

DOSSIER
Voie directe

réalisé par
Yvonne CHENOUF,
Annie JANICOT,
Gilles MONDÉMÉ,
Thierry OPILLARD,
Nicole PLÉE
Dominique VACHELARD

coordonné par
Annie JANICOT

extrait des Actes de Lecture
n°100 (de décembre 2007)
téléchargeable sur le site
de l'AFL : www.lecture.org



Association Française pour la Lecture ■ 65 rue
des Cités, 93300 Aubervilliers ■ tél. 01 48 11 02 30
■ fax. (...39) ■ www.lecture.org ■ af.lecture@wanadoo.fr

introduction / sommaire

Dans les programmes de 2002, la voie directe « glisse du statut de manière alternative de prélever l'information graphique à celui de dispositif de traitement de cette information, prélevée par la voie indirecte, (...) les deux voies sont à acquérir dans le prolongement l'une de l'autre, même si on avoue ne pas savoir vraiment comment l'apprenti passe de l'une à l'autre »¹, et même si on avoue aussi que seule la voie directe permet d'acquérir un grand nombre des mots outils. La voie directe est considérée comme le mode de lecture, la voie à maîtriser en fin de cycle 2, mais la voie indirecte est dite prioritaire pour l'apprentissage de la lecture !

Faut-il se réjouir qu'une place ait été accordée à la voie directe ? Il nous semble que le concept de **voie directe** a été dénaturé. Aussi consacrons-nous ce dossier à la définition que l'Association Française pour la Lecture en a toujours donnée : l'apprentissage linguistique d'un langage écrit, l'apprentissage de la langue écrite en tant que système fonctionnant de manière particulière et autonome, accessible à la compréhension du lecteur sans aucune nécessité de décodage. C'est ainsi que les personnes atteintes de surdité peuvent maîtriser l'écrit, alors qu'elles ne peuvent en donner une forme sonore. C'est ainsi que l'on peut comprendre le latin, l'oralisation ne nous aidant en rien, alors que la recherche des points d'appui visuels contribue immédiatement à la construction du sens. C'est ainsi que de nombreuses personnes lisent une ou plusieurs langues sans en connaître du tout la prononciation.

L'association des deux voies dans un même texte crée de multiples ambiguïtés et pourrait laisser croire à tout un chacun que ce rapprochement suffit à éclairer la notion. Nombreux sont ceux qui utilisent ces mots sans avoir lu « dans le texte » le point de vue et les résultats des recherches de l'AFL.

1. *Le spectre de la globale*, Jean Foucambert, Les Actes de Lecture n°80, décembre 2002, <http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL80/page28.PDF>

■ Un premier article rassemble, de manière synthétique, les « principes de la voie directe », les principales facettes du concept et des conditions de son apprentissage. Par le renvoi à des textes antérieurs et des adresses web immédiatement accessibles (ce dossier est en ligne), le lecteur peut accéder à des développements plus longs et chercher à maîtriser les soubassements de la notion de voie directe et sa complexité bénéfique.

Principes de la voie directe. p003

■ Un second article tente de répondre aux questions les plus fréquemment posées par les enseignants ou les parents. Encore une fois, ces réponses ne peuvent supplanter des ouvrages essentiels comme *La leçon de lecture*, mais chaque réponse devrait constituer une clarification et une entrée vers des lectures plus longues.

Voie directe : questions les plus fréquentes. p010

■ La troisième contribution précise un point pédagogique essentiel, les différentes dimensions du fonctionnement de lecteur : un texte est travaillé dans ses intentions, dans ce qui le constitue et dans les effets qu'il produit par un apprenti-lecteur qui le questionne, théorise les stratégies que le groupe a utilisées ainsi que les éléments linguistiques découverts et s'entraîne à maîtriser l'ensemble.

Apprendre à comprendre son fonctionnement de lecteur. p030

■ Quel regard porte-t-on sur les indices graphiques lorsqu'on ne passe pas par le décodage grapho-phonologique ? C'est ce que tend à montrer l'article sur le repérage des invariants linguistiques à partir de la découverte d'un texte en espagnol. Le matériau écrit peut être manipulé, comparé, listé, classifié, et l'approche du texte est pilotée par ce que cherche et sait le lecteur qui est dans une « attente immédiate de signifié » et non dans une exploration sans horizon.

Repérer les invariants linguistiques. p037

■ Quels effets produit un entraînement sur un logiciel destiné à favoriser les stratégies propres à la voie directe ? C'est ce que montre l'auteur du texte suivant : amélioration des performances, transformation de l'activité intellectuelle, développement de la culture écrite et évolution du comportement social.

ELSA en CM1-CM2. Deux années d'entraînement à la voie directe. p043

■ Toutes ces données se retrouvent dans la dernière contribution qui tend à montrer à travers trois points la manière dont les innovations de l'AFL s'ancrent dans le réel : par les fichiers ATEL (précurseurs des logiciels), la mise en place des BCD et le projet des collégiens dans la Cité.

Cent fois sur le métier. p047

Le vœu des auteurs de ce dossier au regard de l'enjeu que représente la lecture lorsqu'elle est de qualité : que chaque étudiant, stagiaire de l'IUFM, éducateur, groupe d'enseignants, parent, prenne le temps d'en faire une lecture attentive. Sachant que le poids de la reproduction, celui des médias, de l'édition, comme de la formation, concourent depuis de nombreuses années à ce que les procédés de la voie indirecte soient consciencieusement appliqués, il paraît logique et juste, après s'être précisément informés à l'aide de ce dossier et des ressources qu'il invoque, que les enseignants, avec le soutien de leurs partenaires, décident de mettre en œuvre les démarches de la voie directe, ne serait-ce que pour en permettre l'évaluation, comparativement aux résultats obtenus par la voie indirecte qu'ils pratiquent en dépit des résultats qu'ils connaissent.

Les principes de la voie directe

Le langage écrit, le français écrit

L'écrit est initialement, fondamentalement, historiquement une organisation de signes pour les yeux.¹

A. L'écrit se développe dans l'espace, le code graphique concerne aussi bien l'organisation de la page que la typographie, la nature des paragraphes, la composition des phrases, la place des mots, le rôle particulier de certaines lettres... Tous les éléments qui constituent le texte..., un tissu cohérent où tout se tient et s'articule visuellement par des sauts de ligne, des retraits, des puces, des tableaux, des titres ou sous-titres, etc. L'écrit donne également à voir d'emblée l'ampleur de son déroulement, le lecteur sachant à tout moment s'il en est au début, aux deux-tiers ou à la fin de sa lecture, ce qui conditionne également ses attentes et sa compréhension.

B. L'écrit rend visible une dimension significative de certaines unités linguistiques. Le français écrit est un langage pour l'œil, même si, par l'alphabet qui contribue à le former, il comporte un système de codage des sons. Le système linguistique français, de par son évolution historique notamment, contient des éléments pertinents pour l'œil et non audibles à l'oreille : les homophones appris grâce à la liaison forte de l'orthographe et du sens (*mère, maire, mer*), sont sans ambiguïtés à l'écrit, certains indices grammaticaux sont significatifs à l'écrit alors qu'ils ne sont pas audibles (certains pluriels, féminins, etc.).

C. Même lorsqu'il est compact, le texte écrit offre des prises à l'œil, notamment grâce aux articulations que constituent la ponctuation et les mots outils dont les appellations soulignent le rôle : connecteurs, prépositions, conjonctions, etc. L'œil expérimenté du lecteur repère rapidement ce *squelette syntaxique*². Ces possibilités offertes par le langage sont beaucoup plus utilisées à l'écrit qu'à l'oral, certains auteurs écrivent des phrases très longues, sachant que le lecteur s'appuiera sur les balises repérables. Et d'ailleurs, un texte non ponctué par exemple, rend un texte moins immédiatement lisible.

D. Le passage à l'écrit suppose d'abord un auteur. Et écrire n'est pas transcrire des paroles, écrire est à chaque fois proposer un traitement de la réalité³, interprétation, organisation des données propres à l'auteur, lui-même soumis aux contraintes de l'écrit et aux effets qu'elles provoquent. Lire un texte induit alors une nouvelle écriture, celle d'un nouveau point de vue, et ainsi naissent les réseaux...

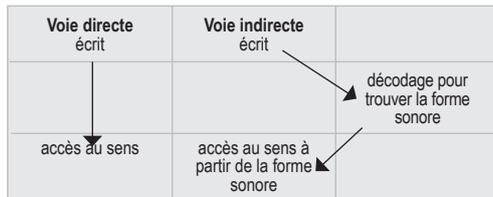
Chacun des éléments cités fait sens par la perception de l'œil et le lien qui va s'établir dans l'intellect du lecteur avec ce qu'il sait déjà ; apprendre à les repérer, à appuyer sa lecture sur eux et à les utiliser dans ses propres productions écrites, développe chez le lecteur-écrivain des compétences particulières : prise d'information importante, habileté à organiser des informations et à percevoir des cohérences et incohérences, des dits et des non-dits, aptitude à la réflexion et à la mémorisation.

1. La lecture une affaire communautaire, Jean Foucambert, 1983 (www.lecture.org/textes/affaire_comm.htm)

2. Denis Foucambert, « Quels effets d'un entraînement à l'habileté syntaxique ? Présentation d'un dispositif didactique ». *Actes de Lecture n°93*, mars 2006, pp.22-27.

La conception de la voie directe s'appuie sur le fait que :

A. Le français écrit peut être appréhendé et compris (c'est-à-dire lu) directement, sans passer par le détour du décodage phonologique, sans décalage entre la perception de l'information graphique et son traitement.



« Apprendre à lire, c'est alors développer les moyens de ce rapport direct de l'écrit à la signification »⁴, grâce à la découverte du code graphique et notamment de l'orthographe.

C'est un choix pédagogique qui a des incidences impor-

tales : les résultats ne sont pas les mêmes selon que l'écrit est exploré avec les yeux ou avec les oreilles. Seule, la première stratégie est dite de lecture. En français, elle permet d'accéder à l'information recherchée dans l'écrit à une vitesse comprise entre 20 et 50 000 mots à l'heure. (...) L'exploration par les oreilles est dite de déchiffrement ; elle subordonne l'écoulement de l'écrit à la reconstitution plus ou moins intégrale d'un oral porteur de sens. Cette interaction engendre nécessairement une démarche lente (entre 5 et

15 000 mots à l'heure), fatigante, incertaine, entrecoupée de fréquents retours en arrière afin de réorganiser des informations parcellaires.⁵

Voie directe entre 20 000 et 50 000 mots à l'heure	Voie indirecte ⁶ entre 5 000 et 15 000 mots à l'heure
---	---

B. Il s'agit de regarder le matériau écrit dans son fonctionnement propre : le français écrit peut être considéré comme une deuxième langue (comme une langue étrangère) pour les apprentis lecteurs. C'est directement sur de l'écrit, à partir de la compréhension des messages que les enfants accèdent progressivement au fonctionnement du code graphique qui les constituent (sans nier les relations existantes avec l'oral, mais sans en faire un objectif prioritaire ou unique qui occulte le reste).

Il semble donc nécessaire de mettre en place les conditions d'un apprentissage linguistique, et pas la découverte du fonctionnement d'un transcodage. Il s'agit de développer des stratégies spécifiques d'entrée et de maîtrise de l'écrit et de permettre le « développement continu de la conscience graphique permettant de passer de mots vus comme des images à un système graphique organisé »⁷

C. « ...la compréhension est le processus par lequel se traitent les données (...) ». Il n'y a pas d'un côté une identification et, de l'autre, une compréhension qui parviendrait plus ou moins bien à interpréter ces données sans être pour quelque chose dans leur définition.⁸

« Le cerveau est appréhendé comme une entité « pro-active » (voir les travaux de Berthoz⁹), c'est-à-dire, qui prévoit, qui joue à l'avance ce qui va se passer et sélectionne de manière volontaire les informations que son

3. L'enfant, le maître et la lecture, Jean Foucambert, Nathan, 1994, p.50

4. L'enfant, le maître et la lecture, Jean Foucambert, Nathan, 1994, p.139

5. La lecture une affaire communautaire, Jean Foucambert, 1983 (www.lecture.org/textes/affaire_comm.htm)

6. La lecture une affaire communautaire, Jean Foucambert, 1983 (www.lecture.org/textes/affaire_comm.htm)

7. L'enfant, le maître et la lecture, Jean Foucambert, Nathan, 1994, p.139

8. Étude statistique sur un échantillon d'enfants de onze ans, Denis Foucambert (http://www.lecture.org/outils/rapports_recherche/conscience.html)

9. Les mouvements du regard : une affaire de saccades. A. Berthoz, L. Petit, *La recherche n°289*, 1996, pp.58-65, et *Le sens du mouvement*, A. Berthoz, Odile Jacob, 1997

1 / ZONE EXTÉRIEURE DU TEXTE

- a - connaissance sur le monde
- b - connaissance d'une autre langue
- c - connaissance de la fonction de l'écrit
- d - connaissance du genre d'écrit, du type de texte
- e - compréhension de la situation
- f - contenu du texte ou d'une partie

2 / ZONE DE L'INTERACTION

3 / ZONE DU TEXTE

- a - illustrations
- b - mise en page
- c - organisation (chapitres, paragraphes...)
- d - organisateurs textuels
- e - phrases
- f - groupes de mots
- g - mots
- h - éléments de dérivation et de construction du lexique
- i - lettres
- j - traits

10. À propos de la lecture experte, Denis Foucambert, *Actes de Lecture* n°62, juin 1998, pp.44-48, (<http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL62/AL62P44.html>)

11. Le spectre de la globale, Jean Foucambert, *Actes de Lecture* n°80, déc. 2002 (<http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL80/page28.PDF>)

12. Empans et silhouettes, Denis et Jean Foucambert, *Actes de Lecture* n°49, mars 1995, pp.84-110

13. *idem*

14. *idem*

15. La logographie : un flou précis, Denis Foucambert, *Actes de Lecture* n°63, sept. 1998 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL63/AL63P87.html) ; **Perception et lecture**, Denis Foucambert, *Actes de Lecture* n°91, sept. 2005 (<http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL91/page31.PDF>)

16. Étude statistique sur un échantillon d'enfants de onze ans, Denis Foucambert (http://www.lecture.org/outils/rapports_recherche/conscience.html)

17. L'enfant, le maître et la lecture, Jean Foucambert, Nathan, 1994, p.83

18. Quand se décidera-t-on à enseigner la lecture ? Jean Foucambert, *Actes de Lecture* n°54, juin 1996 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL54/AL54P66.html)

système nerveux lui rend disponibles pour invalider ou conforter le modèle qu'il construit de la situation qui se déroule. »¹⁰

« ...Le processus de lecture (est) un modèle qui suppose l'interaction entre des informations venues du lecteur et des informations qui se trouvent dans le texte. Il s'agit bien d'une interaction et non de deux actions distinctes, simultanées ou successives : le prélèvement d'informations « dans le texte » n'est pas séparable (est constitutif) de leur traitement par les informations « dans la tête » qui ont décidé et permis de les prélever. »¹¹

« Le traitement des indices visuels est déjà l'action par laquelle le texte se comprend et non son préalable. »¹²

Parmi ces indices, le repérage du contexte sémantique et du squelette syntaxique de la phrase participent avec rigueur de l'anticipation de la suite non encore lue. Cette anticipation réduit le nombre des possibles à venir.

La compréhension est la mise en relation dynamique d'une attente sémantique et syntaxique et de la forme graphique donnée par le texte. Il y a interaction, convergence des opérations, et non succession.

Le croisement des alertes sémantiques, syntaxiques et graphiques conduisent à l'identification immédiate non-ambiguë¹³ du signifié.

Il existe un rapport dialectique entre le système conceptuel de celui qui apprend à lire et le système graphique en cours de constitution : « le système graphique s'organise en fonction de la manière dont les éléments de haut niveau l'interrogent ; le système conceptuel et sémantique se transforme pour intégrer la spécificité de ces nouvelles unités d'information.(...) Tous les mots sont susceptibles de porter la présence ou l'absence d'indices graphiques en interaction avec l'univers sémantique mais c'est la répétition ou la répartition de ces indices entre plusieurs mots (donc leur repérage simultané) qui saute au... sens. »¹⁴.

D. La performance de lecture est liée à des composantes techniques. Voici les quatre principes : la composante technique qui possède la contribution la plus significative à la variation de la performance de lecture est celle qui décrit la capacité de traitement simultané des indices graphiques. (...) À l'inverse, les mauvaises performances en lecture sont associées à un petit nombre d'indices traités simultanément. (...) La seconde composante technique importante est celle qui permet d'émettre des hypothèses sémantiques sur des unités longues (phrase) et de les vérifier. (...)

La troisième est celle qui témoigne d'une sorte de créativité linguistique. (...) Être bon en lecture, c'est résoudre des problèmes de recherche de sens en prenant appui sur une créativité linguistique guidée notamment par des indices syntaxiques.

La quatrième composante technique qui contribue à la performance de lecture porte sur la nature des indices pris en compte (rôle de la vision parafovéale¹⁵ : traitement des indices en dehors d'une vision nette).¹⁶

Le traitement « logographique », permis par la vision parafovéale, est particulièrement sensible à l'ordre et à l'organisation des lettres ou de leurs caractéristiques graphiques. La reconnaissance se fait sur l'ensemble de l'unité présentée.

E. « Contrôler la lecture, c'est assurer que le texte est contrôlé dans ses intentions et ses moyens et mis en relation avec d'autres dans un réseau, s'assurer qu'il est interprété, non qu'il est simplement prononcé. »¹⁷ Le choix pédagogique là aussi est de viser d'emblée des compétences remarquables¹⁸, d'entrevoir les choix d'écriture de l'auteur et les implicites du texte. **Retarder le moment de construction de ces compétences, c'est donner une fausse représentation de l'acte de lire.**

Les implications politiques

A. Le journal télévisé est un exemple intéressant : l'ensemble des informations qui y paraissent tiennent moins de la moitié d'une seule page d'un quotidien. (...) Pendant la durée de ses actualités, chacun aurait pu avoir accès à 10 ou 30 fois plus d'informations, si elles avaient été écrites, parmi lesquelles il aurait fait son propre choix.¹⁹

B. Il n'est pas question d'alphabétisation, mais de lecturisation : « *L'écrit offre, pour qui sait le lire, la permanence et la rapidité, la totalité montrée en même temps que le détail, la liberté de cheminer et d'établir ses propres itinéraires. Il est, sans conteste, le média le plus respectueux, non pas celui qui exprime davantage de vérité mais celui qui met les lecteurs en situation d'atteindre leur vérité (...)* La lecture, qui, seule, permet ce rapport à l'écrit, représente un enjeu essentiel de la vie démocratique dans les domaines sociaux, techniques, culturels et politiques. »²⁰

C. Jack Goody insiste sur le pouvoir que donne l'écrit à certaines cultures par rapport à d'autres (qui ne pratiquent pas l'écrit) ou à certains groupes sociaux par rapport à d'autres. Il souligne le développement et l'accumulation de connaissances grâce à la mise en œuvre d'opérations cognitives nouvelles engendrées par le recours à l'écrit, pour essayer de comprendre le monde : les capacités de logique et de rationalité, de repérage de cohésion ou de contradiction sont fortement renforcées par l'usage de l'écrit, elles s'appliquent à l'écrit produit par un autre comme à un écrit produit par soi-même. L'écrit a des outils spécifiques matériels, mais aussi graphiques (listes, tableaux, tables mathématiques, etc.) qui transforment l'intellect humain.²¹

Comment fait-on ?

Du côté de l'enseignant

A. Créer les conditions²² d'un apprentissage linguistique de l'écrit

Nature du groupe : on se fonde sur la recherche de la plus grande hétérogénéité (fonctionnement en cycles). Cette hétérogénéité garantit la diversité des écrits rencontrés mais aussi leur complexité et la multiplication des manières de les aborder et de les questionner

Fonctionnement du groupe : c'est lui qui va permettre, dans tous les domaines, les démarches de conscientisation...

Réseaux d'écrits : apprendre à lire, c'est (...) entrer dans les raisons et dans les réseaux de la communication écrite. Les acquisitions techniques sont la conséquence de cette entrée et non la cause ; elles ne peuvent donc en être séparées.

Nature de l'écrit : c'est à des textes complets, fonctionnant en tant que textes et se renvoyant les uns aux autres, que l'apprenti-lecteur doit se confronter parce que le texte est l'unité minimale d'écrit et l'entrée la plus facile au niveau du sens à partir du contexte dans lequel il fonctionne.

Lecture des écrits : Lire, pour un lecteur débutant comme pour un lecteur confirmé, c'est mobiliser tout ce qu'il connaît et toutes les ressources de son environnement (d'où l'importance des groupes hétérogènes) pour arracher à de l'écrit un peu de ses secrets ; présumés. On entre toujours dans l'écrit par des questions préalables à sa rencontre.

19. La lecture une affaire communautaire, Jean Foucambert, 1983 (www.lecture.org/textes/affaire_comm.htm)

20. idem

21. La raison graphique, Jack Goody, éd. de Minuit, 1979 & **Pouvoirs et savoirs de l'écrit,** La dispute, 2007

22. Plus interactif que nous, tu meurs ! collectif AFL, *Actes de Lecture n°19*, sept. 1987, (<http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL95/page33.PDF>)

Un enfant devient lecteur quand il est impliqué dans un groupe hétérogène qui utilise l'écrit et l'associe à cette utilisation à la fois comme témoin et comme acteur.

23. C'est par le message qu'on accède au code... Jean Foucambert, (<http://www.lecture.org/textes/messagecode>)

24. Quand se décidera-t-on à enseigner la lecture ? Jean Foucambert, *Actes de Lecture n°54*, juin 1996 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL54/AL54P66.html)

25. La leçon de lecture au cycle 2, rapport de recherche, collectif AFL, janvier 2000, AFL

26. Voir article sur Les invariants linguistiques, page 54

27. Des techniques adaptées et efficaces permettent de faire basculer les habitudes d'oralisation et créent d'autres rapports à l'écrit. (id) – Voir **ELSA au CM1-CM2**, page 82 et **Cent fois sur le métier**, page 86

28. De la nécessité de théoriser, Gilles Mondémé, *Actes de Lecture n°64*, déc. 1998, (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL64/txtdosp69.html)

29. « Au-delà de l'accumulation primitive de mots, mettre à jour les relations qui relient les mots entre eux. (...) On reste à l'intérieur du texte.

C'est l'expérience du fonctionnement du texte qui permet d'apprendre des mots. En les décontextualisant on peut dégager puis généraliser des règles de fonctionnement. » (Flix et Idéographix chez les vikings, C. Berruto & M. Teppa, *Actes de Lecture n°78*, juin 2002 / (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL78/page27.PDF))

L'activité métalexique : elle se définit comme une activité réflexive sur les stratégies mises en œuvre lors des activités lexiques proprement dites (...) On passe ainsi du « *Comment je m'y prends pour trouver du sens dans l'écrit* » à « *Comment l'écrit s'y prend pour me donner du sens à trouver ?* ».

Production d'écrits : l'apprenti-lecteur met en œuvre l'expérience de la communication écrite qu'il tire de ses propres rencontres avec les textes.

B. Utiliser un ensemble de démarches²³ qui correspondent à ce principe selon lequel l'apprenti va rencontrer le code graphique à travers le message, en réception et en production, pour tous les individus au sein du groupe et avec son appui.

