

LECTURE

Yvonne CHENOUF

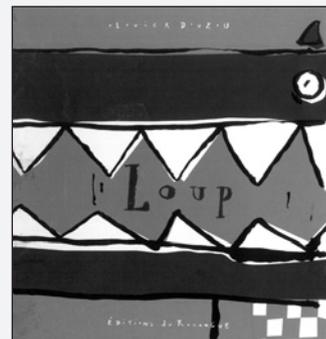
SUR QUELS SUPPORTS APPRENDRE À LIRE ?

À Curitiba, une conférence a réuni plus de 250 personnes autour des propositions de l'AFL concernant l'enseignement de la lecture. Nous avons donc monté un diaporama à partir de l'article de Jean Foucambert intitulé « Sur quels objets apprendre à lire », paru dans *Les Actes de Lecture* n°82, juin 2003, pp.23-32. Ce texte avait été proposé à l'Observatoire National de la Lecture dans le cadre d'un projet concernant les manuels de lecture au CP. Mais le comité scientifique de l'Observatoire « n'a pu malheureusement retenir cet article malgré sa qualité indéniable » parce que, selon son président, « il s'éloignait trop des positions bien connues que défend l'Observatoire » et que « sa rédaction manquait de cohérence avec les autres contributions. » Nous avons donc repris des extraits de cet article (points 1 à 11) en l'illustrant avec des séances de classe que nous espérons en cohérence avec cet article...

1. (...) Contrairement aux présupposés des méthodes conventionnelles d'enseignement dans les systèmes alphabétiques, il n'y a pas d'intersection fonctionnelle entre langue écrite et langue orale : elles ne produisent pas la même chose, elles ne communiquent pas la même chose.

2. (...) les langues écrites ont en commun de permettre la production, la communication et la réception de messages (des textes) au moyen de signes visuels (graphiques), construits par la combinaison d'éléments selon un certain nombre de règles (la combinatoire). Ces messages, explorés à partir d'une **activité volontaire**¹ du regard, sont permanents ; **tous leurs constituants sont simultanément présents dans l'espace** du support dans **une disposition qui n'a pas pour objet de présenter la chronologie de leur production**. Certains groupes sociaux, au cours de leur histoire, ont ainsi inventé et fait évoluer un outil graphique pour des opérations intellectuelles spécifiques que la langue orale ne permet pas. (...) la langue écrite se construit [pour l'individu qui apprend] comme outil d'une « *raison graphique* » qui se développe par l'exercice d'une démarche intellectuelle (...) Il apprend à lire et à écrire parce qu'il apprend (en apprenant) à penser avec de l'écrit. (...) en empruntant le chemin qui va de **la compréhension d'un message écrit à la découverte du fonctionnement du code** dans lequel il fonctionne. (...)

■ 1. Mais, au début de la scolarité le besoin d'un langage écrit n'est absolument pas développé. On peut même dire, sur la base des données de la recherche, que l'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale mais n'a encore une idée extrêmement vague de sa nécessité en général. (...) En un certain sens l'utilisation du langage écrit suppose un rapport avec la situation fondamentalement différent de celui qui existe dans le cas du langage oral, elle requiert un **rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre**. La recherche révèle en quoi consiste ce rapport différent avec la situation qu'exige le langage écrit : sa première particularité est que l'enfant doit agir **volontairement**, le langage écrit est plus **volontaire** que le langage oral. (Lev Vygotski, *Pensée et langage*, La Dispute, 1997, p.341)



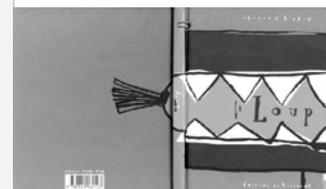
CE TEXTE APPAREMMENT SIMPLE REPOSE SUR UNE CONSTRUCTION RIGOREUSE QUI NE SE PERÇOIT PAS IMMÉDIATEMENT ET RÉSUITE D'UN TRAVAIL...

LOUP

je mets mon nez
je mets mon œil
je mets mon autre œil
je mets mes oreilles
je mets mes dents
je mets mes autres dents
je mets ma tête
je mets ma serviette
GRRRRRRRR
GRRRRRRRR
Et je mange ma carotte

Olivier Douzou,
éd. Le Rouergue

- Positionnement (presque) régulier du « Je ».
- Présentation ordonnée des adjectifs possessifs « mon », « mes », « ma ».
- Jeu typographique sur l'onomatopée.
- Jeu sur l'implicite entre la couverture et la quatrième de couverture.



