



DOSSIER

2. LECTURISATION ET LITTÉRATURE

L'intention pour cette présentation était double :

1) Montrer comment le logiciel Idéographix permettait de faire des investigations sur un texte et comment il était un outil pour le travail sur la langue avec les élèves.

2) Pointer comment le recours à la production d'écrit des élèves, en cours d'exploration du texte, était indissociable de la lecture et des débats autour du texte.

La présentation se faisant au Brésil, il a été nécessaire de traduire en portugais texte-support et travaux des élèves pour rendre plus lisible les activités réalisées dans les classes françaises. On a, par ailleurs, privilégié des faits de langue qui se retrouvaient en portugais comme en français.

Christine RAZET

LES FORCES EN JEU DANS LA LECTURE

UNE FORME DE LECTURE

La **lecture littéraire** suppose une relation construite entre un texte, son auteur et son lecteur : *Le texte* sollicite les réactions d'un lecteur à travers divers moyens : organisation, références... mais aussi une mise en relation avec d'autres textes (intertextualité). *L'auteur* sollicite des compétences en même temps qu'il les construit à l'aide d'indices plus ou moins visibles : faits de langue... mais aussi non-dits, espaces blancs laissés volontairement ou non. *Le lecteur* réagit en s'impliquant et en se distanciant, alternant les réactions émotives et critiques.

Référence aux travaux de Hans-Robert Jauss (*horizon d'attente du lecteur, le livre est un objet réactivé à chaque lecture*), d'Umberto Eco (*coopération interprétative, le texte tissu d'espaces blancs qui vit sur la plus-value de sens introduite par le lecteur*), de Wolfgang Iser (*acte de lecture, l'auteur et le lecteur prennent part égale au jeu de l'imagination, la lecture est création*) et de Michel Picard (*lecteur réel et empirique, jeu subtil de participation et de distanciation, le liseur/ le lectant/ le lu*).¹

■ 1. *Lector in fabula*, Umberto ECO, Grasset / *Pour une esthétique de la réception*, Hans-Robert JAUSS, Gallimard / *L'Acte de lecture*, Wolfgang ISER, Mardaga / *La lecture comme un jeu*, Michel PICARD

Cette **lecture littéraire** nécessite : ♦ **une interprétation...** qui met en jeu culture et activité intellectuelle ♦ **une attention à la forme...** aux genres mais aussi à la formation des mots ♦ **une lecture lente et des relectures...** temps d'arrêts et d'échanges pour tourner autour du texte et l'habiter ♦ **une distanciation...** « *une extériorité qui fonde la rencontre avec l'autre* »², distance tissée d'affects, mais distance qui permet l'analyse, l'interprétation critique ♦ **un plaisir esthétique...** qui mêle plaisir de l'inconnu et plaisir de la reconnaissance de codes, de références.

UN TEXTE

À partir d'un même texte pouvant servir de support commun à des élèves d'âges différents, seuls les dispositifs d'enseignement vont moduler les attentes et hiérarchiser les apprentissages. Le travail a été conduit avec des enfants de 5-8 ans et 10-11 ans.

Le texte retenu est **un texte « écrit »**, en ce sens qu'il résulte d'un travail, qu'il a nécessité de la part de son auteur réflexion et choix quant à l'organisation de l'ensemble des éléments en un tout cohérent et signifiant. Il s'agit de « Snail Trail », un album de **Ruth Brown**, auteure anglaise, traduit en français par Anne de Bouchony chez Gallimard Jeunesse (Le voyage de l'escargot), et en brésilien par Ayumi Shiba (qui a par ailleurs traduit « en direct » l'intervention lors des journées au Brésil).

LE VOYAGE DE L'ESCARGOT Ruth Brown	A VIAGEM DO CARACOL Ruth Brown
<i>Bavou l'Escargot commença son voyage par un matin lumineux et ensoleillé. Il gravit un coteau, très escarpé, traversa un tunnel, vraiment lugubre, s'enfonça dans la forêt, très silencieuse, franchit un pont, vertigineux, descendit une pente, très glissante, atteignit un arceau, très étroit, dépassa quelques fleurs, ravissantes, et arriva dans une sombre, très sombre cave. Il se recroquevilla dans sa coquille, très petite, et tomba rapidement dans un profond sommeil.</i>	<i>Colacola o caracol começou a sua viagem numa manhã luminosa e ensolarada. Ele subiu uma colina, muito sinuosa, passou num túnel, bem assustador, penetrou na floresta, muito silenciosa, atravessou uma ponte vertiginosa, desceu uma ladeira, muito escorregadia, atingiu um arco, muito estreito, ultrapassou por algumas flores, maravilhosas, e chegou a uma sombria, muito sombria caverna. Ele se encolheu na sua casca, muito pequena, E caiu rapidamente num sono profundo.</i>

■ 2. Annie ROUXEL, « La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements », Actes de l'université d'automne, MEN (sur le site eduscol) ■ 3. Yvonne CHENOUF, « Présentation de livres », A.L. n°67, 1997, p.23

La **structure du texte** est de facture classique : une introduction, un déroulement, une conclusion... Ce qui l'est moins, et du coup met le lecteur en alerte, l'interroge, ce sont ces 3 parties qui sont en fait 3 phrases dont l'une, longue, ne comporte pas moins de 15 virgules, (phrase centrale) !

♦ **Introduction.** De façon très attendue, l'ouverture du récit installe le lecteur et son personnage dans un univers rassurant, « *par un matin lumineux et ensoleillé* » **L'horizon d'attente du lecteur est ouvert...**

♦ **Déroulement.** Vont se succéder des déplacements dans des lieux hostiles, comme autant d'obstacles à surmonter par le mollusque. **L'horizon d'attente est déjoué !**

♦ **Conclusion.** Inexorablement, en héros qu'il est, l'escargot parviendra au terme de son voyage fatigué mais vainqueur... tel Ulysse revenant dans son île après une Odyssée pleine de nostalgie et d'aventures à sa mesure... Mais l'Ithaque de l'escargot n'est rien d'autre que sa « coquille »... la **chute** sera révélée par l'image, non par le texte.

UNE AUTEURE

La fin surprenante nous donne donc à voir dans la toute dernière illustration la trace d'un voyage minimum, seulement inscrit dans une parcelle de jardin. Ce changement brutal d'échelle oblige le lecteur à reconsidérer sa première lecture : il ne s'agissait pas d'un voyage de lilliputien au pays des géants ! Se pose dans ce récit la question du point de vue. Le lecteur, comme l'escargot, est ramené dans son petit pré carré, un jardin loin des dangers du monde, propice à l'imagination. Loin de le décevoir, cette fin met le lecteur en joie (plaisir esthétique) : il n'a de cesse de reparcourir l'album, de rechercher les indices qui lui ont échappé et de savourer le voyage en toute complicité, sans plus être dupe (relectures).

