

ET SI ON UTILISAIT ELMO 0 ?

Laurent FOUQUÉ, Jean FOUCAMBERT

LES OBSTACLES SE DRESSENT DEVANT ELMO 0

ELMO 0 est disponible dans des conditions matérielles satisfaisantes, qu'il s'agisse des logiciels exécutables désormais sur de multiples supports ou du guide d'utilisation qui est, à lui seul, un outil pour une pédagogie différente de la lecture.

Il est pourtant à craindre que, même auprès de ceux qui, par un coup de cœur, se le sont procuré, son utilisation reste assez réduite¹ et ceci pour plusieurs types de raisons.

1. ELMO 0 ET LE PLAN INFORMATIQUE POUR TOUS (IPT)

Les nanoréseaux, au fur et à mesure qu'ils se déballent lentement, équipent des salles blindées dont les enseignants de plusieurs écoles se partagent la clé. Piscine informatique où des classes entières (et plutôt des CM que des CP) viennent clapoter, dans le meilleur des cas, une fois par semaine. Apprendre donc l'informatique comme on a l'habitude d'apprendre ce qu'on apprend à l'école...

Les programmes scolaires ont simplement introduit une discipline nouvelle au milieu des anciennes qui ne s'en trouvent aucunement transformées. Les technologies nouvelles n'entrent pas dans l'école - et ceci depuis longtemps ! - pour moderniser l'enseignement. C'est, au contraire, l'école qui s'emploie à les scolariser en les déconnectant de leur fonction sociale.

Il est pourtant évident qu'on aurait bien besoin de l'informatique dans les écoles, et déjà pour y vivre et pour théoriser un usage qui s'impose de plus en plus dans leur environnement.

L'informatique à l'école, on en a besoin pour créer des textes, pour tenir à jour le classement documentaire à la BCD, pour gérer les prêts et les comptes de la coopérative, pour établir les fichiers des différents partenaires ou destinataires de l'école, pour établir une messagerie avec d'autres établissements, pour offrir dans un lieu de passage un journal lumineux, pour avoir recours, quand il le faut, à des aides pédagogiques intégrées en math, en lecture, en histoire...

Aucun de ces usages ne peut attendre le vendredi de 11 à 12, plage dont dispose la classe dans les jongleries de l'emploi du temps. Saucissonner l'accès au nanoréseau, ce n'est pas réduire l'intérêt de l'informatique, c'est transformer son usage pour l'orienter sur une fausse piste qui débouchera à court terme sur son abandon.

D'autres scénarios sont possibles. Les ordinateurs regroupés peuvent constituer un pool qu'on veut utiliser selon ses besoins et la disponibilité du matériel, comme la BCD, en libre accès. Ainsi, au même moment, on peut trouver des enfants de classes différentes, par 1, 2 ou 3 autour de chaque écran et en train de conduire des actions très différentes : les uns transforment la dernière lettre aux parents pour l'adapter aux besoins d'aujourd'hui ; les autres font imprimer

¹ Exception faite, bien évidemment, pour les militants de l'AFL.

dans des caractères différents un article pour confectionner ensuite la maquette du journal ; d'autres mettent à jour l'agenda de l'école qui annonce les activités des jours prochains ; certains tentent d'écrire en logo un programme pour gérer la comptabilité de la coopérative ; plus loin, un élève venu de CP s'entraîne sur les exercices d'ELMO 0 ; là, deux enfants viennent consulter le fichier documentaire de la BCD pour le mettre au point; d'autres préparent le rappel des livres non rendus. Dès que des postes se libéreront, des enfants viendront pour continuer leur progression sur ELMO, pour rattraper une difficulté particulière en conjugaison, pour se défier à un jeu d'aventures, pour consulter la messagerie qui vient des autres écoles et y répondre, etc.

Que les micro-ordinateurs soient autonomes ou en réseau, c'est évidemment comme lieu-ressource qu'ils doivent être utilisés. Les évolutions rapides du nanoréseau devraient contribuer à faire éclater le "bunker informatique" puisqu'il est déjà possible de disposer des MO5 n'importe où dans un rayon de deux à trois cents mètres autour du serveur et que les nouvelles générations de matériels permettent d'utiliser des disques durs pour stocker tous les programmes disponibles sans avoir besoin de jongler avec les disquettes et ceci pour le prix des actuels serveurs.

De toute évidence, les conceptions pédagogiques sont largement en retard sur les possibilités techniques et ce qui se met en place, y compris et surtout sous la houlette officielle, est non seulement dérisoire mais assurément voué à l'échec.

2. ELMO 0 ET LES HABITUDES SCOLAIRES

Mais d'autres raisons s'opposent à l'utilisation évidente d'outils comme ELMO 0 ou ELMO, et qui n'ont rien à voir avec l'informatique. On les rencontre déjà pour certains matériels sur papier ou, plus évidemment encore, dans les difficultés de fonctionnement des BCB.

Beaucoup d'enseignants ont du mal à concevoir que tous leurs élèves ne fassent pas la même chose en même temps et sous leur surveillance attentive. Que des enfants puissent s'absenter pour travailler à leur guise dans un autre lieu ou sur d'autres matériels, se déroband ainsi à la leçon, à la progression, à l'enseignement, voilà qui apparaît insupportable et menaçant.