3. (...) Ce qui caractérise le premier apprentissage linguistique (en général l'oral...), c'est qu'il a lieu sans recours possible à une autre langue préalablement connue. **On apprend sa langue maternelle parce qu'on en comprend socialement les messages par des voies extra-linguistiques, jusqu'au franchissement d'un seuil où on dispose d'assez de savoirs linguistiques et communicationnels pour prendre l'initiative de leur extension** : le moment vient où le processus est capable de s'auto-alimenter. (...)

4. La rencontre d'une langue écrite obéit, comme tout apprentissage linguistique, à ce principe de développement interne. Mais certaines caractéristiques matérielles des messages écrits, notamment la permanence et la simultanéité de tous leurs constituants, font qu'(...) il est davantage aisé de les « étudier », d'en « parler », de les prendre comme des objets à démonter et, par un travail de décontextualisation, d'isoler leurs éléments ; puis de découvrir les principes de leur fonctionnement et de leur combinaison (combinatoire). L'enfant, entre zéro et quatre ans, a fait ce travail avec l'oral dans des conditions plus difficiles, du fait de la **volatilité des messages**² et de leur variation d'un émetteur à l'autre. L'écrit, lui, est constamment accessible et manipulable.

■ 2. Le grand vent et le vent moyen

Quand le vent moyen souffle, on se disperse un peu partout dans la Vallée. Le premier, celui qui est le plus loin, raconte une histoire. Quand le vent l'apporte au deuxième, l'histoire a déjà changé. Le deuxième la raconte à son tour, et le vent la change encore...

Soyotte a fait un clafoutis aux cerises et l'a caché sous son lit. Je l'ai goûté, il est fameux. Je l'ai caché ailleurs. Qui en veut ?

Soyotte a fait un chatouillis en crise et a craché sous son lit. Dégoutée, elle a fait « Meuh ! » chez le tailleur qui est vieux !

Le coyote a vu un chat rouillé en chemise et l'a couché dans son nid. Il a fait mieux chez ma sœur qui mange des pneus !

La bouillotte, sur un châle mouillé, s'est mouchée dans les plis du rapporteur en tranches de tarte aux cheveux !

Blounotte râle, toute mouillée, elle a été douchée par un papoteur sans manches qui lui a mis une carpe sur les yeux !

Claude Ponti, *Ma Vallée*,
L'école des loisirs

APRÈS AVOIR ÉTÉ LUS ET RELUS, CES TEXTES PEUVENT ÊTRE OBSERVÉS AU NIVEAU DE LA CONSTANCE DE CERTAINS DE LEURS CONSTITUANTS : RÉPÉTITIONS DE MOTS, DE PHRASES, DE PARAGRAPHES.

ALBOUM

Il y a un canard !
Il s'appelle Bernard !
Je pose Clindindin
suq Bernard le canard...

Ils s'en vont à la plage,
avec pelle et râteau !
Et tout au fond du seau
il y a le gâteau
du lapin qui s'endort
sur Bernard le canard.

Un départ
sans Grognon :
pas question !
Ils s'en vont à la plage
avec pelle et râteau
installés dans le seau
où était le gâteau
du lapin qui s'endort
sur Bernard le canard.

Minnie est du voyage !
Sur l'ourson, à l'envers,
elle ne voit pas la mer.

Ils s'en vont à la plage
avec pelle et râteau
installés dans le seau
où était le gâteau
du lapin qui s'endort
sur Bernard le canard.

Ballon s'appelle Ballon !
Il n'a pas d'autre nom,
ni devant, ni derrière,
la poupée à l'envers,
qui ne voit pas la mer,
penchée sur un ourson !

Ils s'en vont à la plage
avec pelle et râteau
installés dans le seau
où était le gâteau
du lapin qui s'endort
sur Bernard le canard.

Reviendront en camion
ou peut-être en avion...

!

BOUM

On recommence ?
Albom. Christian Bruel &
Nicole Claveloux, éd. Être

- Le quatrième paragraphe va devenir refrain avec une variation temporelle (est/était).
- À gauche, dans la marge, les silhouettes indiquent une des 4 étapes de l'écriture : l'ajout.
- La dernière phrase (On recommence ?) redonne la main au lecteur et signale le lien inextricable entre lecture et écriture.

