

# Pour une lecture fonctionnelle

## Aide à l'apprentissage, systématisation

Raymond Millot

Dans les premières années de mise en œuvre d'une pédagogie fonctionnelle de la lecture, dans les écoles maternelles et primaires de la Villeneuve de Grenoble, le besoin d'une mise en commun des démarches et des moyens s'est fait sentir.

C'est ainsi qu'a été constituée une coopérative pédagogique, "Coopéda".

Dans ce cadre, de nombreux jeux ont été testés, des fichiers de fabrication ont été réalisés, certains d'entre eux constituent les collections "**Lire pour jouer**" et "**Lire pour fabriquer**" (édités ou en cours d'édition chez M.D.I.).

Mais la coopérative visait aussi le partage de l'information, de la réflexion sur des pratiques en y associant les instituteurs et les parents.

La rédaction des "Actes de lecture" pense intéresser les lecteurs en publiant, in extenso, le n°8 du bulletin de "Coopéda" qui traite, sous la signature de Raymond MILLOT, des "aides à l'apprentissage" et de la "systématisation".

Ce document, bien que circonstanciel dans la forme, aborde très concrètement des problèmes fondamentaux. Deux informations seront utiles au lecteur ne connaissant pas l'expérience de La Villeneuve :

- Il est fait référence aux "cycles" : la plupart des classes ont une population hétérogène d'âge correspondant à la notion de "cycles" (cycle 1 : 2-3-4 ans - Cycle 2 : 5-6-7 ans - Cycle 3 : 8-9-10 ans)

- Il est fait allusion à la "pédagogie du projet" (actuellement en développement) à propos des problèmes de systématisation. Il n'est pas possible, ici, de décrire cette orientation pédagogique ; un exemple permettra de comprendre : aux "classes de nature/club méditerranée", on oppose, à La Villeneuve, les classes de nature "autogérées" qui permettent un rapport aux réalités de toutes natures : prospection, financement, gestion, animation, etc.

Les enfants y conquièrent un nouveau statut face aux adultes. Ils débute ou développent des apprentissages les plus variés. Le problème qu'aborde Coopéda est : comment et dans quel esprit fixer, mémoriser, maîtriser les outils dont la fonction est apparue évidente, sans pour autant scolariser ces apprentissages.

## QUESTIONS D'ACTUALITÉ...

À l'occasion des différents stages et de plusieurs réunions d'équipes et de cycles, la lecture a fait l'objet d'une réflexion à la fois théorique et très pratique sur la base de 4 questions :

1 - Que faire pour aider les enfants qui lisent mal au cycle 3 ?

2 - Que faire pour des enfants de cycle 2 qui ne mémorisent pas, qui accrochent mal ou pas alors que l'on s'efforce de donner à l'écrit un caractère fonctionnel... ?

3 - Que faire pour que tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, établissent des interactions avec l'écrit au cycle 1 ?

4 - D'une manière générale, en liaison avec la pédagogie du projet : comment opérer la systématisation (et que recouvre ce mot ?)

Il convient de situer toutes ces questions dans leur contexte :

- **CONTEXTE NATIONAL** : les difficultés en lecture apparaissent comme un phénomène général (on en vient à estimer que 50% des enfants ne savent pas lire en 6<sup>ème</sup>). C'est justement à cause de cette situation que la recherche dans laquelle nous sommes engagés est nécessaire, et qu'elle pose le problème en des termes radicalement nouveaux : il ne s'agit pas d'une nouvelle méthode, mais d'UNE AUTRE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE, adaptée à la fonction et à la nature de la lecture.

- **CONTEXTE LOCAL** : cette recherche n'est réellement engagée à la Villeneuve, et selon les écoles, que depuis 1, 2 ou 3 ans. Elle n'a pu échapper aux contradictions et aux insuffisances des débuts de toute innovation. Il ne serait donc pas logique d'attribuer les difficultés persistantes à la conception qui l'inspire. Il ne serait pas non plus réaliste de penser qu'à court terme elle puisse radicalement transformer la situation, puisqu'elle implique un changement de comportement des adultes en général (et pas seulement à l'école).

L'examen de la réalité vécue et des problèmes rencontrés doit être l'occasion d'approfondir les données, d'accroître la cohérence et la rigueur des réponses apportées par l'école, d'associer les parents à cet apprentissage qui les concerne au même titre que les enseignants.

