

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

LISERON

Raymond QUENEAU

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° 9

Avril
Mai
Juin
2009

LIRE : UN COMPORTEMENT VISUEL

Une nouvelle enquête portant sur les savoirs des lycéens révèle, sur la base d'une dictée proposée à un échantillon de 1 348 d'entre eux, que ceux-ci ne maîtriseraient plus l'orthographe (« Zéro en dictée pour deux lycéens sur trois », Le Figaro 30/01/2009). Et, bien sûr, on feint d'en ignorer la cause en se précipitant vers celle qui paraît la plus évidente : la baisse du niveau de l'école, et, partant, de l'impérieuse nécessité qu'il y a à la réformer.

Et pourtant, une approche historique concernant l'apparition et l'évolution des langages révèle la spécificité de ceux-ci, c'est-à-dire des fonctions ainsi que des fonctionnements particuliers.

Ainsi en est-il de la différence entre l'oral et l'écrit ; le premier né de la nécessité de la coopération sociale est intimement marqué du sceau de la conjoncture et de l'immédiateté ; le second est issu de l'utilité de représenter, dans un ensemble structuré, le réel par des signes, afin d'effectuer sur celui-ci des opérations, plus aisées à accomplir que dans la réalité.

Du fait de leur usage particulier, du fait que l'un de ces langages s'adresse à l'oreille et que l'autre est destiné à l'œil, on ne saurait enseigner l'un pour l'autre, l'un comme

l'autre, ni l'un grâce à l'autre.

Et c'est pourtant ainsi que fonctionne depuis toujours notre système d'enseignement de la langue écrite : cette dernière est enseignée au moyen de stratégies phonologiques, et, ainsi, on nommera lecteur celui qui sera apte à « sonoriser » un texte écrit, à le lire à haute voix, même s'il ne le comprend pas !

Il n'empêche que, génétiquement, l'écrit est *un message pour l'œil*, et que c'est uniquement en l'enseignant « pour ce qu'il est » que les apprenants seront capables de reproduire ses codes orthographiques, parce qu'ils auront été amenés à les observer régulièrement tout au long de leur parcours d'apprentissage.

Dominique Vachelard

www.afl43.com

Spécificité de l'oral et de l'écrit

Contrairement à ce qu'on affirme communément – et qu'on veut nous faire croire – l'écrit n'est pas fondamentalement une transcription de l'oral. C'est-à-dire que l'écriture n'a pas été imaginée pour conserver ce qui est parlé. Son invention, il y a 5 à 6 000 ans, en Mésopotamie, répondait à des besoins économiques : dénombrer les sacs de grains, le bétail, faciliter les échanges commerciaux en développement... Plus tard seulement, on pensera à fixer par écrit les sons du discours.

Certes, à qui se contente d'un regard très superficiel, notre langue écrite semble n'être que la photographie de la langue orale. C'est sur cette fausse apparence que l'école officielle s'appuie pour « apprendre à lire » aux enfants, en utilisant un système de correspondances entre les sons et les lettres : *b* plus *a* font *ba*. Hélas, ce n'est pas si simple et les exceptions sont nombreuses : peut-on prononcer de la même façon 'en' dans « enfant » et dans « examen » ? En réalité, on estime à 20% seulement le nombre de mots qui s'écrivent exactement comme ils se prononcent ! C'est très peu et ces nombreuses exceptions nous permettent déjà d'affirmer que l'oral n'est pas l'écrit et que chaque langage a sa spécificité.

En effet, **l'oral**, fugitif, est approprié à une communication immédiate, une conversation entre deux ou plusieurs personnes. Si l'on ne comprend pas ce que notre interlocuteur nous dit, nous pouvons l'interrompre pour demander des précisions, rectifier, préciser ou renchérir ses propos.

Tout se fait dans l'instant et le face à face ; les intonations, exclamations, gestes, regards et mimiques qui accompagnent les paroles jouent un grand rôle. Même en téléphonant nous nous agissons ! Mais tout s'envole, et si nous assistons à une conférence ou participons à un débat, nous prendrons des notes écrites pour nous souvenir ou critiquer ce qui est dit.