LOUP

je mets mon nez
je mets mon œil
je mets mon autre œil
je mets mes oreilles
je mets mes dents
je mets mes autres dents
je mets ma tête
je mets ma serviette
GRRRRRRR
GRRRRRRR
Et je mange ma carotte

Olivier Douzou,
éd. Le Rouergue

BON APPÉTIT ! MONSIEUR LAPIN

Monsieur Lapin n'aime plus les carottes.
Il quitte sa maison pour aller regarder dans l'assiette de ses voisins.

« Que manges-tu ? » demande-t-il à la grenouille.
« Je mange des mouches », répond-elle.
« Pouah ! » fait Monsieur Lapin.

« Que manges-tu ? » demande-t-il à l'oiseau.
« Je mange des vers », répond l'oiseau.
« Beurk ! » fait Monsieur Lapin.

« Que manges-tu ? » demande-t-il au poisson.
« Je mange des larves », répond le poisson.
« Très peu pour moi », dit Monsieur Lapin.

« Que manges-tu ? » demande-t-il à la baleine.
« Je mange n'importe quoi », répond le cochon.
« Eh bien, pas moi », dit Monsieur Lapin.

« Que manges-tu ? » demande-t-il à la baleine.
« Du plancton », répond la baleine.
« Qu'est-ce que c'est que ça ? », dit Monsieur Lapin.

« Que manges-tu ? » demande-t-il au singe.
« Des bananes », répond le singe.
« Ça ne pousse pas dans mon jardin », dit Monsieur Lapin.

« Que manges-tu ? » demande-t-il au renard.
« Je mange du lapin », répond le renard.
« Au secours ! », crie Monsieur Lapin.

(...)

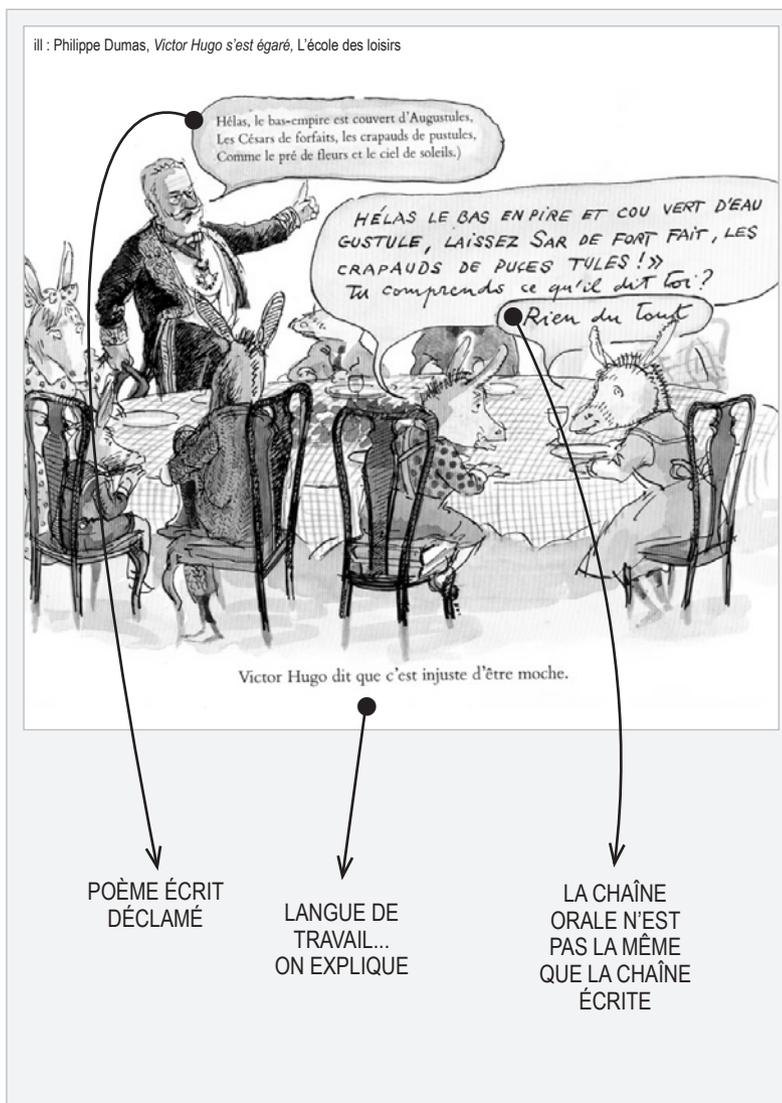
Bon appétit Monsieur Lapin !
Claude Boujon, L'école des loisirs

- Exposition de la chaîne alimentaire : d'abord 3 carnivores et, avant les 2 herbivores, 1 omnivore : le cochon.
- Rencontre entre le prédateur et sa proie.
- Régularité des formes dialoguées
- Entrelacement de l'information scientifique et du processus narratif : le renard mange le lapin qui retrouve du goût pour les carottes.