Nous allons nous efforcer d'apporter des propositions. Préalablement, il ne nous a pas semblé inutile de rappeler certaines considérations générales et les "caractéristiques de l'acte lexique" qui, bien qu'assez largement connues aujourd'hui ne sont pas toujours suffisamment intégrées dans la pratique quotidienne. Tant est forte la tradition qui confond CET APPRENTISSAGE avec une discipline à enseigner.

## 1 - CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

- L'apprentissage de la lecture ne peut s'opérer que sur un **ÉCRIT FONCTIONNEL**, c'est à dire dont l'enfant A BESOIN dans ses différentes activités et tous les moments de sa vie. On le sait, mais il n'est pas certain qu'on en tire toutes les conséquences logiques. La place du livre est peut-être encore exorbitante.

"L'écrit social"<sup>1</sup> est, parfois, simplement lu aux enfants pour information, alors qu'il devrait être l'objet d'un travail de lecture, d'analyse (forme et contenu). Aider l'enfant à s'approprier activement une information qui le concerne, lui ou sa famille, c'est l'aider à avoir une prise sur sa vie, C'EST MODIFIER SON STATUT.

- L'enfant de 6 ans, (en France) est porteur d'une attente familiale et sociale très lourde et génératrice d'anxiété. S'il est vrai que l'apprentissage de la langue écrite devrait s'opérer de la même manière que celle de la langue orale, la tradition de l'école et de l'enseignement ne va pas dans ce sens : 6 ans, c'est l'âge INITIATIQUE, l'enfant s'attend à ce qu'on lui délivre LA CLÉ censée lui donner l'accès au savoir lire.

L'école, en général, conforte cette attitude (CP, "classe de la lecture") avec les résultats que l'on sait.

---

<sup>1</sup> Par "écrit social" on entend :

- l'écrit produit par l'école elle-même (comptes-rendus, journaux, expositions, invitations aux parents) et par l'institution (ex. : des cotisations pour les œuvres périscolaires).
- l'écrit scolaire fonctionnel (énoncé de consignes, de problèmes, etc., mais aussi écrit nécessaire aux projets).
- l'écrit produit par le corps social (les institutions du quartier, les commerces, les institutions culturelles, etc.)

Dans les classes qui tentent de donner à l'écrit un rôle fonctionnel, l'enfant risque, parfois, d'être déçu et frustré. On sait qu'il n'existe pas de clé, mais des AIDES qui doivent avoir les CARACTÉRISTIQUES DU SAVOIR à s'approprier (c'est vrai pour tout apprentissage).

On pourra lutter contre cette déception (quand elle existe) en faisant part aux enfants des objectifs poursuivis et en étant efficace dans leur réalisation.

On pourra dédramatiser l'apprentissage en faisant constater - voire comptabiliser les progrès (définis comme la capacité croissante d'accomplir des actes lexiques semblables à ceux qu'opère un lecteur accompli).

On pourra modifier cette attente "initiatique", particulièrement nocive, en obtenant "L'ATTITUDE PARTICIPATIVE" de l'enfant, et celle des parents. Pour cela, il importe d'être en mesure de :

- maîtriser la théorie.
- présenter les moyens utilisés.
- initier les parents aux techniques et procédés et les ENCOURAGER À LES UTILISER EUX-MÊMES (sans se transformer en professeurs !) dans la mesure - fréquente - où ils souhaitent aider leurs enfants.

• L'apprentissage de la langue écrite ne pourra être comparé à celui de la langue orale que si l'enfant ETABLIT DES QUE POSSIBLE (et cela doit commencer à 1 ou 2 ans) DES INTERACTIONS AVEC L'ECRIT.

Cela suppose en particulier que non seulement les classes de cycle 2 COMPORTENT LES ENFANTS DE 5 ANS, mais que les classes de cycle 1 soient actives en ce domaine.

## 2 - RAPPEL DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTE LEXIQUE

### a) LIRE, C'EST ÊTRE CAPABLE :

- d'identifier des mots.
- de les mémoriser.
- de les discriminer.
- de percevoir le maximum d'informations à chaque arrêt de l'oeil (le faisceau de vision utile peut recouvrir une vingtaine de signes à la fois), et de lire par "empans".
- d'anticiper, en lisant, la nature des mots ou des idées qui suivent.
- et en corollaire, de revenir sur l'hypothèse qui a engendré une anticipation erronée.