« *La relecture est immédiatement proposée aux enfants comme l'activité de lecture par excellence, qui permet de rechercher, dans les secrets de l'écriture, le sens, dessus, dessous et transversalement, dans le texte mais aussi dans l'œuvre, entre les œuvres.* »³

Une question se pose à nous que l'on va poser aux élèves : « *Comment Ruth Brown s'y est-elle prise pour faire ressentir à ses lecteurs ce voyage comme une vraie expédition ? De quelles potentialités de la langue a-t-elle tiré parti ?* ». Évidemment, Ruth Brown est peintre, elle

dispose d'un langage spécifique qui s'ajoute à celui de l'écrivain. C'est donc de l'analyse du rapport texte/images que vont se monter les dispositifs pédagogiques, même si, dans le cours du travail, on se permettra d'isoler temporairement le texte.

Il appartient à l'école de doter les enfants d'une capacité d'analyse pour aller au-delà de la prime impression. Il est ici affaire d'ambition : donner signification et saveur aux activités de lecture, pour que les enfants prennent conscience des intentions cachées des textes et s'arment de stratégies adéquates pour les débusquer. Les efforts d'élucidation devraient générer de nouveaux rapports à l'écrit, car le plaisir du texte a partie liée avec un travail intellectuel.

UN LOGICIEL

■ **Présentation.** Le logiciel Idéographix apporte les spécificités de l'informatique à la pédagogie de la voie directe. Au service d'une pédagogie de la lecture donnant priorité et primauté au sens, il postule que c'est à partir des messages que se découvre le code graphique et que c'est à partir de la compréhension du texte qu'on accède à son fonctionnement et à l'identification des unités graphiques qui construisent sa signification.

Idéographix, à la demande et automatiquement, démonte, reconstruit, combine et compare des textes choisis par le maître, fournit et imprime des listes et des dictionnaires, classe et édite, au format souhaité, mots, phrases, paragraphes. Il extrait et sélectionne les éléments, les faits linguistiques, afin de faire apparaître aux yeux de l'apprenti lecteur les règles d'organisation et de fonctionnement des textes.

Idéographix est un logiciel qui assiste les lecteurs (adultes et enfants) dans leurs stratégies et les consolide en permettant : le repérage de l'organisation des textes (leur « mécanisme bien huilé »), la comparaison entre divers textes, l'identification et l'archivage de constantes d'écriture, l'automatisation, la systématisation de processus de lecture à travers des exercices. Systématisation au double sens de « rendre systématique » et d'« accéder au système ».

La construction du lexique chez l'élève renvoie à la morphologie autant qu'à la syntaxe. Travailler le vocabulaire ne consiste pas à accumuler des mots et des formes dérivées, mais bien à construire **l'entrée dans un système**, ce qui

va permettre, face à des mots inconnus, d'en dire « quelque chose », en y retrouvant les marques des principes qui les génèrent.

Le logiciel peut traverser toute l'institution scolaire, afin de rendre plus palpable ce qui, dans l'activité de lecture, est imperceptible. Il s'agit de « *s'emparer du langage écrit dans le cadre d'un exercice de la pensée* » qui ne soumette pas le lecteur aux pouvoirs du texte mais l'en rende complice... pensée qui est démultipliée par les possibilités de relectures et les échanges entre lecteurs.

■ **Application.** Une fois le texte importé sur le **bureau de lecture** ou directement saisi, puisqu'Idéographix dispose d'un traitement de texte, il nous est possible de vérifier si nos impressions de lecteurs se confirment en utilisant divers outils d'observation proposés par le logiciel, parmi lesquels, l'outil statistique, l'affichage sélectif, les dictionnaires et la recherche d'occurrences.

Les statistiques du texte nous informent qu'il s'agit d'un texte court (76 mots) constitué de 3 phrases et de 20 signes de ponctuation dont 17 virgules. 76 mots mais 56 vocables (mots différents)⁴, dont 27% seulement appartiennent aux vocables de base, ce qui fait de ce texte un écrit plus complexe qu'il n'y paraît...

Un **affichage sélectif** du texte nous permet de rendre visibles les mots de base... on peut aussi les faire apparaître en mots-traités... (ce qui n'est pas possible sur le texte en portugais)

Le recours au **dictionnaire du texte** apporte d'autres éclairages. La recherche **par occurrences** fait apparaître que (en excluant le titre), le mot « *escargot* » (personnage central et unique) ne se rencontre qu'une fois sous ce terme générique, une fois sous son nom « *Bavou* » et deux fois sous la forme pronominal « *il* ». Hormis les mots de base que sont « *un* » (6 fois), « *dans* » (4 fois), « *et* » (3 fois), le mot « *très* » (échelon 2) apparaît six fois et « *sombre* » (échelon 4) apparaît deux fois. Pour le reste, tous les mots du texte ne se retrouvent qu'une fois, ce qui veut dire que la tâche de lecture sera dense même si le texte est court.⁵

■ 4. Idéographix « recense comme vocables différents toutes les formes que peut revêtir le même [mot] : [chien] et [chiens] sont recensés comme 2 vocables ; [aimés] , [aimeraient] et [aimes] comme 3 vocables (...) Pour aider à s'y retrouver dans ces conventions d'appellation, convenons qu'un mot dans le texte est l'occurrence d'un vocable dans le lexique, lequel vocable peut être une forme flechie d'une souche, d'une entrée dans un dictionnaire. Le vocable [et] se confond avec le mot souche [et] ; les vocables [chien], [chiens], [chiennne], [chiennes] activent le mot souche [chien] » Jean FOUCAMBERT, « Idéographix au pays des albums », Les Actes de Lecture n°77, mars 2002, p.60 ■ 5. A noter que sur un texte court, on peut relativement faire des repérages, des comptages sans logiciel mais qu'il en va tout autrement sur un texte long !

Quels sont donc ces mots qui n'apparaissent qu'une fois ? Qu'ont-ils en commun ? Parmi eux, une recherche sur **le dictionnaire par terminaisons** va faire apparaître des verbes au passé simple à la 3^{ème} personne du singulier, 7 verbes terminés par « *a* » et 4 verbes terminés par « *it* » (dans le texte en portugais : 2 verbes terminés par « *eu* », 3 par « *iu* » et 6 par « *ou* »).

Avec l'outil **recherche d'occurrences**, en s'intéressant aux déterminants, on a accès aux noms du texte ainsi qu'aux adjectifs qui les accompagnent. En observant la nature des mots dans la phrase centrale, on s'aperçoit que l'on a autant de verbes que de noms ou d'adjectifs et cette régularité sera intéressante à observer.

EN CLASSE... 3 DISPOSITIFS POSSIBLES POUR ENTRER DANS LE TEXTE

C'est le moment de s'intéresser de près aux ressorts d'une écriture, de s'appuyer sur ce texte pour convoquer d'autres textes, d'autres auteurs, d'autres genres, d'autres savoirs déjà-là, en faisant interagir ce qui est devant les yeux avec ce qui est disponible dans les têtes. Voici 3 dispositifs avec 3 entrées différentes, pour essayer de saisir le projet de l'auteure et la manière dont elle y a répondu par l'écrit.

DISPOSITIF 1 : SUR LA TRACE DU PERSONNAGE OU QUAND UN TEXTE SOLLICITE DES RÉACTIONS DE SES LECTEURS...

Objectif : faire prendre conscience aux élèves que l'auteur sème volontairement de l'ambiguïté pour encourager la coopération de son lecteur.