- *Pour que la lecture, ne l'appelons même pas savante car il n'y en a pas d'autre, soit à terme au rendez-vous, il faut qu'elle soit ce qui s'enseigne depuis la première minute (dès l'âge de 2 ou 3 ans). D'où notamment l'importance des premiers textes et de la manière d'en aborder l'étude.²⁴*

- *Présentations de livres, réseaux autour d'un thème, d'un auteur, d'un illustrateur, d'une collection, d'un genre, lectures et relectures, accès individuels ou en petits groupes hétérogènes où il y a toujours quelqu'un qui sait autre chose ou davantage.*

- *Utilisation de tous les écrits liés au fonctionnement du groupe, à ses projets, y compris ceux qui permettent de progresser dans les apprentissages scolaires.*

C. Conduire régulièrement une Leçon de lecture²⁵ qui vient didactiser l'activité « naturelle » de tout apprenti linguiste en tentant, par une mise en commun du groupe, de rendre explicites, « exemplaires », les processus à l'œuvre individuellement :

- *Parmi les écrits qui circulent, on en choisit régulièrement un pour en faire un objet d'apprentissage.*

- *On précise l'horizon d'attente lié à la lecture de ce texte, on formule explicitement une question de recherche, on mobilise ses connaissances, on explore les points d'appui qui permettent de traiter le message. Ces points d'appui sont pris dans le texte et dans le comportement des lecteurs qui s'entraident. Ces explorations sont matérialisées à l'écrit (phase de prise de notes).*

- *Parmi les points d'appui (on reprend et on réorganise les notes), on repère des constantes, des séries, on constitue des hypothèses sur le fonctionnement du système linguistique, on aboutit à des généralisations linguistiques (décontextualisations, systématisations), tant sur le fonctionnement des textes que sur la morphologie des mots ou la grammaire de la phrase²⁶. Ce faisant, on veille toujours à maintenir la relation du sens et de l'outil linguistique, à entrevoir ce que leur connaissance implique dans le développement de stratégies de lecture efficaces, et à éviter (ou abandonner s'ils sont construits) des comportements alphabétiques, ce qui sera entraîné grâce à des outils pertinents.²⁷ C'est la phase de théorisation.²⁸*

D. Mettre en place une infrastructure technique centrée sur le code graphique (affichage, classeurs, etc.)

- *des listes de mots²⁹*

les mots du métier d'élève / les mots les plus fréquents / les modes de construction des mots

- *des structures grammaticales*

la matérialisation de canevas syntaxiques /
la matérialisation de chaînes d'accords

- *des structures textuelles*

les architectures / la cohérence (thématique, lexicale) / la cohésion (pronominale, anaphorique) / les articulations (indicateurs temporels, indicateurs spatiaux, etc.)

E. Reprendre les faits linguistiques ainsi mis en système (...), **collectivement** dans des **exercices** qui visent un savoir et un savoir-faire à travers une capitalisation et un **entraînement individuel**.

Rechercher les outils les plus adaptés à cet entraînement, y compris l'outil informatique (Idéographix, Elsa)³⁰. L'entraînement porte sur les faits linguistiques mais aussi sur le comportement de lecteur ; il s'agit d'exercer seul, ce qui a été rencontré en groupe.

F. Utiliser la situation inverse de **commande à l'adulte**³¹ (et non de dictée à l'adulte) lorsqu'il s'agit de produire un texte est un moyen privilégié de parcourir tous ces outils dans l'autre sens, c'est-à-dire en partant d'eux (donc des éléments du code graphique et des règles trouvées de leur combinaison) pour imaginer leur mise en œuvre et anticiper leurs effets.

L'utilisation des circuits-courts³², outil de production écrite interne à la classe ou à l'école, permet également de réfléchir aux spécificités de l'écriture.

Du côté de l'apprenti lecteur

A. Il utilise réellement (au sein de la classe, au sein de la famille) des messages qui lui sont adressés et/ou l'intègrent alors qu'il n'a pas encore, de manière autonome, les moyens de leur traitement. L'apprenti n'est pas confronté à un *objet* (...) mais à un *usage*, une *pratique* et c'est à travers le fait que le groupe l'associe à cet usage, à cette pratique qu'il développe ses propres stratégies de rencontre de l'objet : les écrits utilisés ont une fonction au sein du groupe, entre la classe et la famille, entre la vie de la classe et la vie du quartier ou de la commune.

B. au début et pendant longtemps, c'est le groupe qui fait partager sa compréhension du message, qui en donne sa version, sans attendre même une prise de position de l'apprenti.

C. l'apprenti lecteur bénéficie d'*aides diverses et nombreuses*, depuis la lecture intégrale du texte jusqu'à l'apport d'information sur un mot, en passant par un échange de point de vue ou une réécriture partielle.

D. la différenciation pédagogique porte sur la nature et le volume des aides qui sont encore nécessaires (et non sur la réduction ou la simplification de la tâche).

E. à chaque rencontre d'un message écrit, deux processus distincts bien qu'indissociables sont à l'œuvre : l'attribution d'une signification au message, autrement dit sa lecture ; et des hypothèses linguistiques sur le fonctionnement du code linguistique écrit.

F. il participe aux phases de prise de notes et de théorisation.

G. il participe à l'élaboration de l'entraînement, proposant des exercices pour entraîner ce qui a été découvert.

H. il s'entraîne plusieurs fois sur un même exercice, d'abord avec l'aide des autres si nécessaire, puis plusieurs fois jusqu'à ce qu'il réussisse seul.

30. Voir la rubrique Logiciels sur www.lecture.org

31. La commande à l'adulte. *Théo-Prat' n°7*, coll. AFL. Voir également la séance sur le cahier des charges dans le DVD **Apprendre à lire**, AFL, 2005

32. Le circuit-court : sa spécificité et ses usages, Nathalie Bois, *Actes de Lecture n°62*, juin 1998 (<http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL62/AL62P35.html>)

L'élève

- se fait lire des textes
- se comporte comme un lecteur et simule la lecture de textes (lorsqu'il est très jeune)
- lit
- observe l'écrit
- compare des titres, des groupes de mots, des mots
- trie des livres, des textes, des groupes de mots, des mots
- constitue des listes
- complète des listes
- titre des listes (repère les catégories)
- épèle, décrit des mots
- s'entraîne
- établit avec d'autres le cahier des charges d'un écrit qu'il souhaite qu'on écrive pour lui
- écrit

33. La voie de l'appropriation culturelle de la production écrite,
Yvonne Chenouf (www.lecture.org/association/lannemezan.htm)

Conclusion

On notera que les outils fournis par l'usage de l'écrit (et décrits notamment par Jack Goody) sont utilisés pour soutenir l'apprentissage des enfants : retour réflexif sur le matériau, décontextualisation, listage, vérification de la cohérence, classification, catégorisation.

Les mots

Des mots avec accents circonflexes	Les mots de la famille	Les façons de parler de Max	Des mots avec doubles consonnes	Des mots au masculin et au féminin
bêtise, bêtises	père	Max	appelle	dernier
île	mère	Il	ogresse	dernière
rêve	frère	garçon	fourchette	
même	enfant, enfants	monstre		
dîner	garçon	chef des Maxi-monstres		
	filles			

On voit bien que certaines listes appellent des prolongations, des prolongements... et des interrogations. La liste, écrit Jack Goody, est interrogeable et, parce qu'elle vise l'exhaustivité, elle entraîne le progrès des connaissances. On voit aussi que chaque liste peut être catégorisée. Les deux premières colonnes laissent, en outre, à penser que tous les mots qui se finissent par s sont au pluriel. On pourra, dans le texte, vérifier : oui, enfants est bien au pluriel, pareil pour branches...Un regard sur le dictionnaire par terminaisons introduira le doute (et la nouvelle règle) : sans, pas, dans, mais sont invariables. On pourra, revenant aux mots au pluriel, les faire passer au singulier. ³³



Voie directe : questions les plus fréquentes

Certaines questions sont posées régulièrement. Nous essayons ici d'y répondre malgré la difficulté de questions précises sur un sujet complexe dont on ne peut scinder les éléments en unités disjointes. Pour une vision d'ensemble, nous renvoyons au texte sur les « Principes de la voie directe » et les textes fondateurs qu'il invite à lire ou relire. Nous présentons, en incises, des témoignages d'enseignants sur leurs pratiques de classe.

I. Qu'est-ce qu'un texte écrit ?

■ **C'est le produit d'un travail d'écriture** (de composition écrite) et non d'inscription ou de transcription de formulations orales. C'est ce que quelqu'un a pris le temps d'écrire, d'organiser...

- sachant qu'il ne sera pas là pour aider celui qui lira,
- visant un effet particulier (informatif, polémique, de détente),
- choisissant un point de vue particulier,
- proposant des formulations personnalisées, au sein d'un réseau d'autres textes écrits.

■ **Un texte a une structure** (début, milieu, fin) repérable dans l'espace page ou en volume, de même que sont repérables ses articulations (chapitres, sauts de paragraphe, alternance narration/dialogue, etc.).

■ **Un texte fait l'objet d'un tissage :**

♦ c'est un système cohérent qui progresse

- dans un texte, l'apparition d'un mot est prédictible à partir de deux horizons, l'horizon syntaxique et l'horizon sémantique
- l'information est présentée dans une continuité de reprises et d'apports : rôle des reprises anaphoriques (pronoms ou périphrases), des connecteurs, etc.
- aucune contradiction n'apparaît entre les éléments d'information (internes au texte ou externes)

♦ les reprises s'effectuent de manière proche (démonstratifs, par exemple : cette...) ou lointaine (à plusieurs paragraphes de distance, voire plusieurs chapitres)

■ **Un texte écrit a une syntaxe spécifique, différente de celle de l'oral.**

- Les mots sont groupés en unités de sens repérables par les séparations visuelles que sont les virgules et les points. Les phrases ainsi constituées peuvent être très longues, architecturées par un canevas de mots outils et de ponctuations. Exemples : À la fin de sa vie de larve, le bébé se transforme, souvent à l'intérieur d'un cocon, en une fourmi adulte ¹. Les coccinelles, qui mangent les pucerons, sont chassées par les fourmis.
- La nécessité d'articuler des ensembles longs conduit celui qui écrit à utiliser de nombreux connecteurs, beaucoup plus rares à l'oral (de temps, lieu, cause-conséquence)

1. La fourmi, travailleuse infatigable. Milan, 2000, Collection Mini Patte

■ **Un texte écrit a l'avantage de la permanence :** à la différence de l'oral, évanescents, il donne la possibilité de relire, de revenir en arrière, de marquer une pause et de reprendre.

La deuxième phrase de ce texte pour enfant mérite bien plusieurs lectures :
« Lorsque la surface d'une goutte d'eau se rétracte au maximum, elle prend la forme d'une sphère. La sphère s'étale en raison du poids de la goutte et de son mouvement, mais la tension superficielle maintient l'eau sous la forme d'une goutte, comme si celle-ci était enfermée dans une peau élastique. »²

2. Voie directe : passer du message au code, sans détour : de quel code parle-t-on ?

Il s'agit des modalités définies au fil du temps pour fixer l'écrit, donc du code graphique de disposition dans la page, par exemple, mais surtout du code orthographique.

La disposition dans la page

■ **Titres, sous-titres, paragraphes, encadrés, notes, etc.** passages avec tirets, avec guillemets. Les flashes d'information à la radio ou le journal télévisé souffrent de cette absence de repères visuels qui balisent les changements de sujet, par exemple.

■ **Disposition linéaire du texte :** de gauche à droite dans certains pays, de droite à gauche dans d'autres, ou encore de haut en bas.

Le code orthographique

Le code orthographique est loin d'être la seule correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. l'*Observatoire National de la Lecture* ³ le reconnaît lui-même : « Le fait que la forme orthographique des mots français ne corresponde le plus souvent pas de manière simple à leur forme phonologique conduit à s'interroger sur la manière d'assurer l'apprentissage de la forme orthographique. »

■ **Le code morpho-lexical :** les mots ont une entité et une identité graphique...

- au singulier ou au pluriel : un œuf, des œufs

- que l'on entende une lettre ou pas : la lettre finale de petit, grand, gros se maintient même si on ne l'entend pas alors qu'elle est sonore dans petite, grande, grosse

- qui se perpétue dans les familles de mots la plupart du temps (par le jeu des radicaux, préfixes, suffixes) : lent, lenteur, lentement, ralentir, ralentissement.

■ **en GS/CP :** familles des mots « long », « vite », « jeune » (le rôle des consonnes est repéré dans « junior »). Ces listes ont voyagé jusqu'à leur classe de cette année où elles inaugurent la suite du travail sur les familles de mots. Dès que le corpus s'y prêtera, on remarquera quelques critères communs.

Remarque : en CE2 après une remarque sur l'orthographe erronée du verbe « remercier » (« ss » au lieu de « c ») : « on sait bien que dans un grand mot il y a un petit mot » (le radical) et cela aide pour l'orthographe !

- l'orthographe discriminative du français écrit permet de distinguer les homophones

Quand on rencontre un homophone, on effectue un inventaire et on re-contextualise chaque mot :
- toi, toit / - perd, père, pair. Les élèves deviennent conscients des risques et des choix à opérer.

2. Goutte d'eau,
Walter Wick, éd.
Millepages

3. L'enseignement
de la lecture et l'ob-
servation des ma-
nuels de lecture du
CP, <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007>

■ **Le code morpho-syntaxique** (les désinences verbales, les accords, etc.) : il permet à l'œil de repérer les ensembles grâce à une redondance de signes graphiques cohérents :

- « un petit roi qui s'appelait / d'autres petits rois qui s'appelaient »
- « Séparées, elles sont trempées pour devenir très durs. Polies et piquantes ! » ⁴ (les aiguilles).
- Retournée, cousue à sa pointe, remise à l'endroit par un robot, elle est ensuite repassée pour fixer sa forme.
- Il faut donc extraire le gaz, le conserver dans des citernes, rendre l'eau potable, puis réinjecter le gaz dans l'eau.⁵

4. Comment c'est fabriqué, Nathan, Mégascope

5. Comment c'est fabriqué, Nathan, Mégascope

1) dès la GS/CP, on observe des constantes : S et X pour le pluriel des noms ENT à la fin de certains verbes au pluriel.

2) on observe un verbe et ses différentes conjugaisons relevées dans les textes : tableau à double entrée : infinitif VS conjugaisons relevées. Puis on trie les conjugaisons par temps, nombre,... on affine le tableau devenu trop grossier.

3) **Idéo** On utilise le dictionnaire par terminaisons d'Idéographix, un bon moyen pour entrer dans un tri complexe : La recherche sur le -ENT fait ressortir des verbes mais aussi des adverbes et des noms : on repère des constantes mais elles ne le sont que parce qu'elles sont reclassées en catégories grammaticales valides.

CE2 + classe intégrée : temps de rituels du matin : Une demi-heure à l'entrée en classe. Travail effectué dans la classe intégrée.

- transformations : passage au pluriel / au masculin... / changer le sujet / changer de temps
- dictées de phrases : un enfant au tableau, les autres individuellement, puis confrontation
- orthographe : liste des mots invariables (ardoise), listes de lieux, personnages...
- homophones grammaticaux
- construire une famille de mots, essayer d'anticiper l'orthographe grâce aux marqueurs sémantiques de la famille de mots. / travailler sur les préfixes, suffixes / repérer des constantes / des impossibilités /
- tri de mots par famille / catégorie grammaticale /...

■ **Le code étymologique**

- Mots d'origine latine : corps (corpus) - temps (tempus) - homme (homo) - sept (septem)
- vingt (viginti) - paix (pax) - voix (vox)...
- Mots d'origine grecque : mots formés de deux éléments d'origine grecques (synonyme, technologie, sympathie, gymnastique, bibliothèque)
- Mots d'origine autre : football

Idéo NB : la recherche lexicologique, dans **Idéographix**, aide l'enseignant et les élèves à rechercher des séries de mots connus possédant une même graphie (voir tableaux colonne suivante).

L'étymologie aide à mémoriser l'orthographe

pharmacie
photographe
phrase
phare
alphabet
chlorophylle
catastrophe
métamorphose
œsophage

sphère
atmosphère
hémisphère
planisphère

orthographe
calligraphie
graphisme
géographie
paragraphe
radiographie

téléphone
interphone
orthophoniste
symphonie
francophone

■ Autres particularités du code graphique français

- des suites graphiques spécifiques (*ch, qu, gn, pp, mm, cc, bb, dd, ff, gg, ll, nn, rr, ss, tt, ph, th, ion, eur, erie, nt, mb, mp, euil, ain, etc.*),
- le support des consonnes qui ont un rôle essentiel dans la reconnaissance des mots ; testez vous-même : *m-t-m-rph-s-, r-m-rq-- , -ntr--n-m-nt.*
- un système de discrimination des homophones (*vert, vers, verre / sot, seau, sseau, saut / les accents graves sur à, où, là*)
- les accents
- la ponctuation

En maternelle (GS), tous les jours, en début d'après-midi, les enfants sont réunis dans le coin regroupement pour un temps de travail en lecture, plus précisément axé sur la reconnaissance orthographique des mots.

À l'aide de grandes étiquettes, les mots travaillés font l'objet d'une étude et d'un travail de repérage pour être mémorisés :

- repérage des lettres doubles, lettres rares
- repérage des majuscules
- repérages des hampes montantes et descendantes (silhouette) / suppression des voyelles
- épellation
- écriture en script, en cursives
- recherche de mots de la même famille
- repérage de ressemblances, dissemblances avec d'autres mots...

Ces mots sont ensuite travaillés chaque jour, afin de parvenir à une reconnaissance systématique et très rapide :

- lecture de la série de mots par les enfants (sur grandes étiquettes ou sur une ardoise qui tourne sur elle-même pour ne montrer le mot qu'une fraction de seconde)
- repérage de mots dans une liste
- dictée de phrases
- entraînement à l'écriture (avec/sans modèle)

■ Le code alphabétique

- le système de correspondance grapho-phonologique n'est pas un code en lui-même, il est un pont entre les deux codes linguistiques existants, le code graphique et le code phonologique.
- les remarques des enfants sur « on entend [o] et on voit « o » (ou pas) sont entendues, approuvées, mais elles ne constituent pas l'axe unique d'apprentissage. Les élèves découvrent peu à peu le système de correspondances, mais ils construisent de nombreux autres repères qui les conduisent à regarder, mémoriser, percevoir bien autrement les mots.

3. Y'a qu'à l'écrit qu'on voit ça ! Vous le dites souvent, qu'est-ce que cela signifie ?

Le langage écrit a des possibilités que ne possède pas le langage oral, de même que le langage musical et le langage cinématographique ont leurs spécificités.

■ **La disposition de l'écrit dans la page, la double page ou l'affiche ainsi que l'utilisation des possibilités offertes par la typographie** créent un effet qui est propre à l'écrit : l'œil perçoit une simultanéité d'informations en même temps qu'il perçoit immédiatement la hiérarchie de ces informations. L'éditeur Dorling Kindersley, repris par les éditions Gallimard, utilise beaucoup ces possibilités, mais aussi les éditeurs de magazines documentaires. Voir les travaux d'Alain Robert et un exemple actuel de mise en page : www.milan-feuilletages.com/wakou. Mais ce phénomène joue également un rôle dans le texte poétique ou dans le texte théâtral.

■ **L'écrit a des manières propres d'organiser l'information**, notamment par la mise en listes, qui permet la catégorisation, et la mise en tableaux, « *outils essentiels du discours analytique de type écrit, impossibles à concevoir sans l'écriture ; ils fournissent des dimensions différentes pour relever les analogies et les polarités, en lignes et en colonnes. Ces tableaux ont pour effet d'obliger la pensée à prendre une forme binaire, même lorsque cette dernière n'est peut-être pas appropriée : mettez trois éléments dans un tableau de quatre cases, et immédiatement, vous déclenchez la recherche du quatrième terme (...)* L'utilisation de ces procédés n'amène pas à tout coup une augmentation du savoir, mais ils sont intrinsèques à son développement. »⁶

De la liste...				
jour	plante	chaud	sauter	sept
journée	planter	chaleur	saut	septembre
journal	plantation	chaudement	sursauter	septième
bonjour	replanter		sauteur	
toujours		sec	sautiller	
	terre	sécher		
temps	terrain	sécheresse	chant	
printemps	enterrer	sèche-cheveux	chanter	
longtemps	déterrer	séchoir	chanteur	
	terrier		chantonner	
	enterrement		chanson	

...au tableau				
grand	grandeur	grandir / agrandir	agrandissement	
gros	grosseur	grossir	grossissement	
long	longueur	allonger	allongement	
blanc	blancheur	blanchir		blanchisserie
noir	noirceur	noircir		
lent	lenteur	ralentir	ralentissement	

6. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Jack Goody, La dispute, 2007, p.211

7. Philippe Corentin, *L'école des loisirs*

8. *Un foulard dans la nuit*, Milena, Éd. du Sorbier

■ **Les majuscules, la ponctuation, les accents**

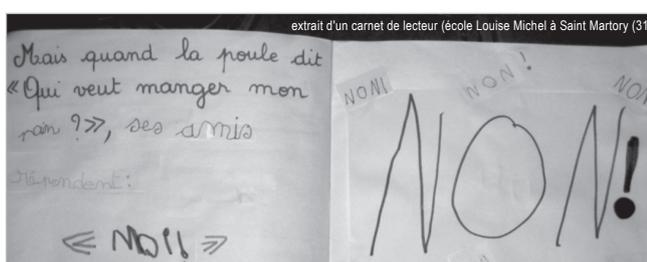
- La présence de guillemets ou de tirets permet de repérer des zones de dialogue, les points d'interrogation ou d'exclamation des zones de questionnement, d'étonnement (Voir « L'Afrique de Zigomar »⁷).

idée Dans **Idéographe**, l'affichage sélectif de la seule ponctuation met en évidence ces phénomènes et permet de réfléchir sur la fonction des différentes ponctuations.

- La ponctuation aide l'œil à repérer les constituants des phrases longues ou entrecoupées de compléments en incises (voir encadrés⁸). Elle complète ou renforce le rôle des mots de base.

Comparez... Lisez successivement ces deux textes :	
Des centaines de mètres encore et devant ses yeux incroyables et enchantés surgit le village son village juste quelques maisonnettes dispersées entre les coteaux toutes construites à peu près sur le même modèle murs en rondins de bois blanchis à la chaux toits de bardeaux petites fenêtres munies d'épais volets de bois et parfois même pour les plus belles d'entre elles quelques marches en bois et une véranda.	Des centaines de mètres encore, et, devant ses yeux incroyables et enchantés, surgit le village, son village, juste quelques maisonnettes dispersées entre les coteaux, toutes construites à peu près sur le même modèle : murs en rondins de bois blanchis à la chaux, toits de bardeaux, petites fenêtres munies d'épais volets de bois, et parfois même, pour les plus belles d'entre elles, quelques marches en bois et une véranda.

- Les enfants la repèrent très tôt :



extrait d'un carnet de lecteur (école Louise Michel à Saint Martory (31))

- Les majuscules sont des repères de sens essentiels

- pour repérer les différents ensembles de sens, et donc pour anticiper la zone à balayer et pour structurer la compréhension du texte,
 - lorsque certains mots changent de nature et de valeur. Ceci est très sensible même dans des textes pour enfants comme dans « Le petit roi »⁹ (« Il était une fois un petit roi qui s'appelait Moi ») ou MOI ET RIEN¹⁰, texte dans lequel l'adverbe apparaît parfois avec une minuscule initiale, parfois avec une majuscule : « Ici, il n'y a rien. Si, il y a moi. Rien et moi. Rien s'appelle Rien. Il vit avec moi, autour de moi. »

- Les accents aident l'œil à éviter des ambiguïtés : les indicateurs de lieux sont différenciés (là, où, à) des autres formes (la, ou, a) ; l'accent circonflexe sur « dû » renforce le sens de ce mot et le différencie de l'article contracté « du ».