### b) LA LECTURE REVÊT DIVERSES FORMES

• Elle est avant tout une activité SILENCIEUSE idéo-visuelle (la vue du signe écrit évoque DIRECTEMENT une idée sans transformation intermédiaire en sons (sans oralisation<sup>2</sup> préalable).

• La lecture à HAUTE VOIX n'est pas la forme initiale de la lecture. Elle en est une FORME TRÈS ÉLABORÉE parce qu'elle sous-entend une lecture silencieuse très en avance sur la prononciation des mots (cf. un acteur qui lit son rôle, un orateur qui veut donner une forme spontanée à un texte écrit). Les situations où on éprouve le besoin de lire à haute voix sont relativement rares dans la vie.

<sup>2</sup> Oraliser (d'une manière audible ou intérieure) c'est produire un son lié à l'agencement des lettres d'un mot avant d'en saisir (peut-être !) le sens. (On peut "oraliser" tant bien que mal le latin sans le comprendre : on ne LIT pas le latin).

• La lecture LINÉAIRE n'est pas la plus fréquente (du premier au dernier mot du texte en respectant l'ordre des mots). Le lecteur expérimenté PARCOURT, ou EXPLORE un texte (qu'il relira linéairement s'il en a besoin).

• L'apprenti lecteur devra donc S'ENTRAÎNER À CES DIFFÉRENTES LECTURES - non linéaire, linéaire, silencieuse<sup>3</sup> et ultérieurement à haute voix<sup>4</sup> sur des écrits divers - (le livre étant un écrit parmi d'autres).

### c) CHAQUE TEXTE A DES CARACTÉRISTIQUES PROPRES DE LISIBILITÉ

Le lecteur doit connaître 80% du contenu pour pouvoir anticiper et comprendre le sens soit des idées soit des mots inconnus.

La lisibilité se mesure, notamment, avec les test de closure ("closure" : en gelstat - psychologie, concept relatif à la tendance humaine à compléter une forme familière pas tout à fait complète... en obturant - "closing up" - mentalement la brèche. La forme "pattern" - est tellement familière qu'elle peut être reconnue, même amputée").

Un texte est d'une lisibilité accessible lorsqu'il est compréhensible après qu'on ait occulté 1 mot sur 5 (nous verrons l'usage possible de la notion de closure).

## 3 - LES AIDES À L'APPRENTISSAGE

• En premier lieu, et quel que soit l'âge, FAVORISER DES INTERACTIONS DE L'ENFANT AVEC L'ÉCRIT constitue l'aide première et déterminante (c'est sans doute cette aide - ou son absence - dans la famille qui joue un rôle déterminant dans l'aisance ou la difficulté de l'apprentissage constatées à l'école).

LA MATERNELLE - LE CYCLE 1 - A DONC UN RÔLE ESSENTIEL POUR AIDER CERTAINS ENFANTS À SURMONTER CE HANDICAP.

L'interaction peut être directe, c'est l'enfant qui est concerné, ou indirecte, c'est l'adulte qui, sur un sujet QUI CONCERNE L'ENFANT, la provoque ("tiens, on va chercher dans le catalogue, et on va regarder combien coûte... Tu vois, c'est écrit là...").

Le développement des B.C.D. dans les cycles 1, dans les maternelles, est certes important. Mais il faut avoir présent à l'esprit que, pour certains enfants, le livre peut être perçu comme un objet culturel étranger, parce qu'il n'existe pas dans la famille, et qu'il peut engendrer réserve, voire méfiance.

Par contre, tout l'écrit fonctionnel qui concerne l'enfant personnellement (dans sa vie à l'école et notamment autour de son identité) ou qui concerne, par son intermédiaire, sa famille (lettre qu'il doit transporter, commenter, afficher dans le hall de l'école qu'il doit montrer, expliquer) établit à coup sûr ces interactions avec l'écrit recherchées.

Il est, bien sûr, nécessaire de soigner particulièrement cet écrit (graphie, lisibilité), et de s'y référer systématiquement, d'associer les enfants à sa rédaction etc. ... (Sans pour autant faire des leçons !).