Avec **l'écrit**, c'est tout différent puisqu'on communique à distance. Le temps est donc différé. Lecteur, nous n'avons pas la possibilité d'interrompre l'auteur du texte pour l'interroger ou réfuter ses dires : il est absent et loin de nous. Pour se faire comprendre, il est donc obligé d'utiliser d'autres procédés que ceux de l'oral : il use d'un *code spécifique à l'écrit*, dont l'oreille n'a que faire. L'œil du lecteur, lui, ne cesse pas de travailler. Il saisit des détails très importants que l'apprentissage du lire/écrire devrait placer au premier plan : la ponctuation, bien sûr, mais aussi les accents, les apostrophes, les barres des 't', les boucles, les tirets du dialogue... Tous ces repères visuels aident le lecteur à bien distinguer ce qui est écrit et ainsi à mieux comprendre, et ne pas confondre par exemple « a payé » et « à payer » ! Un autre caractère de l'écrit, c'est sa présence fidèle qui nous permet de le reprendre pour l'approfondir ; également tenter d'exprimer notre propre vision des choses en travaillant un texte.

Claude Hagège le dit fort bien : « Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène linguistique, autant que culturel. »

Pierre Badiou



la théorie

Le rôle de l'œil dans la lecture

Certes, lors de la lecture, le cerveau prend des décisions avec les informations que lui envoie l'œil, mais il prend aussi en compte toutes celles qu'il possède déjà. On peut même dire que la *perception* dépend à la fois de l'information présentée et des connaissances préalables dont dispose le sujet.

L'œil en mouvement

Ceci étant dit, et pour ce qui concerne seulement le rôle de l'œil, lors de la lecture, les yeux se déplacent par *saccades* : sauts brusques, rapides, irréguliers mais très précis, d'un point à un autre. Et ce n'est que lorsque l'œil est arrêté qu'il peut lire : on appelle ceci une *fixation*.

La vitesse d'une fixation à une autre dépend du temps nécessaire au cerveau pour comprendre chaque information nouvelle, mais on constate qu'elle prend la valeur d'une constante (environ 4 fixations par seconde). Donc, on ne peut « améliorer » la lecture en accélérant le rythme des fixations. En revanche, on pourra obtenir des résultats conséquents en augmentant la taille de l'empan de lecture, c'est-à-dire le nombre de signes saisis en une seule fixation.

L'organisation de la mémoire

Entre le moment où l'information est transmise par les yeux et le moment où le cerveau a pris ses décisions, l'information réside dans le « *magasin sensoriel* » ; il s'agit d'un espace de la mémoire qui dispose d'une faible capacité et dont le contenu est très volatile

(l'information dans le magasin sensoriel ne perdure guère plus d'une seconde).

On considère sous le terme information aussi bien une lettre, une syllabe, un mot, un groupe de signes plus important (un groupe de mots).

Il apparaît alors évident que si l'on essaie de lire un texte, lettre à lettre, mot à mot, on ne peut espérer comprendre. Le contenu du magasin sensoriel se vidant à chaque entrée d'information nouvelle, il faut saisir, à chaque fixation, la plus grande partie de texte possible, en lui trouvant un sens.

Une lecture rapide et sélective

Donc, une lecture efficace ne peut être que rapide et sélective, et le secret de cette efficacité, c'est, non de lire sans discernement, mais de prélever des échantillons dans le texte. Or, pour être capable de sélectionner les échantillons à prélever et à analyser, il faut disposer d'une expérience de lecteur.

Et c'est au cerveau que revient l'initiative de faire fonctionner les yeux de telle ou telle manière. C'est lui qui prévient les yeux qu'il a prélevé toute l'information dont il a besoin lors d'une fixation, et c'est lui qui indique très précisément aux yeux l'endroit où ils doivent ensuite se porter.

Véronique Villaescusa

D'après Frank Smith,
Devenir lecteur,
A. Colin, Paris, 1986



Des stratégies visuelles en cycle 3

Les enfants que nous recevons en début de CM1 n'ont connu comme rapport à la langue écrite que le seul rapport phonologique, c'est-à-dire que leur apprentissage initial et continué de la langue s'est fondé exclusivement sur les correspondances oral-écrit et sur la connaissance des sons et de leur graphie.

Il n'est donc pas étonnant qu'ils soient totalement démunis lorsqu'il s'agit de reproduire correctement la langue écrite puisqu'ils n'ont jamais été amenés à l'observer visuellement dans la réalité et la complexité de son fonctionnement.