Ainsi, un ordinateur au fond de la classe ou dans la pièce voisine, devant lequel les élèves se succèdent tandis que la classe continue, est loin d'être une organisation largement souhaitée. Et encore moins qu'un groupe d'enfants s'active autour d'une imprimante pour mettre un texte en page pendant que l'enseignant fait sa leçon de lecture. L'éclatement en atelier est admis lorsqu'il concerne tous les élèves en même temps, généralement en fin d'après-midi ! Mais pas comme une possibilité permanente, dès le matin !

Comme ELMO 0 serait plus agréable à utiliser si tous les enfants disposaient d'un écran et d'un clavier ! Si tous pouvaient faire leur exercice en même temps sur l'ordinateur et non plus sur le cahier ou l'ardoise, ensemble, entre la leçon de lecture et la leçon de calcul !

Le rêve de l'école, c'est de disposer d'un matériel individuel à usage collectif. Mais qu'il s'agisse des fichiers ATEL ou de l'ordinateur, on ne sait quoi faire avec un matériel collectif à usage individuel. Vingt-cinq fois le même manuel, oui, mais surtout pas vingt-cinq livres différents !... C'est la suprématie de l'enseignement sur l'apprentissage !

3. ELMO 0 ET LA PÉDAGOGIE DE LA LECTURE

Aujourd'hui encore et c'est à l'honneur des enseignants de CP, les méthodes suivies ont une logique évidente qui n'a pas attendu l'apparition d'ELMO 0 pour s'affirmer. L'appareil pédagogique prévoit une progression, des textes inducteurs, des critères de classement selon qu'on voit ou qu'on entend, des mots à recopier, des phrases à remettre en ordre, etc. L'arrivée d'ELMO 0 ne vient pas combler un vide, mais se surajoute à une stratégie bien organisée. *"Qu'est-ce que je pourrais faire de ça ?"*, pense l'instituteur qui passe déjà plus de deux heures à enseigner la lecture, même si ses élèves, eux, ne lisent guère plus de trois ou quatre minutes chaque jour.

Et comme les idées de l'AFL ont en partie semé le doute, plutôt que de s'abstenir, on se dit que ça ne doit pas faire de mal et que, si les élèves vont une ou deux fois par semaine se "faire" un closure ou une reconstitution de phrases, une poursuite ou des mots-outils, ça peut avoir un effet et, comme on dit, si ça ne fait pas de bien ça ne fait pas de mal. Et puis, c'est en couleur !... Mais de là à abandonner ce qu'on faisait jusqu'ici ! On juxtapose dans la mesure du temps disponible, mais on ne remet pas en cause les présupposés habituels de la pédagogie de la lecture.

* * *

ELMO 0 sur cassette a été diffusé par le CNDP à plus de 1 500 exemplaires et les déconvenues techniques liées au support en ont réduit l'usage. L'AFL, pour sa part, a certainement distribué moins de 500 versions sur TO7 ou Nanoréseau.

Aussi peut-on affirmer que sur les 2000 exemplaires diffusés (car nous ne parlerons pas d'éventuelles versions piratées !), moins du tiers sont effectivement en service, et ceux qui sont utilisés le sont au quart du temps souhaitable et encore au tiers des possibilités pédagogiques qui sont offertes.

Même s'il est vrai qu'ELMO 0 peut s'ajouter à une pédagogie de la lecture sans la transformer, il est évident que nous attendons tous autre chose. Non pas un appoint, mais l'essentiel des apports techniques, non pas quelque chose en plus, mais quelque chose à la place.

Cette substitution n'est concevable que si le rapport à l'informatique se transforme, en même temps que les habitudes scolaires et en même temps que le rapport à la lecture. À travers ELMO 0 se pose l'essentiel des problèmes auxquels on se heurte avec ou sans l'informatique. Souhaitons aussi qu'il contribue à les faire évoluer.

En réfléchissant de manière spécifique à ce qu'il apporte, il permet de comprendre l'essentiel de ce sur quoi achoppent les enseignants : comment apprendre à lire à travers la lecture effective des textes au lieu de monter un mécanisme ? Comment faire pour comprendre ce mot qu'on n'a jamais vu ?

Laurent FOUQUÉ, Jean FOUCAMBERT

L'invention d'un système d'exploration de l'écrit par la lecture

Depuis une dizaine d'années, la mise en cause des méthodes d'enseignement qui reposent sur la correspondance des lettres et des sons a produit certains effets.

Une partie des enseignants de CP, qui restent toutefois minoritaires, affirment aujourd'hui que le déchiffrement n'est pas la lecture, que c'est la lecture silencieuse et non la lecture à voix haute qui est l'objectif dès le début, etc. Mais, rien n'a vraiment changé dans leur classe.

Une minorité de ces minoritaires sont à la recherche d'une meilleure cohérence entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils font. Ils abandonnent l'arsenal rassurant de tout ce qui incite à réagir devant un mot encore jamais vu en tentant de le prononcer et en cherchant si certaines de ces parties ne se trouveraient pas déjà dans des mots qu'on sait dire. Ainsi, connaissant "mardi", on peut comprendre assez facilement "marché", réflexion évidente quand on a recours à la prononciation du deuxième mot pour lui attribuer une signification.

Mais si on refuse cette démarche, relativement facile à mettre en place, parce qu'elle oriente vers des comportements d'accès à l'écrit qui s'opposent à ce qu'il faut faire pour lire, on constate qu'il est bien difficile de proposer des stratégies rapidement opérationnelles. On s'embarque alors dans un apprentissage de tous les mots les uns après les autres et, quand on découvre que la connaissance de ces mots séparés ne donne même pas accès au sens d'un texte, il ne reste plus qu'à mettre ses espoirs dans le mystérieux pouvoir que les enfants auraient d'apprendre à lire. Pouvoir qui apparaît très inégalement partagé et qui prend souvent la forme d'une oralisation un peu honteuse, ce qui conduit toujours à se demander si on n'aurait pas mieux fait de commencer par là, comme on le faisait autrefois...

