

Le texte ci-après de Bruno Ricquebourg, instituteur d'une classe de CM1 à Blain en Loire Atlantique, est le premier d'une série qui, comme pour ELMO il y a quelques années, rendra compte des usages du logiciel ELSA dans des lieux variés et de ses effets sur des publics les plus divers.

## VIVRE ELSA AU QUOTIDIEN

Bruno RICQUEBOURG

Parler d'ELSA, c'est fréquent. Participer à un stage, à une présentation, ça arrive. Mais qu'en reste-t-il au bout d'un mois, d'une année ? Pour connaître un outil, il faut l'utiliser au quotidien, s'y frotter pour, petit à petit, en comprendre le mécanisme, les richesses. ELSA, il faut le vivre, le faire vivre, l'apprivoiser, l'essayer, s'y familiariser, s'y habituer.

En avril 2000, un groupe d'enseignants de cycle III (soyons réalistes et parlons plutôt de CM1/CM2) décide d'acquérir une dizaine de licences d'ELSA et de se lancer dans l'aventure d'une utilisation quotidienne. Notre école compte environ 270 élèves qui sont regroupés dans différentes classes dont deux CM2 et deux CM1. Seuls les deux CM1 et un CM2 travaillent ensemble et sont prêts à utiliser ELSA. Nous avons fait le choix de mettre l'outil informatique dans les classes et non dans une salle dédiée. Pour ma part, je dispose de cinq PC 486 et un PC cyrix 200 (personnel). Six licences sont donc installées dans ma classe, un CM1 de 27 élèves, dès septembre 2000.

**Modalités :** Les enfants commencent la journée par un *Quoi de Neuf?* puis se répartissent dans des activités liées au français ou aux mathématiques en suivant un emploi du temps établi par eux-mêmes, à la semaine. Pendant cette période, chaque enfant doit aller à un ordinateur et réaliser un exercice d'ELSA. Chaque ordinateur va donc recevoir quatre ou cinq élèves dans la matinée, l'ordre de passage de chacun est affiché à côté de chaque machine. À la fin de tout exercice, l'élève me signale ses résultats et nous les commentons ensemble. Jusqu'à ce jour, seuls les résultats des tests sont notés dans un tableau que possède chaque enfant. Après le commentaire, l'élève prévient le suivant de la liste et ainsi, chacun exécute quatre exercices par semaine. Le choix d'un exercice est lié au nombre d'élèves et au temps passé devant l'écran. Je préfère que toute la classe s'entraîne chaque jour et reste sur un désir de continuer, ainsi ELSA devient un composant régulier du travail et non une sorte d'extra saupoudré de temps en temps. Chaque élève doit bien comprendre

que c'est dans cette régularité qu'il peut progresser et que son attention doit être soutenue pendant ce laps de temps.

**Statistiques :** Comme tout enseignant qui se respecte, j'ai commencé par utiliser ELSA sans lire la documentation et j'ai donc compris, avec le temps, qu'il fallait six tests pour pouvoir utiliser l'outil statistiques. Les élèves ont rapidement compris que je m'y référais et ont fait de même, ce qui nous a donné un motif supplémentaire de discussion et d'explications. Mais, comme seuls quatre ou cinq élèves sont inscrits par machine, les comparaisons sont limitées. Je récupère donc les données sur chaque machine et les regroupe sur le cyrix 200, je peux ainsi avoir un élément de comparaison plus intéressant.