Avant de présenter succinctement ce qui est mis en place pour pallier cette carence, il nous semble nécessaire de démonter d'abord deux postulats sur lesquels fonctionne le dispositif institutionnel d'enseignement de l'écrit (lire & écrire).

-1- On suppose en général que c'est à partir de la connaissance théorique *préalable* des composants de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) que les enfants seront à même de la produire de manière correcte. C'est ainsi que les dernières instructions officielles prônent un retour en force des activités formelles (grammaire, conjugaison, etc.).

C'est pourtant une erreur méthodologique –et logique– fondamentale ! Ceci laisserait imaginer en effet que l'on pourrait reconstruire un élément *complexe* –la langue écrite en l'occurrence– à partir de la connaissance de ses éléments *simples*. Les théories contemporaines (des systèmes, de la communication, de l'information, etc.) révèlent exactement le contraire, en parlant de « ruptures qualitatives », « d'interaction », de « qualité émergente », etc. Avec du simple, il est impossible de produire du complexe !

-2– Personne ne songe non plus à s'é mouvoir, au sein de l'institution, du fait que l'on enseigne la langue écrite -qui est destinée à l'*œil*- suivant des procédures phonologiques (*orales*) ! Imaginerait-on, dans la même logique, d'enseigner l'oral à partir de procédures visuelles ?

Ce qui ne serait pas plus idiot !

Dans notre classe, les activités d'apprentissage de la langue écrite vont consister pour l'essentiel en la mise en œuvre de *stratégies visuelles*, afin de compenser l'hégémonie phonologique qui a caractérisé le précédent cursus des enfants.

Ainsi dans la plupart des rencontres avec l'écrit, il leur sera demandé de bien fixer leur *regard*, de bien *observer* la *forme* des mots du langage écrit en *contexte*. Et ces contextes sont nombreux, tout comme sont nombreuses les graphies d'un même mot lors de ses multiples occurrences dans la langue écrite ; il suffit de penser aux multiples déclinaisons des formes verbales suivant le temps du discours, suivant le ou les sujets, etc.

Parmi les activités les plus régulières :

- la pratique quotidienne de l'*autodictée* où l'enfant choisit lui-même – obligatoirement dans un écrit– une ou plusieurs phrases qu'il met en mémoire et qu'il apprend visuellement afin de la ou les restituer le lendemain en classe,
- la pratique quotidienne d'activités écrites d'*imprégnation linguistique*,
- la pratique régulière de la *reconstitution de texte* avec priorité donnée à la forme des mots, à tout ce qui ne s'entend pas dans la langue écrite,
- les exercices de *restitution des signes de l'écriture* dans un texte écrit,
- l'entraînement à la reconnaissance rapide des groupes de mots (logiciel ELSA), etc.

Dominique Vacheland
Enseignant en CM1-CM2



des pratiques

En cycle 2 : Voir pour savoir

Dès l'apprentissage initial il est pertinent de mettre en œuvre un dispositif fondé sur des stratégies visuelles parce que elles seules semblent cohérentes avec les conditions génétiques d'apparition de la langue écrite, avec ses manifestations et ses utilisations : ensemble de signes représentant le réel dans un espace à deux dimensions et destinés à être traités par l'œil.

Il n'a échappé ni aux éditeurs, ni même aux écrivains et illustrateurs que la création d'un univers d'attente à l'égard d'un ouvrage, c'est-à-dire les promesses qu'il nous adresse sitôt qu'il est en rayon, ne sont pas à négliger, puisqu'elles vont être à l'origine de notre décision d'acheter ou non l'ouvrage, et d'en parler ensuite pour peu que nos attentes aient été comblées.

Tout sera, en dehors du texte, fait pour séduire l'œil : le format à l'italienne ou non, l'illustration, les couleurs retenues (qui font l'objet d'un débat souvent entre l'illustrateur et l'écrivain), les noms qui figurent sur la couverture et le logo de la maison d'édition... techniques de marketing plus ou moins bien rodées... mais pas seulement.

Ne perdons pas de vue néanmoins, que le choix de ces divers éléments est aussi là pour servir le texte. C'est cette adéquation qui fera la différence entre une littérature jeunesse de qualité et celle vendue dans les supermarchés. Car même si la grande distribution essaie de nous faire croire qu'elle développe des rayons culturels, il semblerait que soient confondus m2 et qualité... Mais c'est un autre débat.