■ Les phrases longues, rythmées, spécialement structurées :

- « Il riait et il criait, il lançait et il bloquait le ballon, il chabutait et il se bagarrait. » / « Le tunnel était sombre, et humide, et visqueux, et effrayant. » / « Elle pensa aux loups et aux géants et aux sorcières. »¹¹

- Voir également ce qui est dû de la syntaxe particulière dans le point 1.

■ Des positions de groupes inhabituelles à l'oral (cet aspect peut être mis en relation avec les relevés en littérature au cycle 3, mais déjà au cycle 2, cas de l'exemple 1 ci-dessous).

- Alors, tous dans l'eau ils tombèrent.¹²

- Qui a tressé pour m'enfermer une muraille si serrée ?¹³

- Barbe blanche m'a rendu ce qu'encore noire elle m'avait pris.¹⁴

- Longtemps je me suis couché de bonne heure.¹⁵

- C'était un bateau immense, merveilleux, un vrai paquebot, le plus beau géant de tous les océans. C'était le Titanic, et c'était son premier voyage.¹⁶ (extrait d'un carnet de littérature)



- 9. Isabelle Simon et Anne-Claire Lévêque, Éditions du Rouergue
- 10. Kitty Crowther, L'école des loisirs
- 11. *Le tunnel*, Anthony Browne, Kaléidoscope
- 12. *Le voyage de M. Gumpy*, John Bunningham, Flammarion, 1974
- 13. *Maman me fait un toit*, Patrice Favaro, Syros Jeunesse, 2001
- 14. *Maman me fait un toit*, Patrice Favaro, Syros Jeunesse, 2001
- 15. *À la recherche du temps perdu*, Marcel Proust
- 16. *Navratil*, Olivier Douzou
- 17. *L'enfant, le maître et la lecture*, Jean Foucambert, Nathan, 1994, p.139

4. Les enfants doivent-ils apprendre tous les mots les uns après les autres par cœur ?

C'est une question que posent souvent les parents qui n'entrevoient pas d'autre système que le système grapho-phonologique.

L'idée de la démarche préconisée par l'Association Française pour la Lecture est de faire découvrir aux élèves qu'il existe un « système graphique organisé »¹⁷ et cela au fil des rencontres avec les différents textes. L'élève va découvrir des règles de fabrication des mots, des règles d'accord des mots, différentes selon leur nature, des règles d'agencement des phrases, etc.

■ **Les règles de fabrication des mots :** les tableaux qui précèdent (point 3) montrent comment les élèves peuvent passer d'une liste à un tableau qui organise les mots en fonction de leur nature et qui montre des constantes de fabrication (blancheur, noirceur, grosseur, grandeur, et l'on pourrait continuer : minceur, largeur, hauteur...).

Une fois que l'élève a compris qu'un mot se « décline » en genre, en nombre et en famille, voir en conjugaison s'il s'agit d'un verbe, apprendre ce mot, c'est apprendre l'ensemble des formes qui pourront être rencontrées ou que l'on pourra être amené à écrire. La rencontre d'un mot engendre l'apprentissage de séries de mots repérés dans leurs liens graphiques et sémantiques.

L'élève va ainsi être entraîné à repérer essentiellement la forme générique, celle que l'on trouve dans le dictionnaire, ainsi que les formes et les mots associés. L'apprentissage de la formation avec préfixes et suffixes de part et d'autre du radical est importante à la fois pour la mémorisation orthographique (voir l'exemple de « remercier » dans un encadré) et pour la compréhension des mots nouveaux dont on va cerner le sens lorsque cela est possible par leur décomposition en éléments morphologiques.

doucement	doux
décidément	décidé
également	égal
terriblement	terrible
facilement	facile
tranquillement	tranquille
particulièrement	particulier
proprement	propre
sûrement	sûr
complètement	complet
tristement	triste
bravement	brave
vraiment	vrai
évidemment	évident

■ **En CP-CE1,** l'apprentissage s'effectue sur un même support.

La recherche des mots de la même famille devient systématique. Par exemple, quand les CP ont à mémoriser les mots nouveaux du texte, les CE1 ont en plus les mots de la même famille et les contraires. Ils disent eux-mêmes, « travailler à l'économie », viser l'efficacité.

■ **Les règles de conjugaison.** Des tableaux sont peu à peu construits au fil des observations, puis les règles repérées permettent de générer d'autres formes pour d'autres verbes.

Idéo Le dictionnaire par terminaisons d'**Idéographix** offre une excellente ressource de tri.

■ **Les règles d'accords.** La démarche est de regarder dans les textes comment fonctionnent certains aspects repérés, d'observer le contexte d'apparition de certaines formes qui ont été relevées, comme ici la marque du pluriel sur le verbe.

Idéo En fait, avant d'en arriver à cette formulation, on effectue une recherche d'occurrence sur un ou plusieurs textes dans **Idéographix** et on obtient une série de phrases contenant les formes voulues.

Que remarque-t-on sur les mots qui précèdent ces formes terminées par « ent » ou « nt » ?

- Les chaises **valent** par terre.
- Ils **remontent**, mais pas très, très haut.
- Les lapins **remontent**.
- Papa et maman **chuchotent**
- Les amis se **mettent** à table
- Ils **claquent** des dents, et pas une seule carotte évidemment.
- Tous **trouvent** l'idée excellente et très vite un délicieux repas est préparé.
- Les lapins **ont** froid.
- Puis il ajoute : « mais si tu promets d'être gentil et de nous raconter des histoires de loup qui **font** peur, alors, nous t'invitons à dîner avec nous. »
- Tous les baisers **sont** pour Bruno.
- Les enfants **sont** trop petits pour réveiller la guerre.
- Les chaises **sont** blanches avec des coussins rouge et blanc.
- Ils s'en **vont** à la plage, avec pelle et râteau !

■ **Les règles d'agencement des phrases.** Les textes écrits sont composés à 50% de mots que l'on dit « *outils* » ou « *de base* » et qui contribuent à créer le squelette syntaxique des phrases et donc à guider le lecteur.

Les fourmis travaillent tranquillement quand, soudain, un lézard s'approche de leur maison. Aussitôt, les gardiennes l'attaquent et envoient des messages pour avoir du renfort. Vite ! Les bébés et les cocons sont mis à l'abri au fond du nid. Mordu, piqué ou brûlé par le venin des fourmis, le lézard s'enfuit. Ouf, la fourmilière est sauvée !

18. Exploitation pédagogique des évaluations nationales, <http://educ-eval.education.fr/pdf/fiche.pdf>

Colette Briffard et Francis Tourigny¹⁸ parlent des déterminants comme de « *véritables poteaux indicateurs* » dont le bon usage donne un véritable pouvoir.

Il s'agit donc de repérer et mémoriser ces mots outils (l'affichage sélectif et les exercices d'Idéographix y contribuent beaucoup), mais aussi leur fonction (introduit un nom, un verbe, un complément de lieu, etc.), et les enchaînements de constituants dans les phrases.

Idéo Pour favoriser cet entraînement, **Idéographix** permet de trier, par exemple, les phrases de construction semblable.

- Dès que, SUJET + VERBE
- Quand, SUJET + VERBE
- Après, SUJET + VERBE
- Une fois, SUJET + VERBE
- Pendant, SUJET + VERBE

Il s'agit aussi de repérer le fonctionnement lié de certains de ces mots : il se met à, il se sert de, il sert à, il commence à, il réussit à, etc. Évidemment, le repérage de tous les mots qui articulent les constituants est de grande importance

5. Que faut-il apprendre à faire, à regarder, pour apprendre à lire ? Et précisément comment lit-on les mots ? Lit-on tous les mots de la même manière ? Lit-on les mots les uns après les autres ?

Quels sont les mots qui manquent dans cette phrase dont il ne reste que les mots-outils ?

- 1) À midi, à la _____, on a _____ du _____ avec de la _____.
- 2) À midi, à la c _____, on a m _____ du p _____ avec de la p _____.
- 3) À midi, à la c_nt_ne, on a m_ng_ du p_l_t avec de la p_r_.
- 4) À midi, à la c_ntine, on a m_ngé du p_l_t avec de la p_r_é_.

Dès la phrase 1, les mots-outils donnent le « *squelette* » syntaxique de la phrase ; le mot « *midi* » active un champ lexical ; on s'attend à trouver des mots qui appartiennent au vocabulaire de l'alimentation ; « *à la* » appelle un nom féminin et singulier, cantine et non restaurant ; « *on a* » appelle un participe passé, « *mangé* » plutôt que « *eu* » vu la longueur du mot ; « *du* » appelle un aliment masculin « *poisson* », « *jambon* », « *poulet* »... ; « *de la* » appelle un nom féminin et singulier, sûrement une garniture : « *purée* », « *ratatouille* »... mais ni « *pâtes* » ni « *riz* ».

La phrase 2, avec les seules initiales commence à conforter des hypothèses ou à les éliminer.

La phrase 3, dont on a ôté les voyelles, et la 4 qui maintiennent l'accentuation du « *i* » et du « *é* », valident les hypothèses.

6. Si lire par la voie directe, c'est reconnaître un mot immédiatement dans sa signification, c'est donc qu'il y a eu apprentissage : comment s'effectue cet apprentissage ?

■ Un mot nouveau est découvert au sein d'un texte dont on a compris le sens (puisqu'on va du message au code). Ce mot nouveau est donc immédiatement associé à un sens, et il est situé dans l'environnement de la phrase d'où il provient : tout mot nouveau est d'abord rencontré dans un réseau sémantique et syntaxique.

Exemple d'une carte d'identité

TEMPÊTE : où ranger ce mot dans notre mémoire ?

- Avec les mots de 7 lettres
- Avec les mots qui ont un ê
- Avec les mots qui commencent par temps comme temps, température... (tempêteuse chez Ponti)
- Avec les mots qui finissent par fête comme fête, tête, bête...
- Avec les mots qui parlent du temps, de la météo
- Avec les mots de la même famille : tempêter, tempétueux, tempétueuse...
- Avec d'autres mots qui ont presque le même sens : tourmente, ouragan, typhon, bourrasque, cyclone, coup de chien, coup de tabac, gros temps, grain...
- Dans son sens figuré : une tempête de rire ou d'applaudissements
- Dans les expressions qui l'utilisent : une tempête dans un verre d'eau, une tempête sous un crâne.
- Avec les noms féminins singulier.

■ Ce mot va être ensuite isolé, décrit lettre à lettre, épelé, commenté¹⁹ dans les éléments qui le composent, et copié.

■ Puis il va être rapproché d'autres mots de même longueur, de même fonction, de même famille, ou de même champ sémantique. D'où le grand rôle joué par les listes qui décontextualisent les mots d'un texte précis, mais les recontextualisent dans un système linguistique.

■ Ce mot va bien sûr être entraîné dans les exercices.

19. La voie de l'appropriation culturelle de la production écrite, intervention d'Yvonne Chenouf à Lannemezan, <http://www.lecture.org/association/lannemezan.htm>

7. Existe-t-il une « méthode », un manuel pouvant aider à pratiquer la voie directe ?

Puisqu'il s'agit de partir des écrits de la classe et de son environnement social, il ne peut exister de manuel « universel ». Par contre, ce que l'AFL a produit pour aider les enseignants, c'est une démarche, celle de la lecture experte, de la leçon de lecture et des outils qui d'une part aident l'enseignant dans ses préparations (angles d'analyse, automatisations) et fournissent des supports d'entraînement dense aux élèves (sur support papier et informatique)

- Multiplier les pratiques de lecture authentiques à usage social dans l'école et en dehors de l'école.
- Choisir des textes qui ont fait l'objet d'un réel travail d'écriture.
- Se donner l'objectif de découvrir le système du français écrit.
- Noter les remarques des élèves sur l'écrit observé en tant qu'objet d'apprentissage clairement annoncé.
- Établir des listes provisoires mais structurées des éléments observés et théorisés.
- Entraîner les élèves sur des outils appropriés aux objectifs que l'on se donne.

8. Pourquoi insistez-vous sur l'utilisation de l'informatique ?

Ne pas utiliser l'informatique, ce serait se priver d'avantages très intéressants voire indispensables.

Pour l'élève

- L'ordinateur modifie le rapport de l'enfant à l'adulte, à l'erreur, à la réussite.
- Les logiciels d'aide à l'apprentissage ou de perfectionnement de la lecture optimisent la gestion individualisée, proposent un parcours personnalisé.
 - par exemple, un logiciel peut individualiser la progression de la largeur de l'empan de lecture : il l'augmente en cas de réussite de l'élève (ou il diminue le temps d'affichage à l'écran), il le réduit en cas d'échec (ou il augmente le temps d'affichage à l'écran)
- Les logiciels automatisent, sans lassitude, les tâches répétitives, surtout pour les systématisations, où l'enfant peut faire et refaire jusqu'à la réussite.
- Un logiciel gère des fonctionnalités difficilement gérables manuellement :
 - le contrôle du temps imparti pour un exercice (mais réglable selon les compétences des élèves) stimule les réponses des élèves qui se sentent mis au défi de réussir. En outre, le logiciel, sans commentaire critique, rejette les réponses erronées et relance ainsi la recherche de l'élève, beaucoup plus actif intellectuellement que devant une feuille de papier.
 - il gère de façon rigoureuse le temps, paramètre incontournable pour mesurer la vitesse, qui, couplé aux résultats en compréhension, permet de mesurer l'efficacité de lecture.
 - un logiciel peut offrir (c'est le cas d'Idéographix) des fonctions d'accompagnement de l'élève : ouvrir une image, lancer la sonorisation d'un mot, lancer une lecture enregistrée d'un texte avec fonction karaoké, autant d'aides utiles à l'élève dans ses phases d'entraînement, surtout s'il ne bénéficie pas de l'aide d'un adulte.

Idéo Les conditions de travail imposées par le logiciel engendrent et entraînent de nouvelles attitudes intellectuelles : la possibilité offerte par un logiciel de réduire les temps d'affichage des mots, phrases et paragraphes, oblige le lecteur à utiliser des indices différents de ceux du déchiffrage (devenu impraticable en si peu de temps) : le pattern orthographique des mots, les débuts de paragraphes, la structure propre à chaque phrase, etc.

Pour l'enseignant, les logiciels :

- rendent autonomes les élèves dans leur entraînement.
- donnent instantanément des bilans des élèves.
- dégagent du temps pour en consacrer à une tâche trop souvent délaissée : la réflexion sur son travail, la théorisation, le travail métacognitif qui rend conscient des comportements et des enjeux (cf. *ELSA au CM1-CM2*, p.82).
- rendent sûrs les comptages et les tris de mots, de phrases, de paragraphes nécessaires à la fabrication des exercices.
- permettent la comparaison des textes, de leurs difficultés respectives, le recouvrement du vocabulaire : permettant une meilleure programmation du travail.
- proposent des exercices propres, maquetés, pour les versions papier.

9. Pourquoi rejetez-vous le déchiffrage ? j'ai bien appris comme ça, moi ! et j'ai quand même des diplômes et un métier ; pourquoi faire autrement ?

Parce qu'un lecteur ne lit pas en prononçant les mots !

Dans la plupart des pays occidentaux (à écriture alphabétique) il est admis que pour apprendre à lire, il faut s'appuyer sur la propriété de l'écrit à coder du son. On enseigne ainsi le déchiffrage qui peut permettre de dire des mots en les découpant en syllabes – et ce n'est pas aussi facile qu'il y paraît car avec 36 sons en français et seulement 26 lettres, il n'y a pas de correspondances terme à terme - pour les oraliser pour...les comprendre (c'est ce qu'on appelle la voie indirecte). Cette opération est très coûteuse en attention, en mémoire, et n'assure pas souvent le succès escompté. Combien sont-ils ces enfants (et ces adultes) dont on dit qu'ils « savent lire » (ils savent déchiffrer) mais qu'ils ne « comprennent pas ce qu'ils lisent ». Or qu'est-ce que lire si ce n'est pas comprendre un message écrit ?

Le lecteur, celui qui comprend le message écrit sans médiation par l'oral, (c'est-à-dire en utilisant la voie directe) se sert, lui, de la propriété de l'écrit à coder du sens. C'est cette compétence qui est d'ailleurs demandée aux élèves de fin de cycle II sans qu'il soit indiqué clairement dans les programmes comment passer de la voie indirecte à la voie directe. Et pour cause !

Le modèle pédagogique dominant, qui prétend qu'il faut passer par le stade « voie indirecte » pour accéder ensuite à la « voie directe », décrit une manière d'enseigner mais sûrement pas une manière d'apprendre. Car il n'y a pas passage d'une voie à l'autre mais rupture : le regard qu'on porte sur les mots n'est pas le même suivant qu'on cherche ce qui fait son ou ce qui fait sens. L'œil prend des informations de nature différente.

Des lecteurs habiles pensent avoir appris à lire en déchiffrant. Ils ont certes d'abord appris à déchiffrer mais ils ont surtout désappris ensuite ce traitement de l'écrit parce qu'ils étaient dans la nécessité de devenir lecteurs en développant d'autres stratégies et ils ont appris à lire... en lisant de véritables textes. À cela, plusieurs raisons, bien souvent extérieures à l'école : influence du milieu social et culturel, soupçon ou compréhension de la plus value apportée par la maîtrise de l'écrit... Certains apprentis lecteurs changent de stratégies, d'autres ne le font pas, parce qu'ils ne peuvent pas le faire, parce que la pédagogie dominante ne leur donne pas les moyens de faire autrement.

Beaucoup d'enfants (et, par suite, de nombreux adultes) restent dans des stratégies de déchiffrage, inefficaces, les privant du coup de la maîtrise d'un instrument de pensée particulier que l'oral n'offre et ne peut pas offrir. Cet état de fait pose un problème démocratique, politique.

10. Quelle est la différence entre méthode globale et voie directe ?

Quand on entend parler de méthode globale, il s'agit souvent de méthodes dans lesquelles il s'agit de faire photographier aux élèves des mots entiers sans passer par la synthèse ou l'analyse des rapports grapho-phonétiques. On reproche notamment aux méthodes dites mixtes d'utiliser cette modalité dans les premières semaines du CP.

Ce qu'il y a de commun entre la méthode globale et la voie directe, c'est la démarche générale, celle qui reprend le fonctionnement habituel de l'Humain face à l'abord des situations complexes. On part de messages complexes pour aller vers la découverte d'éléments plus simples ; nous disons que l'on va « du message au code ».

« Ce qui caractérise le mieux les méthodes qui se disent globales, c'est sans doute l'absence d'un travail systématique et précoce sur la voie indirecte » (le passage par l'oralisation), mais cette « absence... ne garantit en rien l'existence d'un travail systématique sur la voie directe. »²⁰

Donc la différence se situe ici dans le travail systématique de mise en place de la lecture par la voie directe : après partage de la compréhension du message lu, on se donne comme objectif de rechercher systématiquement les points d'appui écrits qui ont permis cette compréhension. On met en évidence des éléments nouveaux de l'écrit propres à l'écrit (l'orthographe d'un mot nouveau identifié comme porteur d'un sens précis, un mot connu dont la variation de forme – pluriel, futur – influe sur le sens, une utilisation spécifique des deux points qui instituent un rapport d'équivalence entre les éléments de part et d'autre – « *L'arbre le plus haut du monde : un séquoia* »). On dégage des règles, même provisoires, et on s'entraîne à reconnaître et à manipuler soi-même ces spécificités.

La lecture par la voie directe n'autorise pas l'approximation, le travail analytique est conséquent (mais il ne porte pas sur le code grapho-phonologique).

20. *L'enfant, le maître et la lecture*, Jean Foucambert, Nathan, 1994

21. Il faut voir la réaction des enfants quand, faute d'attention ou projeté déjà dans les phrases suivantes, on dit « le lapin » à la place de « le loup » dans une histoire qu'ils connaissent...

11. À rencontrer beaucoup d'histoires les enfants imaginent et sont encouragés à deviner les mots, d'où des confusions comme entre « navire » et « bateau » par exemple ; comment faites-vous dans ce cas ?

À rencontrer beaucoup d'histoires, par la lecture que leur en font les adultes dans la petite enfance et au-delà, les enfants auront pris conscience de la permanence de l'écrit. C'est-à-dire que les choses écrites sont celles que l'on voit écrites : elles ne permettent pas que l'on dise une chose... pour une autre²¹ ; il faut alors se donner les moyens de trouver exactement ce que c'est.

Si un enfant, emporté par la bonne habitude d'anticiper, dit « bateau » à la place de « navire », on ne pourra s'empêcher intérieurement de penser qu'il est dans le sens et dans la structure syntaxique de la phrase (c'est aussi un nom commun masculin), ce qui est déjà très bien, mais on devra lui dire que c'est « navire ». On lui montrera le texte affiché où il y a le mot « bateau » ou le mot « navire », Il comparera et s'en rendra compte. S'il n'y a aucun référent proche, on lui dit

que c'est « navire », point final et on passe à la suite, car l'important est le texte, son sens. Ce mot nouveau, sera ensuite appris : décrit, épelé, présenté par ses consonnes, comparé, associé (naviguer, navigateur, navigation, navigable) pour ne plus être confondu, de même que « bateau », qui sans aucun doute n'était pas suffisamment connu à l'écrit, puisqu'il a été proposé alors qu'il ne figurait pas dans le texte.

Si un enfant n'est pas entré dans cette rigueur que le maître doit instituer, si ça lui arrive souvent, il faudra lui préparer des batteries d'exercices pour améliorer sa discrimination fine et l'exactitude de sa reconnaissance des mots, comportements indispensables à une bonne lecture. Il faudra lui montrer des situations où ce manque de rigueur est préjudiciable à une bonne communication, ce qu'il ne manquera pas d'éprouver lui-même lors de ses productions écrites, s'il utilise un mot pour un autre...

On ne peut s'empêcher de remarquer que si un enfant déchiffrait « navire » sans comprendre qu'il s'agit d'un bateau, le déchiffrage n'apporte qu'une apparence de lecture et non une compréhension de ce qui est en jeu.

12. En CM et au collège, comment faire avec ceux qui oralisent sans comprendre mais pensent qu'ils lisent ?

La lecture d'un texte est une confrontation avec un auteur où la décision du lecteur est nécessaire. Il lui appartient de s'ouvrir à ce que véhicule le texte pour mieux établir sa propre opinion. Ce croisement d'idées auteur/lecteur est affaire de décision personnelle au regard de l'enjeu que représente l'acquisition de compétences en lecture. Au cours moyen, comme au collège, parler de ce sujet avec les intéressés est incontournable.

Depuis leurs premières années de rencontres avec la chose écrite, qui s'est préoccupé de débattre des différents procédés de lecture et du statut de lecteur avec les enfants à qui on commande de lire chaque jour ?

La mise en œuvre est simple si les professeurs de cycle 3 et de collège regardent avec curiosité et vigilance l'état de la lecture dont disposent les élèves, tout comme le ferait un maître d'apprentissage pour le matériel nécessaire à l'apprenti cuisinier ou menuisier.

Que sait-on de l'acte lexique ?

À partir d'une sélection du montage de diapositives de l'acte lexique, en s'aidant des séries du logiciel ELSA²², on prendra le temps de...

- débattre avec les élèves des procédés de lecture utilisés par chacun d'eux
- évoquer leurs premières rencontres tout petits avec l'écrit
- aborder la façon dont ils se souviennent d'avoir « appris » à lire
- indiquer qu'ils se trompent d'outil quand ils pensent lire alors qu'ils oralisent et que leur énergie est concentrée pour une juste prononciation qui n'apporte pas forcément le sens
- différencier déchiffrage, oralisation, lecture à haute voix, lecture silencieuse
- observer les différentes manières de lire les documents de genres différents
- chercher ensemble des exemples qui montrent la capacité du cerveau à comprendre rapidement les messages reçus par l'œil

22. Voir le cédérom de l'AFL et la rubrique « aides » du logiciel Elsa

- rétablir quelque vérité : savoir lire ne résulte pas d'un don capté en bas âge, mais d'un apprentissage perfectible avec entraînement ; comme pour n'importe quelle activité sportive ou autre.

