

C'est en forgeant qu'on devient forgeron
Et en lisant qu'on devient...

LISERON

Raymond QUENEAU

Mieux Lire

Publication
de l'AFL 43

Association
Française pour la
Lecture
Groupe
départemental
de Haute-Loire

Mairie
BP 20
Place Lafayette
43100 BRIOUDE

www.afl43.com

afl43@wanadoo.fr

Directeur de
publication :
Dominique VACHELARD

Comité de rédaction :
Pierre BADIOU
Cécile DUMAS
Dominique VACHELARD
Véronique VILLAESCUSA

ISSN n° (en cours)
Dépôt légal :
BMIU Clermont-Fd

Prix : 2.00 €

n° 11

Janvier
Février
Mars
2010

Il ne fait aucun doute, et le texte de Pierre Badiou page 2 le démontre parfaitement, que l'adéquation entre oral et écrit demeure très incertaine. Néanmoins, c'est bien sur une correspondance aussi fragile que celle-ci que s'appuient la plupart des méthodes de lecture traditionnelles.

Alors, qu'est-ce qui incite un lecteur à lire correctement le substantif « ferment » plutôt que le verbe « fermer » à la 3e personne du pluriel, sinon le sens qu'il aura pu construire en amont de la lecture du mot ? Pour pouvoir comprendre ce qu'il est en train de s'approprier, le lecteur devra avoir des capacités à anticiper du sens et à s'extraire d'une syllabique trop engluante.

C'est ce travail d'extraction, de désobéissance, que Véronique Villaescusa mène dans les ateliers qu'elle fait fonctionner et qu'elle met en évidence dans son article page 3.

Par ailleurs, et de façon inconsciente, avant même d'entendre un texte, c'est-à-dire avant d'accéder à son sens, le lecteur s'imprègne de l'image que celui-ci renvoie par le biais d'indices plus ou moins connus de lui : typographie, paragraphes, ponctuation, etc.

Le premier contact entre eux passe donc par la vision, et c'est pourquoi il nous semble indispensable, comme le souligne Dominique Vachelard page 5 « d'entraîner l'enfant ou l'adulte à regarder l'écrit ». Encore faut-il que cet apprenti-lecteur soit bien mis en présence d'écrits véritables, et non de mots mis bout à bout et destinés à un entraînement que certains pourraient peut-être qualifier de lecture...

Nous insisterons aussi sur le fait que le processus d'apprentissage ne s'inscrit pas dans un espace-temps défini par de bien officielles instructions. En effet, même si l'enseignement traditionnel s'obstine à considérer l'enfant comme vierge de tout savoir, on doit admettre que l'apprentissage de la lecture se met en place avant l'école et se poursuit au-delà du cycle 2. Il s'enracine hors de la sphère scolaire et concerne aussi, comme le montre le texte p 4, également la lecture de l'écrit faite par l'autre, celle qui génère le plaisir et donne envie de s'immerger soi-même.

Mieux lire nous concerne tous, sans distinction d'âge, de profession. Comme celui de la vie, c'est un apprentissage... jamais fini.
« Hay que caminar¹ »

Cécile Dumas

www.afl43.com

1 « Il faut avancer »
Luigi NONO cité par P. Badiou

Non, l'écrit n'est pas l'image de l'oral

Photographie, vraiment ?

À qui se contente d'un regard superficiel, notre langue écrite semble n'être que la photographie de la langue orale. C'est sur cette apparence trompeuse que s'appuie l'enseignement de la syllabique – le b a ba si vous préférez : du moment que les signes tracés sur la page correspondraient aux sons de la parole, il suffit, nous dit-on, que les enfants, sachant parler, apprennent le « système des correspondances ». C'est le principe de l'alphabétisation, Un choix historique que trop peu de chercheurs officiels remettent en cause et qui pourtant est loin de reposer sur la réalité.

Regardons-y de plus près.