Les parents peuvent faire de même en associant les enfants aux réponses écrites qu'ils fournissent. Il ne s'agit pas de préconiser une nouvelle mouture des "pré-requis" mais d'impliquer

<sup>3</sup> Ce qui n'interdit pas de DIRE parfois le mot ou l'empan selon les circonstances (ainsi au cours d'un jeu).

<sup>4</sup> Ne serait-ce que pour ne pas pénaliser les enfants face aux exigences de certains professeurs mal informés...

tous les enfants dans des situations authentiques et justifiées d'apprentissage.

- Aux cycles 2 et 3, la lecture - activité essentiellement silencieuse - doit faire dans le cadre de l'apprentissage (et à certains moments) l'objet d'une "ACTIVITE RÉFLEXIVE", sur le contenu (quel sens a été attribué ? quel contresens éventuellement ?) et sur la forme (comment et pourquoi on a reconnu tel mot ou groupe de mots ?) sur la stratégie (pourquoi on a fait telle hypothèse ? pourquoi on l'a rectifiée par la suite ?)

Il est indispensable de se contraindre, en classe ou à la maison, de rompre avec les pratiques de contrôle qui, pour vérifier l'exactitude de l'acte accompli, demandent à l'enfant de lire à haute voix, mot à mot. Parce que la lecture est un acte qui attribue du sens à l'écrit, et parce qu'on veut substituer le dialogue avec l'enfant au contrôle, c'est sur le sens perçu qu'il faut interroger et discuter.

Cela ne signifie pas qu'il faille encourager l'approximatif ou l'erreur. Il faut, soit indiquer la rectification, si elle est mineure, soit discuter sur la raison du contre sens ou sur la nature exacte du mot, attirer l'attention sur son écriture. "Chemin" n'est pas "sentier" et fixer ces 2 formes à l'occasion des exercices de systématisation.

L'activité réflexive, à l'école, ne doit pas être seulement occasionnelle. Elle peut être organisée. On trouvera dans le chapitre systématisation, la description de quelques procédés (notamment à propos d'anticipation et d'augmentation de la lisibilité d'un texte).

- Une aide considérable est apportée à la lecture d'un livre quand une présentation peut en être faite (cadre BCD à l'école) ; quand des échanges s'opèrent entre lecteurs à propos du contenu, de la difficulté, etc. Toutes choses qui en augmentent la "lisibilité" et en facilitent la lecture (celle-ci ne doit pas être une corvée, mais un plaisir).

Quand il s'agit de documentaires qui permettent de trouver des renseignements, l'aide devra porter sur la connaissance des techniques (utilisation de l'index, du sommaire, des titres et des sous - titres, exploration rapide d'un paragraphe...). En ce sens, à la maison, le programme télé dans le journal ou l'hebdomadaire spécialisé devrait être l'occasion d'une pratique de lecture (et d'une aide de la part des parents).

#### 4 – LA SYSTÉMATISATION

Ce terme vise à décrire tout ce qui peut et doit se faire, autour des différentes caractéristiques de l'acte lexique (cf. ch. 2) pour INITIER, CONSOLIDER, FIXER, AUTOMATISER, démarches et acquisitions.

Alors que l'aide va s'opérer autour d'une activité prise globalement et ayant un rôle fonctionnel dans la vie de l'enfant, la systématisation va isoler les caractéristiques, sans craindre de créer des situations artificielles (l'important est alors d'informer l'enfant sur leur nécessité). À côté de l'usage de l'outil, un entraînement à son maniement est nécessaire. Même si l'enfant a pu, en situation réflexive, constater un fonctionnement, il convient qu'il le maîtrise de mieux en mieux.

Ces situations artificielles, dont l'objectif aura été rendu conscient à l'enfant, doivent présenter les qualités de concision et de précision qui permettent LA PLUS GRANDE RAPIDITÉ et assurent une RÉUSSITE immédiate.

Concrètement, elles sont contradictoires avec la pratique des "fiches", dans le cadre d'un "plan de

travail". La présence, l'exigence de l'adulte doivent se manifester avec le maximum d'efficacité, que l'exercice soit oral ou écrit. Ainsi, toutes les écoles utilisent le matériel ATEL. L'intérêt indéniable de ce matériel est dénaturé s'il n'est pas utilisé dans les conditions de rapidité et de concentration requises. C'est d'ailleurs pour assurer ces conditions que l'auteur (Jean FOUCAMBERT) a réalisé une transposition pour micro-ordinateur.