Parallèlement à ces temps de réflexion, la mise en place d'un entraînement technique avec le logiciel ELSA contribuera indubitablement à l'amélioration des compétences de lecteur des élèves. (voir *ELSA au CM1-CM2*, p.82)

« Autrement écrit », c'est faire en sorte que les enfants prennent pouvoir sur leur lecture, apprennent à traiter efficacement les textes qu'ils rencontrent, par obligation scolaire ou non. Peu importe s'ils choisissent une autre activité que la lecture pour leurs temps de loisir : aimer lire, lire par plaisir n'est pas indispensable à la qualité de la lecture. Il suffit que les enjeux en soient connus.

13. Comment contrôler la qualité de la lecture si je ne les fais pas lire tout haut ?

Certains adultes pensent que parce qu'un enfant a prononcé des mots à voix haute, il a lu ces mots, il a compris ces mots et la phrase qui les contient. Tous les enseignants savent que certains élèves oralisent sans comprendre.

La lecture à voix haute est le comportement de lecteur le plus abouti, le plus difficile : il faut maîtriser son émotion face aux autres, il faut mettre le ton, c'est-à-dire interpréter voire théâtraliser sa lecture. Il faut avoir bien compris pour, quand on dit une phrase, être dans la lecture de la suivante et prévoir comment on va la dire. Dire un texte à voix haute de manière correcte demande à le faire sur un texte connu et demande de s'y entraîner.

Si on demande la lecture à voix haute d'un texte inconnu, on envoie l'enfant à l'échec de cette lecture pratiquement à coup sûr. Les adultes devraient en faire l'expérience plus souvent pour s'en rendre compte.

Plusieurs moyens de voir que le texte est compris :

- demander de dessiner la scène
- demander de choisir parmi plusieurs dessins celui qui représente l'histoire ou une partie de l'histoire
- demander de remettre des extraits ou des phrases dans l'ordre ²³
- demander de répondre à des questions
- demander de trouver un titre au paragraphe ou au texte (ou de choisir un titre parmi plusieurs) ²⁴
- demander de choisir un résumé ou une suite parmi plusieurs ²⁵
- chasser les intrus : extrait, titre, mot-clé, commentaire, suite
- demander quel texte l'enfant choisirait parmi plusieurs pour répondre à un problème
- demander si on a aimé et pourquoi
- demander si on le conseillerait à un camarade et demander pour quelles raisons.

23. Voir les exercices proposés par Idéographix

24. Voir la série T du logiciel Elsa

25. Voir la série T du logiciel Elsa

14. Cette façon d'apprendre à lire ne me permet pas d'aider mon enfant à la maison. Je n'ai pas appris ainsi. Comment faire ?

Par commodité, nous séparerons les deux situations, apprentissage et pratique, mais il est évident que les conseils donnés valent pour **les deux cas** ²⁶.

Votre enfant apprend à lire

Il s'agit de **développer** sans tarder **le comportement du bon lecteur**.

■ Conseils généraux

Il s'agit avant tout de maintenir et développer l'intérêt pour la lecture : lisez des livres, des documents, des informations à votre enfant.

- Montrez votre propre plaisir ou votre intérêt face aux écrits que vous utilisez.
- Inscrivez votre enfant à la bibliothèque municipale, aidez-le à choisir.
- Offrez-lui des livres.
- Discutez du contenu et du sens des écrits qu'il utilise (y compris pour en faire la critique) : les textes constitués avec une intention pédagogique sont en général sans intérêt - autant ne pas laisser croire à l'enfant que c'est cela la lecture, car c'est ainsi que naît le dégoût. Votre enfant doit être convaincu que la vraie lecture est toujours l'occasion de recevoir une information, ou de passer un moment intéressant.
- Montrez qu'il existe aussi pour vous des lectures difficiles.
- Justifiez toujours les raisons de vos exigences, la nature des objectifs visés.
- Évitez l'attitude scolaire de « contrôle », l'enfant doit sentir que vous l'aidez pour qu'il grandisse et non pour satisfaire des exigences scolaires.
- Limitez la durée de votre intervention et donnez-lui un caractère plaisant.
- Aidez-le à évaluer ses performances, ses progrès.

■ Conseils techniques

Devant une page de lecture scolaire et dès le premier contact ayez deux exigences : **lecture silencieuse & priorité absolue au sens**.

CONCRÈTEMENT, et au tout premier temps de l'apprentissage : même si votre enfant vous sollicite, manifestez votre désintérêt pour le déchiffrement, en revanche, demandez qu'il vous dise de manière naturelle (et non en « ânonnant » ou mot à mot) ce qui est écrit et possède un sens (si maigre soit-il), demandez *« qu'est-ce qu'on dit là ?... C'est juste ?... et là ?.. non, ce n'est pas riri traverse la rue »* mais *« riri traverse la route »*. **Ne lui dites pas** : *« regarde donc, r et ou ça fait... »*, mais : *« regarde le dessin, on n'est pas dans une ville mais dans la campagne donc... etc. »*. ATTIREZ TOUJOURS L'ATTENTION SUR LE SENS ET JAMAIS SUR LE [SEUL] MÉCANISME, **résistez** à la pensée : *« pourtant c'est cela que demande la maîtresse »* ou encore *« pourtant, c'est comme cela que j'ai appris »*. Si cela se fait encore, c'est dommage, mais ce n'est pas une raison pour consolider une mauvaise habitude qui est, entre autres causes, à l'origine des difficultés présentes.

Votre enfant utilise la lecture

■ **Premier cas**, c'est un texte qu'il a **déjà lu** en classe :

- Refusez qu'il vous en fasse la lecture à haute voix, **même si** c'est cela qu'il aura à faire le lendemain (ce type de « préparation » ne vous concerne pas),
- Lisez vous-même silencieusement le texte, discutez sans complaisance de son intérêt, ayez des échanges sincères avec vos enfants. C'est le travail sur **le sens toujours primordial**.

26. Raymond Millot, *Actes de lecture n°16*, décembre 1986 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL16/AL16P58.html)

Vous pouvez alors passer aux exercices qui sont de deux types :

a) Exercice d'identification et de recherche rapide :

- « Montre-moi très vite le passage où l'on parle du projet du fermier... montre-moi les mots qui décrivent les qualités de la fermière... le nom des fruits qu'elle ramasse... dis-le moi, non, ne le déchiffre pas, je te le dis : c'est myrtille... regarde bien ce mot, ferme les yeux... maintenant écris-le de mémoire. »

Cet exercice permet, en obligeant à un balayage du texte dans tous les sens, une « préparation » réellement utile parce que développant des comportements essentiels.

b) Exercices d'anticipation ou de déduction :

Le principe : on cache un mot que l'enfant doit retrouver grâce au contexte. *« ... avec ses myrtilles elle va faire des ---; sa --- fille les adore »*. Cet exercice fait uniquement **appel au sens** et doit être proposé systématiquement. Voici un procédé commode : fixez un papier transparent sur le texte à l'aide de trombones, crayonnez les mots que vous avez décidé de cacher. Quand l'enfant a bien compris l'exercice, on peut sur un paragraphe entier obturer un mot sur cinq.

Selon l'attitude de votre enfant, son état de fatigue, alternez les deux exercices ou faites faire les deux chaque jour en veillant à **la rapidité** d'exécution, en lui apportant toutes les **aides** nécessaires et en **limitant** ce travail dans le temps (*« sa journée de travail »* est déjà beaucoup trop longue selon les médecins compétents).

■ **Deuxième cas** : le texte à préparer est inconnu de l'enfant.

- Avant toute chose lisez-le vous même. Silencieusement

- Révélez à l'enfant de quoi il s'agit (très bref résumé).

- Levez les difficultés prévisibles : *« sais-tu une autre façon de dire entendre; tu verras dans le texte, on utilise le mot percevoir », « il y a un moment où ce n'est pas facile de comprendre : en fait, le jeune homme rêve... »*.

- La lecture, silencieuse, peut commencer. Mais l'enfant doit pouvoir à tout moment demander une aide (un mot qu'il *« ne sait pas lire »* et que vous lui dites sans solliciter de déchiffrement mais en vérifiant que le sens est connu ou une explication.

- Après cette lecture, qui ne doit pas s'éterniser, échangez vos impressions sur le contenu du texte, revenez sur les mots qui ont posé problème pour en renforcer la compréhension, obtenir la mémorisation.

- Vous pouvez alors appliquer à ce texte les exercices décrits dans le point précédent.

■ **Troisième cas** : vous désirez aider votre enfant indépendamment de la demande scolaire. Prenez un texte inconnu (en variant la nature : roman, article de presse, prospectus...). Choisissez quelques passages où le ou les premiers mots d'une ligne peuvent être anticipés grâce à la lecture de la fin de la ligne qui précède. Faites lire cette ligne en cachant celle qui suit (en aidant éventuellement cette lecture). Demandez à l'enfant de formuler une ou des hypothèses sur ce qui suit. Aidez-le si nécessaire en montrant le ou les mots qui permettent de les formuler. Discutez... Montrez la suite, discutez de ce que l'auteur aurait pu mettre à la place (synonyme, autre idée...). Il s'agit d'une démarche essentielle que le bon lecteur exerce en permanence et qu'il convient d'adopter en étant conscient de son fonctionnement.

15. Ma petite nièce, qui est dans une autre école, a pu lire une page de son cahier après un trimestre de CP ; mon fils ne sait pas faire ça. Quand est-ce qu'il lira tout seul ?

D'abord on pourrait dire, que la petite nièce n'a pas forcément le même rythme d'apprentissage que son cousin, et même éventuellement que sa sœur, et que ce n'est pas le mois de septembre de la rentrée au CP qui va le déterminer. Tous les enfants n'apprennent pas à marcher en même temps (et apprendre à marcher, c'est plus complexe que, comme on l'a chanté, de mettre un pied devant l'autre et de recommencer). Pour autant la petite nièce qui a appris à marcher à 11 mois sera-t-elle meilleure marcheuse à 3 ans que son cousin qui a fait ses premiers pas à 15 mois ?

La petite nièce a sans doute pu déchiffrer une page de son cahier. De là à dire qu'elle commence à lire, et à lire toute seule, il y a un grand pas.

Les méthodes alphabétiques ne mettent pas les enfants en face de textes écrits, c'est-à-dire en face de textes qui ont été écrits parce que l'oral était impuissant à rendre compte du message, qui ont une fonction particulière que seul l'écrit peut porter et qui ont fait l'objet d'un travail d'écriture.

On peut sourire des phrases qui servaient de support à la découverte d'un son et de son écriture dans les premières années du siècle : « *bibi a bobo bibi a bu le lolo* » et plus tard : *georges a un vélo rouge ou papa coupe la tulipe...* On peut avoir maintenant avoir un rire un peu amer en regardant les mêmes types de phrases qui ne sont « écrites », plus exactement produites, que pour faire émerger la correspondance entre les lettres et les sons.

Donc la petite nièce est exercée à déchiffrer des mots de phrases très simples qui seront introuvables dans tout texte écrit. Sera-t-elle bien armée pour affronter des textes documentaires, des fictions, avec des phrases souvent complexes, un vocabulaire spécifique, souvent avec des mots inconnus ?

16. Les enfants ne connaissent pas tous les mots d'un livre. Comment faire devant les mots inconnus ? On est bien obligé de les prononcer...

La prononciation peut être trouvée par l'enfant et être exacte sans que cela garantisse qu'il en saisit le sens ; de la même manière qu'on peut aisément prononcer un mot latin, un mot italien ou un mot allemand quand on en connaît les règles de prononciation. On peut lire un texte dans ces langues en mettant le ton et en faisant illusion de lecture.

C'est plus difficile pour le français, encore plus pour l'anglais, qui n'ont pas de règles de correspondances strictes entre les sons et les lettres qui leur correspondent.

Une anecdote révélatrice...

J'étais en CM2. La maîtresse nous demandait de lire un livre tous les quinze jours. Nous allions au fond de la classe le choisir dans une armoire vitrée. Ils étaient recouverts de papier kraft, munis d'une étiquette au dos où elle avait calligraphié le titre de sa plus belle écriture de pleins et de déliés. Interdit de les prendre et de regarder les éventuelles illustrations à l'intérieur qui auraient pu donner une idée du contenu.

J'en prends un. Le lis.

C'était une histoire où il était question de bateaux, d'hommes noirs et de « rume ». Enfin, de « rhum », mot, concept et breuvage que je ne connaissais pas, absent qu'il était de l'univers familial. Et dans ma tête, au fil de la lecture, c'est [rume] qui résonnait.

Mes parents, lors d'une réunion de famille, n'eurent pas meilleure idée que de me demander, bon élève que j'étais, de répéter le résumé que j'avais intérieurement préparé pour le lendemain lundi devant toute la classe.

Et que je me répande en « rume » par-ci et en « rume » par-là. De sourires interloqués en regard entendus, les choses dégénèrent en un éclat de rire général.

C'est la première fois de ma vie où j'ai physiquement senti le rouge me monter aux joues, puis les larmes aux yeux, puis la honte et enfin la colère, contre moi-même de ne pas savoir moi qui savais tout, contre ces adultes humiliants dont aucun ne s'était enquis au cours de ma lecture de quoi il retournait dans ce livre et qui auraient pu me permettre d'éviter cet épisode lamentable et surtout, qui auraient pu me permettre de comprendre ce livre auquel je n'avais, finalement, rien compris.

« À quel moment [l'enfant] cessera-t-il d'avoir besoin d'une aide extérieure pour comprendre le sens d'un mot nouveau ? Les mots nouveaux ne se comprennent jamais tout seuls et leur signification se cerne progressivement dans des contextes successifs, souvent précisés par les tiers. Les mots se comprennent grâce aux autres mots, aux autres gens. Être capable de prononcer un mot inconnu ne rend en aucune manière autonome devant un texte. L'autonomie passe par un tout autre savoir qui provient de traitements internes sur le message et non de traduction vers un autre système (phonologique) ».²⁷

« C'est seulement la voie directe qui donne de l'autonomie par rapport aux mots inconnus. Sans elle, la compréhension de l'écrit reste dépendante de celle de l'oral ».²⁸

En effet, si au cycle 2, l'enfant rencontre à l'écrit de nombreux mots qu'il possède également dans son bagage oral, lorsqu'il arrive au cycle 3 et surtout au collège, il se trouve confronté à de nombreux mots qu'il n'entend pas fréquemment, voire jamais, et dont il ne se sert pas. Déchiffrer un mot ne l'aide en rien à comprendre le sens de ce mot ou de la phrase. Pour ce faire, il faut qu'il ait été habitué à cerner les indices sémantiques de natures différentes : type d'écrit, type d'attente induite, contexte sémantique du paragraphe, syntaxe immédiate, présence d'un radical, etc.

Une autre anecdote : la prononciation correcte de tous les mots ainsi que la connaissance de chacun d'eux ne garantit pas la compréhension.

Pour approfondir, lire « *À la recherche des sens de deux mots inconnus ou juste pressentis : sentinelle et savane* ».²⁹

27. Lire au cycle 2, d'une recherche à l'autre, Les Actes de Lecture n°64 décembre 1998 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL64/txtdosp46.html)

28. Jean Foucambert, Le spectre de la globale, Les Actes de Lecture n°80, décembre 2002 (<http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL80/page28.PDF>)

29. Yvonne Chenouf, Les Actes de Lecture n°61, mars 1998 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL61/AL61P18.html)

17. Comment faire avec les enfants qui n'ont pas bénéficié, ou ne bénéficient pas d'un environnement culturel préalable à l'entrée à l'école ? (déficit de vocabulaire, de références biblio, etc..)

L'école maternelle a là un rôle fondamental, fondateur. C'est donc à l'école **d'investir massivement, quotidiennement, de façon réitérée** dans l'acculturation des enfants par un travail rigoureux de rencontres et d'études de textes, par l'utilisation d'une grande variété d'écrits dans des situations le plus proche possible de la réalité de leur utilisation, par le classement de ces écrits en fonction de leur aspect, leur support, leur fonctionnement, leur fonction, etc. Les enfants doivent savoir, par l'utilisation qu'ils en auront fait, nommer les écrits, à quoi ils servent et comment ils fonctionnent.

En même temps, la liaison de l'école avec les familles joue un rôle essentiel : temps d'accueil à la BCD ou reprise des enfants à la BCD, les parents surprenant leur propre enfant dans une activité de lecture et/ou partageant avec lui un moment de lecture, sorties culturelles organisées avec et pour les familles (voir les actions de l'école maternelle Édouard Vaillant de Marseille, des écoles Jules Vallès de Valence³⁰ et Lorient³¹), circulation des « *carnets de lecteurs* » collectifs dans les familles (Saint-Martory), observation des écrits longs, comme le roman historique³², par des CM2 ; les expériences émaillent les Actes de lecture.

18. Pour ceux qui ne sont pas aidés à la maison et qui sont en difficulté, est-ce que ce n'est pas mieux de les encourager à se débrouiller en déchiffrant pour que dans la vie ils comprennent le minimum ? Est-ce que ce n'est pas mieux que rien ?

D'abord, qu'est-ce que « *le minimum* » et que signifie « *comprendre le minimum* » ?

Serait-on sur une pédagogie à deux vitesses ? Avec des exigences particulières pour les élèves qui vont bien et des exigences au rabais pour ceux qui vont moins bien ?

Persévérer sur l'apprentissage du déchiffrage, c'est condamner d'office ces enfants à ne jamais accéder à la voie directe qui seule permet le traitement de l'écrit. C'est une manière de se résigner à accepter que l'école joue pleinement son rôle dans la reproduction sociale. Raison de plus, pour ces enfants en « difficultés », de les outiller avec les bons outils, même si apparemment, il leur faut peut-être un peu plus de temps que certains autres enfants.

30. *Des parents lecteurs pour former des enfants lecteurs*, Les Actes de Lecture n°72, décembre 2000 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL72/page76.PDF)

31. *Parents : premiers partenaires de l'école*, Les Actes de Lecture n°82, juin 2003 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL82/page85.PDF)

32. *Les Actes de Lecture n°99*, septembre 2007

19. Intérêt et enjeu de la voie directe par rapport à la voie indirecte ?

Comment répondre en quelques mots, alors que l'ensemble de ce dossier se veut une réponse ?

Quelques axes :

■ On lit dans les programmes 2002, repris en 2007 : « À la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent utiliser de manière privilégiée la voie directe. Elle leur permet une identification quasi instantanée des mots et facilite donc la compréhension en soulageant la mémoire d'une part, en permettant une prise d'information plus sûre et plus complète de l'autre. »³³.

Lorsqu'un lecteur utilise la voie directe, un « mot est quasi instantanément reconnu, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement »³⁴.

Il est donc clair pour tout le monde qu'elle est la voie utilisée par un bon lecteur. Alors pourquoi ne pas l'enseigner sans passer par la voie indirecte ?

■ Le texte des programmes préconise d'utiliser les deux voies, voir d'automatiser la reconnaissance des mots découverts par la voie indirecte pour les appréhender ensuite par la voie directe. Or, les opérations intellectuelles qui sous-tendent l'une et l'autre voie sont complètement différentes, l'une (l'indirecte) entravant même l'autre. Comment est-il possible de les associer ?

Le prélèvement de l'information est différent dans les deux cas :

■ Et, de fait, l'orthographe dont il est question n'a rien à voir avec le transcodage alphabétique, dont tout le monde s'accorde à dire qu'en français les irrégularités sont telles, qu'il ne peut suffire à garantir la mémorisation. Les mots sont donc mémorisés à la fois dans leur apparence graphique et dans leur fonction sémantique, qu'il s'agisse du mot « mer » ou du mot « et » découvert dans le rôle que l'on construit grâce à une liste du type de celle de l'encadré joint (et que l'on ne peut donc confondre avec la forme sonore inductrice d'erreur « est »).

Il est d'ailleurs très gênant d'encourager, comme le font les programmes, les élèves à fournir des propositions « phonétiquement plausibles » des mots dont ils ignorent l'orthographe. On les détourne de l'exigence d'écrire correctement chaque mot parce que chaque mot a une valeur sémantique propre.

■ Apprendre à lire de l'écrit comme on incite à apprendre une autre langue (donc sans traduire), c'est apprendre à chercher l'ensemble de ses repères dans cet espace de l'écrit. Il y a longtemps maintenant que les maîtres nageurs et professeurs d'éducation physique ont compris que le milieu aquatique avait des propriétés spécifiques par rapport au corps humain qui doit au moment de l'apprentissage découvrir d'autres repères, d'autres modes respiratoires et d'autres modes de propulsion. Et ils ont compris aussi qu'il fallait placer l'élève dans la situation authentique et complexe, avec l'aide des autres, certes. Il en va de même pour l'écrit. Les opérations intellectuelles adéquates ne peuvent se construire que dans l'espace de l'écrit, sans détournement.

33. B.O. Hors série
n°1 du 14 février 2002

34. id.

35. Comment c'est
fabriqué, Nathan,
Mégascope



Apprendre à comprendre son fonctionnement de lecteur¹

« La lecture n'est pas seulement un acte de communication avec un texte ou un auteur. Elle est un lieu de confrontation avec soi-même, avec ses aspirations comme avec ses propres incapacités ou lacunes. Mais la rencontre avec soi-même passe par le regard valorisant ou dévalorisant de l'autre. » Nicole Robine, Actes de lecture n°40, décembre 1992

Un enfant devient lecteur quand il est impliqué dans un groupe hétérogène qui utilise l'écrit et l'associe à cette utilisation à la fois comme témoin et comme acteur.

C'est ce qui se passe dans la famille qui élève un enfant et qui utilise quotidiennement et spontanément l'écrit dans ses registres sociaux, affectifs, etc.

Par la mise en place des mêmes conditions l'école peut à la fois se faire l'écho de ce qui se passe en famille pour le prolonger, et établir avec l'élève ce que l'enfant n'a pas rencontré, aidant l'un et l'autre à prendre conscience et échanger sur leur fonctionnement de lecteur.

Un tableau, repris à partir d'un rapport de recherche sur la lecture dans le cycle des 5-8 ans², peut rendre clair ce croisement entre le texte et son lecteur. On indique, en colonnes, le domaine du texte dans son fonctionnement et, en lignes, l'enfant dans sa démarche.

Un enfant rencontre un texte...

	Dans ses intentions	Dans ses éléments	Dans ses effets	
Il le questionne	1	2	3	Comprend le fonctionnement des textes
Il « théorise » les stratégies utilisées	4	5	6	Comprend le fonctionnement de lecteur
Il transforme ces stratégies en « système »	7	8	9	Comprend le fonctionnement de la communication écrite
	Connaissance de la production écrite	Connaissance du système de l'écrit	Culture lettrée	

...et devient lecteur

1. http://www.ac-orleans-tours.fr/circ18-st-amand-montrond/LIVRETS%20ACC/proposition_lecture_ecole_primaire.pdf ; pp.27-35 / Inspection académique de la Loire-Atlantique
 2. INRP 1994, Y. Chenouf, J. Foucambert M. Violet, R. Goigoux

Explorer un texte avec les élèves, c'est les aider à acquérir une démarche de chercheur : partir de ce que l'on sait pour élaborer des hypothèses, vérifier ces hypothèses, dégager des règles provisoires, les confronter à d'autres textes pour les valider ou les modifier, relier les connaissances entre elles, les théoriser, les exposer, les entraîner, réinvestir le nouveau potentiel dans un autre projet qui implique d'autres textes, d'autres genres, pour d'autres découvertes...

Le principe de la démarche est le même qu'il s'agisse d'un album de cycle 1 ou 2, d'un livre de cycle 3 ou 6^{ème}, en français ou langue étrangère.