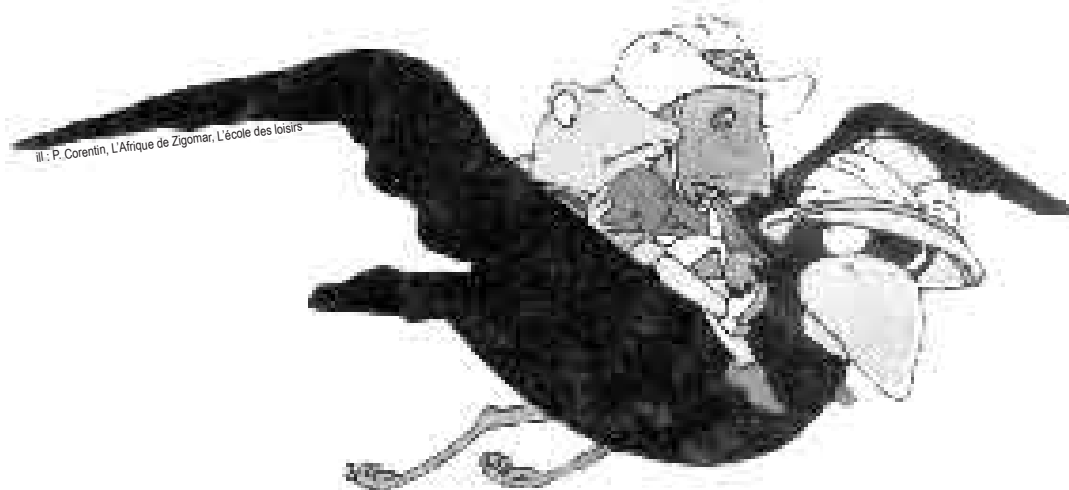
**Aujourd'hui :** Un an après, je trouve que les élèves dominent très bien l'outil. Mais les résultats, qu'en est-il des résultats ? Je peux toujours vous dire, vous écrire que les élèves ont progressé dans leur lecture mais ne disposant pas d'une population témoin qui n'utilise pas ELSA, il est bien difficile d'en tirer des conclusions à ce niveau. Par contre, ce dont je suis certain, c'est que les enfants ont adopté une approche différente de la lecture et des stratégies qu'il faut mettre en place. Par exemple, la notion de mots clés commence à entrer dans leurs habitudes et si nous étudions un problème de mathématiques ou abordons un texte en Histoire, ils commencent par les rechercher afin de retirer des indications essentielles à la poursuite de leur étude. Le fait de discuter, d'analyser les résultats, de comparer permet à chacun de sérier ses faiblesses et de progresser. L'outil informatique, grâce à ELSA permet alors un véritable travail individualisé.

Dès la rentrée 2001, nous allons continuer d'utiliser ELSA et surtout, une partie de mes élèves va pouvoir continuer en CM2, reprenant leur parcours là où ils l'avaient laissé. De mon côté, je vais sans doute développer la feuille des résultats de chaque enfant et accentuer les explications de chaque exercice pour mieux accompagner chaque individu. J'aimerais bien, si possible, rencontrer d'autres échos d'utilisation d'ELSA en CM1. Toute statistique n'a de valeur que par l'importance du nombre de participants. Pourquoi ne pas créer une banque de nos résultats que nous pourrions échanger, ajouter aux nôtres, ce qui permettrait une analyse plus fine ? Du côté d'ELSA, j'ai rencontré quelques problèmes pendant certains tests où il était impossible d'accéder aux questions mais je n'ai jamais pu déterminer si cela venait du logiciel ou de nos vieux 486 ! De même pour le transfert des résultats qui pose souvent des problèmes et il est souvent nécessaire de transférer élève par élève.

Pour en connaître un peu plus sur notre travail, vous pouvez venir nous rendre une petite visite sur le site de notre classe, <http://www.multimania.com/brunocm1>

**Bruno RICQUEBOURG**

# formation



ill. : P. Corentin, *L'Afrique de Zigomar, L'école des loisirs*

Dans le cadre de la formation continue des personnels des établissements français à l'étranger, des membres de l'AFL ayant participé à l'écriture collective du livre *La leçon de lecture* (rendant compte de la recherche AFL/INRP sur l'apprentissage de la lecture chez les 5/8 ans) ont été sollicités pour animer des stages locaux ouverts à d'autres établissements. L'objectif de ces stages est d'entraîner à la pratique d'une pédagogie de la lecture par la voie directe, mettant l'accent sur la fréquentation de textes entiers et fonctionnels. Il en découle nécessairement une découverte de la littérature jeunesse mais aussi une réflexion autour de l'organisation matérielle et de la programmation qu'une telle pédagogie sous-tend.

Christiane Berruto et Mireille Teppa rendent compte ici d'un stage qu'elles ont animé du 30 avril au 5 mai 2001 à l'école Prévert à Londres.