5. Outre un certain état d'expérience du monde, l'apprenti lecteur, le plus souvent, partage déjà avec son environnement une autre langue qui va servir de **langue de travail** afin d'**étudier les messages écrits** et d'accéder à travers eux au code graphique. Cette langue de travail (parler en français pour travailler sur le latin, en langue des signes pour des sourds... etc.) est un puissant auxiliaire de l'apprentissage de la lecture, à condition de ne pas se tromper de fonction : il s'agit d'un moyen de 'parler de' et non de 'substituer à'. (...) Cette différence apparaît davantage si on transpose cette situation à ce qui se passerait si on travaillait sur un texte écrit en français avec des enfants portugais non francophones. On devrait utiliser l'oral portugais pour « dire » le texte, pour dire ce qu'il veut dire, on montrerait les mots pour en parler plus commodément en portugais, on échangerait en portugais sur le fonctionnement du code graphique français ; le portugais serait langue de travail comme le français oral l'a été pour tous les apprentis latinistes. (...)

6. (...) L'intérêt d'un manuel devrait s'apprécier d'abord à la qualité d'écriture des textes proposés.

(...) De même qu'on ne parle pas à un bébé pour lui apprendre à parler mais pour échanger avec lui sur les registres variés qui en font, avant même qu'il comprenne, un partenaire de la communication, de même les textes écrits ne sauraient être des prétextes mais d'authentiques objets ayant pour destination un lecteur et non un apprenti et pour origine un auteur et non un pédagogue. Des textes qu'on rencontre parce qu'on a déjà les besoins d'un lecteur, même si on ne sait pas encore lire, d'un lecteur qui s'informe, qui aime, qui redoute, qui veut tout comprendre des choses, des êtres, de la vie. Si l'écrit ne construit pas dès ses premières rencontres des points de vue qu'il est seul à pouvoir construire, à quoi bon apprendre à lire ? Seuls s'y investiront ceux qui, dans leur milieu familial, pressentent qu'il permet d'autres rencontres qu'un pléonasmisme de l'oral.



GLOBAL ? VOUS AVEZ DIT GLOBAL ?

Ce qui est global c'est la prise en compte de données composites qui aident le lecteur à aborder l'inconnu d'un texte grâce au connu qu'il peut activer à son sujet ³ (ce connu étant de divers ordres : sémantique, syntaxique et graphique). C'est alors le temps accordé à l'apprentissage, les types de textes présentés et leurs modes de traitement, les finalités des activités scolaires (concrètes - sur le plan de la réussite - et abstraites - sur le plan des enjeux cognitifs) qui doivent être pensés globalement.

■ 3. FOUCAMBERT Jean, « 80%, 20% », Les Actes de Lecture n°92, décembre 2005, pp.19-22 (www.lecture.org)

**IMAGINONS UN
PROJET DE
LECTURES AUTOUR
DU THÈME DE
L'ÉLÉPHANT.**

1) Pour accompagner une lecture faite en classe (valeur littéraire de l'éléphant, informations obscures ou contradictoires sur cet animal...) ou pour préparer une exposition.

2) Pour différencier les spécificités des textes documentaires, narratifs, poétiques...

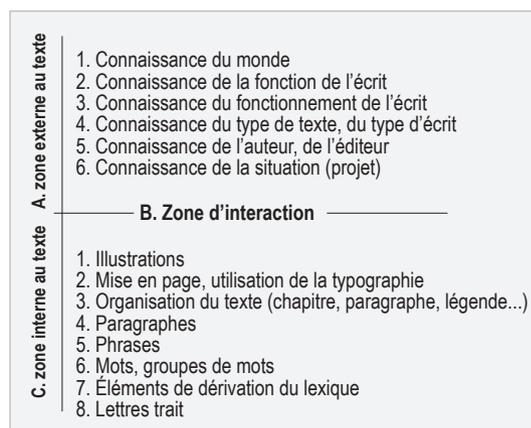
3) Pour écrire un texte avec ce personnage.

4) Pour d'autres raisons.

