps collectifs et des moments de travail individuel accompagnés par la professeure. L'ensemble des activités porte sur les livres du projet. Elles démarrent dès que les livres ont un peu circulé et que chaque roman a été lu par deux ou trois élèves. Les groupes sont constitués par des élèves ayant lu les mêmes ouvrages. Les compétences en lecture dans le groupe sont aléatoires. Quatre ateliers occupent une séance hebdomadaire. Le premier fonctionne autour d'un *Trivial Pursuit*. A partir de questions posées par des

Dans un livre, tout est indice et peut être porteur de sens (ou de contresens) : l'illustration n'est pas souvent fidèle à la lettre du texte, et un fragment n'est jamais à lui seul garant du sens

nouvelles pistes, guider la recherche des petits lecteurs (qui savent parfois où se trouve la réponse mais ne peuvent pas la retrouver seuls). Dans ces moments, les non-lecteurs ou très petits lecteurs manifestent des qualités de réflexion, d'observation, de mémorisation qui les mettent sur un pied d'égalité avec leurs pairs, même face aux livres. Cette valorisation peut les encourager et leur prouve que lire ce n'est pas que déchiffrer. Dans un livre, tout est indice et peut être porteur de sens (ou de contresens) : l'illustration n'est pas souvent fidèle à la lettre du texte, et un fragment n'est jamais à lui seul garant du sens. Ils le comprennent très bien en vivant les interprétations différentes dans la classe, les confrontations, les validations. C'est une autre approche de la lecture, fondée sur la globalité, qui permet aux non déchiffreurs de manifester des qualités à l'œuvre dans la lecture : repérer, mémoriser, émettre des hypothèses, prendre en compte les images, la disposition... Ils ne sont pas lecteurs, mais ils ont des compétences manifestes qui sont celles des lecteurs.





Livres en fiches

Chapitre 3.....

Questions

1) Pourquoi Simon s'installe-t-il devant son ordinateur ?

.....

2) Quel événement vient interrompre le travail de Simon ?

.....

3) Quels indices accusent Simon d'être responsable de la disparition de Julia ?

.....

4) Quelle accusation hurle Madame Paradis ?

.....

5) Combien comptes-tu de paragraphes page 18 ?

.....

Vocabulaire

Recherche dans le dictionnaire le mot "guilleret" pour expliquer la phrase : "ses doigts *guillerets* pianotèrent sur le clavier".

.....

Ecris la liste de tous les mots qui parlent d'ordinateur.

.....

élèves, la professeure élabore un jeu de cartes sur deux livres lus, qui changent à chaque séance. Un élève pioche et interroge l'élève à sa gauche. Une bonne réponse vaut un point et la carte est retirée du jeu, sinon elle est replacée dans le talon et on continue. L'élève qui marque cinq points gagne. Le deuxième atelier porte sur la lecture de couverture. Les élèves reçoivent une couverture d'un livre qu'ils n'ont pas lu. Ils doivent d'abord individuellement écrire cinq phrases à propos de cette couverture pour mettre en évidence qu'il s'agit bien d'un récit policier, tout en émettant des hypothèses sur l'intrigue. Puis ils confrontent leurs hypothèses, choisissent cinq des phrases, celles qui leur paraissent les plus pertinentes par rapport à la couverture. En fin de séance, ils liront leurs cinq phrases et les autres élèves de la classe, dont certains ont lu le livre, essaieront de trouver de quel roman il s'agit. Les deux autres ateliers amènent les élèves à écrire davantage. Dans le premier, à partir d'un résumé du début d'un des récits inconnus du groupe, les élèves doivent imaginer et écrire la suite et la fin de l'histoire. Là encore, ils liront leur production aux autres : ceux-ci devineront-ils le titre correspondant ? Le dernier atelier consiste à résumer un récit entier déjà lu. A l'aide d'une grille de lecture fournie par l'enseignante, les élèves écrivent individuellement les grandes étapes du récit. En groupe, ils confrontent leurs productions et réécrivent ensemble la version finale de leur résumé, sur une grande feuille qui sera affichée dans la classe. Cet écrit sera une "mémoire" facilitant les recherches ultérieures.