## ZIGOMAR PARLE À CHACUN DE NOUS...

Christiane BERRUTO, Mireille TEPPA

Compte tenu du temps dont nous disposions et des conditions dans lesquelles nous nous trouvions (enseignants non déchargés de classe), afin de ne pas nous disperser et d'impliquer l'ensemble des participants (enseignants et assistantes de l'école Jacques Prévert, deux collègues de Dublin ainsi qu'un enseignant d'une autre école londonienne), nous avons choisi de travailler sur un même texte de la maternelle au(x) cours moyen(s) : *L'Afrique de Zigomar*,<sup>1</sup> situation qui nous permettait de garder comme fil

<sup>1</sup> Philippe Corentin, *L'Afrique de Zigomar*, L'école des loisirs, 1991.

conducteur le même album, support de leçon(s) de lecture, et ce, en référence à J. Bruner<sup>2</sup> : « *L'objet de l'instruction est moins affaire d'extension que d'approfondissement.. Un programme doit ressembler à une spirale : on commence par la description intuitive d'un domaine de connaissances, avant de l'approfondir par des plongées sans cesse plus profondes...* »

Si, avec les deux classes maternelles, sur une période aussi courte, nous avons uniquement abordé le premier module de la leçon de lecture, *la mobilisation des connaissances*, en cycle 3, nous avons déroulé les deux modules suivants, *question de recherche et prise de notes, théorisation* en CM2.

Pour l'ensemble de ces classes, nous avons commencé par ouvrir un horizon d'attente. Lire, c'est mettre en relation des connaissances qu'on possède et les informations qu'apporte le texte. C'est parce que la lecture est un processus interactif que nous mobilisons le déjà-là. Le lecteur s'appuie sur son expérience personnelle, sa connaissance d'une autre langue, des fonctions de l'écrit, des genres et de ce texte en particulier. La compréhension du texte s'effectue au moment de la mise en relation entre les connaissances énoncées ci-dessus et les informations contenues dans le texte, c'est-à-dire dans l'interaction entre les procédures de haut niveau (qui gèrent le sémantique, les concepts, les connaissances) et de bas niveau (qui traitent le graphique, les données du texte). Ces dernières informations portent à la fois sur la présentation du texte, le texte proprement dit et les unités du texte. Chaque jour, nous sommes revenues dans la classe avec un écrit récapitulatif de ce qui avait été noté la veille. C'est important d'accuser réception de ce que les élèves ont dit, de les mettre dans une situation où le retour réflexif est possible et nécessaire pour avancer dans son projet de lecture. Cette prise de notes qui est faite et commentée en présence des élèves, dont la fonction est explicitée, renvoie à une des fonctions de l'écrit, la mémoire d'un groupe, et cimente le « bagage commun ».

Lors du premier module *mobilisation des connaissances*, il s'agissait de s'intéresser à l'histoire, de comprendre ce que dit le texte à la fois explicitement mais aussi implicitement. Nous sommes bien là dans la construction des compétences remarquables qui font trop souvent défaut aux élèves à l'entrée en 6<sup>ème</sup>. À l'issue de ces séances, en principe toute question liée au sens est élucidée.

Nous sommes alors entrés dans le deuxième module. Après s'être intéressé à *l'écriture d'une aventure*,<sup>3</sup> on s'est intéressé à *l'aventure d'une écriture*. Lire, c'est retrouver l'aventure d'une écriture, comprendre comment l'écriture construit

un propos. Il s'agissait de rechercher le parti pris d'écriture de l'auteur : comment Corentin s'y est-il pris pour amener le lecteur à saisir que les trois protagonistes ne sont jamais allés en Afrique ?

Dans toutes les classes, quel que soit leur âge, très rapidement, les enfants ont perçu que « quelque chose ne collait pas ». Partis à la recherche d'éléments pouvant accréditer leurs interprétations, ils se sont appuyés sur le vocabulaire qui évoque le froid, en rupture avec leurs représentations de l'Afrique, avec les recommandations de la mère du souriceau et les raisons des migrations des oiseaux. La phrase finale « *Il faisait tellement froid qu'on se serait cru au Pôle Nord* » a suscité bien des questionnements tant du point de vue de sa construction que de l'emploi du conditionnel. Les élèves ont également relevé tous les éléments qui faisaient naître le doute chez deux des protagonistes et la quasi certitude chez le lecteur sur le fait qu'ils se sont trompés de direction. Après plusieurs relectures, ils ont noté tout ce qui pouvait renforcer leurs propos : les phrases redondantes mais seulement en apparence, l'utilisation des interrogatives et des exclamatives, les verbes de « prise de parole » au service d'un projet particulier : montrer comment le merle s'obstine à ne jamais remettre en question ses propres représentations. Sa « bêtise » et sa colère vont ainsi crescendo.