**CHAQUE LECTEUR,
FACE À UN TEXTE,
CROISERA DES
ÉLÉMENTS QUI LUI
SONT PROPRES
(EXTERNES AU
TEXTE) AVEC
DES ÉLÉMENTS
PROPRES À LA PAGE
(INTERNES AU TEXTE)**

VISUALISER LE MODÈLE INTERACTIF À L'ŒUVRE DANS LA VOIE DIRECTE

Prendre en compte les éléments indissociables de l'acte de lecture. Le principe de construction de ce modèle porte sur l'existence de deux ensembles distincts (le savoir préalable « derrière l'œil » et l'information graphique nouvelle « devant l'œil ») que la lecture doit réunir par un questionnement réciproque.



A. Une zone au-dessus du texte, extérieure à lui, qui regroupe les savoirs provisoires à partir desquels va être questionné l'écrit. On y trouve notamment :

1) *des connaissances au niveau le plus général, sur le « monde » (les éléphants, leur vie, leur histoire...)*

2) *une expérience linguistique acquise au moins dans l'apprentissage et le maniement d'une autre langue, le plus souvent orale (mais pas nécessairement, cf. les sourds et la langue des signes)... Cette expérience s'investit à deux niveaux : dans une réflexion métalinguistique et dans des transferts d'anticipation et de vérification des indices.*

3) *une connaissance du fonctionnement de l'écrit à travers l'expérience d'autres textes rencontrés ou produits. À tout moment, il y a un « avant » et très rapidement un « capital en constante accumulation primitive » qui permet de trouver dans un texte des points d'appui (des mots, des structures...) C'est l'état actuel du « savoir-lire ».*

4) *une connaissance des genres, des types de textes, de la situation de production et de l'acte d'énonciation... connaissances qui anticipent le type de pacte qu'il est opportun de passer avec l'auteur à travers le texte et organisent la recherche en conséquence.*

5) *une implication dans le contexte précis qui justifie la rencontre avec le texte, quelque chose qui constitue l'horizon d'attente du lecteur en définissant le statut et l'enjeu du texte pour la situation présente.*

6) *une représentation plus ou moins fidèle et approfondie du contenu sémantique et linguistique du texte dans le cas précis où une personne extérieure l'a révélé en parlant ou en le lisant. C'est le cas, par exemple, des relectures.*

B. La zone du « processeur » (le mécanisme de lecture ?) qui réduit l'inconnu du texte devant l'œil en le confrontant aux savoirs derrière l'œil... C'est le lieu du « jugement » dans l'attribution de significations et par voie de conséquence de la gestion des intentions et de la décision de mettre fin à l'interaction ou d'en faire varier les modalités.

C. Une zone du texte, tout ce qui fait qu'il est une organisation écrite unique et cohérente, offerte à l'investigation :

1) *illustrations et contexte écrit non-graphique*

2) *mise en page : mise en relief, disposition, typos...*

3) *structuration en paragraphes, en chapitres...*

4) *organismes textuels, liaisons inter-phrases, anaphorisation...*

5) *phrase, comme unité de sens constitutive du texte*

6) *groupes fonctionnels comme unités constitutives de la phrase*

7) *éléments de dérivation du lexique (genre, nombre, affixes, terminaisons de conjugaison...)*

8) *lettres et groupements caractéristiques qui donnent leur physionomie et leur « grément » aux mots, leur forme « ortho-graphique »...*

Extrait du rapport de recherche **La lecture des 5-8 ans**, AFL / INRP, 1997

QUE SAVONS-NOUS DES ÉLÉPHANTS ?

Mobilisation des connaissances et ouverture d'un horizon d'attente (voir texte ci-contre).

Convocation d'une partie de la zone externe au texte : connaissance du monde.