Une appropriation individuelle

Parallèlement à ces travaux menés en cours et toujours avec une partie collective, les élèves ont à travailler individuellement sur des fichiers établis par l'enseignante sur certains titres, un fichier par livre. Un fichier comporte plusieurs pages, en général, une par partie (*voir ci-dessus et page suivante*). Chaque feuille comporte une partie compréhension, une partie orthographe/grammaire et une dernière ouverte sur une autre discipline, en liaison avec le contenu du livre. Plusieurs fichiers sont proposés en même temps aux élèves : ils sont de difficultés différentes, leur niveau étant lié à la longueur et à la complexité du livre. Les élèves travaillent à leur rythme, en classe et à la maison, avec une aide individualisée. En classe, c'est la professeure, dans le collège, ce peut être l'aide-éducatrice, à l'extérieur le travail se fait avec l'aide du "soutien scolaire" de quartier ou de la famille. Une date butoir est fixée, mais la plupart des élèves rendent leur travail avant. Dans l'année, ils travailleront ainsi sur un minimum de cinq livres, les lecteurs les moins performants sur des livres plus courts et/ou plus faciles, sauf s'ils ont vraiment envie de découvrir un récit particulier. La professeure corrige, complète le travail avec l'élève. L'appropriation ici se fait dans un travail d'accompagnement personnalisé, à la fois familial, extrascolaire et scolaire.

La lecture à voix haute

Elle occupe une place déterminante dans les activités menées. C'est aussi une manière de faire



Livres en fiches

Chapitre 6.....

Questions

1) Quel événement fait basculer la vie de Simon ?

.....

2) Que veut dire "sa beauté cachée" ?

.....

3) Comment réagissent les habitants du quartier ?

.....

4) Retrouve trois titres de contes que tu as déjà lus.

.....

Pour écrire un roman policier, il faut suivre une recette ! Pour *Sèvres-Babylone*, complète les ingrédients dans le tableau :

Un lieu	
Une victime	
Des témoins	
Un méfait	
Un suspect	
Des indices	
Des preuves	
Un coupable	

connaître les histoires. C'est parfois la professeure qui lit par tranches de dix à quinze minutes. Elle aime ainsi faire vivre les textes, mais c'est très fatigant. Les élèves sont tous pris par l'histoire et c'est un moment qu'ils réclament. L'enseignante choisit évidemment les titres qui sortent le moins et des passages particulièrement captivants ou énigmatiques. C'est un bon moyen de donner envie d'emprunter le livre, mais aussi de donner quelques repères aux moins bons lecteurs. Quant aux non-lecteurs, c'est une occasion de rentrer dans le livre et dans les activités de la classe. Une des enseignantes a même mis en place des lectures-feuilletons. Une fois par semaine, des élèves volontaires vont lire un chapitre à la classe. Par deux, ils préparent la lecture d'un chapitre, avec le professeur, l'aide-éducatrice ou leurs parents. A la fin de chaque séance, la classe écrit un résumé collectif de la partie. Le résumé entier sera, à la fin de la lecture, affiché dans la classe. Et les autres élèves découvrent de cette manière deux ou trois romans parmi les plus longs et les plus difficiles de la série. Beaucoup de ceux qui lisent ainsi un passage ne peuvent s'empêcher de lire la fin (le but est atteint) mais jamais aucun n'a vendu la mèche en classe. Le but de toutes les activités est de créer une culture commune des livres et de donner à chacun, dans son cahier et sur les murs de la classe, un maximum d'aide pour ne pas se décourager dans les phases de travail collectif.

Ces quelques exemples montrent bien qu'il faut beaucoup d'inventivité pour différencier, diversifier

suffisamment afin que tous puissent apprendre quelque chose, progresser dans un domaine ou l'autre. Pour certains, s'agit-il à proprement parler de lecture ? Peut-être pas toujours au sens strict mais ce travail les rapproche des livres et de la lecture, légitime la place de l'écrit dans les apprentissages et la vie. Il leur permet de s'intégrer aux travaux de la classe. Les acquis lexicaux sont indéniables, le goût pour les histoires se développe. L'imagination acquiert droit de cité et repousse un peu de l'immédiateté dans laquelle ils sont souvent prisonniers. Ils prennent confiance en eux. Autant de préalables ou même de compétences à l'œuvre dans la lecture. Mais, dans ces approches centrées sur le sens, la motivation, le plaisir, y a-t-il une place pour les apprentissages techniques comme la liaison phonème-graphème ? Y sont-ils même possibles ? Les deux enseignantes se sentent bien démunies, désarmées, isolées face à ces problèmes techniques. Elles seraient demandeuses d'une formation spécifique sur ce point et aimeraient avoir des occasions d'échanger avec des collègues confrontés aux mêmes difficultés. Y en a-t-il qui réussissent ? avec quels outils ? quels dispositifs ? En effet, il leur paraît que le problème de la non-lecture reste entier. Même si les non-lecteurs ont découvert beaucoup d'histoires, s'ils ont des repères dans les livres, s'ils ont rencontré des auteurs, s'ils savent ce qu'est un livre, si même ils en ouvrent avec plaisir, ils restent incapables de se débrouiller seuls dans un texte inconnu. Et ce n'est parfois pourtant pas l'envie qui leur manque. □