On voile les images pour donner au personnage tout son mystère (il est présent sur la couverture et sur chaque image, on ne travaille donc que sur le texte dans sa version tronquée... pas d'« *escargot* », ni de « *Bavou* », ni de « *coquille* », juste un « *il* »... toujours pour des exigences de mise en oeuvre. Cette présentation est particulièrement intéressante avec les 5-8 ans qui ont souvent des difficultés à caractériser les personnages dans les histoires. Le texte est lu par l'enseignant (ou les élèves) sans présentation des illustrations. La tâche pour les élèves consiste à faire des hypothèses sur qui peut

être ce « *il* » et de les justifier en s'appuyant sur le texte présent sous leurs yeux.

Il commença son voyage
par un matin lumineux et ensoleillé.
Il gravit un coteau, très escarpé,
traversa un tunnel, vraiment lugubre,
s'enfonça dans la forêt, très silencieuse,
franchit un pont, vertigineux,
descendit une pente, très glissante,
atteignit un arceau, très étroit,
dépassa quelques fleurs, ravissantes,
et arriva dans une sombre, très sombre cave.
Il se recroquevilla
et tomba rapidement dans un profond sommeil.

■ **S'engager, donner son point de vue sur l'identité du personnage.** Des élèves de CE1⁶ ont donné par écrit un avis très personnel sur la question.

On relève massivement que, pour eux, le héros est essentiellement un humain (« *Je pense que l'auteur parle d'un jeune homme fort et courageux parce qu'il fait un voyage long et dangereux et il était joyeux parce qu'il avait vu des fleurs ravissantes.* ») et quand c'est un animal, il est inévitablement un mammifère fort (« *Je pense que l'auteur parle d'un ours parce qu'il a l'air fort de faire ce voyage sans l'aide de personne, mais aussi parce que c'est très dur.* »). Mais on trouve aussi des remarques concernant : ♦ le rapport garçon-fille (« *Je pense que l'auteur parle d'un garçon qui a 16 ans parce qu'on croit que les garçons sont plus forts que les filles, aussi on croit que les garçons sont très courageux.* ») ♦ les peurs du noir (« *Je pense que l'auteur parle d'un lion parce qu'un homme ne peut pas traverser un tunnel lugubre. Je pense que c'est un animal parce que l'histoire est effrayante.* ») ♦ le rôle du père dans la famille (« *Je pense que c'est un papa qui cherche un trésor pour nourrir sa famille parce qu'il traverse des endroits qui pourraient être sur une carte, parce que j'ai l'impression qu'il lit une carte.* »).

Certains élèves font également du lien avec leurs propres lectures : ♦ concernant les récits d'aventure (« *Je pense que l'auteur parle d'un animal qui recherche son enfant qui est blessé à cause d'un arbre qui est tombé sur lui.* »). ♦ concernant la littérature en général (« *Je pense que l'auteur parle d'un enfant parce que dans la plupart des livres c'est des enfants.* »). ♦ concernant des personnages de la littérature (« *On dirait que l'auteur parle du Roi Arthur parce qu'il est courageux.* »).

■ 6. École Monnet à St Jean d'Illac (33), travail conduit sur 2 classes de CE1

Le lecteur aborde le texte à travers sa personnalité, sa culture, son vécu,... Il filtre, colore et construit une lecture singulière, qu'il vérifie, justifie en partie à l'aide de l'analyse : « *Écrire, c'est toujours faire l'expérience laborieuse du passage de ce qui se sent, se rêve et se pense à ce qui s'analyse, se distancie et se recrée... donc pas de leçon de lecture sans passage par l'écriture.* » ⁷

■ **Se confronter au choix de l'auteur.** La présentation de l'album (dans son intégralité) suite à cette production écrite est un moment réjouissant qui oblige à reprendre sa lecture pour lever les doutes et repérer comment l'auteur s'y est pris pour nous perdre en route ! Un *rythme* endiable (marqué par une succession de verbes), en contradiction avec la lenteur d'un escargot, des lieux improbables et effrayants dans une longue *énumération*, lieux que l'on ne s'attend pas à trouver s'agissant d'un jardin... histoire de parti pris.

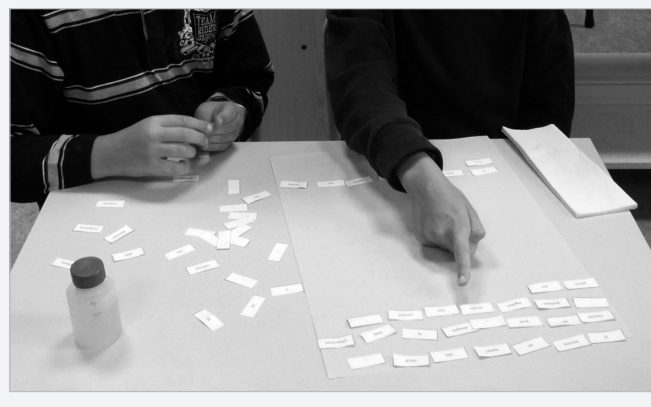
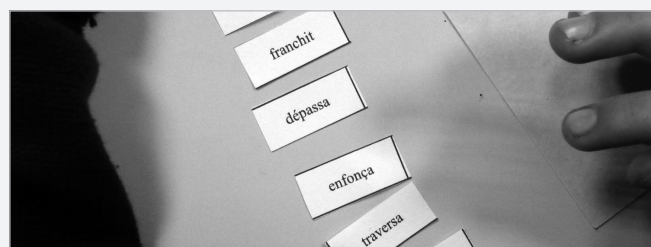
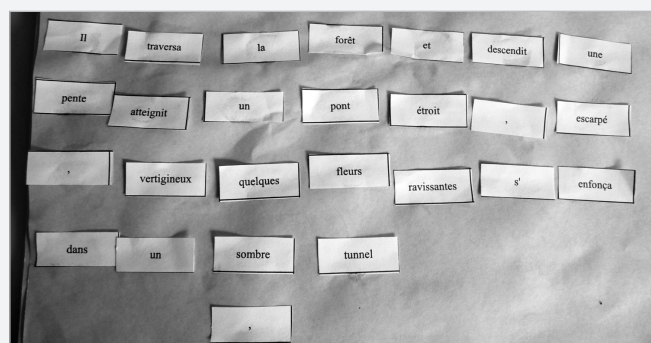
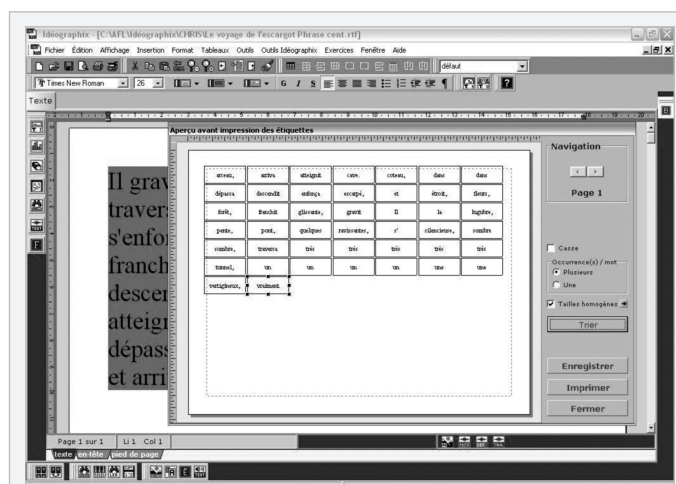
Quand les élèves vont reparcourir l'album, ils vont s'emparer *des mots de l'auteur* pour désigner les lieux et chercher dans *le vocabulaire propre au jardinage* les noms des objets et lieux réellement rencontrés par l'escargot, ils vont réaliser des appariements : le coteau/le gant, le pont/l'anse du panier... Ce travail a été conduit avec des élèves de 5 ans. ⁸

DISPOSITIF 2 : SUR LA TRACE DE L'AUTEUR OU QUAND UN AUTEUR CONSTRUIT DES COMPÉTENCES CHEZ SON LECTEUR...