Si, en effet, il existe bien, partiellement ou totalement, dans certains mots, une correspondance parfaite entre la lettre et le son (par exemple dans 'salade' ou 'tire' ou 'jupe' ou 'porte'...), beaucoup d'autres ne suivent pas cette règle. Il faut en chercher la raison dans l'histoire de notre langue fille du latin, mais dont nos divers dialectes ont modifié la prononciation ; également dans les modifications « orthographiques » et le recours à l'étymologie ; dans les tentatives de réformes partiellement achevées... En conséquence, il est faux d'affirmer, comme on l'entend parfois, « ça s'écrit comme ça se prononce » ou l'inverse, puisqu'on estime à seulement 20% environ les mots français « transparents », ceux qui s'écrivent phonétiquement, c'est-à-dire comme ils se prononcent, et donc 80% du langage écrit ne se prononce pas comme il s'écrit et inversement !

Oral ↔ écrit :

des correspondances peu fiables.

Prenons quelques exemples pour éclairer notre propos.

* Le son (on dit « phonème ») /o/ peut être écrit différemment : dos, eau, tuyau.

* Inversement la même lettre écrite (on dit « graphème ») /x/ se prononce 's' dans dix, 'gz' dans examen, 'ks' dans extrême... et ne se prononce pas dans ciseaux.

* Observons les prononciations diverses de la séquence /gui/ : le gui, une aiguille, une anguille et de la séquence /ill/ : ville, fille. Quant au graphème /en/, très courant, il se prononce différemment dans enfant, ils ferment, un ferment, examen, chien, tienne, maintenant... Et comment oraliser (prononcer) la fameuse phrase : « Les poules du couvent couvent. » si on ne l'a pas, auparavant, lu dans son contexte, c'est-à-dire si l'on n'a pas compris ce qui est écrit. Question similaire pour fils que l'on ne peut prononcer de façon semblable selon qu'il s'agit des « fils » du téléphone ou des « fils » de l'oncle Oscar.

Que dire de toutes les lettres muettes : marques grammaticales... ent, ou de « famille : galop => galoper, ou d'origine (étymologie) loup s'écrivant avec un "p" final (muet) parce qu'il vient du mot latin "lupus". La Grammaire générale de Port-Royal soulignait déjà, au 17e siècle, la périlleuse correspondance : « Il y a certaines lettres qui ne se prononcent point, et qui ainsi sont inutiles quant au son, lesquelles ne laissent pas de nous servir pour l'intelligence de ce que les mots signifient... ».

Il faudrait aussi parler des signes diacritiques si utiles à la lecture (cédille, tréma, accents...). Sans oublier les majuscules, la ponctuation, les tirets et guillemets, et les paragraphes si importants dans la structure du texte...

A n'en pas douter, il y a une évidente difficulté à vouloir apprendre à lire en empruntant la voie orale, autrement dit en s'appuyant sur le système bancal des « correspondances », le traditionnel « b et a » ne faisant pas toujours, hélas, « ba » : bain, baume, banc...

Pauvres enfants !

Pierre Badiou



Des aides techniques

La première série d'aides à la lecture qui viennent spontanément à l'esprit sont celles qui vont permettre d'en améliorer les aspects techniques : anticipation, qualité et rapidité des prises d'indices, identification, etc.

Ci-dessous, quelques suggestions, faciles à mettre en œuvre...

Si lire c'est comprendre -et non oraliser-, comment aider un enfant à améliorer sa lecture ?

Lorsqu'il déchiffre, l'enfant avance pas à pas, mot à mot, et ne peut donc faire du sens car il n'utilise que sa mémoire immédiate. En mobilisant tous ses efforts sur « l'assemblage » des lettres puis des syllabes, il ne peut comprendre ce qu'il lit.

Cet aspect purement technique ne lui permet pas de construire du sens, lequel exige une perception globale d'un empan (ensemble de mots perçus d'un seul coup d'œil). Il faut l'aider aussi à « anticiper », c'est-à-dire à prévoir la suite du texte afin que l'ensemble de sa lecture se déroule de façon progressive.

Comment procéder ?

- Pour l'entraîner à anticiper, on peut proposer à l'enfant des textes à « trous » pour l'obliger à choisir le mot convenable en fonction de ce qui précède et de ce qui suit. On choisit d'enlever des mots de base ou mots « outils » (le, la, un...), ou encore enlever un mot sur cinq ce qui fait du texte un « closure ».
- Pour chercher rapidement un renseignement dans un texte et en même temps le familiariser avec sa structure, on utilise la « lecture de survol » qui consiste à parcourir rapidement le texte en diagonale à la recherche du renseignement demandé.