## 5) LES PROCÉDÉS DE SYSTÉMATISATION

### a) IDENTIFICATION DES MOTS (ou groupes de mots)

On admet qu'ils sont rencontrés dans des situations fonctionnelles et qu'ils ont donné lieu à la constitution d'un LEXIQUE ILLUSTRÉ.

L'entraînement portera sur une identification rapide, les mots étant sortis du contexte, par une COMPARAISON TERME À TERME avec ceux figurant dans un lexique mural (notons que 4 des 5 jeux produits par l'AFL permettent à eux seuls la fréquentation de 55 noms, 29 verbes, 11 mots-outils et, qu'avec les mots utilisés couramment pour le goûter, la vie de la classe, c'est sans doute près de 200 mots qui peuvent se trouver FONCTIONNELLEMENT en Jeu au cycle 2). Cette comparaison "terme à terme" doit être GUIDÉE pour qu'elle devienne un réflexe rapide (premier temps).

La RAPIDITÉ de la présentation des mots, ou groupes de mots, est rendue possible, soit par leur fixation sur diapositives (pellicule Kodaflex), soit par usage de la "machine à lire"<sup>5</sup> à défaut par étiquettes cartonnées. Dans un second temps, on éloignera le lexique pour favoriser l'identification DIRECTE. On demandera aux enfants de décrire leur stratégie ("*J'ai reconnu papillon parce qu'il y a 2 l*", "*parce qu'il commence par p*", "**parce qu'il ressemble à "papa"**", "*parce qu'il y a nuit*" (un papillon de nuit).

Ceux qui n'ont pas de stratégie sont ainsi conduits à en adopter une qui leur convient.

### b) MÉMORISATION

Il s'agit de renforcer l'identification directe par répétition, variation des présentations, écriture RAPIDE d'une liste limitée de mots—exemple : les ingrédients pour un gâteau - (on peut demander l'écriture entière ou la 3<sup>ème</sup> lettre, la première lettre, le numéro accompagnant le mot, etc.)

- une connaissance parfaite de l'alphabet permettra de systématiser l'épellation (arriver à la capacité de recopier un mot dont on a mémorisé les lettres en un seul regard. L'usage de la machine à écrire est, à ce titre, très motivant.
- constitution d'un lexique personnel collationnant les mots bien mémorisés (témoin apprécié par l'enfant des progrès accomplis ... l'école est encore pour longtemps l'école !)

Des enfants présentent des difficultés de mémorisation. En plus du guidage par l'adulte, on peut chercher d'autres aides. Pour certains enfants des associations de mots (ne dépassant pas le faisceau de vision) seront facilitantes :

*Une cuillère à soupe*  
*Une cuillère à café*  
*Une cuillère en bois, etc.*

<sup>5</sup> Dispositif à volets pivotant rapidement, fabriqué en série d'une manière coopérative, à l'atelier bois du quartier.

Ou encore

*Le chien court*

*Le chien mord*

*Le chien joue*

*Le chien aboie*

(Groupes de mots portant plus de sens)

Pour des enfants en échec, on peut constituer des séries "Chassagny", plus impliquantes personnellement et affectivement. À partir d'un mot appartenant au vécu de l'enfant, on demande de constituer des associations spontanées en chaîne (piscine peut engendrer : nager - bouée - maître-nageur, surveiller - elle coule dans l'eau - on boit des tasses on tousse).

C'est sur ces mots que le travail de mémorisation pourra être repris. Ces mots pourront constituer des textes inventés par l'adulte et dont l'enfant connaissant 80 % DES MOTS, pourra, lui aussi, pratiquer l'anticipation sur les 20 % inconnus...

Un travail de fixation orthographique devrait être mené parallèlement, surtout au cycle 3 : exercices de mémoire visuelle, auto - dictée ... (la machine à lire s'avère ici aussi efficace.)

Les activités réflexives au cours de ces exercices constitueront une aide à la fixation des formes et des règles.

### c) DISCRIMINATION RAPIDE

Des mots mémorisés (ou dans le cadre de la mémorisation) sont à identifier au milieu :

- de mots de graphie proches (cheval, chenal, chenil, chèvre...)
- de graphies inventées (cheval, chevil, chival, cheral...)
- d'un texte de circonstance qu'il faut "explorer" (voir plus loin) pour indiquer à quelle ligne ou dans quelle colonne il se trouve.
- une activité réflexive sera recherchée dans certaines occasions : la discrimination de piscine parmi des mots comme pistolet - cuisine - pistache - racine - pourra entraîner l'examen des parties graphiques semblables et aider à la prise de repères nécessaire à l'identification et à la mémorisation.