Objectif : faire prendre conscience aux élèves qu'un texte est le fruit d'un travail d'écriture, qu'un auteur fait des choix en fonction de l'effet qu'il veut produire sur ses lecteurs. Là encore, le dispositif isole un aspect du travail de l'auteur, le texte, nous privant pour un temps des illustrations.

■ **Reconstituer une partie du texte :** On fait lire aux élèves le titre, la première, la dernière phrase de l'album dans lesquelles on a opéré des coupes (« *l'escargot* », « *Bavou* » et sa « *coquille* »). On leur donne le **dictionnaire** de la phrase centrale, sous forme d'**étiquettes-mots** (avec les signes de ponctuation), charge pour eux, par deux, de reconstituer (reconstruire) la partie centrale du texte de Ruth Brown.

La contrainte est forte puisque les élèves doivent utiliser le matériau linguistique choisi par l'auteur. Peu d'inventivité dans la production mais la mise en évidence de savoirs et de manques sur des aspects formels de la langue (vocabulaire, chaîne d'accords).



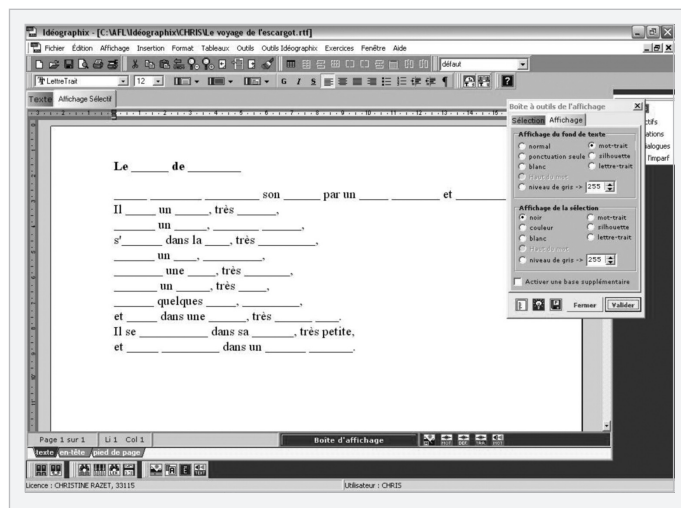
■ 7. Yves PARENT, « Un lieu de production d'écrits », *Les Actes de lecture* n° 25, mars 1989 ■ 8. École maternelle Capsus à Andernos (33)


 http://www.dailymotion.com/video/...
 arceau
 lumineux = lumière
 ensoleillé = soleil
 un coteau =

■ **Confronter les propositions des élèves.** Les échanges entre élèves permettent, au terme du travail, d'expliciter le « comment ils s'y sont pris », sur quels indices ils se sont appuyés pour construire leur texte. Le tri des étiquettes-mots en fonction de leur nature grammaticale, avant de s'engager dans la

Les virgules paraissent trop nombreuses aux élèves qui les utilisent plutôt pour relier des adjectifs que pour relier des propositions (« un tunnel étroit, vertigineux et sombre »). Il y a mobilisation des savoirs antérieurs (intertextualité) sur le mot « sombre » qui évoque une ancienne lecture... En récitant de mémoire une partie de texte, sa structure réapparaît... il s'agit de *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth Brown !

■ **Se confronter au texte de l'auteur.** L'outil **affichage sélectif** du texte, en sélectionnant ponctuation et mots de base et en affichant le fond en mots-traités et la sélection en noir, permet de reconstituer l'ossature syntaxique de la longue phrase centrale et de commencer à mieux interpréter cette marque linguistique qu'est la virgule. Leur usage dans le texte de Ruth Brown est un des éléments de rythme qui, par surenchère, donne plus de poids à l'exploit accompli. Ce travail a également permis aux élèves de s'interroger sur l'impact des adverbes.



046

DISPOSITIF 3 : SUR LA TRACE DE SES PROPRES SAVOIRS. OU QUAND UN LECTEUR RÉAGIT EN S'IMPLIQUANT ET EN SE DISTANCIANT...

Objectif : Repérer ce que les élèves mobilisent comme savoirs dans l'écriture d'un récit : des savoirs encyclopédiques (autour de l'escargot), des savoirs littéraires (les voyages), des savoirs linguistiques (le fonctionnement des récits)

■ **Produire une partie du texte.** Les élèves disposent de l'illustration de la dernière double page de l'album, les traces laissées par l'escargot dans le jardin. On leur donne le titre de l'album, la première et la dernière phrase du texte de Ruth Brown. Les élèves vont écrire le récit de ce voyage (ce qui se situerait d'après eux entre l'ouverture et la clôture du récit). Ils choisissent de travailler seul ou à deux.

On convoque préalablement, oralement et collectivement, le « déjà-là », autour du mot « escargot », sorte de remue-ménages. Aucune contrainte concernant la narration mais un cadre (le personnage est connu, la chronologie est donnée par l'illustration, l'ouverture et la clôture du récit). Ainsi équipés, les élèves s'engagent vite dans la production.

■ **Observer et échanger autour des textes des élèves.** Les productions des élèves (premiers jets, orthographe corrigée par l'adulte), en fin de scolarité primaire, révèlent des savoirs bien installés concernant la langue des récits en même temps qu'une grande inventivité et variété de narrations (*voir illustrations ci-contre*). Les élèves sont ensuite invités à réagir aux productions (projetées et lues à haute voix), ce qui permet à leurs auteurs de vérifier les effets obtenus sur l'assemblée, de vérifier la pertinence de leurs choix d'écriture et de repérer ce qui a conditionné l'agrément ou les difficultés de l'acte tenté. Toutes les remarques, ainsi prises en notes, aideront à la réécriture.¹¹

■ **Comparer les productions au texte de l'auteur.** La confrontation des productions d'élèves au texte de l'auteur, l'observation des structures et des mots choisis font percevoir aux élèves les spécificités du travail d'écriture de Ruth Brown.

On peut, avec Idéographix, **comparer les textes**, du côté du choix des mots. Les dispositifs 2 et 3 ont été proposés sur une même classe de CM2¹², travaillant en demi-groupe, ce qui a permis de traiter séparément les problèmes, allégeant ainsi la tâche de chacun... ce sont les échanges entre les élèves qui ont

Il invente, à son insu, un mot par collocation avec le mot « escargot »

Il rampait dans la nature, il voyait tout son chemin grâce à ses antennes hautes.
En chemin il rencontra près d'un gigantesque caillou un escargot tout **escraboillé**. L'escargot blessé dit à Bavou :

Utilise le vocabulaire de la peur.