- On lui apprend à mobiliser ses connaissances avec une lecture-feuilleton. Comme son nom l'indique, l'histoire est fractionnée et avant chaque nouvel épisode, l'enfant rappelle ce qu'il sait, ce qui s'est passé... Il répond oralement à des questions qui le poussent à lire entre les lignes. Il accède ainsi à une lecture « savante » du texte, c'est-à-dire à ce que l'auteur veut exprimer de façon implicite.
- Pour l'entraîner au niveau du mot, nous pouvons enlever une partie d'un mot afin de l'inciter à prendre des indices. Il réalisera l'importance des points, des accents, des boucles et des barres des T dans l'écrit. Prenons par exemple le mot « événement » : on peut fort bien le reconnaître si l'on observe la partie supérieure du mot ; mais il devient impossible à identifier avec la seule partie inférieure.

Il est important d'accompagner l'enfant et de l'aider dans sa lecture. Il ne faut pas hésiter à lui lire des passages difficiles et à discuter avec lui du contenu de la lecture.

Quelle que soit la difficulté rencontrée, le plus important reste pour lui que l'adulte porte de l'intérêt à ce qu'il lit.

Véronique Villaescusa



Des aides culturelles

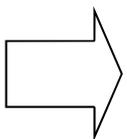
La lecture, comme tout processus de compréhension, est un acte éminemment culturel, en ce sens que son exercice se fonde pour l'essentiel (80% environ) sur les connaissances et expériences préalables du lecteur.

Nous avons plusieurs fois souligné l'importance des connaissances culturelles dans tout processus de compréhension : on peut prétendre comprendre un texte nouveau si l'on dispose déjà d'environ 80% de son contenu.

Ces 80% de savoirs préalables, faits de nos *expériences*, de nos *connaissances*, serviront de base, grâce à de subtils indices prélevés dans le texte, à l'émission d'hypothèses qui conduiront à la construction du sens de l'écrit.

Quelle aide peut-on apporter dans le champ culturel pour améliorer la lecture ?

Une première réponse apparaît avec évidence : tout ce que l'on peut mettre en œuvre pour faire découvrir de *nouveaux savoirs disciplinaires* –quels qu'ils soient : scolaires ou non- servira potentiellement tout éventuel acte de lecture concernant ce domaine.



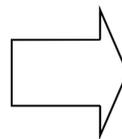
Tout nouvel apprentissage constitue déjà un progrès en lecture.

Dès lors que l'on ciblera des savoirs ou pratiques plus spécifiquement liés aux utilisations de la langue écrite, alors on renforcera la potentielle perfor-

mance de l'outil lecture (sans même se soucier de technique) : fréquentation et utilisation d'une bibliothèque, comparaison, classement et analyse des divers écrits, rencontre de professionnels de l'écriture et de la lecture, etc.

Une autre voie peut être recherchée là où on ne s'y attendrait peut-être pas : le simple fait de *lire très régulièrement des livres* aux enfants leur permet de se familiariser avec les formes propres à l'écrit, et partant, de les intégrer progressivement, pour un jour être en mesure de les re-produire.

Il convient en effet de prendre en considération le fait que les enfants ne sont que très rarement en contact avec l'écrit : leur environnement est majoritairement –voire exclusivement- celui de l'oralité (télévision, téléphone, SMS qui fonctionnent suivant les caractères phonologiques de la langue, etc.).



Toute lecture (ici : écoute de l'écrit) constitue aussi un progrès en lecture.

Des constats rassurants, non ?
En tout cas, une pédagogie accessible !

Dominique Vachelard



Des aides visuelles

Lire et écrire : un comportement visuel, donc un apprentissage visuel !

Une modeste épistémologie de l'écrit

Du texte p. 2, il résulte tout naturellement que l'aide à des enfants –ou adultes- en difficulté ou désireux d'améliorer leur outil lecture doit porter non sur les caractéristiques *phonologiques* du langage (20% du fonctionnement de notre langue), mais plutôt sur ses propriétés *visuelles* (80%).