C'est cette minorité de la minorité qui nous importe ici car elle aborde les vraies questions.

Ce qui fait problème, c'est l'impression qu'on n'en aura jamais fini et que chaque mot nouveau ou chaque texte nouveau pose presque autant de problème que le précédent. N'y aurait-il pas un "truc", un "déclat" ou un "mécanisme" qui permettrait, à un moment donné, d'aller vers une réelle autonomie, sans que cette solution, lorsqu'elle apparaît, ne ressemble désagréablement à ce qu'on voulait éviter ? On a l'impression qu'il ne se transfère rien, ou si peu de choses, d'un texte à l'autre ; et que les rencontres nouvelles ne trouvent rien, ou si peu de choses, qui les facilitent dans les anciennes : quelques mots, ici ou là, identifiés pour avoir figuré dans une autre histoire et auxquels on prête souvent le sens qu'ils avaient dans cet autre contexte... Avec ces mots isolés, on cherche à deviner un sens. Le texte devient alors une sorte de mare où surnagent quelques feuilles de nénuphars ambigus sur lesquelles on tente de poser le pied, en sautant de l'une à l'autre. Mais en restant à la surface. Sans plonger dans le texte ! On cherche à sortir au plus vite de ce mauvais pas puisqu'on ne sait pas nager et qu'en restant toujours à la surface des mots, on voit mal comment on pourra apprendre...

En effet, d'un texte à l'autre, des éléments se retrouvent mais qui ne créent pas un système cohérent avec lequel on va aller interroger un nouvel écrit. On reconnaît des briques, ça et là (et en plus grand nombre quand on a davantage de mémoire), mais on ne dispose d'aucune vue globale sur le plan de l'architecte.

Alors, comment synthétiser les éléments déjà rencontrés en un système provisoire pour aller réduire l'inconnu des nouveaux écrits ? Car le chemin n'est pas direct d'un texte à l'autre. Ce ne sont jamais les éléments du premier qu'on retrouvera ensuite. On explore le deuxième texte non pour repérer des briques mais pour appréhender son fonctionnement global. On aborde un texte

avec un système de questionnement qui s'élabore de texte en texte et qui définit la qualité du savoir-lire. Ce qui doit se réinvestir, c'est une stratégie non un souvenir; apprendre à lire, c'est développer ainsi un système d'interprétation de l'écrit directement pour ce qu'il est. Comment transformer en un réseau de stratégies idéo-visuelles la multitude des rencontres qui s'opèrent avec lui ?

Précisons que si cette systématisation (construction d'un système) ne s'opère pas, l'individu se trouvera toujours dans le même état de dénuement face à des textes nouveaux. Et dans ce cas, où il ne progresse pas, où il doit s'inventer par lui-même un moyen de se débrouiller. Or, l'écriture alphabétique présente le formidable avantage de pouvoir être utilisée même par ceux qui ne savent pas lire : il suffit de la transformer en un message oral par le jeu d'une certaine régularité de la correspondance entre graphèmes et phonèmes ; et, pour peut qu'on comprenne le message oral, on peut attribuer une signification à l'écrit. Certes, ce moyen n'est guère performant mais il dépanne. À défaut de parvenir à construire un système de lecture, bon nombre d'enfants se rabattent ainsi sur un système plus simple à élaborer, même s'il est plus rudimentaire, mais qui leur permet néanmoins une entrée dans de nouveaux textes. Et les informations disponibles dans le milieu, tout comme l'évidence qu'à chaque fois qu'on voit "mar", on peut prendre le risque de dire "mar", conduisent l'enfant à ne pas envisager un système de lecture d'autant plus difficile qu'il est complexe et que les aides manquent dans son environnement pédagogique. Il met en place le déchiffrement et tout le monde en conclura que ce passage est naturel...

Alors, comment permettre à l'enfant de développer le système de questionnement direct de l'écrit que constitue la lecture ? Même dans le cas le plus simple, reconnaître un mot de plus, ce n'est jamais accroître d'une unité ce qui est connu, c'est connaître autrement les mots précédents, c'est réorganiser complètement le système d'indices qui permet de les différencier. Dans un précédent article des Actes de Lecture, je comparais tout sujet qui apprend à lire à Champollion, le premier à s'être doté de la lecture des hiéroglyphes : chaque débutant s'invente lui aussi le moyen de lire le français. Et il se l'invente, tout comme Champollion, non en le recevant de quelqu'un qui le possède déjà, mais en le théorisant à travers ses stratégies actuelles. Répétons-le, l'enfant qui connaît et distingue "maman" et "papa" utilise un système d'indices qui rend compte pour lui de la différence entre ces deux signifiants. Pour s'y retrouver avec un ou deux mots de plus, il doit inventer un autre état du système qui le conduit à reconnaître aussi autrement les deux premiers mots. Et il est bien évident, dans son cas comme dans celui de Champollion, que la correspondance des graphèmes et des phonèmes n'y est pour rien même si, dans les écritures alphabétiques, c'est une réalité de la langue qu'on découvrira à travers la lecture ; et non l'inverse... L'ensemble des aides qu'on peut apporter à l'élève pour qu'il prenne conscience de ses propres stratégies relève de la systématisation, permet d'organiser des stratégies en un réseau cohérent.