L'intervention d'un congénère lui évite de décrire le parcours.

« Ne va pas par là, c'est un vrai cimetière : il y a des graines anti-escargots et des objets du diable. »
Bavou ne comprit pas, mais il passa, il trouva l'endroit un peu effrayant.
Au bout de son chemin à l'abri de la pluie, il rêva d'un fraisier tout en haut, le monde à ses pieds... il s'écrasa lourdement sur le sol, il arrêta de rêver. Puis, il se recroquevilla dans sa coquille, très petite, et tomba rapidement dans un profond sommeil.

Il replace l'animal dans son univers.

Cilian

L'effort à consentir est renforcé par les répétitions.

À peine sorti de chez lui, Bavou rencontra une araignée qui tissait sa toile. Il lui demanda : « Tu connais le chemin qui mène au village ? »

Le parcours n'est pas réalisé par l'escargot... rien que l'idée l'épuse (cette interprétation est confirmée par les auteurs du texte).

« Oui répondit l'araignée, d'abord **tu dois** grimper les deux immenses montagnes, ensuite **tu devras** traverser la grotte sombre, puis la grande forêt tropicale, ensuite **tu devras** escalader la terrible roche glissante et **tu devras** passer le pont du gouffre, suivi du toboggan géant, puis **tu devras** longer la grande fourche et contourner la déchetterie, et enfin tu trouveras en face ton beau village. »

Après tant d'effort l'escargot s'assoupit.

Marianne et Stella

Il s'arrêta à Scargoville pour rénover sa coquille. Malheureusement le vendeur n'avait plus RIEN. Il indiqua quand même à Bavou qu'il connaissait un ami à Lentiville qui en avait de qualité.

IL JOUE DE LA TYPOGRAPHIE

Bavou commença alors son voyage vers le Sud.

Il traversa la forêt de bambous. Il savait que des araignées y vivaient et que celles-ci mangeaient tous les ténérinaires qui s'y baladaient.

Image collective... le Sud

Lentement, lentement, plus tard...

Il cherche à rendre compte de la lenteur de l'escargot tout au long de son récit.

Au milieu de la forêt, il entendit une voix : « PSSST ! ». Cette voix venait d'une grotte. Il s'en approcha et vit un ver de terre ténérinaire et une limace. **Lentement, lentement**, le ver lui cria : « ATTENTION ! ». Bavou comprit rapidement qu'il allait finir en ragoût d'escargot-frites pour une araignée géante. Il rentra dans la grotte et l'araignée écrasa, contre le caillou, sa tête poilue.

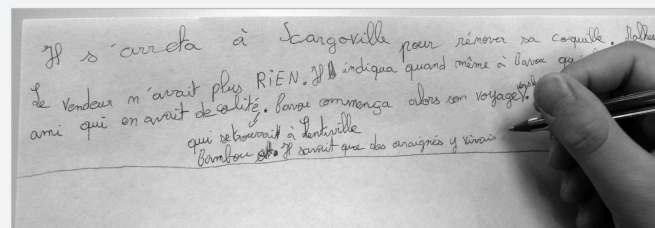
Il invente des noms de lieux en jouant sur les sonorités.

Lentement, lentement, tous les trois s'échappèrent... Ils arrivèrent au pont Risquetout, la limace, trop ténérinaire, passa devant et... s'écrasa ! Elle avait raté le pont ! Ensuite, tout se passa comme prévu. Jusqu'au bateau ! Une poule qui passait en fit son festin de la limace et se mit dans l'estomac le dernier ami de Bavou, qui ne pouvait plus rien faire.

Deux heures plus tard il arriva à Lentiville et put rénover sa maison. Il s'arrêta vivre ici, bien protégé par sa coquille neuve.

Paul

Comme dans de nombreux récits (contes) le héros a des amis et des ennemis : ver ténérinaire, limace, araignée géante



■ 11. Le travail de réécriture vise, bien plus que des corrections formelles, la reprise, le « réglage » de certains points particuliers du texte (ceux où l'on repère du parti pris, la volonté de produire un effet). Jean-Marie Privat préfère parler de « bricolages discursifs » plutôt que de réécriture, ce qui permet de laisser des marges de découvertes, de créations langagières. Michel Séonnet (écrivain, animateur d'ateliers d'écriture) note que « Ré-écrire, c'est vouloir bien écrire (mais c'est quoi bien écrire ?). Alors que écrire, c'est écrire et écrire et écrire et écrire et écrire et écrire... » ■ 12. École primaire ramonet à Lacanau-de-Mios (33)

ensuite permis d'aller plus avant dans la compréhension fine des partis pris d'écriture.¹³

Ce même travail, conduit avec des élèves de 6-8 ans, fait apparaître des compétences moindres : ♦ *Concernant les verbes*, les enfants n'ont pas à leur actif (en production, ce qui n'est pas vrai en réception) autant de mots qu'un adulte (lettré qui plus est) ou qu'un élève plus âgé, et pour décrire un déplacement la plupart recourent aux adverbes ou locutions adverbiales de position (au-dessus, en haut,...) plutôt qu'à des verbes précis. Certains se focalisent sur l'aspect « escargot » et mobilisent un vocabulaire spécifique (ramper, glisser) tel que proposé au cours du remue-ménages. Les élèves perçoivent l'usage du passé simple, mais ne sont pas toujours habiles à l'employer sur tous les verbes. ♦ *Concernant les noms de lieu*, les élèves disposant de l'illustration représentant le jardin, ont tendance à décrire avec des noms appartenant au vocabulaire du jardin contrairement à l'auteur qui, avec son changement d'échelle, utilise le vocabulaire du géographe. ♦ *Concernant les adjectifs*... les élèves y recourent généralement peu (sauf si on leur demande « d'enrichir » leur texte dans des phases de réécriture)... Ils mobilisent des termes très génériques, « haut », « grand », « petit »,... ♦ Quant aux *adverbes* les enfants les utilisent plutôt quand ils manquent d'un mot précis que pour produire un effet (« très beau » plutôt que « magnifique »).