### d) ÉLARGISSEMENT DU FAISCEAU DE VISION

Même travail d'identification, de discrimination sur des groupes de mots (dimension maximum 20 à 22 signes)

*un grand chien blanc*

*un gros chien noir*

*un grand chien noir*

*un gros chien blanc*

On demandera de regarder l'ensemble en fixant AU MILIEU (la rapidité de la présentation ne doit pas permettre l'identification mot après mot, linéairement.)

Le maintien du même mot pivot (chien) constitue une aide dans un premier temps. Ensuite, alterner chien, chat, cheval, etc.

### e) ANTICIPATION

Des exercices gradués peuvent faire naître, comprendre et développer cette pratique capitale.

Exemple :

"Il nage dans la ... ? ..."

Quelles hypothèses ? piscine, mer, mare, rivière. On rejette lac, eau, à cause du féminin annoncé par "la".

On vérifie l'hypothèse grâce à la suite :  
"L'eau est très salée", ou "aux canards" Ou "de La Villeneuve".

Les enfants seront ainsi entraînés pour s'attaquer à des exercices de "closure" sur des textes de plus en plus difficiles. On occulte 1 mot sur 5 (en adaptant pour ne pas cumuler les difficultés) et l'enfant doit "deviner", grâce au sens et à la syntaxe, ce qui constitue une part de l'anticipation, et vérifier à chaque trou.

Matériellement, on peut soit établir soi-même le stencil, en veillant à ce que le trou permette l'écriture, ou photocopier et faire écrire en marge (idem avec le thermoflex pour fabriquer le stencil).

On peut, pour faciliter, écrire en bas de page les mots qui manquent dans le désordre.

Cet exercice est fondamental et VAUT TOUS LES CONTRÔLES (l'intelligence du lecteur est très sollicitée). Il peut être très souhaitable d'associer 2 ou 3 enfants (qui écrivent à tour de rôle) pour que l'activité réflexive soit partagée, développée chez les plus faibles.

## AUTRES EXERCICES

### ● LA RECONSTITUTION DE PHRASES

On donne des mots en désordres : exemple :

*rue - qui - a été - gros - la - aveugle - l' - camion - renversé - par - traversait - un*

La reconstitution oblige à émettre une hypothèse :

*aveugle - renversé ?*

Puis de la vérifier en agençant les mots :

*"l'aveugle qui traversait la rue a été renversé par un gros camion".*

(Prendre soin, dans un premier temps, d'animer l'exercice pour faire discuter des stratégies).

### ● ANTICIPATION ET LECTURE PAR EMPAN

Une histoire découpée en empan d'une vingtaine de signes, sur diapositives est projetée rapidement (carrousel marchant à l'envers) ou montrée par la machine à lire, à défaut par étiquettes. On invite à regarder au milieu de l'empan<sup>6</sup>.

Dans le groupe, certains perçoivent un mot ou un autre. La mise en commun permet d'émettre une hypothèse sur le contenu... Celle-ci augmente la lisibilité du texte. On le voit immédiatement en repassant très vite la série d'empan : beaucoup d'enfants réussissent à saisir une grande partie du sens. Nouvelle discussion - et l'histoire est complètement connue.

C'est alors qu'un entraînement à la lecture rapide (en montrant les empan au hasard, en variant les procédés) peut se faire, et se reprendre les jours suivants. ("Coopéda" propose des diapositives pour initier à cette pratique.)

### ● ANTICIPATION ET LISIBILITÉ, les 80%

Sur un écrit imprimé, l'adulte met en relief au mémo-marqueur quelques mots-clés, qu'il fait lire (il provoque un survol).

Une discussion permet d'anticiper le sens général du texte. On augmente ainsi la lisibilité de celui-ci. Les anticipations que pratiquera le lecteur seront ainsi aidées.

<sup>6</sup> Dans le jeu de diapositives décrivant l'acte lexique diffusé par l'AFL, le début d'un conte (la vieille qui élevait des oies) est utilisable avec les enfants.