Comment, à partir de la lecture effective d'un texte, c'est-à-dire de la mise en œuvre des stratégies actuellement disponibles pour attribuer du sens à un écrit que l'on souhaite questionner, dépasser la fonctionnalité de la lecture pour aborder cette phase d'activités métalexiques ? Comment s'intéresser, non plus à ce qu'on lit, mais à ce qu'on fait quand on lit ? Comment théoriser sa propre activité de lecteur ? Comment passer du texte au système qu'on met en œuvre pour lire ce texte ?

ELMO 0 a été précisément élaboré dans cette perspective par des enseignants soucieux de sortir l'élève de la rencontre indéfinie avec des textes nouveaux sans que rien, au niveau du système, ne se transfère d'une fois sur l'autre. ELMO 0 réunit ainsi l'essentiel des activités qui permettent de construire un système général de lecture à partir des actes de lecture successifs. À ne pas prendre conscience de sa finalité, on risque de s'en servir comme d'un appoint à une démarche traditionnelle alors qu'il est au centre de cette démarche de lecturisation dont on parle tant sans

pouvoir toujours lui donner un contenu.

Le guide d'utilisation qui l'accompagne développe largement la finalité de chaque exercice et les voies de théorisation qu'il permet. Aussi, dans la partie suivante de cet article, allons-nous nous limiter à des aspects de théorisation que rend possible le travail sur le dictionnaire.

* * *

L'utilisation du dictionnaire dans ELMO 0

Nous allons partir d'un cas simple : celui d'un groupe de débutants qui vit des "choses intéressantes" et se trouve, de ce fait, conduit à utiliser des écrits nombreux qui viennent de son environnement.

Situation simple en apparence mais qui demande, pour être réalisée, de réelles qualités. Le milieu doit, en effet, s'adresser aux non-lecteurs comme s'ils savaient lire et ne pas s'ajuster à leur niveau de non-savoir ou inventer des écrits qui ont peu de raisons d'être en dehors de ce qu'ils servent de prétexte. Supposons donc que les non-lecteurs sont confrontés à des textes... Et qu'ils les explorent et les lisent pour y trouver réponse à ce qui les préoccupe et seulement pour ça !

Afin de couper court à tout malentendu, mettons-nous dans la situation décrite par Yvonne CHENOUF, pages 65 à 69 de son livre : **Une journée à l'école de l'AFL** et qui ont été reproduites dans le numéro 10 des **Actes de Lecture**. Prenez quelques minutes pour vous remettre dans l'ambiance...

Le texte a été lu, non pour apprendre à lire, mais pour régler un problème important. Les élèves ont fait flèche de tout bois, ils ont mobilisé tout ce qu'ils pouvaient connaître de leur situation, de leur attente, de leur expérience antérieure à l'écrit, de leur invention collective. Bref, ils ont réuni le capital le plus riche pour aller réduire un inconnu qu'ils pressentent et dont ils ont besoin. On voit bien, à travers cette présentation, que la lecture est une transaction entre du connu qui se trouve derrière l'œil et de l'inconnu qui se trouve sur la feuille. Comment ce connu permet-il d'entrer dans l'inconnu pour le transformer ? Lorsqu'on affirme que les enfants apprennent à lire en lisant, c'est à cette activité que nous pensons. Et la lecture cesse quand la demande qui la justifie se trouve satisfaite. Tout ce qui viendra après ne peut se décrire en termes d'activité lexicale, on entre dans une démarche métalexique.

Sans jouer sur les mots, il est nécessaire de préciser que ce qui va se passer est "métalexique" et non "métalinguistique". Les enfants vont déployer une analyse de leur activité de lecture et non de la langue écrite, ce qu'ils tentent de théoriser, c'est ce qu'ils ont pour attribuer du sens à de l'écrit, non écrit lui-même. L'écrit n'a pas d'autre existence que d'être la matière sur laquelle porte leur activité et il ne peut s'observer qu'à travers l'activité elle-même. C'est encore pourquoi on ne peut apprendre à lire qu'en lisant. Apprendre, c'est théoriser une pratique et non observer une matière qu'on ne transforme pas. Depuis PIAGET, ces affirmations semblent un peu des redites...

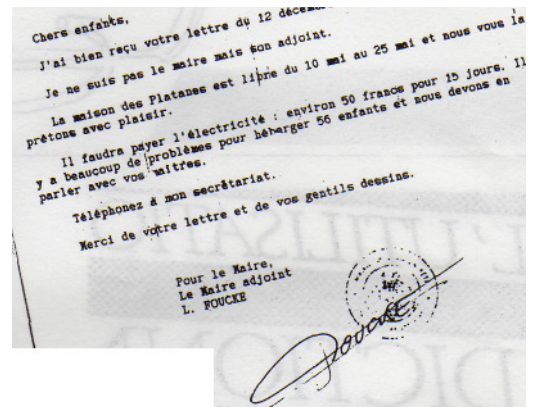
Donc, après la lecture, l'enseignant peut entreprendre un travail sur la lecture mais en étant clair : tout ce qu'on peut faire maintenant n'est pas de la lecture mais un travail sur ce qui est mis en œuvre dans la lecture. Il manque aux situations proposées le questionnement de l'écrit et chaque situation enfle artificiellement certains des aspects mis en œuvre dans la lecture, mais en le privilégiant et donc en l'isolant de sa fonctionnalité.