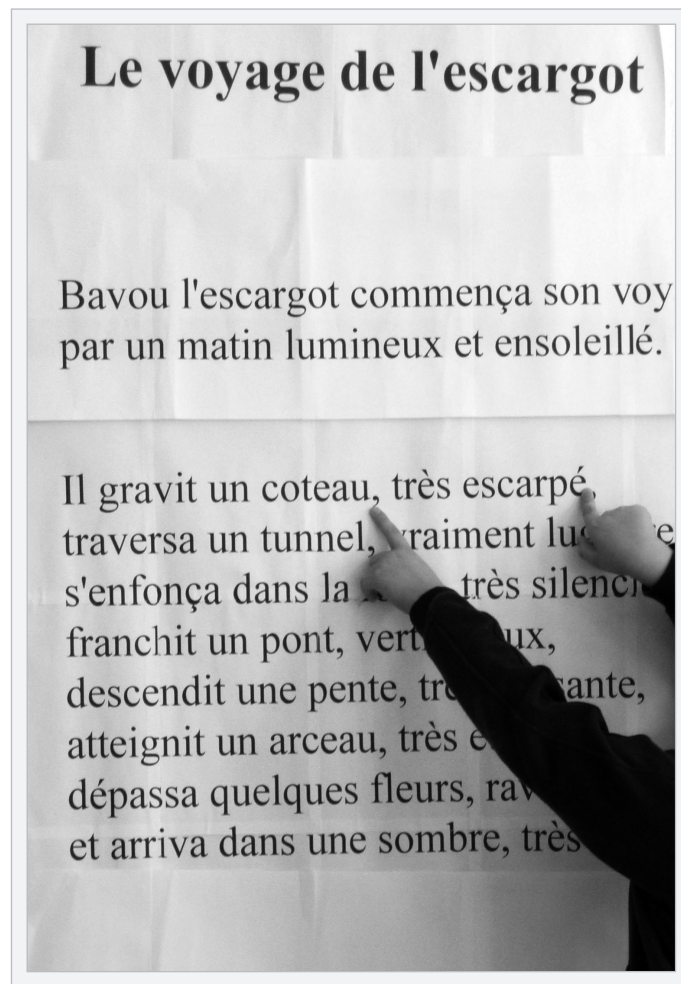
Les **lectures critiques partagées** ouvrent au plaisir de penser, de découvrir, de saisir des liens et loin d'éloigner du plaisir, né du contact immédiat avec une œuvre, elles le préparent et l'enrichissent.

Si ces 3 dispositifs visent : à être immédiatement attentif aux visées de l'auteur et donc se positionner en interlocuteur sensible aux choix linguistiques (macro et micro structures), à se détacher de la lecture linéaire pour considérer le texte comme un système signifiant, à identifier les indices linguistiques pertinents, établir des relations entre eux et avec ce qu'on sait par ailleurs (le déjà-là), il n'en reste pas moins que les découvertes en contexte doivent faire l'objet d'un travail plus distancié, un travail sur la langue et non plus sur le texte.

Il convient de se départir de l'histoire pour s'intéresser à ses moyens d'écriture : la langue, dans l'œuvre. La possibilité de décontextualiser favorise le retour réflexif, soutient les activités de systématisation et de mémorisation, permet la maîtrise des savoirs. Idéographix va, là encore, se montrer efficace.

ACTIVITÉS RÉFLEXIVES SUR LA LANGUE ÉCRITE ET ENTRAÎNEMENTS

On a observé le fonctionnement du texte, repéré son architecture (paragraphes, phrases, ponctuation), ses structures lexicales et syntaxiques particulières... surligneur à la main sur la grande **affiche** au tableau (simple à réaliser avec le logiciel), on a noté des découvertes, on a identifié des constantes.



■ **Théoriser.** À partir de ce que l'on a dégagé, on procède à une **relecture systématique de détails** : le vocabulaire (celui du géographe, celui de la peur), la valeur des temps (passé simple

■ 13. Ajoutons que dans l'école, les élèves sont portés par des enseignants qui mettent au cœur de leurs préoccupations le lire-écrire, dans une école où un journal scolaire s'écrit depuis 11 ans avec une régularité exemplaire (avec des comités, des rédacteurs,...), où les écrits sociaux ont droit de cité, une école où l'on vit et apprend ensemble.

Dans les séances de travail, on privilégie **les manipulations de formes écrites** qui génèrent des opérations intellectuelles : *entourer*, *surligner* (repérer des éléments), *trier* (faire des ensembles regroupant des éléments ayant des caractéristi-

La permanence de l'écrit rend possible les activités de tri, de classement, de catégorisation. Les tableaux, les listes relèvent d'une organisation spatiale et donc d'une certaine « raison graphique »¹⁴, ils sont les instruments privilégiés, de la théorisation parce qu'ils mettent en évidence l'arrière-plan du texte.

Pour élargir les corpus de mots, on recourt à l'outil **recherche lexicologique** (il existe dans la version d'idéographix en portugais) qui permet d'interroger une base de mots et d'en rapporter ceux qui ont pour caractéristique commune de posséder une même chaîne de caractères et d'appartenir à une même nature grammaticale. Décontextualiser et généraliser des savoirs sur l'écrit, en passant du fonctionnement d'un texte au fonctionnement de l'écrit... tel est l'enjeu de la théorisation.

Observation des terminaisons à la 3ème personne du singulier des verbes au passé simple du texte.

Infinitif	Terminaison
_____er	_____a
commencer	Il commen <u>ça</u>
traverser	Il traversa
s'enfoncer	Il s'enfon <u>ça</u>
dépasser	Il dépassa
arriver	Il arriva
se recroqueviller	Il se recroquevilla
tomber	Il tomba

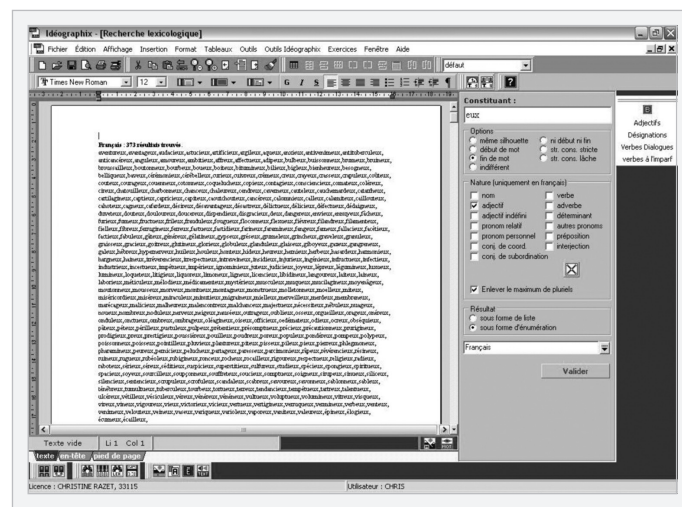
Infinitif	Terminaison
_____ir	_____it
_____dre	
gravir	Il gravit
franchir	Il franchit
descendre	Il descendit
atteindre	Il atteignit

De l'observation à la généralisation

Masculin (un pont est...)	Féminin (une pente est...)
escarpé	?
étroit	?
?	glissante
?	silencieuse
vertigineux	?
lugubre	?
?	?
sombre	?

Masculin/Pluriel (des ponts sont...)	Féminin/Pluriel (des pentes sont...)
?	?
?	?
?	?
?	?
?	?
?	?
?	ravissantes
?	?

Des activités de tris, classements, recherches...les accords en genre et nombre



■ **S'entraîner.** Les particularités linguistiques relevées, travaillées, mises en système sont à la base de progrès instrumentaux mais elles devront, nécessairement, faire l'objet d'**entraînements** pour consolider les connaissances et automatiser les procédures. Cela suppose régularité, répétition (la répétition

conduit à l'automatisation), programmation individuelle. On s'exerce quand on a réglé un problème théorique, on entraîne ce que l'on sait déjà faire, on recommence tant qu'on ne sait pas encore assez bien faire : « *Lorsqu'on s'exerce, on ne commet ni un acte de lecture, ni un acte d'écriture, on développe simplement des aspects techniques présents dans l'acte global mais dont la somme n'épuise pas, il s'en faut, ce qui les fait exister.* » **15**

Le maître construit **des filières** (suites d'exercices) qui pourront tourner sur Exographix ou être imprimées sous formes de cahiers pour l'élève. Les exercices sont différenciés selon les élèves. Les types d'exercices proposés dans Idéographix portent sur les éléments constitutifs : le texte, personnages, lieux, actions,... et plus largement sur la langue écrite, au niveau du texte, de la phrase et du mot.