Des choix pédagogiques

1. *Partir des textes et de leur complexité avant de s'attacher aux mots,*
2. *Envisager non plus l'enseignement de la lecture, mais la découverte, l'apprentissage et la maîtrise de la langue,*
3. *Avoir de vraies raisons de lire à l'école est le moteur de recherche et d'entraînement de stratégies efficaces,*
4. *Travailler en classe hétérogène où les élèves sont tour à tour les petits, les moyens et les grands et dans laquelle il y a toujours des lecteurs,*
5. *Impliquer les élèves dans la vie de leur classe, dans des projets au sein de l'école ou avec d'autres partenaires, qui nécessitent d'utiliser et de produire des écrits,*
6. *Travailler sur des textes complexes, de types et d'écritures variés,*
7. *Aider les élèves à prendre des repères dans la littérature jeunesse qui les concerne,*
8. *Préparer le travail avec les enseignants du cycle et assurer une liaison entre les cycles.*

Un enfant ne devient pas lecteur à son insu ni par contamination, mais par interrogations successives et débats à partir et entre deux textes.

Un enfant (impliqué dans un groupe social qui utilise l'écrit mobilise un ensemble de savoirs préalables qui permet de questionner un texte)								
	dans ses intentions	dans ses éléments		dans ses effets				
LECTURE Il rencontre un texte	1 Quelles raisons a-t-il de lire ce texte ? Quelles questions va-t-il se poser ? Quelles réponses peut-il apporter ?	Il regarde d'abord le texte « de l'extérieur » : mise en pages, typographie, marques de dialogue...	2 Il cherche comment est organisé le discours : titre, formules de début et de fin de paragraphe, noms propres...	Il parcourt le texte et il y repère des mots déjà connus.	Grâce au contexte, il trouve le sens de certains mots inconnus.	3 Série de questions : il se fait préciser le sens de quelques mots ou phrases. Il en déduit le sens du texte.	Il perçoit le point de vue de l'auteur, il donne son avis sur ce texte.	Il comprend le fonctionnement de ce texte.
THÉORISATION Il réfléchit aux stratégies de mise en œuvre pour le lire	4 Il met ce texte en rapport avec des textes ou livres connus. Il les compare. Il parle des personnages, des lieux du texte.	5 Il fait des listes de mots, il les classe. Il travaille sur les occurrences. Il travaille avec des listes de mots classés (alphabétique, longueurs, fréquences, terminaisons) : sur les mots isolés et la syntaxe.		6 Comment a-t-il fait pour comprendre ce qu'il a compris ? Il explique comment il s'y est pris pour trouver dans le texte ce qu'il cherchait.		Il comprend son fonctionnement de lecteur.		
SYSTÉMATISATION Il transforme ce qu'il a découvert en système de connaissances.	7 Présentations de livres, travail en BCD, tris de textes, indexation, bibliothéconomie...	Il précise le sens des mots : closure, intrus, remise en ordre de phrases, de paragraphes, mots outils, classements de mots.	8 Il s'entraîne à reconnaître des mots : graphies voisines, différentes graphies du même mot, repérage de mots	Il travaille sur les règles du langage écrit : orthographe, grammaire de l'écrit, dérivation, exercices structuraux.	Il s'entraîne à lire plus vite : mots-flash, points de fixation, poursuite.	4 Contrôle de compréhension : trouver un titre à un texte, choisir le bon résumé d'un texte, QCM (vrai/faux, d'accord/pas d'accord), attribuer des opinions (qui dit quoi ?), découvrir des faux (faux commentaires...), production d'écrits.	Il comprend le fonctionnement de la langue écrite	
	Il progresse dans la connaissance des productions écrites.	Il progresse dans la maîtrise du système de l'écrit.		Il progresse dans la maîtrise de l'analyse critique des textes				

Page suivante, les pistes indiquées dans les cases du tableau s'inspirent du travail de Monique Eymard et de son équipe, au Centre de Lecture du Lac, à Grenoble : « *Explorer une histoire pour le cycle 2* » à partir de l'album « *Trop petite, Trop grand* » de Colette Hellings, éd. L'école des loisirs.

Texte 1



Il était une fois une souris appelée Edith.
Elle était petite, très petite...

« Trop petite », pensaient ses parents.
« Une bouchée pour le chat ! » disait son papa.

	dans ses intentions 1	dans ses éléments 2	dans ses effets 3	
<p>LECTURE Il rencontre un texte</p>	<p>Comment Colette Hellings va-t-elle commencer cette histoire ? Va-t-elle nous présenter les 2 personnages de la couverture ? Va-t-elle nous raconter un événement qui est arrivé, un problème qui se pose ?... etc.</p>	<p>L'illustration montre que l'héroïne est une souris « petite fille ». Elle a une jupe... Le texte est court : 4 lignes en bas d'une double page ; c'est le narrateur qui parle ; il apporte les paroles des parents entre guillemets. Une phrase inachevée... une exclamation ! La formule du début : « Il était une fois... » Un seul nom propre, Edith. Le mot « petite » est répété 3 fois. Avec les verbes comme 'disait', 'était', 'pensaient'... il ne doit pas se passer grand chose... etc.</p>	<p>Le texte dit qu'il s'agit d'une souris qui s'appelle Edith. Elle est petite, très petite. La répétition de « petite » donne le sens de l'histoire : on va parler de la taille. Mais c'est le petit mot « trop » qui va poser le problème que l'histoire va peut-être aider à résoudre. Pourquoi ce choix après « très » ? (rappel du travail abordé avec le titre). L'auteur pose le problème : ses parents la trouvent « trop » petite. Edith n'a pas l'air d'être malheureuse à cause de sa petite taille. Mais cela gêne ses parents. Pourquoi ?... etc.</p>	<p>Il comprend le fonctionnement de ce texte.</p>
<p>THÉORISATION Il réfléchit aux stratégies de mise en œuvre pour le lire</p>	<p>À quel livre nous fait penser le début de cette histoire ? - « La petite fille si petite », coll. Belles, Histoires de Pomme d'Api, éd. Bayard Presse - « Léo », de R. Krauss et J. Aruego, éd. L'école des loisirs - Lecture de « Léo », discussion, comparaison, etc.</p>	<p>Il repère les quatre phrases avec la majuscule du début et le point final. Le nom des personnages : une souris, Edith, Elle (Edith), ses parents, son papa, le chat. Il collectionne les mots par thèmes : la famille (parents, papa) ; les noms d'animaux (souris, chat) ; les phrases inachevées... ; les exclamations (!) ; les pronoms personnels (il, elle) ; Certains mots se rattachent à d'autres que nous connaissons (souris, sourisceau, sourisière). Les verbes pour dire ce qui se passe : ils sont à l'imparfait (était, pensaient, disait). Les indices : lettres doubles (pp : appelée) Les accents (é : était, appelée, bouchée) Beaucoup de 'e' dans ce texte... etc.</p>	<p>Par exemple, on peut imaginer qu'un enfant dise : J'ai vu qu'il y avait les signes d'un dialogue, j'ai cherché qui parlait, ce qu'il disait et comment il le disait. Ici les parents ne disaient pas mais pensaient. Peut-être que ses parents ne lui en ont pas parlé, sauf comme son papa, en plaisantant « une bouchée pour le chat ! »... etc.</p>	<p>Il comprend son fonctionnement de lecteur.</p>
<p>SYSTÉMATISATION Il transforme ce qu'il a découvert en système de connaissances.</p>	<p>Travail en BCD. Dans un album, les informations sont apportées par le texte et les images. Que peut-on trouver au début d'une histoire ? Pourquoi observer le début des histoires ? - Analyser avec les enfants les informations données dans les débuts d'histoires et la manière de les écrire. - Collectionner les débuts d'histoires dans un classeur collectif. - Classer par paires le texte et l'illustration qui commentent chaque histoire. - Tri de textes : repérer ceux qui sont des débuts d'histoires, etc.</p>	<p>Dans la série « J'observe, j'imitte » l'enfant s'entraîne à produire le même schéma... - un début d'histoire qui introduit un personnage et donne son nom : Il était une fois un chien appelé Chien Bleu ; Il était une fois un crocodile appelé Émile ; Il était une fois un renard appelé Rox... - des informations sur un personnage : elle était belle, très belle... ; il était bavard, très bavard... - ce qui est dit, comment c'est dit, qui le dit : « Bravo les enfants » s'écria l'entraîneur ; « Je me vengerai ! » grommela la sorcière ; « 5, 4, 3, 2, 1, 0 ! » compta Pierre... - quelque chose pour quelqu'un : un cadeau pour ma mère ; des lunettes pour mon cousin... - quelque chose pour faire : un sirop pour calmer ; un crayon pour écrire, etc. Pour améliorer l'orthographe : on s'entraîne à compléter le squelette du texte en s'aidant de la liste des mots classés par longueur, puis sans aide. Chaque soir on épelle 5 mots mal connus. On retrouve les 10 mots cachés dans une grille. On cherche l'intrus. On effectue la batterie d'exercices que l'enseignant peut préparer sur ce texte à l'aide du logiciel Idéographix : closure, mots outils, remise en ordre de phrases... Sans oublier l'entraînement à la lecture : mots flash, points de fixation, poursuite...etc.</p>	<p>Trouver un titre à ce début d'histoire : « Il était une fois un loup dont le plus grand plaisir était de manger. Dès que le loup avait fini un repas, il se mettait à penser au suivant. » (Extrait de « Un loup trop gourmand » de K. Kasza, éd. Flammarion). Sur ce seul passage, on acceptera le titre « Un loup très gourmand ». À quel moment passe-t-on de « très » à « trop » ? On observera et on évaluera les compétences avec des « mots-numéros » ou « memory », du logiciel Idéographix, préparés à partir des livres rencontrés en BCD : un titre et sa couverture ; un titre et son personnage ; les livres de C. Hellings... Aller voir dans la BCD, chercher, dans le logiciel ou les classeurs de référence, les livres qui évoquent les petits animaux et les très grands ; s'agit-il de moustiques, mouches, éléphants, girafes... ou d'enfants petits mais malins comme le Petit Poucet ou les 3 Petits Cochons... ? Découvrir les genres (documentaire, fiction...) opérer des tris... Repérer les tendances de certains auteurs à créer à partir de différences extrêmes... etc.</p>	<p>Il comprend le fonctionnement de la langue écrite</p>
	<p>Il progresse dans la connaissance des productions écrites.</p>	<p>Il progresse dans la maîtrise du système de l'écrit.</p>	<p>Il progresse dans la maîtrise de l'analyse critique des textes</p>	

...devient lecteur

Les zones 1, 2 et 3 constituent l'acte de lecture du texte rencontré

■ En zone 1 : c'est le moment de la mise en relation d'une attente et d'un texte ou d'un texte et d'une attente.

Ce mouvement individuel vers le texte est un apprentissage social au sein d'un groupe qui a recours à l'écrit. Là se situe, dès le cycle 1, la première responsabilité de l'école dans la construction de cette interactivité enfant/texte donc élève/lecteur.

La seule fréquentation des livres n'y suffit pas. Il s'agit de susciter et d'entretenir la curiosité, le besoin et le plaisir de comprendre, de faire de nouvelles rencontres, de sentir autrement l'intérêt porté au monde, aux gens, à soi-même, rencontrer une autre réalité que l'apparence qui s'impose et la confronter avec ce qui se vit *hic et nunc*. Plus l'environnement est varié, questionneur, accessible à l'action réfléchie, conquérant et plus le recours à l'écrit est « naturel ».

C'est un capital à constituer par la réalité du pouvoir d'agir, d'entraîner et de penser de l'environnement de l'élève. Chaque instant de la vie de la classe, même le plus éloigné en apparences de la lecture, vient majorer ce capital en incitant à la réflexion à l'autonomie, au pouvoir, en créant des liens et des réseaux, en nourrissant le besoin d'investigation et de théorisation.

Au moment même de la rencontre avec le texte, le rôle de l'enseignant vise d'abord à faire prendre conscience de tout ce qui est déjà présent derrière l'œil à partir de quoi s'interroge le texte dans ses composantes offertes devant l'œil.

■ En zone 2 : c'est la rencontre d'une recherche de signification et d'une théorie provisoire du fonctionnement de l'écrit dans ses divers éléments.

Là encore, le rôle de l'enseignant est assez clair : ses interventions doivent faire fonctionner l'interaction au strict bénéfice du projet qu'ont les enfants d'élucider leur rapport à un texte dont ils ont besoin. Dans cette zone 2 on tend vers la seule réussite du projet de lire un texte précis qui ne se transforme jamais en prétexte.

■ En zone 3 : c'est l'épreuve de vérité, la mise en relation d'un horizon d'attente et d'une réponse construite.

C'est là qu'apparaissent la lecture entre les lignes, la rencontre de l'auteur, la recherche de son point de vue, la considération des moyens empruntés, l'intérêt porté à cette aventure de l'écriture³ que raconte tout texte, la recherche de parentés avec d'autres écrits mais aussi la prise de conscience de ses goûts personnels de lecteur... Appréciation intuitive dans cette zone 3 de ce tableau mais qui va fournir matière à théorisation et systématisation dans les zones 6 et 9.

REMARQUE à propos des zones 1, 2 et 3

Ces 3 premières zones constituent le lieu de l'interaction : une attente et des connaissances du lecteur déterminent un traitement des éléments du texte dont les effets sont comparés à l'horizon de cette attente, et qui provoquent un jugement sur la capacité du texte à déclencher l'intérêt. De cette ligne dépendent toutes les autres activités mises en œuvre au cours de la leçon de lecture.

3. Selon Ricardou : « *Un roman ce n'est pas l'écriture d'une aventure, c'est l'aventure d'une écriture* »

« *Le travail d'écriture est centré sur le travail de la langue.*

Il s'agit de repérer les choix d'écriture de l'auteur selon les effets qu'il veut produire :

- dans la manière de présenter l'histoire chronologiquement (de façon linéaire ou plus complexe avec des retours en arrière)

- dans le choix du narrateur (extérieur à l'histoire ou au contraire très impliqué avec un point de vue très marqué sur les événements)

- dans le ton adopté (humoristique, grave, moralisateur, poétique...)

- dans le choix des mots selon leur pouvoir à susciter des images selon leur sens ou selon leur image visuelle et sonore

- dans le parti-pris de taire certains événements ou d'en privilégier d'autres.

- dans la volonté de surprendre, de dérouter, d'ouvrir des horizons

- dans la volonté de guider le lecteur selon l'idée qu'il se fait de son niveau, de son savoir, de ses opinions, avec le désir ou non de le manipuler, de lui imposer son point de vue ou au contraire de le laisser se faire librement sa propre idée en lui laissant une grande marge de manœuvre. » Jo Mourey, Les Actes de Lecture, n°60, décembre 1997

Les zones 4, 5 et 6, constituent des interventions d'enseignement qui visent un effet de décontextualisation et font en permanence référence à l'acte de lecture qui s'est vraiment produit en zones 1, 2 et 3.

■ **La zone 4 porte sur une prise de conscience *a posteriori* et une théorisation de ce qui était en jeu dans la réunion d'un capital questionnant le texte.**

Qu'est-ce qu'on recherchait ? Comment a-t-on su que ce texte pouvait répondre à l'attente ? Que savait-on préalablement ? Quelle anticipation était faite des réponses possibles ? À partir de quelles excellences antérieures des textes ? etc.

■ **L'activité dans la zone 5 décontextualise les opérations ayant porté sur les indices graphiques afin de repérer des régularités qui fondent le fonctionnement du code écrit dans son rappel au signifié.**

On reviendra donc collectivement sur l'analyse des éléments graphiques utilisés dans la recherche du sens : à partir de quoi les a-t-on compris ? quel a été le rôle du contexte sémantique, du contexte syntaxique, des unités morphémiques qu'on a cru y retrouver ? quelles sont les raisons des erreurs qui n'en sont jamais totalementes ?, etc.

C'est à travers ce retour réflexif sur les stratégies déployées dans la zone 2 et dont on a gardé la trace (notes de l'enseignant associées au souvenir des élèves) que s'explique le fonctionnement du système graphique, non pas tel que le décrirait un linguiste mais tel que se le représente un apprenti à travers les opérations qu'il effectue pour en tirer de l'information.

C'est ici que seront inévitablement évoquées les correspondances possibles entre les unités qui composent ce système graphique et celles qui constituent le système phonologique, comme une correspondance entre deux systèmes distincts construits par des expériences distinctes.

« Cette ligne d'activité réflexive sur les attentes du lecteur, sur les opérations de lecture et sur le rôle de l'écrit est incontestablement le parent pauvre de la pédagogie. C'est là que se révèle le rapport entre apprentissage et enseignement. Sur quelle expérience de lecture de l'apprenti s'appuie-t-on pour l'aider à construire son savoir-lire ? » Jean Foucambert

■ **L'activité de décontextualisation de la zone 6, explore l'intertextualité en y incluant l'expérience déjà rencontrée de la production des textes.**

C'est en quelque sorte un regard de technicien observant une production à la lumière de son propre savoir-faire afin d'en tirer parti.

Où est l'auteur ? Que vise-t-il ? Quel point de vue construit-il ? Comment ancre-t-il son texte dans des réseaux ? Comment s'en démarque-t-il ? Comment associe-t-il son lecteur à la production du sens ? Quel est l'effet des moyens utilisés ?

Les cases 7, 8 et 9 sont sous le signe de la systématisation. Il s'agit tout à la fois à travers des exercices systématiques de faire fonctionner (au sens de l'éprouver) le système que les phases précédentes de théorisation sont en train d'élaborer.

■ **La case 7 regroupe toutes les activités systématiques qui permettent de mettre en relation les textes entre eux.**

L'exercice canonique en est le tri de textes et le champ est infini : d'après les lieux où on peut les trouver, les personnes qui peuvent les avoir écrits, les destinataires que l'auteur visait, ceux à qui ils peuvent également convenir, la raison de leur existence, le type de support (album, journal, etc.), le type de texte (récit, prescription, information, demande, etc.)... Mais aussi leur mode de fonctionnement : ils font appel au dialogue, sont à l'imparfait, présentent une forte superstructure, sont à la première personne, etc.

La BCD fournit des occasions innombrables pour cette systématisation : choix de livres à présenter, classement, indexation, établissement de fichiers-matières mais aussi travail de type bibliothéconomique sur les genres, les maisons d'édition, les collections, etc.

■ **La zone 8 est celle dans laquelle se retrouvent les activités les plus fréquemment proposées dans les classes, celles qui portent sur un entraînement à l'écrit : orthographe, copie, reconnaissance de mots, classements, etc.**

Une grande famille d'exercices porte sur des remises en ordre afin de faire fonctionner des cohérences internes, cohérence du texte, du paragraphe, de la phrase, du groupe de mots.

Mais ce sens construit est soit induit soit accompagné par des marqueurs ou des phénomènes "grammaticaux" et c'est sur ces points qu'on travaille. On pense bien sûr aux organisateurs du texte qui marquent le temps, l'espace ou l'argumentation mais aussi à l'emploi des anaphores, la variation des reprises.

Une autre grande famille travaille sur la *recherche d'un élément absent*, comme moyen d'exercer l'anticipation, c'est-à-dire la prévision d'un possible à partir du connu sémantique et linguistique.

Une autre famille porte sur des *tris de mots* à partir d'éléments ou de caractéristiques remarquables : mots pouvant aller ensemble parce qu'ils sont synonymes, recherche de leur contraire, parce qu'ils sont de la même famille, qu'ils sont de même nature, qu'ils ont le même principe de dérivation, qu'ils peuvent fonctionner dans un groupe au pluriel, au féminin, qu'ils sont conjugués au même temps, à la même personne, qu'ils appartiennent au même champ sémantique, etc. Ce brassage et cette redistribution systématiques du corpus de mots rencontrés dans les textes étudiés semblent indispensables pour constituer très rapidement un vocabulaire de base qui permet d'aborder de manière plus autonome de nouveaux textes.

Enfin une dernière famille d'exercices concerne *l'entraînement des habitudes de lecture*. La facilité et la rapidité d'identification et de discrimination ainsi que l'habitude de fixations sur des groupes et non sur des mots isolés sont des nécessités en même temps que des jeux car les exercices en ce domaine, aisément pris en charge par l'informatique, sont d'un emploi facile et rapide.

■ **En zone 9, on se livre à deux types d'activités :**

- un travail d'observation des écrits non plus sous l'angle de leur fonctionnement textuel ou linguistique mais en tant qu'objets sociaux par rapport auxquels un lecteur se forge une opinion. C'est l'organisation de débats autour d'ouvrages, d'auteurs, d'illustrations, de genres conduisant à des choix, des prises de position, etc.

- le second type concerne l'ensemble de la production de textes qui ouvre sur la pédagogie de l'écriture. Cette production est logiquement le lieu de tous les réinvestissements de ce que la rencontre avec les textes et leur travail systématique permettent de développer.

Conclusion

Il est essentiel de lire ce tableau avec son caractère dynamique et en spirale. Il faut en particulier remarquer que les activités systématiques des cases 7, 8 et 9 se réinvestissent dans les cases 1, 2 et 3 lors de la rencontre avec un nouveau texte.

La systématisation autour de la production écrite opérée dans la case 7 modifie l'horizon d'attente pour un texte nouveau.

La systématisation autour du système de l'écrit opérée dans la case 8 vient modifier le travail sur l'information graphique du nouveau texte.

La systématisation d'une attitude de lecteur critique opérée dans la case 9 aide à mieux juger des effets du nouveau texte, ne serait-ce qu'en l'intégrant dans un réseau plus vaste.

« L'enseignement ne peut prétendre construire de l'extérieur : l'enfant est le maître d'œuvre, il utilise les apports à l'intérieur de son projet, il les intègre plus ou moins complètement en les transformant ; cette construction est son œuvre propre, il l'édifie en même temps qu'elle le transforme. » Jean Foucambert ■■■■

Voie directe et orthographe

Repérer les invariants du système linguistique écrit.

Ou comment regarder une langue étrangère nous aide à regarder la langue française et à comprendre comment la faire découvrir aux apprentis lecteurs.

Il arrive souvent que l'on connaisse mieux certains aspects des langues étrangères écrites que notre langue. Lorsque vous regardez les quatre mots qui suivent, la différence d'alphabet vous aide à reconnaître immédiatement le mot en russe, mais à alphabet commun, ce sont des caractères spécifiques (ě, ñ, ç) ou des suites de lettres elles-mêmes spécifiques (żcz, sch) qui guident votre reconnaissance de l'espagnol, de langues slaves (polonais, tchèque), ou de l'allemand.

1. merci en tchèque
ajout du signe háček
(« ˇ » dit caron, accent
circonflexe inversé)
2. homme en russe
3. homme en polonais
4. petite en espagnol
5. homme en allemand
6. 80%, 20%, Jean
Foucambert, Les Actes
de lecture n°92, déc.
2005, p.19

děkuji ¹	мужчина ²	mężczyzna ³	niña ⁴	Mensch ⁵
---------------------	----------------------	------------------------	-------------------	---------------------

Chaque système linguistique a des invariants ortho-graphiques, les séries ci-dessous le prouvent encore, cette fois pour l'anglais, l'allemand et le hollandais : *worthy, working, queen, green, spleen, poor, their, three, the, schwarz, schwierig, Mensch, falsch, Maschine, nehmen, lehren, fahren, Toneelschrijfprijs, Voor meer informatie*

En formation continue, je donne le texte dont un extrait suit afin de mettre les enseignants face à la situation que rencontrent des enfants non-lecteurs (dans la Nord de la France, peu ont appris l'espagnol).

« Est-il imaginable d'apprendre à lire une langue qu'on ne parle pas ? » demande Jean Foucambert.