1 La lettre de la mairie a été entrée dans la bibliothèque de ELMO 0. Comme le groupe est hétérogène, on s'empresse de l'imprimer de multiples façons et ce d'autant plus qu'on aura à faire à des débutants. L'objectif est de faire manipuler la structure dans sa permanence qui ne doit rien à la mise en page. On repère les différents paragraphes, on cherche celui qui donne les dates, le prix... À quoi les reconnaît-on facilement ? Où se trouve le paragraphe qui demande de rappeler ? Rappeler qui ? On revient sur le mot "secrétariat", on le localise vite dans chaque présentation, etc.

Chers enfants, j'ai bien reçu
votre lettre du 12 décembre.
Je ne suis pas le maire mais
son adjoint.

La maison des Platanes est
libre du 10 mai au 25 mai et
nous vous la prêtons avec
plaisir. Il faudra payer
l'électricité : environ 50
francs pour 15 jours.

Il y a beaucoup de problèmes
pour héberger 56 enfants et
nous devons en parler avec
vos maîtres. Téléphonnez à mon
secrétariat. Merci de votre
lettre et de vos gentils
dessins.



Chers enfants, j'ai bien reçu votre lettre du 12 décembre.
Je ne suis pas le maire mais son adjoint.
La maison des Platanes est libre du 10 mai au 25 mai et
nous vous la prêtons avec plaisir. Il faudra payer
l'électricité : environ 50 francs pour 15 jours.
Il y a beaucoup de problèmes pour héberger 56 enfants et
nous devons en parler avec vos maîtres. Téléphonnez à mon
secrétariat. Merci de votre lettre et de vos gentils
dessins.

Chers enfants, j'ai bien reçu votre lettre du 12 décembre.
Je ne suis pas le maire mais son adjoint.
La maison des Platanes est libre du 10 mai au 25 mai et
nous vous la prêtons avec plaisir. Il faudra payer
l'électricité : environ 50 francs pour 15 jours.
Il y a beaucoup de problèmes pour héberger 56 enfants et
nous devons en parler avec vos Maîtres. Téléphonnez à mon
secrétariat. Merci de votre lettre et de vos gentils dessins.

2 Une autre présentation va faire éclater davantage cette structure, car le même texte va être transformé par la machine en un vulgaire dictionnaire ! Prodigieux pouvoir... Tous les mots y sont, mais organisés autrement. Ce qui manque ici, c'est la syntaxe. Il ne suffit pas de reconnaître les mots : le sens naîtrait seulement de leur organisation.

1 10	1 10	2 A
1 12	1 12	1 J
1 15	1 15	1 L
1 25	1 25	1 V
1 50	1 50	
1 56	1 ADJOINT	10 12
7 A	1 AI	1 15
1 ADJOINT	1 AU	1 25
1 AI	1 BEAUCOUP	1 50
1 AU	1 BIEN	1 56
2 AVEC	1 CHERS	1 AI
1 BEAUCOUP	1 DÉCEMBRE	1 AU
1 BIEN	1 DES	3 DE
1 CHERS	1 DESSINS	2 DU
3 DE	1 DEVONS	2 EN
1 DÉCEMBRE	1 ÉLECTRICITÉ	2 ET
1 DES	1 EN	2 IL
1 DESSINS	1 ENVIRON	
1 DEVONS	1 EST	1 JE
2 DU	1 FAUDRA	2 LA
1 ÉLECTRICITÉ	1 FRANCS	1 LE
1 EN	1 GENTILS	1 NE
1 ENVIRON	1 HÉBERGER	
1 EST	1 J	1 DES
3 ET	1 JE	1 EST
1 FAUDRA	1 JOURS	2 MAI
1 FRANCS	1 L	1 MON
1 GENTILS	1 LE	1 PAS
1 HÉBERGER	1 LIBRE	1 SON
2 IL	1 MAIRE	2 VOS
1 J	1 MAIS	
1 JE	1 MAISON	2 AVEC
1 JOURS	1 MAÎTRES	1 BIEN
1 L	1 MERCI	1 MAIS
2 LA	1 MON	2 NOUS
1 LE	1 NE	2 POUR
2 LETTRE	1 PARLER	1 REÇU
1 LIBRE	1 PAS	1 SUIS
2 MAI	1 PAYER	1 VOUS
1 MAIRE	1 PLAISIR	
1 MAIS	1 PLATANES	1 CHERS
1 MAISON	1 PRÉTONS	1 JOURS
1 MAÎTRES	1 PROBLÈMES	1 LIBRE
1 MERCI	1 REÇU	1 MAIRE
1 MON	1 SECRÉTARIAT	1 MERCI
1 NE	1 SON	1 PAYER
2 NOUS	1 SUIS	2 VOTRE
1 PARLER	1 TÉLÉPHONEZ	
1 PAS	1 VOUS	1 DEVONS
1 PAYER	1 Y	1 FAUDRA
1 PLAISIR		1 FRANCS
1 PLATANES	2 AVEC	2 LETTRE
2 POUR	2 DU	1 MAISON
1 PRÉTONS	2 ENFANTS	1 PARLER
1 PROBLÈMES	2 IL	
1 REÇU	2 LA	1 ADJOINT
1 SECRÉTARIAT	2 LETTRE	1 DESSINE
1 SON	2 MAI	2 ENFANTS
1 SUIS	2 NOUS	1 ENVIRON
1 TÉLÉPHONE	2 POUR	1 GENTILS
2 VOS	2 VOS	1 MAÎTRES
2 VOTRE	2 VOTRE	1 PLAISIR
1 VOUS		1 PRÉTONS
1 Y	3 DE	
	3 ET	1 BEAUCOUP
		1 DÉCEMBRE
		1 HÉBERGER
		1 PLATANES
		1 PROBLÈMES
		1 TÉLÉPHONEZ
		1 ÉLECTRICITÉ
		1 SECRÉTARIAT

Pourquoi le nombre de mots différents est-il inférieur au nombre de mots du texte ? Quels sont les mots répétés de nombreuses fois ? On y trouve : **DE, POUR, ET, IL, AVEC, NOUS, LA, LE, DU, VOTRE**, etc. Ces mots n'ont pas de sens isolément, mais, sans eux, les autres n'en ont pas non plus !