Tous les éléments visibles sur la couverture et sur la première sont à mettre en évidence lors de la présentation faite en classe. Un débat critique s'instaure dès lors : les choix, furent-ils pertinents ou non, quels autres points de vue auraient

pu être envisagés... (Aurions-nous à cœur de former en plus de vrais lecteurs, des consommateurs avertis ?)

Vient ensuite l'instant où l'on s'immerge dans le texte. La démarche restera la même, c'est-à-dire que vont être pris en compte toutes sortes d'éléments visuels, et que pour chacun d'entre eux, se posera la question du « pourquoi ». A titre d'exemple, je vous renvoie à l'excellent album d'Anthony Brown intitulé *Une Histoire à quatre voix*, dans lequel le discours de chaque personnage sur un même événement est rendu néanmoins différent par le choix des mots bien sûr, mais aussi par les polices utilisées, les couleurs dominantes...

De même dans *Ours qui Lit* d'Eric Pintus, illustré par Martine Bourre, à l'intérieur même du texte, des couleurs différentes sont utilisées en fonction de qui parle, la police n'est pas la même selon l'intensité dramatique ou selon le niveau de langue. Le questionnement que suscite ces choix contribue à renforcer l'horizon d'attente chez le lecteur quel que soit son niveau.

Poursuivons ce zoom qui nous rapproche du texte, et ce sont les signes de ponctuation qui cette fois vont interpeller notre vision. Majuscules, points d'interrogation, virgules, tirets et autres guillemets bien sûr, mais éventuellement date, signature, paragraphes, contribuent à dévoiler ce que peut receler le message. Prendre le temps d'explicitier ces indices, c'est faire appel aux intelligences conjuguées du lecteur et du texte. ⇨



Suite de la page 5

Il va sans dire qu'un tel travail n'est possible que sur des textes riches, c'est-à-dire porteurs de sens et non sur des phrases mises bout à bout et malheureusement destinées à « entraîner » de malheureux élèves à un exercice qui pourrait être pris pour de la lecture.

Le travail se poursuivra par un repérage des mots identiques, par celui de ceux pour lesquelles les terminaisons diffèrent, par le recensement des mots inconnus que le sens dévoilera, etc.

Enfin un exercice de reconstitution sera proposé. A partir du squelette du texte et d'un dictionnaire c'est-à-dire d'une liste des mots du texte rangés par ordre alphabétique et pour lesquels seront précisées les occurrences de chaque mot, le lecteur réécrira le texte, en n'omettant pas de s'appuyer sur les autres indices donnés, à savoir les majuscules et la ponctuation.

Et même si une lecture à voix haute de ce texte vient conclure la séance, il est bien évident que l'œil et la réflexion auront eu un rôle majeur, bien au-delà de celui accordé à l'oralisation et au son.

*Cécile Dumas
Enseignante en MS-GS*



Idéographix

Un logiciel pour l'apprentissage initial de la lecture

IDÉOGRAPHIX est le dernier né des logiciels de lecture de l'AFL. Il bénéficie des avancées technologiques liées à l'informatique, des avancées scientifiques et pédagogiques liées aux recherches menées par l'AFL et l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) sur l'apprentissage de la lecture.

1- IDÉOGRAPHIX, le bureau de lecture : apprentissage initial de la lecture (cycles 2 et 3, collège, formation d'adultes...)

Le Bureau de Lecture permet de travailler sur la langue en s'intéressant à un vocabulaire spécifique grâce à de nombreux outils : dictionnaires de textes, recherches d'occurrences de divers événements linguistiques, etc.

Conçu comme un traitement de textes amélioré, le Bureau de Lecture permet d'éditer, enregistrer, imprimer des textes ou sélection de textes :

- sous différentes formes (silhouettes, mots traits, etc.)
- dans un format « affiche » pour permettre les investigations collectives,
- dans des formats « étiquettes » pour manipuler et combiner celles-ci.

2- IDÉOGRAPHIX, les filières d'exercices et l'exerciseur (cycles 2 et 3, collège, SEGPA, formation d'adultes...)

Ce module s'adresse plus directement aux élèves et prend appui sur les textes et mots déjà travaillés en classe, également mis en évidence par le bureau de lecture destiné aux enseignants.

Ideographix génère une soixantaine d'exercices répartis autour de trois unités significatives - le texte, la phrase et le mot.

(Logiciel en démonstration à Brioude Ville Lecture)