Et ces considérations *linguistiques* sont validées –et renforcées- dès lors qu'on se livre à une approche *historique* concernant l'invention et le développement de la langue écrite.

En effet, sans nier la haute performance des systèmes alphabétiques pour noter les sons du langage, nous sommes cependant tenus de considérer que l'écrit est né de la nécessité de *représenter la réalité* au moyen de signes, pour effectuer sur cette dernière des opérations intellectuelles de listage, de tri, de comparaison, de classement, etc.

Et nous sommes alors bien obligés de constater que c'est à *l'œil* –et à l'œil seulement (sur l'espace de la feuille)- que s'adresse cette « nouvelle » langue.

Ainsi, si nous sommes soucieux de respecter simultanément ces considérations linguistiques et celles historiques, il devient non seulement évident, mais aussi obligatoire d'enseigner la langue écrite en ayant recours à des *procédures visuelles*, et uniquement visuelles (en faisant remarquer que c'est bien loin d'être le cas dans l'école primaire française).

Quelles propositions pratiques ?

Il s'agit tout simplement d'entraîner les enfants à *regarder* l'écrit –dans sa complexité- et à utiliser leur mémoire visuelle pour le *re-produire* (techniques de la copie, de l'autodictée, du texte à trous, de la reconstitution de texte, etc.).

Et cela, sans rien céder sur le respect scrupuleux de tous les signes qui favorisent la compréhension de l'écrit complexe : signes de ponctuation, marques de l'écrit (accents, points sur les i et les j, apostrophes, etc.). Sachant que ces signes, souvent un peu délaissés, sont en réalité ceux qu'utilise le bon lecteur pour vérifier et construire très rapidement sa compréhension.

Sans nier la nécessité de théoriser la langue écrite (grammaire-conjugaison, etc.) à partir d'un certain niveau d'enseignement (collège), il importe de noter que c'est à force de manipuler, d'utiliser, de rencontrer la langue écrite sous ses diverses formes, que l'enfant sera amené à s'en construire un schéma mental de fonctionnement.

Et que c'est au terme de ce processus de construction de ce savoir qu'il sera capable d'utiliser l'écrit en respectant à la fois les règles de structuration de la pensée ainsi que celles formelles de son écriture.

Et à notre humble avis, il n'existe aucun autre moyen *intelligent* d'enseigner, à l'école élémentaire, à la fois la lecture, l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, l'écriture... C'est-à-dire la langue écrite.

Dominique Vachelard



Mieux lire avec ELSA

ELSA, comme ELMO, fait travailler le lecteur sur **7 comportements constitutifs de la lecture** mais il bénéficie :

- des avancées *scientifiques* liées aux recherches sur la lecture
- des avancées *pédagogiques* liées à l'expérimentation des logiciels de lecture
- des avancées *technologiques* liées aux ordinateurs, aux langages et aux systèmes d'exploitation.

ELSA s'intègre dans une action plus globale de rencontre avec l'écrit et en accroît la nécessité. En effet, notamment pour les conduites intellectuelles complexes on sait bien qu'aucun entraînement ne provoque des progrès de manière mécanique. On doit alors faire l'hypothèse que les exercices ne peuvent développer des réelles compétences qu'au prix d'une prise de conscience (quand on commente les résultats), et d'un réinvestissement (quand on découvre de nouveaux textes).

ELSA accompagne le lecteur dans sa progression en fonction de ses résultats.

ELSA *Entraînement à la Lecture Savante*

Un logiciel de perfectionnement des compétences de lecture particulièrement adapté à la nécessité d'élever rapidement et durablement le niveau de la lecture.

Pour les élèves depuis le début du CE2 jusqu'à la fin du collège

- 7 séries d'exercices portant sur des compétences de lecture différentes
- une gestion individualisée et une aide personnalisée
- une véritable culture de l'écrit avec deux bibliothèques "jeunesse" et "adulte"

Elsa version professionnelle



Et aussi...



- une bibliothèque = enfant = (de huit à quinze ans)
- une bibliothèque = adulte = tous niveaux au delà du collège