En utilisant la recherche des occurrences, observons dans quel contexte un mot est employé, par exemple ici : **POUR** et le rôle qu'il joue.

TEXTE N°1 Paragraphe 2

La maison des Platanes est libre du 10 mai au 25 mai et nous vous la prêtons avec plaisir. Il faudra payer l'électricité : environ 50 francs POUR 15 jours.

TEXTE N°1 Paragraphe 3

Il y a beaucoup de problèmes POUR héberger 56 enfants et nous devons en parler avec vos maîtres. Téléphonez à mon secrétariat. Merci de votre lettre et de vos gentils dessins.

TEXTE N°5 Paragraphe 3

POUR organiser la course en sacs prévue lors de la kermesse de fin d'année, il nous faut trouver des tissus épais suffisamment résistants.

TEXTE N°7 Paragraphe 3

Cette année, tous les chanteurs du monde chantent POUR une cause : la lutte contre la faim dans les pays d'Afrique.

TEXTE N°8 Paragraphe 1

Tous les samedis matin, les parents d'élèves se rencontrent au marché lorsqu'ils font leurs courses POUR la semaine.

3 Comparons maintenant les trois versions du dictionnaire. À quoi correspondent-elles ? Quel est le principe du classement alphabétique ? Si je devais ajouter dans le dictionnaire le mot "**CLASSE**", où serait-il rangé ? Y a-t-il une ressemblance entre le classement par fréquence et le classement par longueur ? En regardant les dix mots les plus fréquents, on constate qu'ils sont aussi des mots relativement courts, etc.

Monsieur le Maire, on est 56 enfants de Grande Section, CP, CE1 et on voudrait aller en classe verte du 10 au 25 mai. On voudrait y aller avec nos maîtres et nos parents. Est-ce que vous pouvez nous prêter la maison des Platanes ? On vous remercie.

4 On introduit maintenant le dictionnaire établi en tenant compte aussi du texte précédent, la lettre que la classe avait adressée à la Mairie. Elle faisait 48 mots, pourtant lorsqu'on compare les deux dictionnaires, il n'y a que 21 mots différents de plus ! Soit parce que des mots nouveaux sont répétés (ON = 4 fois), soit parce que les mots de la première lettre se retrouvent dans la réponse (une vingtaine).

1 12	1 RECU
1 15	1 REMERCIE
1 50	1 SECRÉTARIAT
1 ADJOINT	1 SECTION
1 AI	1 SON
1 BEAUCOUP	1 SUIS
1 BIEN	1 TÉLÉPHONEZ
1 CE	1 VERTE
1 CE1	
1 CHERS	2 10
1 CLASSE	2 25
1 CP	2 56
1 DÉCEMBRE	2 À
1 DESSINS	2 ALLER
1 DEVONS	2 AU
1 ÉLECTRICITÉ	2 EN
1 ENVIRON	2 IL
1 FAUDRA	2 LE
1 FRANCS	2 LETTRE
1 GENTILS	2 MAIRE
1 GRANDE	2 MAÎTRES
1 HÉBERGER	2 PLATANES
1 J	2 POUR
1 JE	2 VOS
1 JOURS	2 VOTRE
1 L	2 VOUDRAIT
1 LIBRE	2 Y
1 MAIS	
1 MERCI	3 AVEC
1 MON	3 DES
1 MONSIEUR	3 DU
1 NE	3 ENFANTS
1 NOS	3 EST
1 PARENTS	3 LA
1 PARLER	3 MAI
1 PAS	3 NOUS
1 PAYER	3 VOUS
1 PLAISIR	
1 POUVEZ	4 DE
1 PRÊTER	4 ON
1 PRÉTONS	
1 PROBLÈMES	5 ET
1 QUE	

Et parmi les 10 mots qui étaient le plus employés dans la réponse, 7 existent aussi dans la demande. On les repère dans le dictionnaire, on les entoure dans le texte. On ne résistera pas enfin au plaisir de remarquer qu'il y avait MERCI dans une lettre et REMERCIE dans l'autre ; que PRÉTONS et PRÊTER se ressemblent beaucoup. Là encore on imprime les occurrences de ces deux mots,

TEXTE N°1 Paragraphe 2

La maison des Platanes est libre du 10 mai au 25 mai et nous vous la PRÉTONS avec plaisir. Il faudra payer l'électricité : environ 50 francs pour 15 jours.

TEXTE N°2 Paragraphe 2

Est-ce que vous pouvez nous PRÊTER la maison des Platanes ? On vous remercie.

ce qui permet de constater la proximité des significations et des emplois.