Dans *La leçon de lecture*,<sup>4</sup> nous avons déjà souligné l'intérêt de se constituer un corpus de cinq à dix livres qui pourraient être lus et relus plusieurs fois au cours de la scolarité primaire, voire au collège, en tenant compte de l'âge et des compétences des élèves, toujours dans l'optique que *l'objet de l'instruction est moins affaire d'extension que d'approfondissement...* Pour la première fois, nous avions l'opportunité de présenter un même texte, inconnu jusqu'alors, à des enfants d'âges différents. Durant une semaine, toute l'école a vécu à l'heure de « L'Afrique de Zigomar » ! En apparence, il s'agissait d'un texte anodin, court, destiné à un public très jeune. Les enseignants de cycle 3 ne percevaient pas, en début de stage, l'intérêt de le « triturer ». Pourtant, au fil des relectures, leur point de vue s'est modifié. Sous une histoire banale se cachait une mise en mots fort élaborée. Cette histoire courte, simple, a permis rapidement à ces élèves de cycle 3 de se détacher du propos pour se concentrer sur le parti pris d'écriture. Une maîtrise quasi parfaite du texte a engendré des plongées successives, de plus en plus affinées

<sup>2</sup> J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1991.

<sup>3</sup> J. Ricardou

<sup>4</sup> A.F.L. collectif, *La leçon de lecture*, janvier 2000, pp. 74 à 83.

dans les recherches d'éléments graphiques : du sémantique vers le syntaxique. La théorisation s'est construite autour de plusieurs axes :

- ♦ Le vocabulaire évoquant le froid
- ♦ La notion de dialogue, le découpage en paragraphes et leur construction, l'importance de la ponctuation
- ♦ L'analyse des propos échangés par les trois protagonistes : redondance qu'apparente, alternance dans la prise de parole, passage d'une interrogation à des affirmations, martèlement des propos, utilisation des verbes de parole (pour exprimer menaces et colère crescendo)
- ♦ La valeur du conditionnel.

Afin de poursuivre la semaine suivante, des axes de travail ont été proposés aux collègues, des pistes d'entraînement à l'écriture explicitées. En CE2, c'est à partir de la notion de paragraphe, dégagée au cours de la théorisation, que pourrait porter le travail d'écriture : la difficulté à nommer les différentes parties ont conduit le groupe à s'interroger sur la fonction du titre et son choix. En CM2, suite à une discussion remettant en cause les premières impressions de lecture, texte anodin et bêtifiant, les élèves ont envisagé de produire une quatrième de couverture inexistante. Pour mener à bien ces projets, le recours à la production existante s'avère nécessaire : remobiliser des titres, des quatrièmes de couverture...

Cette expérience renforce des conceptions développées dans *La leçon de lecture*. Apprendre à lire, c'est apprendre à acquérir la langue écrite, à entrer dans cette langue qui a ses particularités et son autonomie. Celui qui compose un texte élabore un sens qui reste incertain jusqu'au point final et son texte garde les traces de ses tentatives, de ses retours... dans une suite d'adjectifs, d'adverbes, de répétitions, dans l'agencement de mots, de phrases, de paragraphes, d'adresses au lecteur... La textualité est là. C'est bien dans cette démarche que tous, qu'ils aient 4, 6 ou 10 ans ont appréhendé Zigomar. La différence ne s'est pas située du côté du sens mais dans la recherche des traces.

*Christiane BERRUTO, Mireille TEPPA*

*Il y a plus affaire à interpréter les interprétations qu'à interpréter les choses et plus de livres sur les livres que sur autre sujet. Nous ne faisons que nous entregloser. Tout fourmille de commentaires ; d'auteurs, il est en grande cherté.*

MONTAIGNE. *Essais*