Plus généralement, on aidera les mauvais lecteurs (et c'est vrai pour les bons lecteurs avec un texte difficile) en discutant, plus ou moins précisément, du contenu (vocabulaire et idées). Avec les séries Chassigny (voir plus haut), on assure la connaissance des mots (et des idées puisqu'elles sont issues de l'enfant). Avec des textes quelconques, c'est 80% du sens qui doit être familier à l'enfant pour qu'il puisse attribuer du sens au reste du texte et aux mots inconnus.

Pour assurer ces 80%, il faut donc, pour tout lecteur, une aide préalable (d'où l'importance de la présentation de livres à la B.C.D.), par des informations diverses (musée, visite d'usine, émission de TV, de radio etc.)

Notons que c'est vrai pour un adulte qui lira plus volontiers un article sur l'économie si, au préalable quelqu'un lui a expliqué le sens des mots déflation, inflation, serpent monétaire etc., et même plus volontiers un livre après avoir vu un film correspondant (cf. **le Rouge et le Noir**).

## f) EXPLORATION DE TEXTES

C'est un entraînement à opérer sur des textes adaptés au niveau des lecteurs (sur des écrits "sociaux", des documentaires, etc.) : "*cherchez où l'on parle des ennemis du lapin*" ; ces mots sont présentés par écrit, si nécessaire (avec les 5 ans....)

Une lecture non linéaire permet d'arriver au passage qu'il faudra lire, avec ou sans aide, pour être informé.

Toutes les aides (lexique, sommaire, index) qui existent dans les livres, revues etc. devront être utilisées systématiquement dans ce but d'exploration.

Une pratique qui peut devenir courante, dans la famille : est la recherche d'informations sur le programme de TV<sup>7</sup>.

## 6) SYSTÉMATISATION ET PÉDAGOGIE DU PROJET

Dans les activités qu'a nécessitées le projet, les enfants ont conscience que certains OUTILS sont indispensables. Lire - écrire - compter - et que des exercices (dont le but est présenté par l'adulte) doivent entraîner à leur maîtrise. Si le projet entraîne un usage fonctionnel de ces outils, et de NOMBREUSES OCCASIONS D'AIDE (cf. chap. 3) et d'entraide, la systématisation ne peut, elle, que s'opérer à part et d'une manière concentrée et organisée.

Nous pensons avoir, dans l'exemple de la lecture, dégagé les différentes voies de systématisation nécessaires. Reste à chaque maître à organiser - toujours avec les enfants - les temps, lieux, matériels, etc.

Des systématisations plus occasionnelles autour d'une difficulté particulière rencontrée dans le projet sont naturellement possibles (et souhaitables, si toutefois elles ne gênent pas le déroulement du projet et si elles ne se transforment pas en "exploitation" scolaire). Elles peuvent entraîner la maîtrise de certains savoir-faire qu'on aurait, en situation scolaire, considérés prématurés.

Le problème général de la systématisation semble ainsi posé.

- 1) Obtenir une attitude participative des enfants,
- 2) Maîtriser les problèmes théoriques et techniques,
- 3) Organiser le temps,

<sup>7</sup> Les familles qui veulent trouver d'autres idées liront avec profit "LIRE C'EST VRAIMENT SIMPLE".

- le premier point relève de la conviction de l'instituteur et des relations qu'il établit avec sa classe.
- le second peut être aidé par l'effort coopératif et les stages de formation qu'on peut projeter avec l'INRP et l'AFL
- le dernier est lié à la nature et l'organisation des projets.

Il semble nécessaire de prévoir indépendamment de la conduite du projet et des aides à apporter en cours de réalisation, un temps régulier pour :

- analyser le vécu. (Quels savoirs sont mis en jeu)
- analyser les difficultés rencontrées et les réponses ponctuelles possibles.
- organiser avec les enfants les temps et les contenus de la systématisation concernant les outils, en rapport direct ou indirect avec le projet, cette systématisation étant quotidienne.
- organiser la présentation des travaux accomplis dans le but de modifier l'attente des parents<sup>8</sup>.

Raymond Millot

---

<sup>8</sup> Tous les exemples que nous avons maintenant de pédagogie du projet bien conduite entraînent l'adhésion des parents ... qui, néanmoins, maintiennent leur question : "et les acquisitions scolaires ?". Il faut donc y répondre pour gagner la partie !