5 Revenons sur ce dictionnaire quelques semaines plus tard. Le hasard des textes entrés dans la bibliothèque fait apparaître le groupement suivant :

1 PARLENT
1 PARLER
1 PARLERA
4 PAS
1 PASSER
1 PASSERA
1 PAYER
1 PAYS
1 PENETRA
1 PÈRE
1 PERMETTRA

2 PETIT
2 PETITE
1 PETITES
1 PETITS
1 PEU
1 PEUR
1 PHÉNOMÈNE
1 PIERRE
1 PLAINTÉ
1 PLAISIR
2 PLATANES

Est-ce 4 mots différents ou 4 fois le même mot ? Comme les textes où se trouvent ces mots sont loin, la recherche des occurrences ravive les souvenirs.

TEXTE N°3 Paragraphe 1

Le PETIT chaperon rouge quitta sa mère sur le seuil de la maison.

TEXTE N°8 Paragraphe 4

Mon PETIT frère vient de naître. Dans une dizaine de mois, il marchera comme moi.

TEXTE N°3 Paragraphe 3

La PETITE sœur d'Antoine se trouve à l'école maternelle.

TEXTE N°3 Paragraphe 2

Il leur servit à table un rôti de lapin accompagné de PETITS pois et carottes.

TEXTE N°3 Paragraphe 4

Du haut de la tour Eiffel, les gens ressemblent à des milliers de PETITES fourmis grouillant dans tous les sens.

On comprend bien qu'il s'agit du même sens, du même mot, et que les différences dépendent de ce qui est autour. On a déjà un peu l'expérience de ça quand on veut écrire avec des étiquettes toutes préparées : quand on a choisi **LES** et **GARÇONS**, on ne peut plus prendre n'importe quel **PETIT** !

On observe donc que si ces mots veulent dire la même chose, chacun dit en plus quelque chose qui ne dit pas l'autre. Quoi ? Et Comment ?

Quand on pressent bien ce qui est en cause, on va voir ailleurs dans le dictionnaire.

1 FOURMIS
1 FRANCS
1 FRÈRE
1 FRUIT
1 GAGNERAIT
1 GENS
1 GENTILS
1 GRAND
3 GRANDE
1 GRANDES
1 GROUILLANT
1 HABITATION
1 HÂTENT
1 HAUT
1 HÉBERGER
1 HEURES

Comment se fait-il que le mot n'y soit que trois fois ? Quelles sont les occurrences de ces trois emplois ? Peut-on générer la forme manquante ? Quelle serait-elle sur le modèle de **PETIT** ? On fera attention dans les textes nouveaux à guetter l'apparition de cette forme inventée par nous.

Là, on vient de comprendre quelque chose de très général. Ce pouvoir nouveau, on peut l'essayer ailleurs, justement, dans le dictionnaire, on trouve aussi cet extrait :

12 EN
2 ENCORE
4 ENFANTS
2 ENFIN
1 ENTIER
1 ENTIERES
1 ENTRE
1 ENTRERA
1 ENVIRON
2 ÉPAIS
1 ÉPAISSE
1 ESPÉRANCES
2 ESSENCE
14 EST
15 ET
1 ÉTAIENT
2 ÉTAIT
1 ÉTUDES
1 EU
1 FAIM

Pourquoi ne pas fabriquer la forme manquante pour arriver à la même structure que **PETIT** et **GRAND** ?

Revenons alors aux occurrences pour savoir ce qui est épais et tentons d'écrire **ÉPAIS** pour la relation absente...

Cette impossibilité fait gravir encore un échelon dans la construction du système.

6 Finalement, on comprend bien qu'il s'agit du même mot avec, en plus, une marque qui ajoute une ou deux informations. Et on en vient, au-delà du dictionnaire d'ELMO 0, à l'idée du "mot souche" comme on le trouve dans les dictionnaires qui sont déjà largement présents dans la classe. Maintenant, le va-et-vient est instauré.

Mais ce beau système réserve des surprises et c'est à l'enseignant d'introduire des déséquilibres qui conduisent vers de meilleures synthèses.

Voilà ce qu'on trouve dans le dictionnaire et dans les occurrences.

TEXTE N°6 Paragraphe 1

Des animaux domestiques, tels que vaches, cochons et poules, vivent dans une FERME.

TEXTE N°6 Paragraphe 2

Le fruit cueilli ce matin est encore trop FERME.

TEXTE N°6 Paragraphe 3

Elle cherche les clés dans son sac, entre dans la maison et FERME la porte derrière elle.

3 FAIT
 1 FALLU
 2 FAMILLE
 1 FANTÔMES
 1 FAUDRA
 3 FAUT
 1 FAUX
 3 FERME
 2 FÊTE
 1 FIN
 1 FLANENT
 1 FOIS
 1 FONT
 1 FONTAINE
 2 FORÊT
 1 FORGE

En apparence, ce mot est employé trois fois. En fait le contexte montre bien qu'il s'agit de trois mots différents. Désormais, on se méfiera... Aussi va-t-on regarder dans les dictionnaires comment se gère cette complexité.

Du reste, si on avait voulu, on l'aurait rencontré très tôt, puisque dans la lettre au Maire et dans sa réponse, **LA** était employé deux fois mais les occurrences donnaient :

- une fois : **LA MAISON**
- une autre fois : **LA PRÊTONS**

7 Où s'arrêteront-ils ? Aujourd'hui l'instituteur arrive avec le dictionnaire parce qu'en l'observant il a découvert ceci :

TEXTE N°7 Paragraphe 1

Nos correspondants de Nouakchott ont **CHANTÉ** toute la journée sous la pluie tellement ils étaient heureux.