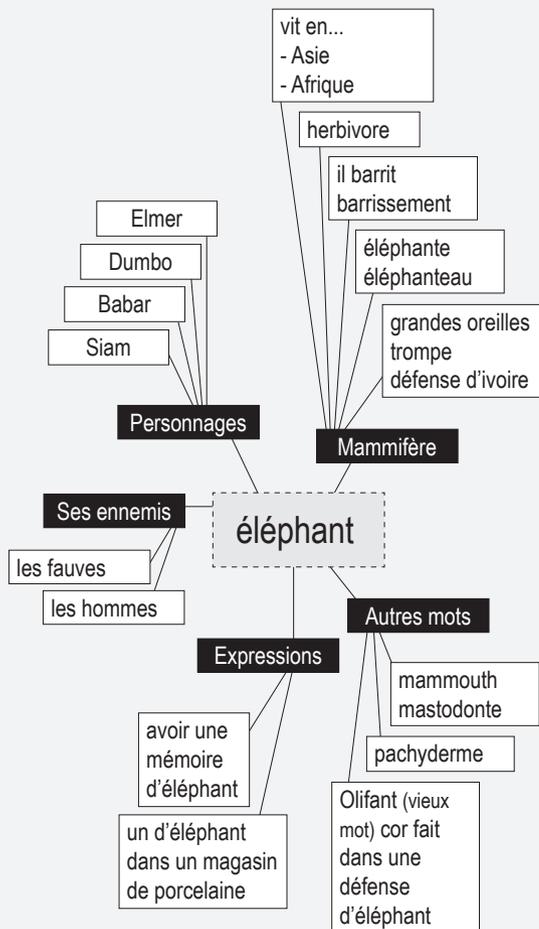


Schéma proposé par Jocelyne GIASSON

L'HORIZON D'ATTENTE : LE TABLEAU DE BORD DU LECTEUR

« Même au moment où elle paraît, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'informations ; par tout un jeu d'annonces, de signaux - manifestes ou latents -, de références implicites, de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception. Elle évoque des choses déjà lues, met le lecteur dans telle ou telle disposition émotionnelle, et dès son début crée une certaine attente de la « suite », du « milieu » et de la « fin » du récit (Aristote), attente qui peut, à mesure que la lecture avance, être entretenue, modulée, réorientée, rompue par l'ironie (...) C'est une perception guidée qui se déroule conformément à un schéma indicatif bien déterminé, un processus correspondant à des intentions et déclenché par des signaux que l'on peut découvrir, et même décrire (...) Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attentes et de règles du jeu avec lesquels **les textes antérieurs** l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites. (...) Le problème de la subjectivité de l'interprétation et du goût (...) ne peut être posé de façon pertinente que si l'on a d'abord **reconstitué cet horizon d'une expérience** esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension... »

Hans Robert JAUSS

QUE SAVONS-NOUS DU MOT ?

éléphant

animal mammifère

■ Indices graphiques

- Mot plus long que la moyenne : 8 lettres
- Silhouette : 3 hampes supérieures ; 1 hampe inférieure... **é|l|é|p|h|a|n|t**
- 2 accents aigus (début de mot)

■ Indices morphologiques

- le [t] final prépare la dérivation
- Pluriel : éléphants
- Féminin : éléphante
- Petit : éléphanteau
- Adjectif dérivé : éléphantique (très gros)

■ Indices phonologiques

- Le [t] final ne se prononce pas
- Le phonème [ə] a pour graphème [an]
- Le phonème [f] a pour graphème [ph] comme téléphone, pharmacie...

■ Expressions :

- Avoir une mémoire d'éléphant (avoir une bonne mémoire)
- Un éléphant dans un magasin de porcelaine (être lourdard dans une affaire délicate)

■ Mots proches

- Mammoth : c'est l'ancêtre de l'éléphant
- Pachyderme : qui a la peau épaisse

■ Éléphants célèbres :

- *Babar* : l'éléphanteau apprend à vivre auprès des humains et des siens
- *Dumbo* : né avec de trop grosses oreilles, il s'en sert pour voler et devient une star du cirque
- *Elmer* : différent des autres, le petit éléphant apprend à s'accepter
- *Siam* : vie d'un éléphant qui quitte son pays pour travailler dans un cirque.

LIRE DES INTENTIONS

Le texte « parle » d'autant mieux qu'il est considéré sous divers aspects (organisation, thème, intertextualité...) aspects reliés à l'intention du texte : « *Nous avons précédemment remarqué la difficulté d'appréhension par les élèves du sens intentionnel d'un texte. Cette dimension de l'activité langagière semble en effet être difficile à identifier pour nombre d'élèves, c'est elle qui est en cause dans les items « réagir » de l'évaluation internationale PISA et qui est apparue particulièrement discriminante (...) l'idée qu'au-delà du contenu du texte, il y a, en compréhension comme en production, un point de vue, une intentionnalité de l'auteur, est moins facile à enseigner et à apprendre. Sans doute, parce qu'il s'agit d'une acculturation langagière (et pas seulement d'une maîtrise linguistique) pour une partie de la population, acculturation qui, parce qu'elle ne fait alors pas partie de la socialisation familiale, est strictement scolaire.* »⁴

« ...toute œuvre est réponse à une question, et la question qu'à son tour doit poser l'interprète, consiste à reconnaître, dans et par le texte de l'œuvre, ce que fut la question d'abord posée, et comment fut articulée la réponse. (...) C'est le texte qui doit être déchiffré ; l'interprétation a pour tâche d'y déceler la question à laquelle il apporte sa réponse propre. »⁵