Sur le texte de Ruth Brown, on a envisagé (selon les classes, selon les élèves) divers exercices : ♦ établir des correspondances texte / images (avec les 5-6 ans en particulier) mais aussi entre les mots du texte et les mots « dissimulés » dans l'image, ♦ repérer des mots aux graphies proches ♦ rétablir l'ordre des mots dans une phrase, de phrases dans un texte,... mais aussi segmenter une phrase en mots ♦ faire fonctionner les chaînes d'accords (*voir premières images page suivante*) ♦ repérer les temps du passé (imparfait / passé simple) ♦ rechercher l'infinitif d'un verbe, conjuguer au passé simple à la 3^{ème} personne du singulier... du pluriel, compléter des tableaux ♦ attribuer du sens aux suffixes ♦ rétablir la ponctuation, replacer virgules et points ♦ retrouver la nature grammaticale des mots d'un texte,...

Idéographix

Nom :

Date :

Mots choisis

Écris les mots manquants.

Mots

glissante	ensoleillé
ravissante	lumineux
escarpé	petite
lugubre	silencieuse
étroit	sombre
sombre	vertigineux
profond	

Le voyage de l'escargot

Bavou l'escargot commença son voyage par un matin _____ et _____.

Il gravit un coteau, très _____, traversa un tunnel, vraiment _____, s'enfonça dans la forêt, très _____, franchit un pont, _____, descendit une pente, très _____, atteignit un arceau, très _____, dépassa quelques fleurs, _____, et arriva dans une _____, très _____ cave.

Il se recroquevilla dans sa coquille, très _____, et tomba rapidement dans un _____ sommeil.

■ 15. Jean FOUCAMBERT ■ 16. Marie-Claude DOQUET

Idéographix

Nome :

Data :

Pontuação

Observe o texto.

Deves colocar os sinais de pontuação.

Pontuação

,

.

Colacola o caracol começou a sua viagem numa manhã luminosa e soalheira

Ele subiu uma colina muito escarpada passou num túnel mesmo assustador penetrou na floresta muito silenciosa atravessou uma ponte vertiginosa desceu uma ladeira muito escorregadia atingiu um arco muito estreito ultrapassou por algumas flores soberbas e chegou a uma sombria muito sombria cave

Ele se encolheu na sua casca muito pequena e caiu rapidamente num sono profundo

■ **Revenir sur le chemin parcouru.** Il est essentiel de laisser du temps à la métacognition : *ce que j'ai (nous avons) appris, comment je l'ai (nous l'avons appris) appris, pourquoi et comment je m'entraîne, comment je sais que je sais, à quoi cela va me servir, qu'est-ce que je sais faire en groupe mais que je dois encore apprendre à faire seul...* Toutes les activités font l'objet d'un retour réflexif sur les réussites, les stratégies, les difficultés, les aides, mais aussi sur les comportements de lecteur, sur ce qui les a justifiés, générés. « *L'interprétation réflexive est une activité tard venue, et qui a tout à gagner si elle garde en mémoire l'expérience plus directe qui la précède.* » **16**

En travaillant de cette façon la compréhension des textes, en lien avec le fonctionnement de la langue écrite, on introduit : de l'unité dans la diversité, du simple dans le complexe, de l'ordre dans le désordre, de la régularité dans la contradiction.

EN CLASSE... DES PRODUCTIONS D'ÉCRITS PROLONGENT LE TRAVAIL

La production d'écrits qui prolonge l'exploration d'un texte fait aussi partie de l'entraînement. L'objectif est de permettre aux élèves de s'approprier, par une écriture personnelle, une structure de texte et de se constituer un réservoir de tournures propres à l'écrit, tournures qu'ils pourront utiliser de façon autonome dans de futures productions.

DISPOSITIF 1 : SE METTRE DANS LES PAS D'UN AUTEUR

C'est le moment où l'on demande aux lecteurs de mettre en œuvre ce qu'ils ont compris d'une écriture dans un déploiement volontaire et artificiel des procédés utilisés par l'auteur. Conscientiser et générer... à la manière de...

Si les élèves ont bien perçu les enjeux du travail d'investigation, ils sont en mesure de partir d'une intention (« *je veux entraîner mon lecteur vers telle piste, provoquer le rire ou les larmes* ») et je vais utiliser ce que j'ai compris du fonctionnement de la langue pour le faire. On va remobiliser ce qu'on a appris, tant sur la syntaxe que sur la morphosyntaxe, sur l'importance du choix des mots, en tenant compte de deux impératifs : la rigueur de la structure à utiliser et le maintien de l'émotion à provoquer : « *Le plagiat n'est jamais que l'abolition de la propriété privée dans le domaine de l'art !* »¹⁷

LE VOYAGE DU POISSON

Bubulle le poisson s'en alla pour visiter un aquarium par un après-midi pluvieux.

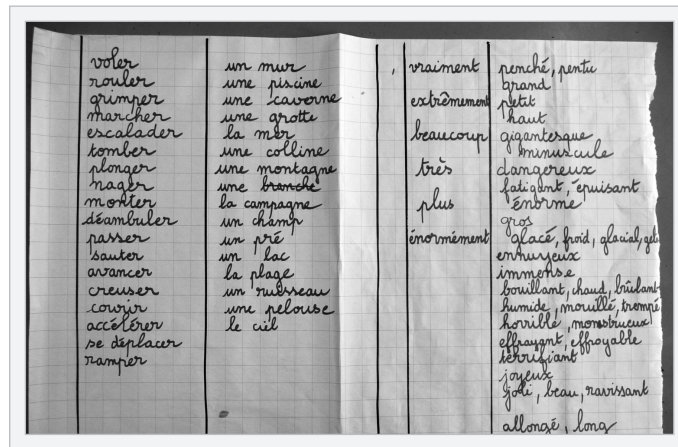
Il marcha dans un marais, extrêmement verdoyant, escalada un rocher, énormément abrupte, nagea dans un ruisseau, affreusement long, et surgit dans un aquarium, agréablement froid. Il termina sa course fatigué mais heureux.

DISPOSITIF 2 : PASSER D'UN GENRE À UN AUTRE... D'UN AUTEUR À UN AUTRE

Il s'agit de tenter l'expérience d'un autre possible pour un même texte. Des élèves de GS¹⁸ ont fait une sortie, la visite d'un château à Roquetaillade (Gironde). À leur retour, en dictée à l'adulte, ils ont produit **un récit de vie** (narration à la 1^{ère} personne du pluriel au passé composé). Ce texte a été intégré à une double-page documentaire en vue d'une communication aux familles. Ayant par ailleurs lu « *Le voyage de l'escargot* », ils passent **commande** à des plus grands, des CE1, qui ont aussi travaillé sur l'album, pour qu'ils transforment leur propre texte pour en faire... autre chose... un texte qui fonctionnerait comme celui de Ruth Brown.