TEXTE N°7 Paragraphe 2

Je **CHANTAIS** soir et matin sur le chemin.

TEXTE N°7 Paragraphe 3

Cette année, tous les chanteurs du monde **CHANTENT** pour une causes la lutte contre la faim dans les pays d'Afrique.

1 CES
 4 CETTE
 1 CHANTAIS
 1 CHANTÉ
 1 CHANTENT
 1 CHANTEURS
 1 CHAPERON
 2 CHERCHE

Est-ce plusieurs mots différents ou le même mot avec des informations supplémentaires ? Les contextes vont permettre, là aussi, de comprendre ce que les différences d'écriture apportent : essentiellement qui ? Et quand ? Sans alourdir davantage cette présentation, on testera le réseau qu'on invente, sur cet exemple, en observant ce qui se passe avec le verbe **MARCHER**.

1 MANIFESTATION
 1 MARCHANDS
 2 MARCHÉ
 1 MARCHENT
 1 MARCHERA

1 MARTIENS

3 MATIN

Certaines marques qu'on avait rencontrées avec **CHANTER** se retrouvent pour **MARCHER** et d'autres apparaissent dans un seul cas. Peut-on les générer lorsqu'elles sont absentes ? Essayons-les...

Examinons maintenant le dictionnaire dans son ensemble, pour pointer tous les mots qui nous paraissent relever de ce système. Pour ceux qu'on a trouvés, il sera plus prudent de se reporter aux occurrences, car déjà avec **MARCHÉ** un piège s'était glissé !

TEXTE N°8 Paragraphe 1

Tous les samedis matin, les parents d'élèves se rencontrent au **MARCHÉ** lorsqu'ils font leurs courses pour la semaine.

TEXTE N°8 Paragraphe 2

Monsieur Dupont a **MARCHÉ** 3 heures entières le long de la route départementale avant de trouver une station service.

8 Déjà dans la lettre au Maire et sa réponse, l'attention avait été attirée sur une autre forme de réseau entre les mots lorsqu'on avait rapproché **MERCI** et **REMERCIÉ**. Quand la double condition de proximité sémantique et de formes visuelles communes se trouve réunie, il est intéressant de rapprocher les mots par famille et d'entrer dans des hypothèses sur les aspects de la dérivation.

On ne ratera jamais l'occasion de réfléchir aux séries :

- **POMPE, POMPIER, POMPISTE**

ou aux constructeurs :

- **TAILLER → TAILLEUR**
- **CHANTER → CHANTEUR**
- **RAPIDE → RAPIDEMENT**
- **VENIR → REVENIR**
- etc.

étant bien entendu que ces remarques ne peuvent se faire que dans une vérification permanente par le sens et le contexte.

TEXTE N°9 Paragraphe 1

Il faut amorcer la **POMPE** de la fontaine si on veut en tirer de l'eau.

TEXTE N°9 Paragraphe 2

Le **POMPISTE** de la station service donne des autocollants.

TEXTE N°3 Paragraphe 3

Lors de la fête du 14 juillet, majorettes et **POMPIERS** défilent et marchent au pas cadencé.

TEXTE N°9 Paragraphe 3

Les **POMPIERS** sont toujours là quand il le faut.

1 POMPES

1 POMPE

2 POMPIERS

1 POMPISTE

1 PORTE

2 POTAGER

9 Il est clair que ce qui est visé à travers cette chasse créative, c'est l'élaboration rapide de réseaux qui permettent d'organiser les rencontres idéographiques pour les constituer en un système actif d'exploration de l'écrit. Ce système rend compte des rencontres effectives et évoluent au fur et à mesure qu'elles se diversifient. Mais très vite, ce système permet d'aborder des écrits dont on sait de moins en moins de choses, car on en sait davantage sur l'écrit. Aussi a-t-on intérêt à faire manipuler abondamment ces structures écrites lorsqu'elles ont été découvertes et à ne pas hésiter alors à jouer avec les formes négatives, interrogatives ; l'expression du passé, du futur, etc.

10 De la même manière, on constate que ce travail sur le dictionnaire rencontre directement un certain nombre d'exercices qui se trouvent déjà dans ELMO 0 et, par exemple, la remise en ordre de paragraphes ou de phrases, les closures, les mots outils, la grammaire de l'écrit, la recherche rapide d'éléments dans un texte, etc.

C'est, en quelque sorte, à partir de ce travail sur le dictionnaire que s'introduisent les exercices, lesquels vont donner lieu à une théorisation spécifique qui décuple l'effet de cette systématisation, entièrement placée sous le signe de la construction d'un système de l'écrit à travers ses propres stratégies de lecture.

Dans un prochain article, nous aborderons un autre aspect de la systématisation qui porte sur les stratégies visuelles et sur la prise d'indices dans la couche idéographique.

11 Donc, pour ne pas conclure à mi-chemin, nous nous contenterons d'insister encore sur l'aspect éminemment actif, agressif, questionneur, créatif qu'il convient de développer devant l'écrit. Lire, c'est projeter tout ce que l'on sait, et tout ce que l'on est, sur un texte pour lui soutirer son mystère. Apprendre à lire aussi. C'est une passionnante aventure intellectuelle et sociale, comme tout ce qui relève de la communication.

À ne pas l'aider à se constituer comme telle, on condamne l'élève à l'impuissance devant les écrits nouveaux, et donc à l'invention d'un moyen rudimentaire et peu productif qui consiste, faute de savoir le faire directement, à régler ses problèmes avec l'écrit, par l'oral.

* * *