« Si l'on m'interroge, écrivait Paul Valéry, si l'on s'inquiète (comme il arrive, et parfois assez vivement) de ce que j'ai voulu dire (...), je réponds que **je n'ai pas voulu dire mais voulu** faire et que c'est cette intention de faire qui a voulu ce que j'ai dit. »⁶

LA LECTURE SE FAIT SUR DEUX TEXTES

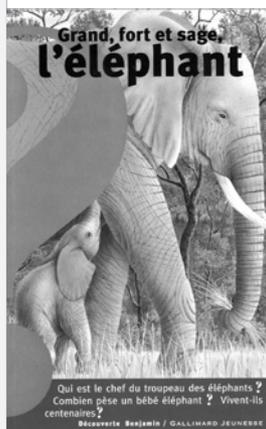
Consignes :

- Vous allez écouter deux textes très courts sur l'éléphant.
- Pensez bien à tout ce que vous avez dit sur cet animal.
- Écoutez bien avec, en tête, les idées que vous avez formulées.
 - Le premier texte est de Philippe Pfeffer, le second de Jean-Hugues Malineau (noms écrits au tableau).
- Essayez de savoir ce que chaque auteur a voulu faire.
- Cherchez à savoir s'ils disent la même chose ou s'ils vous apprennent ou vous font ressentir des choses différentes.
- Peut-on avoir une préférence pour l'un ou pour l'autre ?
 - Ou aimer l'un et l'autre pour des raisons différentes ?
- Je peux vous relire les deux textes ou un seul si vous le désirez.
 - Ensuite, je vous montrerai les images.

L'ÉLÉPHANT

Qu'est-ce qui est un outil, une main, une pompe, un tube de plongée, une trompette et un nez ?

La trompe de l'éléphant ! Elle est creuse à l'intérieur, Sans os, formée de muscles et terminée par des lèvres habiles. Aucun autre animal n'a un tel outil ! Grâce à elle, l'éléphant respire. Il peut cueillir un fruit, ou projeter en l'air un lion ! Il boit et se douche, son grand plaisir ! S'il nage sous l'eau sa trompe lui permet de respirer. C'est aussi une trompette : quand l'éléphant barrit, on l'entend de loin ! Et il dresse sa trompe dans le vent pour sentir un ennemi qui s'approche...



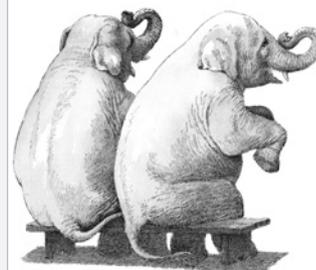
LES ÉLÉPHANTS

Les zélés fantaisistes en piste les éléphants...

Les pachydermes des chorales n'ont pas l'oreille musicale baryton, barrit tant l'un joue de l'hélicon sa sœur de l'olifant.

Et les autres sont trompettistes de père en fils tous les cent ans baryton, barrit tant les zélés fantaisistes en piste les éléphants.

Moi qui dirige l'éléphanfare mes enfants, je vous prie de croire que j'ai un travail écrasant !



● ci-dessus : *Pas si bêtes les animaux*, Jean-Hugues MALINEAU / ill. Willi GLASAUER, L'école des loisirs, p.24

● ci-contre : *Grand, fort et sage l'éléphant*, Pierre PFEFFER & René METTLER, Gallimard, Découverte Benjamin

■ 4. BAUTIER Elisabeth, « Les différentes dimensions de la langue et leur évaluation », www.ac-creteil.fr ■ 5. JAUSS H-R, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978, p.17 ■ 6. Cité par Claude SIMON dans *Le Discours de Stockholm*, Minuit, 1986, p.23

L'ÉLÉPHANT

Qu'est-ce qui est un outil, une main, une pompe, un tube de plongée, une trompette et un nez ?

La trompe de l'éléphant !
Elle est creuse à l'intérieur,
Sans os, formée de muscles
et terminée par des lèvres
habiles. Aucun autre animal
n'a un tel outil !
Grâce à elle, l'éléphant
respire. Il peut cueillir
un fruit, ou projeter
en l'air un lion !
Il boit et se douche,
son grand plaisir !
S'il nage sous l'eau
sa trompe lui permet
de respirer. C'est aussi
une trompette :
quand l'éléphant barrit,
on l'entend de loin !
Et il dresse sa trompe
dans le vent
pour sentir un ennemi
qui s'approche...