L'album d'où est issu le texte est présenté, ce qui permet de situer le type de texte et les lecteurs visés, mais il n'est pas feuilleté. La couverture affiche les personnages. Le texte est abordé avec l'objectif double de cerner au plus près son contenu et de repérer les aides graphiques à la lecture qu'il contient. les 80%⁶ d'éléments connus nécessaires à la compréhension du

texte proviennent du support présenté et des mots à racines latines, donc proches du français.

Chitina y su gato⁷ (voir texte complet dans le tableau)

(...) Entonces todas las cosas de la noche empezaron a hablar.

Las estrellas dijeron :

- ¿ Adónde vas, niña ?

Y la señora luna regaño :

- A estas horas, las niñas deben estar en su camita, durmiendo.

Y una luciérnaga que estaba subida en el rosal, preguntó :

- ¿ Por qué tienes los ojos cerrados ?

Todas las cosas de la noche se quedaron calladas esperando la respuesta.

Chitina dijo la verdad :

- Está muy oscuro y tengo miedo.

Las estrellas se echaron a reír :

- ¿ Cómo quieres ver luz, con los ojos cerrados ?

Chitina los abrió. Y sonrió, maravillada.

Tenían razón las estrellas. Toda la noche estaba llena de puntitos des luz. La luna, las estrellas, las luciérnagas, el farol. Y hasta las flores parecían lucir en lo negro.

Las estrellas, curiosas, preguntaron de nuevo :

- ¿ Adónde vas ?

- Casi, mi gato, se ha perdido - dijo Chitina.

Y todas las cosas de la noche prometieron :

- Te ayudaremos a buscarlo. (...)

7. Texto :
Montserrat
del Amo

L'une des premières consignes est de rechercher des repères dans l'écrit et de trouver les caractéristiques de cette langue, apparentes dans cet extrait bien sûr. L'apprenti est mis en situation d'observation et même d'investigation.

■ 1. On est vite attiré par la ponctuation qui crée des zones différentes dans le texte : des tirets, des points particuliers. On peut même dire qu'elle architecture le texte, selon une alternance de narration et de dialogue.

- ¿ Dónde estás ?

- ¿ Por qué tienes los ojos cerrados ?

- ¿ Cómo quieres ver luz, con los ojos cerrados ?

Chacun reconnaît la ponctuation propre à la forme interrogative tout en découvrant qu'elle diffère de notre norme française, puisqu'un signe supplémentaire, et inversé, est ajouté au début de la proposition. Un jeune apprenti découvrirait, lui, une disposition graphique particulière qui serait, grâce à la récurrence, associée « *systématiquement* » à l'événement-question qui se produit à ce moment-là (rôle de l'entourage qui explique et confirme).

■ 2. On regarde les mots :

- une forte proportion de mots se termine par *o*, ce qui n'est pas le cas dans notre langue.

gato	cuarto.	gato	regaño.	perdido
negro	cestillo	momento	durmiendo.	dijo
como	runruneo	pero	esperando	buscarlo.
listado	Claro	pero	oscuro	esto
como	no	vio	tengo	listado
eso	lo	debajo	miedo	tuvo
todo	mismo	pasillo	negro.	miedo
mismo	bajito	asuro	nuevo	Amo

- un certain nombre se terminent par *os* ou *as*, ou encore *on*.

- certaines lettres sont accentuées, ce ne sont pas toujours les mêmes lettres qu'en français et la forme de l'accent est importante : ñ, ó, á
- Le ó se situe souvent en fin de mot, à moins qu'il ne soit suivi d'un n.

despertó	vació	bajó	llamó	cruzó
Llamó	empezó	abrió	preguntó	ocurrió
volvió	Miró	salió	Comó	
Encendió	cruzó	Cerró	sonrió,	
habitación.		Dónde	razón	
cajón		Adónde	carbón	

- certains mots commencent par 2 « l » : llama, Llama, llena
- des mots sont très proches dans leur construction.

dónde	adónde	noche	anoche
-------	--------	-------	--------

■ 3. Petit à petit, on remarque des groupes récurrents et des constructions semblables :

La reprise dans le texte de « todas las cosas de la noche » et « Las estrellas » saute aux yeux pourvu qu'on ait la curiosité et l'audace de parcourir l'ensemble du texte même si on ne sait pas le traduire.

... todas las cosas de la noche empezaron ...
Todas las cosas de la noche se quedaron ...
... todas las cosas de la noche prometieron ...
Las estrellas dijeron ...
Las estrellas se echaron ...

La construction « las » + un mot qui se termine par « as » se confirme en cherchant d'autres formes similaires (las niñas, las luciérnagas).

■ 4. Puis il apparaît que ces deux groupes de mots sont suivis d'une forme à la terminaison identique (*empezaron, se quedaron, prometieron, dijeron, se echaron*). Les adultes repèrent qu'il s'agit dans doute de groupes sujets et de verbes, voire de verbes conjugués au passé simple si l'on sait que ce texte est un récit et si on les compare à d'autres formes proches présentes dans le texte :

dijo	empezo	preguntó
dijeron	empezaron	preguntaron

D'autres remarques sont encore faites sur les parallèles établis entre...

los ojos cerrados / todas las cosas

la luciérnaga / las luciérnagas

la niña / las niñas

...ou sur la fréquence de « el ».

el día	el gato	el pasillo	el jardín
el mismo cuarto	El cestillo	el rosal	el carbón
El gato	el cajón	el farol	el tigre
el runruneo	el jardín	el gato	

ou des formes proches de « esta », l'idée serait de préciser leur utilisation, en observant le contexte syntaxique dans lequel chaque forme apparaît.

Chacune des remarques ou hypothèses émises est issue d'une démarche active sur le matériau écrit qui est à disposition et se prête aisément à des rapprochements et à des mises en listes. Chacune se trouve confirmée ou infirmée par l'enseignant, ou par ceux du groupes qui savent déjà.

Les tableaux qui suivent présentent les notes qui ont accompagné ces investigations, ainsi que le mode de passage des notes théorisées à l'entraînement. Ces démarches ne sont, bien sûr, pas propres à ce texte, mais sont généralisables à toute leçon de lecture, en français ou dans une autre langue⁸. Le tableau « *De la théorisation à l'entraînement* » montre comment l'on passe de notes sur un texte précis à des notions lexicales, grammaticales, de conjugaison et à une réflexion sur les stratégies de lecture.

Enfin, un schéma (*voir page suivante*) propose d'expliquer comment s'effectue le « *pilotage* » de l'investigation du texte « *par le haut* », en partant des interrogations du lecteur sur un support écrit, alors même qu'il convoque ses connaissances sur le monde, sur la langue et sur les textes.

8. d'où l'intérêt de la version 3 d'Idéographix (multilingue)

« Ce qui est déterminant dans l'apprentissage de la lecture, c'est l'origine du pilotage de l'interaction et les conditions qui vont permettre de développer les stratégies graphiques. Or il ne fait plus guère de doute que, dans la lecture constituée, les stratégies efficaces impliquent le questionnement des indices graphiques à partir d'une anticipation qui définit un champ de possibles. Le pilotage doit être assuré par le sens ; l'interaction vient d'en haut. (...) Nous faisons l'hypothèse, qui n'est pas trop hasardeuse, que les activités perceptives, au cours de la lecture, sont dépendantes des activités de traitement sémantiques. L'œil est à la recherche des éléments dont il a besoin pour construire, à partir de ce qui est déjà connu, du sens « sous forme de relations, d'évocations, de représentations en mémoire. (...) Mais le lecteur, à l'issue du traitement du message d'entrée perceptivement reçu (le texte écrit), n'aboutit pas à un matériau sous forme de langage » (A. Levy-Schoen). La lecture n'est pas la transmission d'un message mais une « construction induite ». À tous moments, quelque chose entre parce qu'il est attendu. Et qu'il est attendu par et pour le traitement sémantique : une attente immédiate de signifié et non l'exploration d'un signifiant pour qu'il livre son signifié. Ce qui est guetté, c'est la présence, pour reprendre l'idée de Le Ny de « marqueurs de sèmes », d'éléments qui associent directement en mémoire des unités de signification à des formes visuelles. Ces marqueurs sont nécessairement repérés dans la forme écrite : structure du mot, présence de certaines lettres dans un certain ordre, etc., et c'est le sujet lui-même qui, au fil de ses rencontres, va établir ce marquage. »

(Plus interactif que nous, tu meurs ! Les Actes de lecture n°19, septembre 1987),
www.lecture.org/productions/revue/AL/AL95/page33.PDF

DES NOTES PRISES AU COURS DE LA DÉCOUVERTE DU TEXTE A LA THÉORISATION :

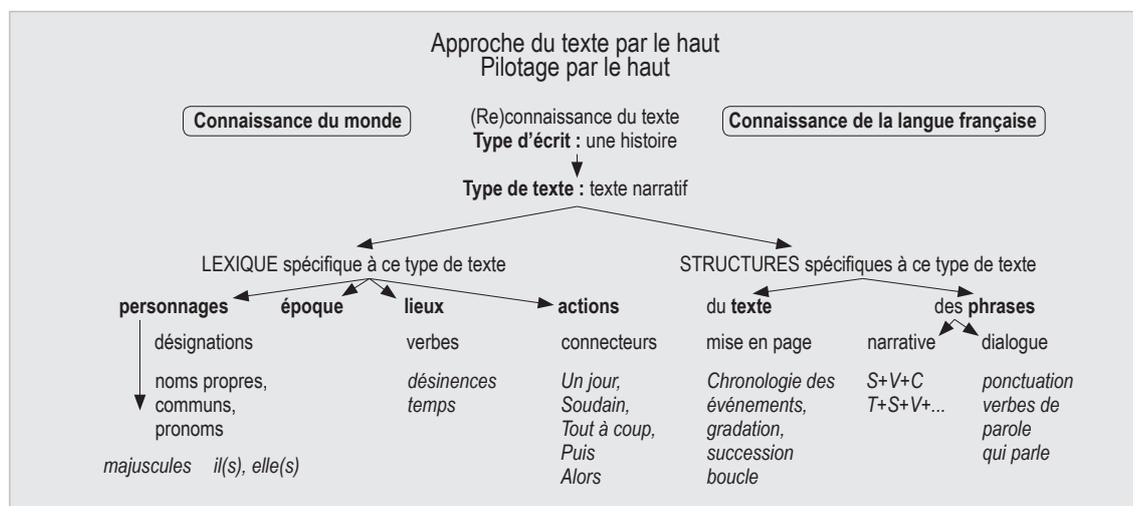
- construire des règles de fonctionnement de la langue, même provisoires
- construire des règles de lecture et d'écriture

<p>La ponctuation</p> <p>On voit ¿ au début de la phrase et ? à la fin de la phrase : quelqu'un pose une question.</p> <p>On voit ! au début de la phrase et ! à la fin de la phrase</p>	<p>Il y a une majuscule au milieu de la phrase : le mot « casi » est devenu un nom de personnage, un nom propre.</p> <p>Confirmation : le nom est répété chaque fois que Chitina appelle le chat.</p> <p>- casi</p> <p>- Casi : le nom du chat</p>	<p>Les mots qui parlent de la nuit</p> <p><i>la noche</i> <i>la luna</i> <i>las estrellas</i> <i>dormir</i> <i>lo negro</i> <i>la cama</i> <i>la camita</i> <i>el cuarto</i></p>	<p>Nous savons trouver les aides pour savoir lire « Les étoiles »</p> <p>- l'histoire se passe la nuit : <i>noche, luna, dormir, las cosas de la noche</i></p> <p>- le mot « Las » nous aide à comprendre que c'est un nom commun</p> <p>- c'est un mot féminin</p> <p>- le début ressemble à un mot de la même famille : « astre »</p> <p>- <i>noche, luna, dormir, las cosas de la noche</i></p> <p>- Las</p> <p>- <i>fémnin</i></p> <p>- <i>astre / estrellas</i></p>	<p><i>Les estrellas, Las estrellas ?</i></p> <p>Avec l'habitude de construire le système de la langue, nous savons repérer les erreurs.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Les marques du féminin et du masculin, du singulier et du pluriel</th> </tr> <tr> <th>Féminin singulier</th> <th>Masculin singulier</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>la señora luna</td> <td>lo negro</td> </tr> <tr> <th>Féminin pluriel</th> <th>Masculin pluriel</th> </tr> <tr> <td>las cosas</td> <td>los ojos</td> </tr> <tr> <td>las luciérnagas</td> <td>los libros</td> </tr> <tr> <td>las estrellas</td> <td>los juguetes</td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Les estrellas, Las estrellas ?</i></p> <p>- las cosas - los libros - la señora luna - los ojos - las estrellas - lo negro - las luciérnagas - los juguetes</p>	Les marques du féminin et du masculin, du singulier et du pluriel		Féminin singulier	Masculin singulier	la señora luna	lo negro	Féminin pluriel	Masculin pluriel	las cosas	los ojos	las luciérnagas	los libros	las estrellas	los juguetes
Les marques du féminin et du masculin, du singulier et du pluriel																		
Féminin singulier	Masculin singulier																	
la señora luna	lo negro																	
Féminin pluriel	Masculin pluriel																	
las cosas	los ojos																	
las luciérnagas	los libros																	
las estrellas	los juguetes																	

<p>On voit</p> <p>- des tirets</p> <p>- des points d'interrogation</p> <p>C'est un dialogue, avec questions et réponses</p> <p>-----</p> <p>Pour ne pas se tromper, il faut prendre plusieurs informations</p> <p>Repérer qui parle :</p> <p>- <i>Las estrellas</i></p> <p>- <i>la señora luna</i></p> <p>- <i>una luciérnaga</i></p> <p>- <i>Chitina</i></p> <p>Repérer les mots qui indiquent que quelqu'un parle :</p> <p>- <i>hablar</i></p> <p>- <i>dijeron</i></p> <p>- <i>regañó</i></p> <p>- <i>preguntó</i></p> <p>- <i>dijo</i></p>	<p>Structure du texte</p> <p>Présentation des personnages</p> <p>Le déclencheur de l'histoire : <i>Casi a disparu</i></p> <p>Chitina cherche <i>Casi</i></p>	<p>CHITINA Y SU GATO</p> <p>Chitina tiene un gato. Es casi negro como en carbon, y casi listado, como un tigre. Por eso se llama Casi.</p> <p>Chitina y Casi son muy amigos. Están todo el día juntos. Ni siquiera se separan por la noche, porque duermen en el mismo cuarto. El gato tiene su cestillo a los pies de la cama.</p> <p>Así, si alguna vez se despierta la niña durante la noche, oye el runruno del gato y se vuelve a dormir tan contenta.</p> <p>Claro que no siempre ocurre lo mismo.</p> <p>Ayer, sin ir más lejos, Chitina se despertó. Llamó, muy bajito :</p> <p>- Casi !</p> <p>Otras veces basta que la niña diga su nombre, para que el gato acuda al momento ; pero anoche, nada.</p> <p>Chitina volvió a llamar, más fuerte :</p> <p>- Casi !</p> <p>Encendió la luz, pero no vio a Casi. El cestillo estaba vacío !</p> <p>Entonces empezó a buscarle por toda la habitación. Miró en el cajón de los juguetes, debajo del armario, entre los libros... Casi no apareció por ninguna parte.</p> <p>- Estará en el jardín -dijo Chitina- Tendré que salir a buscarle.</p> <p>Chitina cruzó el pasillo, bajó de puntillas la escalera, abrió la puerta y salió al jardín.</p> <p>Que oscuro estaba todo ! Cerró los ojos, asustada, y llamó otra vez :</p> <p>- Casi !</p> <p>(...)</p> <p>- Casi ! ¿ Dónde estás ?</p>	<p>(...) Entonces todas las cosas de la noche empezaron a hablar.</p> <p><u>Las (estrellas)</u> dijeron :</p> <p>- ¿ Adónde vas, niña ?</p> <p>Y la señora luna regañó :</p> <p>- A estas horas, las niñas deben estar en su camita, durmiendo.</p> <p>Y una luciérnaga que estaba subida en el rosal, preguntó :</p> <p>- ¿ Por qué tienes los ojos cerrados ?</p> <p>Todas las cosas de la noche se quedaron calladas esperando la respuesta.</p> <p>Chitina dijo la verdad :</p> <p>- Está muy oscuro y tengo miedo.</p> <p>Las estrellas se echaron a reír :</p> <p>- ¿ Como quieres ver luz, con los ojos cerrados ?</p> <p>Chitina los abrió. Y sonrió, maravillada.</p> <p>Tenían razón las estrellas. Toda la noche estaba llena de puntitos des luz. La luna, las estrellas, las luciérnagas, el farol. Y hasta las flores parecían lucir en lo negro.</p> <p>Las estrellas, curiosas, preguntaron de nuevo :</p> <p>- ¿ Adónde vas ?</p> <p>- Casi, mi gato, se ha perdido - dijo Chitina.</p> <p>Y todas las cosas de la noche prometieron :</p> <p>- Te ayudaremos a buscarlo.</p> <p>(...)</p> <p>Con el gato en brazos cruzó el jardín.</p> <p>- Gracias, noche - dijo.</p> <p>Y esto fue lo que le ocurrió al gato Casi, que era casi negro como el carbón y casi listado, como el tigre. Y a Chitina, que casi tuvo miedo.</p> <p>Texto : Montserrat del Amo</p>	<p>Structure du texte</p> <p>L'aide des « choses de la nuit »</p> <p>empezaron escharon preguntaron dijeron prometieron</p> <p>Des verbes qui se terminent de la même façon : les mots qui sont avant sont au pluriel</p> <p><i>las cosas de la noche empezaron</i></p> <p><i>Las estrellas dijeron</i></p> <p><i>las cosas de la noche se quedaron</i></p> <p><i>Las estrellas, curiosas, preguntaron</i></p> <p><i>las cosas de la noche prometieron</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>singulier</th> <th>pluriel</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>empezó</td> <td>empezaron</td> </tr> <tr> <td>preguntó</td> <td>preguntaron</td> </tr> <tr> <td>dijo</td> <td>dijeron</td> </tr> </tbody> </table> <p>Chitina a retrouvé son chat : fin</p>	singulier	pluriel	empezó	empezaron	preguntó	preguntaron	dijo	dijeron
singulier	pluriel											
empezó	empezaron											
preguntó	preguntaron											
dijo	dijeron											

Notes prises au cours de la découverte. relecture des notes : pour qu'on a noté ça, ce qu'on apprend (une règle)

DE LA THÉORISATION À L'ENTRAÎNEMENT	
Ce que le texte « Chitina y su gato » nous permet d'apprendre	Comment on va s'entraîner
La ponctuation	1 – La ponctuation d'un texte a été effacée, la replacer. 2 – Écrire des questions
Il y a une majuscule au milieu de la phrase : le mot « casi » est devenu un nom de personnage, un nom propre . Confirmation : le nom est répété chaque fois que Chitina appelle le chat. ORTHOGRAPHE	a – Relire les textes déjà rencontrés (étudiés ou présentés) : lister les noms propres. b – Rechercher des noms propres qui étaient auparavant un autre type de mot (Noiraud, Clémentine, Boulanger...)
Les mots qui parlent de la nuit. VOCABULAIRE	1 – Rechercher les mots qui parlent de la nuit dans un autre texte. 2 – Repérer un intrus dans une liste. 3 – Savoir écrire ces mots par cœur
Pour ne pas se tromper, il faut prendre plusieurs informations Repérer qui parle : - <i>Las estrellas - la señora luna</i> - <i>una luciémaga - Chitina</i> DÉMARCHE DE LECTURE Le fonctionnement d'un texte Dialogue ou conversation à plusieurs ? Repérer les mots qui indiquent que quelqu'un parle : - <i>hablar - dijeron - regaño</i> - <i>preguntó - dijo</i> Est-on dans un système question-réponse ?	a – Relever les mots qui indiquent que l'on parle dans un dialogue question-réponse b – Tri de textes : mettre ensemble les extraits qui rapportent un dialogue question-réponse entre deux personnages et les extraits qui rapportent une conversation autre (plusieurs personnages) c – Écrire un dialogue question-réponse
Nous savons trouver les aides pour savoir lire « Les étoiles » - l'histoire se passe la nuit : <i>noche, luna, dormir, las cosas de la noche</i> - le mot « Las » nous aide à comprendre que c'est un nom commun - c'est un mot féminin - le début ressemble à un mot de la même famille : « astre » DÉMARCHE DE LECTURE	1 – Surligner tous les indices qui confirment un autre mot ou groupe de mots Ex : a : ¿ <i>Dónde estás</i> ? b : <i>camita</i> 2 – Compléter un texte à trous
Les marques du féminin et du masculin Les marques du singulier et du pluriel ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	a – Compléter la liste en effectuant une recherche dans les textes déjà étudiés. b – Transformer du singulier au pluriel et inversement (compléter un tableau)
<i>Las estrellas, Las estrellas ?</i> Avec l'habitude de construire le système de la langue, nous savons repérer les erreurs. ORTHOGRAPHE	
Des verbes qui se terminent de la même façon : les mots qui sont avant sont au pluriel <i>las cosas de la noche empezaron</i> <i>Las estrellas dijeron</i> <i>las cosas de la noche se quedaron</i> <i>Las estrellas, curiosas, preguntaron</i> <i>las cosas de la noche prometieron</i> Commencer ou compléter un tableau des formes verbales CONJUGAISON	1 - Transformation : sujet singulier, sujet pluriel <i>una luciémaga preguntó las luciérnagas preguntaron</i> 2 – Compléter un tableau : infinitif, 3 ^e pers. singulier, 3 ^e pers. pluriel
Ce que l'écriture de l'auteur nous a permis de comprendre, même si le titre ne l'annonce pas : c'est un livre sur la peur du noir. DÉMARCHE DE LECTURE	a – Rechercher, à la BCD, à la maison ou à la bibliothèque, des livres sur la peur du noir : comparer les titres, les illustrations et le nombre d'occurrences du mot « peur ».



ELSA en CM1-CM2

Deux années d'entraînement à la voie directe

Cet écrit fait suite à un précédent article (AL n°95, septembre 2006) qui présentait la mise en œuvre d'une démarche « voie directe » avec des enfants de CM1-CM2 : activités culturelles (utilisation de la littérature jeunesse, connaissance des écrits, publications, etc.) ; d'autres, plus réflexives, liées au statut et aux véritables raisons de lire et d'écrire (circuit-court hebdomadaire¹) ; d'autres, enfin, plus systématiques, visant l'entraînement des habiletés et stratégies de lecture (ELSA).

Conditions matérielles de l'entraînement.

Classe de 24 élèves de CM1 et CM2 : 10 CM1 et 14 CM2 (12 CM2 sont concernés par le texte ci-dessous, les 2 autres étant arrivés en cours d'année)

Passage quotidien tous les matins (1 ou 2 séries par jour) au cours d'un temps de 45 minutes consacré à du travail individuel sur la langue écrite (systématisation, lectures libres). Pas d'entraînement le lundi matin, temps réservé à la publication, à la lecture et au débat autour du circuit-court.

7 ordinateurs présents dans la classe (3 à 5 CM1 et CM2 inscrits par poste) : logiciel acheté par l'association de parents d'élèves, 2 PC fournis par la Mairie, les 5 autres proviennent de récupération (collège, parents) puisque des machines anciennes suffisent à faire tourner ELSA.

Théorisation initiale et continue

Présentation de « l'Acte lexique »² en tout début d'entraînement. Au cours de cette séance et des nombreux rappels qui seront effectués pendant l'année, les enfants conscientisent leur **comportement de lecteur** et construisent peu à peu des savoirs métalexiques et métacognitifs qui sont notés, affichés et progressivement mis à jour.