■ 17. Berthold BRECHT ■ 18. École maternelle Capsus à Andernos (33) ■ 19. Jean FOUCAMBERT, Introduction au Théo-Prat n°4 : *Atelier d'écriture en cycle 1 & cycle 2*, AFL, mai 1997

Les CE1 prennent connaissance du texte, disposent d'une vue d'avion du château et de son environnement, reconstituent le parcours des petits, se partagent le travail (à chaque binôme, une étape) et collectent du matériau linguistique des mots (des verbes, du vocabulaire spécifique, des adjectifs « rares »), une phrase de référence quant aux terminaisons de passé simple, telle que dans les contes : « *ils se marièrent, vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants.* », un texte (poème de Jean de Richecour, intitulé « *Roquetaillade* »).



Vont s'enchaîner : écriture, mise en commun, discussion et production du texte définitif.

La même commande est passée à la classe de CM2, « *Un nouveau texte est né, un nouveau monde repensé, recréé par l'effort de le concevoir dans les contraintes du texte.* »¹⁹

Les enfants de Grande Section allèrent à Roquetaillade par un beau matin clair et chaud.

Ils trouvèrent la ferme, très grande, rigolèrent devant la vache, si grosse, admirèrent les mannequins, extrêmement drôles, engloutirent un pique-nique délicieux, jouèrent dans l'herbe, sèche, visitèrent la chapelle, toute petite, regardèrent le toit, très pointu, urinèrent dans le château, vraiment vieux, baissèrent le pont-levis, très lourd, comptèrent les tours, rondes, entrèrent dans le château, extraordinaire, grimpèrent les escaliers, très glissants, touchèrent des armures, très froides, et contemplèrent la chambre, merveilleuse. Ils reprirent le bus pour rentrer à l'école et ils retrouvèrent leurs parents.

CE1

Par un matin lumineux et ensoleillé, les élèves de Grande Section arrivèrent au château de Roquetaillade.

Ils aperçurent la ferme des François, très éloignée,
franchirent le seuil de la porte, très haute,
admirèrent des mannequins immobiles, vraiment silencieux,
s'avancèrent enfin dans une étable sombre, très sombre,
rencontrèrent une immense vache, très apeurée,
et un veau absolument ravissant,
s'étonnèrent de la brutalité d'un coup de pied de la fermière, très regrettable.
Après avoir englouti un pique-nique délicieux, très goûteux,
ils s'enthousiasmèrent pour une petite chapelle, très ancienne,
s'exaltèrent devant les douves, éternellement profondes,
visitèrent le donjon, trop impressionnant,
s'excitèrent sur le lit de la chambre à baldaquin,
et se passionnèrent devant la catapulte, dominante.
Dans le bus du retour ils se recroquevillèrent, très épuisés,
et tombèrent rapidement dans un profond sommeil, rempli de souvenirs.

CM2

PAS DE LEÇON DE LECTURE... SANS LECTURES... SANS TEXTES EN ÉCHO

■ **Apprendre aux élèves à lire, c'est les engager dans de réelles pratiques culturelles.** Les investigations, telles que proposées précédemment, doivent permettre aux élèves de comprendre que les livres offrent des points de vue que le lecteur reçoit, analyse, partage, rejette... mais qui, en tout cas, l'obligent à mettre à distance, à mettre en doute, à comparer, à questionner, à se questionner... à penser. Un texte ne saurait exister seul : « *Un texte résonne de multiples façons avec d'autres textes, dans le fond comme dans la forme. Les échos ainsi mis en vibration résonnent, si le lecteur le souhaite, s'il le peut, à la plénitude d'une compréhension. Sensible à la manière dont le texte communique avec d'autres objets culturels (tableaux, films, musiques,...), l'enseignant doit conduire ses élèves à jeter des passerelles pour explorer, de haut en large, l'espace des savoirs sans les segmenter : connaissance du monde physique et humain, connaissance de soi en tant que sujet social, conscience des ressources de la langue écrite...* »²⁰

■ **Les écrits qui ne s'organisent pas, faute d'avoir été mis en relation ou confrontés, tombent dans l'oubli.** Le maître établit des passerelles en présentant d'autres textes en lien avec celui qui

a fait l'objet d'investigations, d'une « leçon de lecture ». En particulier, concernant le texte de Ruth Brown : d'autres *récits de voyages*... imaginaires ou non (autour d'un thème)²¹, d'autres *textes de Ruth Brown* pour pointer ses « obsessions d'écriture » mais aussi son talent de peintre (autour de l'auteur)²², d'autres récits dont *la chute* invite aux relectures (autour d'une forme)²³, d'autres textes qui parlent d'*escargot* (autour des genres littéraires ou documentaires)²⁴.

■ **Lire ou dire à haute voix.** Nombreux sont les enfants séduits par les formules littéraires qu'ils mémorisent, se répètent et réutilisent, la structure des textes sert de support à la mémoire. Les mots, surtout s'ils sont rares, résonnent et déclenchent des émotions chez les jeunes qui s'empressent de les réemployer, à l'oral, pour se les mettre en bouche de façon jubilaire, à l'écrit, pour montrer à quel point ils ont bien compris leur pouvoir évocateur.

Je laisse à Yvonne Chenouf le mot de la fin...

« *L'enfant qui s'imprègne des textes littéraires met dans la cale, pour les futures traversées une cargaison, un bagage littéraire pour ses prochaines lectures. [...] L'enseignant, capitaine au long cours, guide ses matelots d'île en île, les initie aux plaisirs de certains archipels, les incite à aborder les îles inexplorées, à éviter les îles désertes, à naviguer pour toujours sur l'océan des livres, pour y laisser, à leur tour, leur îlot, leur trace* ».²⁵

Je laisse à Ayumi Shiba la traduction de la fin...

A criança que impregna-se de textos literários coloca num porão, para uns futuros viagens, sua carga, um bagagem literário para umas próximas leituras. O professor, capitão, guia seus marinheiros de ilha em ilha, inicia aos prazeres de certos arquipélagos, incita acostar em ilhas inexploradas, a evitar as ilhas desertas, a navegar para sempre no oceano dos livros, para deixar, cada vez, seu ilheu, sua marca ●

Christine RAZET

■ 20. *La leçon de lecture*, AFL, 1999, p.180 ■ 21. *Le voyage de grand-père*, Allan SAY, L'école des loisirs ; *Le voyage d'Orégon*, RASCAL et JOOS, Pastel ■ 22. *Une histoire sombre, très sombre ; Doudou ; Chat caché*, Ruth BROWN, Gallimard Jeunesse ■ 23. *Mon jour de chance*, Keiko KASZA, Kaleidoscope ; *Histoires pressées*, Bernard FRIOT, Milan ■ 24. *L'escargot Paisible dormeur*, Milan ; *Petit escargot*, Christian VOLTZ, Didier Jeunesse ■ 25. *La leçon de lecture*, AFL, 1999, p.58 / Yvonne CHENOUF

Le lecteur peut être considéré comme le personnage principal du roman, à égalité avec celui qui l'a fait, sans lui, rien ne se fait. Elsa TRIOLET
(*La mise en mots* – 1969)