Ainsi a-t-on remarqué et appris que, « *contrairement à ce que pensent beaucoup d'adultes* » (et même certains enseignants) :

- le lecteur ne lit pas des lettres les unes après les autres (« *c'est trop risqué de vouloir les combiner !* »), il lit des groupes de signes, des empan, parfois jusqu'à 30 signes d'un seul coup !
- le lecteur lit avec ses yeux, évidemment ! Mais il lit aussi, et surtout, avec ce qu'il connaît déjà !!! D'ailleurs c'est comme cela qu'il vit : en s'appuyant sur ce qu'il connaît pour faire face à tout ce qui se présente à lui (livres, exercices scolaires, mais aussi déplacements, en sport également, même pour les repas, la toilette, etc. !)
- le lecteur prend de petits indices « énormément » importants dans la partie supérieure des mots (accents, barres aux *f*, aux *t*, points sur les *i* et sur les

1. Circuit-court : écrit qu'un groupe de vie élabore pour lui-même afin de comprendre, distancier et transformer ce qui se vit. (A.L. n°62, juin 98, p.35)

2. L'acte lexique, comment lisons nous ?, diaporama réalisé par l'AFL permettant d'observer le comportement du lecteur

j...), ce qui rend sa lecture plus rapide et moins « difficile ». Il faut donc qu'il pense à les placer correctement lorsqu'il écrit pour aider efficacement son propre lecteur.

■ le lecteur est « *vitalement* » en attente d'un sens (peu importe lequel, mais un sens !). Il attend également, pour être à l'aise, une forme orthographique. Parce que ce qu'il reconnaît, à coup sûr, ce sont des silhouettes (comme le visage de ses camarades dans la cour de l'école, et là non plus, il ne se trompe jamais !)

■ le lecteur, sur la base de ses savoirs déjà là, de ce qu'il connaît déjà, est continuellement en situation d'anticipation. Il passe son temps à vérifier si ses prédictions sont conformes au texte qu'il découvre (et la plupart du temps elles le sont, sinon, il revient en arrière). D'ailleurs il ne se comporte pas différemment lorsqu'il écoute quelqu'un qui parle, ou lorsqu'il écoute de la musique ou qu'il regarde la télé !

■ de plus en plus ahurissant : « *plus on lit vite, plus on comprend !!!* » (voir ci-contre, l'évolution des performances)

Théorisations collectives ponctuelles à l'aide du circuit-court et du débat hebdomadaire (lundi matin).

Théorisation systématique individuelle : après chaque passage, les enfants relèvent leurs résultats sur une fiche puis viennent immédiatement et individuellement les commenter avec l'enseignant (les autres enfants sont en travail autonome). Ils prennent ainsi l'habitude de relativiser leurs performances en fonction de paramètres individuels (connaissances préalables, culture personnelle, réseau...) ou externes (lisibilité difficile en raison de la difficulté du texte : syntaxe, vocabulaire...)

Utilisation individuelle de la fonction « historique » (variable d'un enfant à l'autre)

Résultats

Prénom	Série T : début de CM1			Série T : début de CM2			Série T : fin de CM2		
	V.	C.	E.	V.	C.	E.	V.	C.	E.
Lowen	15025	47	23	10250	41	22	21396	71	54
Pierre	15195	48	11	42329	49	52	67039	54	32
Alexa	27977	38	21	11310	36	21	39290	43	46
Alicia	22792	66	40	46560	24	25	36913	40	38
Marine	14293	52	21	37045	78	51	42423	36	30
Lise	18062	36	9	17000	26	8	56630	58	34
Chloé H	7132	18	2	36300	55	34	78390	48	39
Chloé	8629	41	14	41155	4	25	74340	46	46
Marie	14328	42	7	51909	50	30	48629	35	31
Quentin	29586	47	27	33856	18	25	39348	36	35
Flavie	9939	61	17	13484	90	37	63552	41	44
David	15321	48	21	5393	60	47	74997	36	35
Moyenne	16523	45	17	3561	44	31	53578	45	38

V. = vitesse de lecture exprimée en nombres de mots lus à l'heure
C. = pourcentage de compréhension
E. = pourcentage d'efficacité de la lecture

Commentaires

Il est important de souligner que la quasi-totalité des enfants ont effectué **l'intégralité de l'entraînement** (+ de 32 plans !). Tous ont réalisé plus de 20 plans (certains ont dû recommencer, pour des raisons liées soit au matériel, soit à un enfermement dans un score trop bas pour pouvoir progresser, ceci, suite à une mauvaise manœuvre ou à de l'inattention)

Il est nécessaire d'insister sur le fait que **tous les enfants** ont vu leur **performance progresser** (à une exception près, Alicia, qui était dès l'entrée une lectrice très performante – pourtant aisément étiquetable comme dyslexique par le système ! – et qui a obtenu des scores bien plus élevés en cours de CM2 (Vitesse 35 788, Compréhension 53, Efficacité 63, par exemple)

Avec ELSA, on peut donc, sans risque, utiliser un produit pédagogique à l'efficacité assurée. D'ailleurs si l'on considère les 3 performances inférieures à 10 en efficacité au début de l'entraînement, ces 3 enfants pouvaient être qualifiés de non lecteurs, et pourtant la progression aura été au minimum de 400%. Même Marie, avec une efficacité de 7, a réalisé la meilleure performance de la classe en cours de CM2 : Vitesse 38 020, Compréhension 83, Efficacité 66 ! Qui dit mieux ? Et avec quels outils ?

Ce qui semble surprenant au premier abord, c'est de constater un accroissement considérable de la vitesse de lecture (300% et plus !) alors que la compréhension paraît se maintenir. En fait, il ne faut pas oublier que la difficulté des textes va croissant et qu'un taux de compréhension qui quantitativement se maintient, révèle une amélioration qualitative de la lecture de l'élève ! Ne pas oublier, évidemment, que la compréhension s'exerce, ainsi que l'annonce ELSA (Entraînement à la Lecture SAvante), au niveau des compétences les plus expertes, à savoir celles qui sont réputées et nommées les **compétences remarquables** ! Seule leur maîtrise peut justifier l'utilisation de l'écrit à la place de tout autre médium, en raison de la spécificité de son fonctionnement, de la puissance et du volume d'informations qu'il permet de traiter en un minimum de temps (*voir ci-contre les vitesses de lecture des enfants en les com-*

L'écrit permet de traiter en un minimum de temps un grand volume d'informations. Comment ?

La vitesse est en étroite relation avec le mode de traitement de l'information graphique. Lire vite n'est que la résultante d'un entraînement ! Ce qui compte, c'est le mode de lecture : entraîner l'œil et l'esprit à percevoir des ensembles les plus larges possibles, qui seront d'autant plus significatifs qu'ils seront larges.

Explication

La mémoire de travail peut contenir 7 éléments ; s'ils sont significatifs pour le lecteur, ils passent dans la mémoire à long terme et participent à la construction de la signification du texte. S'ils ne le sont pas, le lecteur recommence à lire, ce que font souvent les élèves en difficulté.

L'exemple A montre ce que « lit » un enfant qui déchiffre syllabe après syllabe ou presque. L'exemple B montre ce que lit un enfant qui a construit une lecture par empan plus large. Ce qui est perçu en 7 éléments dans le premier cas comporte peu d'éléments d'information et ne permet pas de comprendre le texte. Ce qui est perçu dans le second cas comporte beaucoup plus d'éléments d'information et permet à l'élève de se faire une représentation de la situation.

A.

Mon-sieur Léon se re-trou-ve au mi-lieu des gaz d'échappement... au milieu des klaxons.¹

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

B.

Monsieur Léon se retrouve au milieu des gaz d'échappement... au milieu des klaxons.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

C.

Monsieur Léon se retrouve au milieu des gaz d'échappement... au milieu des klaxons

① ② ③ ④

Où l'on voit que la vitesse n'est qu'une résultante d'une pratique de lecture par empan large avec intention de construire du sémantique : les empan larges nous mènent plus loin que les empan étroits, cela semble évident. En outre, les empan larges, de par leur taille, contiennent beaucoup plus d'éléments chargés de sens. Dit d'une autre façon, le temps des opérations nécessaires pour comprendre est moins long !

Dans le logiciel Elsa, plusieurs épreuves entraînent ces compétences :

- Séries A et B : le logiciel entraîne un lecteur à percevoir des empan de lecture de plus en plus larges
- Séries C et E : entraînent à bien faire la différence entre des mots qui se ressemblent soit par la forme, soit par le sens et à anticiper un mot grâce aux structures et au sens porté par ce qui précède.
- Série T : entraîne, entre autres fonctions, à réfléchir sur les projets de lecture
- Séries D et F : entraîne à comprendre le fonctionnement d'un texte (construction de sa structure, perception du matériau linguistique)

Voir le descriptif précis des sept séries d'Elsa : www.lecture.org/productions/logiciels/elsa.htm

parant à la vitesse d'écoulement de l'oral qui est d'environ 9 000 mots/heure : on est, en moyenne, plus de 5 fois plus efficace !)

Mais, au-delà de ces chiffres et de leur évolution, ELSA, logiciel successeur d'ELMO, créé initialement pour briser les « mauvaises » habitudes prises lors de « l'apprentissage » de la lecture par la combinatoire, produit sur les apprenants des effets probablement non prévus par ses inventeurs et qui dépassent largement le champ propre de la lecture et de ses applications.

En effet, le tableau ci-dessus ne peut pas être lu seulement comme un accroissement quantitatif de tel ou tel paramètre constitutif du comportement du lecteur. Les évolutions qu'il révèle cachent en réalité une véritable **transformation de l'activité intellectuelle** du lecteur. Comme il en est dans tous les systèmes fondés sur la circulation d'informations, aux changements quantitatifs correspondent des ruptures qualitatives, de véritables changements de nature.

Ainsi un lecteur qui lit à 40 000 mots/heure ne lit pas seulement 4 fois plus vite qu'un autre lecteur qui lit à 10 000 mots/heure, il lit différemment ! Il saisit des empan de plus en plus larges, ne s'attarde pas sur tel ou tel mot mais tente d'accéder le plus rapidement possible à la structure même du texte en prélevant les subtils indices, généralement délaissés par le déchiffreur, et pourtant constitutifs de l'essence même de la langue écrite (voir ce qu'il en est des représentations dominantes concernant l'accentuation ou pire encore, la ponctuation, parfois même retirée des manuels d'enseignement !)

Le lecteur expert investit beaucoup plus sa culture générale, ainsi que sa **culture écrite** : ses connaissances sur la lecture, les multiples réseaux entre les livres et les expériences diverses, ses savoirs implicites et/ou explicites sur la structuration des textes, les différents types d'écrits et leurs fonctions, sa connaissance de la langue écrite (différente de l'oral), ses connaissances de la structure syntaxique des phrases, etc. Il développe donc sa capacité à prédire globalement le contenu de ce qu'il va découvrir, mais aussi sa capacité à faire sans cesse évoluer ses prédictions en fonction des vérifications qui sont en train de s'opérer. Ce qui nous permet de parler véritablement d'une cybernétique de la lecture : adaptation continue et affinement progressif des prédictions en fonction des informations prélevées et vérifiées, autorisant la formulation d'autres prédictions, à leur tour vérifiées, etc. dans un processus circulaire où certes des causes produisent des effets, mais où également les effets viennent interagir sur les causes !

Et, ainsi que chacun peut le prédire, cette transformation de l'activité intérieure n'est pas sans retentissement sur l'activité cognitive (et métacognitive) de l'enfant, qui change elle aussi de nature (le circuit-court et les débats permettent d'en prendre conscience). Autant de mutations qui affectent, à l'évidence, le **comportement social** de l'enfant à la fois en tant que membre d'une communauté (comportements citoyens), mais aussi en tant qu'apprenant (transferts dans d'autres champs de la connaissance)

Au terme de ces quelques remarques éparées, il nous paraît utile de rappeler qu'ELSA nous semble, en l'état actuel du « marché pédagogique », le seul outil d'entraînement à l'usage de la voie directe, générant un accroissement de la performance lexicale, et une transformation de l'activité intellectuelle du lecteur. Tout ça pour le prix d'un seul produit, et à l'efficacité garantie sur facture ! Et tout ça quand aucun texte officiel, ni aucun « intellectuel organique » n'est en mesure de rendre compte de la nature du processus de passage de la voie indirecte à la voie directe, et encore moins d'indiquer par quel moyen ou avec quels outils on peut espérer y parvenir : évidemment nous sommes ouverts à tout autre produit qui pourrait apparaître, mais sommes déterminés cependant à utiliser dans cette attente un logiciel certes perfectible, mais dont la performance globale semble être largement montrée, voire partiellement démontrée, dans les quelques lignes ci-dessus.

Cent fois sur le métier

Yvonne CHENOUF

« L'avenir m'intéresse parce que c'est là que j'ai l'intention de passer mes prochaines années. »
Woody Allen

1. « Les données internationales et nationales montrent aujourd'hui une stagnation du niveau des élèves en France, voire une dégradation au cours des dix dernières années, dans le domaine de la langue écrite. Par ailleurs, l'école primaire ne parvient pas à réduire la grande difficulté scolaire. » Conclusion du Rapport sur l'école, Haut Conseil de l'Éducation, 2007

2. « L'approche idéo-visuelle (Foucambert) qui prohibait tout enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes a été dénoncée par le ministère de l'Éducation nationale il y a 13 ans : elle a aujourd'hui disparu des classes de cours préparatoire même si elle laisse encore des traces dans la mémoire collective des instituteurs. », Roland Goigoux à Franck Ramus et Liliane Sprenger-Charolles (débat « Education et Devenir »).

3. Introduction au dossier « Apprentissage et complexité, une question politique », Actes de Lecture n°98, p. 48

4. Ivan Illich, *Une société sans école*, Seuil

5. Alexander S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, La Découverte

100 numéros, un quart de siècle. Les « comptes ronds » font ici les bons amis car cette revue est l'outil militant que des gens unis par un lien associatif se sont donné pour mener une réflexion sur le partage de l'écrit dans une société démocratique. Cent numéros, des milliers de pages... Au-delà de la fierté d'être allé jusque-là « tous ensemble », de la nostalgie des instants fondateurs et des compagnons disparus mais surtout pour l'avenir qui s'esquisse dans les yeux des nouveaux « collaborateurs », des plus jeunes..., comment fêter cette revue au format si inclassable et au nom si obscurément « évident » : *Les Actes de Lecture* ? Acte : mouvement et production ; actes : mémoire et communication. Que garder, que transmettre de cette histoire centenaire ? Peut-être quelques jalons effacés par le temps, déformés par l'usage, rouillés et brouillés par les partisaneries, et qui, dépoussiérés, démontés, observés dans leurs engrenages, pourraient encore faire la preuve de la souplesse de leurs mécanismes tandis que l'école connaît une période de stagnation¹. Sans rire et sans pleurer, essayer de comprendre en quoi l'AFL a « marqué si fort les esprits », pourquoi elle reste « populaire »² malgré le consensus des chercheurs à condamner son axe emblématique (le refus des correspondances graphophonologiques) et l'interdiction ministérielle de l'appliquer. Il s'est mené, dans ces pages, un combat hardi, généreux et cohérent qui a cherché les voies d'une autre école en inventant, sans les séparer, concepts et techniques, dans le lien permanent entre conditions sociales et scolaires d'apprentissage. Et ça continue, comme en témoigne l'état d'esprit du dernier congrès de l'AFL, à Toulouse, en novembre 2006 : « ...le débat [est] en réalité politique et ne date pas d'aujourd'hui. (...) les classes dominantes ont toujours prôné un modèle pédagogique tenant les enfants loin du monde réel grâce à un enseignement cloisonné en disciplines, de savoirs isolés et selon une progression allant du simple (ou réputé tel) au complexe. Quitte à ce que ces mêmes classes dominantes oublient – à l'instar de la bourgeoisie du 18^{ème} siècle – qu'elles avaient lutté pour une éducation ouverte en prise sur le monde lors de leur conquête du pouvoir. »³. Cet article voudrait montrer, à travers trois propositions, typiquement AFL (entraînement à la lecture, Bibliothèque Centre Documentaire, pédagogie de projet), l'actualité d'un discours qui a profondément modifié l'imaginaire scolaire, un imaginaire « sur fond de monde », selon l'expression de Jean-Paul Sartre. Dont Actes.

S'atteler à l'ouvrage...

Dans une époque (fin des années 70) où l'existence même de l'école était contestée⁴, ses principes éducatifs attaqués⁵, où les thèses de Célestin Freinet étaient réduites à une « liberté » comprise comme une absence de contraintes et d'autorité (liberté de création, génie enfantin...), les éditions MDI publiaient un fichier de lecture silencieuse au nom énigmatique : ATEL. L'idée n'était pas neuve (les Coins Lecture de SRA, chez MDI, connaissaient alors un grand succès) mais le principe était ingénieux. Là où les fichiers traditionnels tentaient, au mieux, d'organiser des parcours thématiques ou génériques (sujets animaliers ou historiques, textes descriptifs ou narratifs...), là où ils pensaient enseigner la compréhension en outillant

les textes de questions de « sens »⁶, ATEL (diminutif d'Atelier et sigle de « *ATELier d'Entraînement à la Lecture* ») visait plus large (dirait-on plus global aujourd'hui ?), visait la posture du lecteur, son positionnement dans l'acte qu'il engageait, acte qui l'engageait (on disait alors « *l'acte qu'il allait commettre* »). Pour décrire cette ambition, le guide d'ATEL avait miné les évidences, fait sauter les immobilismes, dégagé de nouvelles voies au système de formation qui s'apprêtait à accueillir toute une classe d'âge en 6^{ème}. De brochure, le mode d'emploi était devenu livre, un livre au titre splendidement obscur, radical et généreux : *La Manière d'être lecteur*⁷. Il s'agissait bien d'accompagner un *lecteur* dans son cheminement, *sa manière d'être* face à l'écrit, en l'intéressant à ses résultats, ses bénéfiques engrangés dans un parcours accompagné (bilans, séances de théorisation...). Fondamental virement de bord par rapport aux enseignements en vigueur, absolue condamnation de l'idée de « méthode » : il s'affichait une autre conception de la langue écrite dont la conquête ne pouvait retarder le rapport immédiat avec des textes complexes selon une conception inspirée des travaux de François Richaudeau, « père », en France, de l'entraînement à la lecture rapide. Sans illusion sur ce qui peut sembler simple, apprendre tout de suite et dans la nécessité, à visualiser du sens : « *Soit la question (idiote) : est-ce que c'est simple ou compliqué de faire une toile d'araignée ? Il est bien entendu que pour l'araignée cela ne semble pas compliqué (elle ne peut s'empêcher de le faire !). Mais si on nous demandait de faire des toiles d'araignée, même avec des moyens raffinés, ce que nous ferions ne serait pas terrible.* »⁹

Tel l'atelier de fabrication des ouvriers ou des artisans, ATEL se voulait un matériel intégré aux projets des lecteurs (à leur service). Il ne cherchait pas seulement à évaluer la compréhension à partir d'éléments relevés dans le texte, mais à exercer, en les séparant provisoirement (pour les besoins de l'entraînement), des habiletés ultérieurement réunies dans le temps retrouvé de la lecture (réelle). Lire, comme tout apprentissage complexe, devait se conquérir dans des collectifs, auprès de pairs plus compétents que soi, des experts : la pratique directe et sans concessions d'une lecture tout de suite seconde, lecture interprétative et intertextuelle, lecture de l'apprenti mis dans la situation du lettré. ATEL suggérait ces lieux d'artistes où les apprentis se formaient en compagnie d'un maître, en situation de production : « *Le maître-artisan reçoit d'un client la commande d'une fenêtre (...) L'apprenti, aussi fier que tremblant, va apprendre en s'intégrant à un projet qui le dépasse donc qui va l'obliger à se dépasser. Pour la première fenêtre, il ira peut-être dans la réserve obscure choisir, sous les conseils de l'adulte, le bois (...) L'artisan prend alors le relais pour porter le projet plus loin : raboter les planches pour les mettre aux cotes, etc. C'est dans ce relais nécessaire que réside le savoir nouveau à acquérir : pourquoi on rabote, comment, etc. La fonctionnalité précède la technique ; ce qu'on a à apprendre, à faire, est intégré à un projet plus vaste qui marque la limite des savoirs actuels et la direction de leur développement (...) Le pas suivant est montré comme un investissement nécessaire, puis systématisé, ici, sur des chutes de bois qui seront rabotées. À la prochaine fenêtre, l'apprenti ira non seulement choisir les planches mais il rabotera, sous l'œil de l'artisan et sans doute à une cote un peu supérieure pour permettre des retouches. Car le maître est là pour rattraper l'erreur et il y met toute son adresse. (...) Après le rabotage, il faut tracer, scier. L'artisan prend le relais... (...) Et de fenêtre en fenêtre, l'apprenti, comme tout apprenant, sous le regard de qui sait mieux, est de plus en plus autonome parce que, dès le début, il a participé à la fabrication d'un objet qui correspond à un projet social, aussi humble soit-il.* »¹⁰

ATEL était donc du côté de l'entraînement, du rodage de comportements désolidarisés et de leur remboîtement, la compréhension et l'automatisation de « quelque chose » qui se passait entre les yeux et les pages, via le cerveau, à bas bruit. Distinction (et non dissociation) d'éléments intervenant dans le processus de lecture, redevus transparents en situation de projet. Les fiches, organisées (et ordonnées) en sept catégories (appelées séries), transformaient la classe en chaudron bouillonnant. Chaque type d'exercice débutait par un « lanceur », une tâche réalisée « tous ensemble » jusqu'à ce que la majorité du groupe y accède avec aisance. C'était déjà,

6. Catherine Tauveron reproche à ce dispositif de rester en surface du texte et d'associer lecture et réponses à des questions : « *...même lorsque les questions sont potentiellement pertinentes, lorsqu'elles s'efforcent à ne pas limiter la lecture à un simple prélèvement d'informations, elles ne permettent pas de combler les blancs intéressants du texte et de procéder à des mises en relation, principalement parce qu'elles ne peuvent prendre en compte le dire des élèves.* » Lire la littérature à l'école, Hatier, 2002, pp.92-93

7. Aujourd'hui, ce titre est disponible chez Albin Michel, dans la collection François Richaudeau.

8. Ingénieur des Arts et Métiers, spécialisé dans l'industrie graphique, François Richaudeau a créé un laboratoire d'étude du fonctionnement de la lecture et de la lisibilité. Auteur d'ouvrages de perfectionnement de la lecture, il s'est intéressé à la psychologie, créant la revue Communication et Langage aux éditions Retz qu'il dirige. Il a montré que : « les phrases les plus lisibles ne sont pas forcément les plus courtes, mais celles qui sont construites avec des liens, des conjonctions permettant aux lecteurs d'avancer progressivement dans le texte. »

9. Frédéric François, « Quelques remarques sur ce que peut être « comprendre » ce que disent les enfants », Les Actes de Lecture n°98, juin 2007, p.70

10. Jean Foucambert, Faut-il corriger ce texte ?, Les Actes de Lecture n°24, décembre 1988, pp.74-75

avant sa parution en France, le recours au principe Vygotskien : « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.* ». Le lanceur ne comptait pas, il servait à se familiariser avec les consignes, à demander des précisions, à échanger des stratégies, à dépasser la simple réussite (la note) pour saisir, au-delà du succès (que personne ne pouvait s'attribuer puisque la réalisation était collective), les enjeux des exercices, leur intérêt sur le plan cognitif (comprendre quelque chose de plus global, transférer l'acquis dans d'autres situations, généraliser...). Quand le principe de fonctionnement de chaque série était collectivement admis, les tâches s'individualisaient (donnant lieu, de manière formelle et informelle, à des bilans collectifs, des temps de discussions et de structurations). Un test inaugural informait chaque élève au niveau de sa vitesse de lecture, de sa compréhension et du rapport entre les deux. Il définissait le niveau d'entrée dans l'entraînement et donnait prise sur la possibilité d'améliorer les points faibles en les travaillant isolément. Ces moments d'entraînement (1/5 du temps de lecture, un autre cinquième étant celui des bilans et les trois autres cinquièmes ceux des projets) brisaient le rapport frontal en créant des formes de travail différencié et spécialisé. Là, certains élèves perfectionnaient seuls la reconnaissance de formes écrites (identification, discrimination visuelle) : la concentration, brève et intense, l'autocorrection (d'inspiration Freinet) suscitaient des échanges sur les résultats, les stratégies. Ici, un élève contrôlait, sur des pages étalonnées pour ça, le rythme des points de fixation des yeux d'un camarade installé en face de lui. Ailleurs, des groupes travaillaient l'anticipation (avec des aides), la sélection d'informations (questions, posées avant la lecture) tandis que, plus loin, par paires, d'autres enfants bénéficiaient de soutien dans des fiches faites pour ça, en relation de monitorat. La classe offrait la vision d'un déploiement d'exercices appartenant à la même action, la fragmentation « physique » d'un acte complexe en segments inhérents à son propre fonctionnement et dépourvus de sens hors de leur réunion : il n'était alors pas rare d'entendre, au cours des déplacements pour aller chercher ou ranger une fiche, des élèves échanger au sujet de leur score en « anticipation » ou en « discrimination », bref, évoquer l'état technique de leur apprentissage. Un boîtier, du carton, du calque et deux ou trois centaines d'extraits de textes avaient suffi à donner une conscience de la place de la technique (reconnaissance fine de mots, repérage des caractéristiques textuelles, anticipation...) dans une pratique hautement culturelle. En circonscrivant l'entraînement et la théorisation de la lecture dans les limites inférieures à la moitié du temps de lecture réelle, ATEL incarnait un vrai changement : la technique au service de l'usage. À nouvelle théorie, nouveau matériel : la lecture s'exerçait sur les livres, les journaux ou les écrans, l'entraînement, sur des fiches. Le passage à l'informatique a certes amélioré les performances mais, en dotant chaque enfant d'un ordinateur, un poste de travail, il a supprimé cette vision collective d'un apprentissage décomposé (ici, produire du sens) : matériel différent (feuille de plastique pour les exercices de discrimination, feuille avec des cadres troués pour l'anticipation, face à face pour les exercices de soutien, montre pour la vitesse...), lieux spécialisés (pour les fiches qui entraînaient la vitesse et l'excitation, pour celles qui requéraient l'absolue concentration, pour celles qui sollicitaient l'entraide et l'échange)¹¹ et surtout, positionnement différent face au texte selon l'angle de travail. Dans le carnet de bord du lecteur, chaque résultat était mis en rapport avec le nombre et la nature des livres lus et cette relation, qui se faisait collectivement, était assortie de présentations de livres (réalisées par l'enseignant, la bibliothécaire ou les élèves eux-mêmes) afin d'aider chaque élève à choisir de nouvelles lectures. En séparant la technique des usages, ATEL donnait à ces derniers, l'avantage et un terrain : la BCD.

Central livres

Les fonctions et le fonctionnement des Bibliothèques Centres Documentaires¹² ont largement été débattus dans cette revue autour de deux grandes notions (service général et observatoire des écrits) vite apparues comme trop ambitieuses. Max Butlen lançait ainsi Argos, une revue au service de BCD plus « réalistes »¹³ : « *Ainsi la BCD absolue, idyllique, irréductible est morte. Mais sur le terrain, des BCD vivent et veulent se développer, à leur manière et à leur rythme, en s'efforçant d'occuper modestement la place qui leur revient dans leur rénovation pédagogique (...)* Dans l'Académie de Créteil, ces BCD-là sont plus de 300, elles ne sont jamais ni tout à fait semblables, ni tout à fait différentes ; d'autres s'annoncent qui ne prétendent pas devenir des prototypes. »¹⁴ À cette modestie, Jean-Pierre Bénichou répondait, à la suite : « *La théorie des « petits pas » (ne pas placer la barre trop haut, y aller doucement) s'inscrit presque toujours dans la logique du surplace (...)* L'école qui se dote d'une BCD mais qui refuse d'en faire l'instrument de ses transformations, cette école n'empêche pas le monde de changer. Elle s'empêche d'apporter sa contribution à ces changements. (...) Il y a urgence pour l'AFL, à ne pas se laisser enfermer dans le piège d'une généralisation imposée par le haut et à préférer ce qui a toujours été sa démarche : soutenir les BCD pour les aider à fonctionner comme des outils de transformation... ».

Quand la BCD était construite comme un dispositif annexe de renforcement « *agissant sur l'offre de lecture là où il aurait fallu s'efforcer de comprendre les conditions d'une démarche élargie, [privilegiant] les réponses alors que les questions n'étaient pas clairement posées (ou restaient posées dans des termes inchangés.)* »¹⁵, les deux logiques qui s'opposaient (leçons/exercices, projets/temps de structuration) exprimaient les besoins en termes de manques (d'enseignant détaché, d'argent, de formation). Les BCD végétaient ou fermaient.

Éprouvées dans le réseau des écoles expérimentales, des BCD « prototypes »¹⁶, avaient permis d'insister sur la nécessité d'inventer des formes d'accompagnement nouvelles : « *il n'existe pas dans de telles périodes de formateurs de ce à quoi il faudrait être formé.* »¹⁷ Le Centre de Classes Lecture de Bessèges¹⁸, dans le Gard, allait devenir ce « *dispositif de formation de formateurs à l'occasion d'une formation directe, un lieu d'expérimentation et d'évaluation [susceptible de] favoriser l'instauration durable dans les écoles et les quartiers de conditions nouvelles qu'elles donnent à connaître et à exercer.* »¹⁹

Connaître en exerçant : ce parti pris pour la recherche-action a dégagé un modèle de fonctionnement des BCD non remis à des experts (documentalistes) mais confié à des collectifs d'élèves, d'enseignants et d'intervenants divers, soucieux d'élargir les bases de la lecture dans leur communauté. Au collège de Saint-Ambroix, dans le Gard, les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} s'installèrent deux fois par an, sur une durée de trois semaines au CDI, avec un double objectif : d'une part, perfectionner les pratiques de lecteurs (mieux connaître le fonds de livres, mieux lire tous les genres, débattre de ses lectures et produire des écrits, étendre sa connaissance du CDI aux lieux de lecture du quartier : bibliothèque, librairie...) et, d'autre part, faire fonctionner l'équipement en le faisant évoluer (gestion du prêt et des animations, achat, présentations et productions de textes, d'outils audiovisuels, augmentation du nombre de lecteurs, alimentation des réseaux de lecture). Chaque jour, les élèves lisaient pour préparer des expositions, des animations autour d'un auteur, une collection, un genre..., pour observer la production dans ses constantes et ses tendances... Destinées à l'ensemble du collège, ces actions renvoyaient chaque lecteur à ses propres savoirs et dégageaient, en creux, des plans d'entraînements individuels (pour la période de stage et le retour en classe).

Chaque jour, la classe gestionnaire du CDI, écrivait pour alimenter le fichier de présentation critique du fonds, commander des ouvrages, faire venir un auteur, un libraire..., réaliser le journal quotidien destiné à tous les collégiens, aux pa-

11. ATEL a d'ailleurs toujours son intérêt pour accompagner l'entraînement sur ordinateur comme en témoigne l'article de Nadine Pradeau dans *Les Actes de Lecture* n°23, septembre 1988, « ATEL au secours d'ELMO ».

12. Dernière parution sur ce sujet : dossier dans *Les Actes de lecture* n°96, décembre 2006

13. Comment savoir ce qui rend une idée populaire : les BCD l'ont été. Dans les années 80, il en poussait un peu partout mais leur fonctionnement se heurtait à celui de l'école qui semblait reprendre à son compte *Le Guépard* dans sa conclusion : « *Il faut que tout change pour que rien ne change.* ».

14. Max Butlen, *La BCD est morte, vivent les BCD*, *Les Actes de Lecture* n°24, décembre 1988, pp. 24-27

15. Yves Parent, *Les Actes de Lecture* n°67, septembre 1999, p.96

16. Début des années 80, l'AFL lançait une évaluation et un concours sur les BCD : les écoles engagées devaient réaliser une vidéo sur leur BCD. Un colloque avait réuni les acteurs et les cadres de l'Éducation Nationale et de la Culture. Voir le n°5 des *Actes de Lecture*.

17. Jean Foucambert, *Les Actes de Lecture* n°5, mars 1984, p. 77

18. Voir le dossier spécial consacré à ce centre dans *Les Actes de Lecture* n°24, décembre 1988

19. Michel Violet, *Les Actes de Lecture* n°55, Juin 1996, p.88

rents, aux habitants et professionnels du quartier. Ces entreprises, surtout la dernière, renvoyaient chaque élève à ses propres capacités de rédaction et justifiaient, là aussi, des plans d'entraînement individuels²⁰. Un tel projet a évidemment connu des heurts que Michel Violet a résumé pour le journal : « *source de conflits, voire de réactions violentes dans la mesure où, ses responsables l'ayant résolument conçu comme le lieu d'expression de points de vue et de débats sur tout ce qui touche de près les adultes et les enfants, il est apparu à certains comme l'instrument d'une liberté excessive de remise en cause des statuts, des pouvoirs, des responsabilités, des types de relations et des modes de transformations.* »²¹.

20. Le n°30 des Actes de Lecture, consacre un dossier sur ce dispositif et le n°44, p.35, reproduit l'éditorial du journal du collège : « *Le pari a donc été tenu : non seulement une proportion sensiblement plus importante d'élèves a été maintenue dans le cycle normal, mais aussi, avec cette « cohorte » sensiblement plus étoffée nous obtenons les meilleurs résultats depuis que le brevet des collèges a été établi 90% de réussite contre 59,8%.* ».

21. Michel Violet, Les Actes de Lecture n°30, p.45

22. Jean Foucambert, idem, p.116

23. Monique Maquaire, Les Actes de Lecture n°30, pp.110-111

24. « *Créer des espaces réels de parole enfantine et non des mises en scène de simulacres d'expression, accueillir la parole concrète dans des espaces d'expression libre aux antipodes de la parole prescrite ; faire en sorte que soit possible dans ce lieu la rencontre des lectures légitimes et des lectures illégitimes nous permettra peut-être d'éviter la tarte à la crème de la culture commune.* », Paule Bichi, « Dessine-moi un cercle... pour les lecteurs », Les Actes de Lecture n°83, septembre 2003, pp.34-41

Néanmoins, il faut imaginer un collège où, toutes les trois semaines, au CDI, se succédaient les professeurs de la classe « en résidence », sur leurs heures de cours habituel. Il faut imaginer ces professeurs apprendre, en co-animation avec le (la) documentaliste, à « décentrer » leur enseignement au service du projet du collège, à « centrer » leur enseignement sur les ressources de leur discipline présentes au CDI (information sur le fonds, entraînement des compétences nécessaires à son usage, compréhension de cette sélection : ce qu'elle valorise, ce à quoi elle s'oppose.). Prendre le temps, dans l'épisode d'un stage, de tester l'adaptabilité d'un fonds à un programme et à des élèves, mettre les enjeux d'une discipline au service des questions soulevées par le projet : qu'est-ce qu'apprendre ? pourquoi apprendre ? quelle contribution chaque discipline apporte-t-elle au développement présent et la réussite future ? Améliorer les performances individuelles tout en rendant le collectif plus vivable ! Convergeant dans le même espace, ces professeurs ne pouvaient que « se parler », travailler ensemble. La première équipe a reconduit l'expérience d'une année sur l'autre.

Il faut imaginer un journal publié chaque jour par la classe en résidence au CDI. Journal destiné à chaque collégien (qui le lisait avec d'autant plus d'intérêt qu'il avait déjà participé à sa conception et pouvait toujours en être rédacteur), journal ouvert aux familles et au quartier, en charge d'une réflexion autour des enjeux de l'écrit. « *Le journal est alors le moyen de découvrir combien l'écriture est violente* »²², dès lors que les articles ne se contentaient pas de recueillir des expressions d'adolescents créatifs mais tenaient la ligne éditoriale : évaluer la capacité du collège à favoriser la réussite de tous. Dès le départ, les difficultés du partage de l'écrit pointaient : « *Qui va se sentir autorisé à écrire dedans ? Est-il si sûr que la lecture de textes perçus comme provocateurs va susciter des réponses ? (...) Suffit-il d'expliquer par l'intermédiaire d'un journal que la lecture c'est important pour qu'elle devienne une pratique nécessaire ? (...) Une question qui se pose est donc bien celle de l'efficacité du journal dans la politique du collège : dans quelle mesure redistribue-t-il effectivement le pouvoir d'écrire et de lire ? Dans quelle mesure contribue-t-il aux apprentissages de l'écrit ? Dans quelle mesure contribue-t-il à changer l'école, le statut des enfants à l'école, leurs rapports à leurs apprentissages ?* »²³. Inégalement résolues, ces questions esquissaient déjà les contours d'un autre collège, les formes d'une communauté éducative hétérogène, dont les rôles scrupuleusement définis et respectés, permettaient de penser la distribution des savoirs homogènes sur une population hétérogène.

Il faut imaginer, enfin, des élèves encouragés à lire, écrire, travailler leur prise de parole²⁴ dans le cadre de projets qui ne séparaient pas savoirs scolaires et réalité sociale. Pas question de « concrétiser » le savoir, comme on le lit souvent dans la littérature pédagogique, mais saisir le « socle commun de conditions sociales » pour apprendre à abstraire, aimer abstraire. Qu'est-ce que les mouvements pédagogiques ont apporté d'autre que cette réflexion qui consiste à : « *développer les savoirs sociaux de chaque individu à partir de ce que chacun sait déjà (expérience des « techniques » Freinet), inscrire les apprentissages dans les pratiques sociales réelles et réduire l'écart entre savoirs scolaires/savoirs sociaux (expérience de la colonie Gorki de Makarenko), développer la vie démocratique du groupe et la conscience individuelle de l'organisation collective*

(formalisation de Pédagogie institutionnelle de Oury). »²⁵. L'action nouvelle a souvent besoin de cadres sécurisants et le journal de Saint-Ambroix n'a pas évité le repli : « L'impression qui domine est que le journal reste très enfermé dans le scolaire, l'éducatif, la morale et que la vie des enfants dans sa globalité n'apparaît pas : émergent quelques échanges d'opinion à propos des événements antisémites de Carpentras, un débat éthique sur la défense des baleines et des taureaux... »²⁶. Les choses ont l'air si enkystées, les espoirs d'une formation généralisée à des comportements autodidactes si faibles, que, cahin-caha, l'idée du retour à une sélection des élèves par paliers fait son chemin. Retour au « vrai » Bac, définition de seuils préalables, intensification de l'évaluation, retranchement de l'institution scolaire dans son rôle de « sanctuaire », fermé aux bruits du monde, replié sur son travail d'abstraction, quel que soit le concret des vies. Et pourtant, c'est à ce niveau, celui la réalité sociale, que l'AFL se proposait d'intervenir en augmentant, à l'extérieur du collège, là où ils n'existent pas, l'intensité des recours à l'écrit afin que les adolescents puissent théoriser, à l'école et au collège, des pratiques incarnées dans le social.

Pouvoir, savoir et promotion collective

« La délégation des responsabilités de formation que le corps social donne à une institution n'est pourtant concevable que si cette communauté pratique, ou à le moins se représente, ce qu'elle délègue. (...) Il n'y a pas de solution en dehors d'une action directe dans le tissu social pour développer des pratiques qui, devenant l'affaire de tous, pourront alors être enseignées aux générations nouvelles par le système scolaire. »²⁷. Ainsi germaient les bases d'un projet visionnaire pour le collège²⁸, projet de recherche déposé à l'INRP et refusé en raison de « son extrême difficulté de réalisation ». C'était la raison avancée. Outre la frilosité politique d'un tel rejet (alors qu'il y avait des collègues volontaires), on peut s'inquiéter de l'avenir d'un système de formation quand son Institut de Recherche limite aussi timidement ses pistes d'exploration. De quoi s'agissait-il ? D'abord d'un constat : « Pour la première fois, dans notre histoire, les contenus scolaires enseignés à tous anticipent sur les pratiques sociales effectives ; ce sont les jeunes classes d'âge qui, dès 13-14 ans, sont plus « savantes » que les classes d'âge adultes (...) Jusqu'en 1960, 80% de la poignée d'enfants qui entraient au collège venaient d'abord y apprendre à effectuer des opérations intellectuelles que leur environnement utilisait quotidiennement et les autres se les représentaient ardemment. Aujourd'hui 70% des collégiens (et encore davantage dans les ZEP) sont sommés de se livrer à des opérations intellectuelles qui n'existent pour eux que dans l'enceinte de leur établissement. »²⁹ (...) L'école, telle que nous la connaissons depuis la troisième République (...) ne sait pas fonctionner dans ce décalage, elle ne l'a jamais fait, elle n'est pas conçue sur un tel principe mais sur celui, inverse, de la délégation. »³⁰. Les différentes réformes du collège ont tenté, par divers dispositifs, d'intégrer les comportements intellectuels visés à des projets tournés vers le collège ou son environnement proche. Mis en alerte par certains chercheurs contre le risque de dérives socioculturelles et la pénalisation des enfants des classes populaires incapables de traiter les enjeux scolaires d'entreprises « concrètes » brouillant les frontières des cadres disciplinaires, les enseignants se sont convaincu de « reprendre leurs cours », de les structurer autour d'intérêts cognitifs intrinsèques, dans l'enceinte du collège, « lieu séparé des savoirs séparés ». Comment cette proposition pourrait-elle apparaître autrement que provocatrice : « Pourquoi les collégiens ne participeraient-ils pas à la production, dans leur environnement, de la transformation de ce rapport à l'écrit dont le collège a besoin pour remplir le rôle qu'on lui délègue entre pratiques sociales et savoirs scolaires ? »³¹ ?

Lors de la présentation de l'ouvrage de Pierre Bergougnoux, *L'école mission accomplie*³², Jean Foucambert nourrit l'idée en donnant à sa note de lecture le ton d'un débat sans concessions pour un ouvrage jugé « bon et passionnant ». Par

25. Jacques Berchadsky : « Qu'est-ce que la pédagogie ? », *Les Actes de Lecture* n°62, juin 1998, pp.70-71

26. Monique Maquaire, « Une lecture savante », *Les Actes de lecture* n°31, p.110

27. Jean Foucambert, « Produire ailleurs pour consommer ici », *Les Actes de Lecture* n°35, septembre 1991, p.22

28. « Les collégiens formateurs dans la cité », *Les Actes de Lecture* n°65, mars 1999, pp.82-90

29. « La pédagogie constitue le rapport social qui s'institue, dans le cadre scolaire, entre les individus (enseignants, enseignés) forts d'une expérience, d'une pratique, voire d'une théorie qui se constitue dans la cité. La pédagogie devient alors le travail réflexif sur les conditions de passage des savoirs sociaux à la structuration scolaire de ces savoirs. » ; Jacques Berchadsky, « De l'expérience sociale à l'expérience sociale scolarisée », *Les Actes de Lecture* n°76, décembre 2001, p.34

30. idem, p.84

31. « Les collégiens formateurs dans la cité », déjà cité, p.87

32. Pierre Bergougnoux, *L'école, mission accomplie*, Les Prairies Ordinaires, 2006

un retour sur le terme de « culture », il revient sur la nécessité de l'antériorité de la pratique sur l'acquisition technique. Quelques extraits :

- « *La culture n'est à confondre, pour l'individu, ni avec l'existence extérieure d'un patrimoine constitué de chefs-d'œuvre réputés incontournables, ni avec le souvenir-intériorisation qu'il peut en avoir ni, de manière plus banale, avec la mémoire de faits abondants et juxtaposés. (...) La culture se définit comme le moyen de construire des significations par rapport aux divers objets du monde (...) la culture est pour chacun la manière d'entrer en rapport ; elle est ce rapport, la capacité construite de mettre « les choses » en relation bien plus que la mémoire des expériences sur lesquelles cette capacité s'est construite... »*

- « *Dès lors qu'on ne le confond pas avec une information qu'on peut « porter » à la connaissance de quelqu'un, force est de convenir que le savoir, c'est la manière de « faire quelque chose » de cette information. En premier lieu, en la mettant en relation avec d'autres afin de l'intégrer dans un ensemble plus complexe dont l'équilibre se trouve ainsi utilement remis en question... »*

- *On peut donc poser comme hypothèse que les apprentissages linguistiques (ce qu'on nomme la formation intellectuelle) ne requièrent aucun autre préalable chez l'apprenti qu'un statut qui l'implique dans un groupe, vivant l'urgent besoin que chacun de ses membres les utilise au meilleur niveau de ses moyens et de son implication. C'est donc par leur fonctionnalité comme outils collectifs d'une pensée confrontée aujourd'hui à la complexité du réel remis en question par le projet de le transformer qu'il faut rencontrer les langages et non d'abord par la visite guidée des réponses successives qu'ils ont séparément permis d'élaborer au cours de l'histoire. Statut de l'apprenti, fonctionnalité des langages, complexité du réel, projet de transformation, c'est autour de ces quatre piliers que se conçoit une éducation qui refuse la fatalité de la reproduction. »³³*

33. Ces citations sont extraites d'un article de Jean Foucambert : « *Rodin, il devait avoir des pouces dans la tête* », *Les Actes de Lecture* n°99, pp.19-26

34. *idem*, p.26

On aimerait conclure sur une proposition simple reposant sans faille sur la solidité de ces quatre piliers. On aimerait transmettre l'image d'élèves, consciemment engagés dans des apprentissages jamais dissociés, par la distinction de leurs éléments, de la complexité où ils s'exercent. On aimerait dire la valeur de l'outil quand il intervient sur le fonctionnement des rapports humains et la nécessité d'ouvrir d'autres espaces et un autre temps aux expérimentations pour apprendre, en faisant, à dégager les besoins de formation que leur nouveauté réclame. Considérer l'écrit comme une langue autonome de l'oral, prendre d'autres unités de perception sur les pages, utiliser la littérature de jeunesse plutôt que le manuel n'est pas une garantie contre la fatalité de la reproduction. La voie directe, n'est pas un but mais un moyen, elle entraîne une manière d'être. Elle ne peut s'enseigner dans des établissements scolaires « merveilleusement » repliés sur eux-mêmes ou, épisodiquement reliés avec l'extérieur : « *N'est-ce pas heureusement là où les problèmes se posent que les solutions s'inventent, pourvu qu'elles se cherchent avec ceux qui les vivent ? À quatre ans comme à quatorze, on est déjà totalement présent dans le présent, engagé dans le projet de le transformer, sinon déjà déchu du « prodige annoncé ».* »³⁴ Les premiers réd-acteurs de cette revue ont, normalement, navigué entre définition des circonstances d'enseignement et description des pratiques d'enseignement, au profit, ces dernières années, de la seconde proposition (leçon de lecture, littérature de jeunesse, logiciels d'entraînement). Il fallait affûter les outils, apporter des preuves, apprendre à vivre dans l'avenir promis. Ces cent numéros et le précieux dossier qui fait le point sur l'élément le plus épineux de notre association, la voie directe, réunissent nos audaces et nos hésitations, nos impétuosités et nos conciliations, les contradictions inhérentes aux idées qui se cherchent. Forts de cette histoire, nous pouvons retourner dans la cité « au travail », comme on travaille les métaux, la pâte, son style ou l'opinion : dans la soumission des problèmes à l'action continue afin de donner forme (ou de changer de forme), de rendre plus utile. L'expérience est une mine : elle demande à être pillée.

Yvonne CHENOUF ■■■