LES ÉLÉPHANTS

Les zélés fantaisistes
en piste les éléphants...

Les pachydermes des chorales
n'ont pas l'oreille musicale
baryton, barrit tant
l'un joue de l'hélicon
sa sœur de l'olifant.

Et les autres sont trompettistes
de père en fils tous les cent ans
baryton, barrit tant
les zélés fantaisistes
en piste les éléphants.

Moi qui dirige l'éléphanfare
mes enfants, je vous prie de croire
que j'ai un travail écrasant !



Récit Documentaire

Poème

*Les textes, le contenu, s'estompent pour laisser place
à ce qu'on en pense... ses effets.*

*Les deux textes parlent de la même chose (la trompe de l'éléphant)
mais ils en parlent différemment.*

À quoi sert la trompe ?

- respirer
- cueillir
- projeter
- boire
- se doucher
- barrit
- sentir l'ennemi

mots permettant de
localiser la réponse :
- grâce à elle...
- il peut...
- elle permet...

À quoi sert la trompe ?

- faire de la musique
- s'amuser avec les mots
- liaisons / élisions
- mots de la même famille
(trompette...)
- homophonies
(baryton / barrit tant)
- mots valises (éléphanfare)
- jeu avec les graphèmes :
éléphant / enfant

7. [Dans l'enseignement traditionnel]

...l'apprentissage de la lecture devrait franchir des niveaux techniques qui feront passer des compétences de base (identifier les éléments du message) aux compétences approfondies (saisir l'explicite du texte) puis aux compétences remarquables (accès à l'implicite). (...) Ainsi, les processus techniques initiaux n'ont-ils pas pour fonction d'accomplir un acte de lecture (éprouver ce qu'un texte veut dire) mais de s'y préparer en identifiant les éléments, comme si un nouveau-né n'avait pas accès d'abord à ce que sa mère veut lui dire (le rassurer, l'encourager, le mettre en garde, etc.) bien avant de connaître chaque mot qu'elle emploie. (...) **Ce sont les compétences remarquables qui sont à l'œuvre au début de tout apprentissage linguistique** et c'est seulement à leur service, à partir d'elles, que se développent les compétences techniques. (...) Comprendre comment et pourquoi un auteur a écrit (rencontrer le non-dit) constitue l'objectif initiatique, au sens que c'est de cette exigence initiale que dépend **l'initiation** achevée.

L'intérêt d'un manuel devrait s'observer à travers la diversité et la richesse des **relectures** auxquelles il convie. (...) À l'enseignant de mettre en œuvre sur le texte ce qui manque encore à l'apprenti (compétences de base) afin de lui permettre d'exercer sans attendre les compétences remarquables. (...) C'est à l'environnement, donc ici à l'enseignant ou au groupe hétérogène, d'apporter l'information ignorée, celle de l'explicite du texte par exemple, en en donnant lui-même **lecture autant**

IMPRESSIONS D'ÉLÈVES DE CP À LA LECTURE DES DEUX TEXTES :

Maître : Vous avez dit que ces deux textes parlaient de la trompe de l'éléphant mais qu'ils en parlaient différemment. Qu'est-ce que vous voulez dire ? Qu'est-ce qui est différent ?

Elève : On apprend plus de vraies choses dans le premier texte.

E : Et le deuxième il est plutôt rigolo.

M : Qu'est-ce que c'est des « vraies choses » ?

E : Eh ben par exemple, avec la trompe il respire ; il cueille un fruit, il se douche, il boit... ça c'est vrai.

E : Oui mais moi je crois pas qu'il peut jeter un lion en l'air l'éléphant quand même. Le lion il est trop gros et il est plus fort.

M : Et dans le second texte, qu'est-ce qui est rigolo ?

E : ben, ils disent « barrit tant, baryton ». C'est ça qui est rigolo.

E : Et sur l'image, ils sont assis sur un banc. Ca s'assied pas les éléphants !

E : Ca pourrait casser le banc.

E : En plus il dit qu'il a une sœur. Il a pas de sœur l'éléphant quand même.

E : ben si ! S'ils ont le même papa et la même maman.

M : Vous dites que le premier texte apporte des informations sérieuses mais moi je sais que la trompe c'est « un outil, une main, une pompe, un tube de plongée... » Un tube de plongée, ça ne vous semble pas farfelu ?

E : Si, c'est rigolo !

E : C'est pour nous faire comprendre.

M : Alors, qu'est-ce qui les différencie ces textes ?

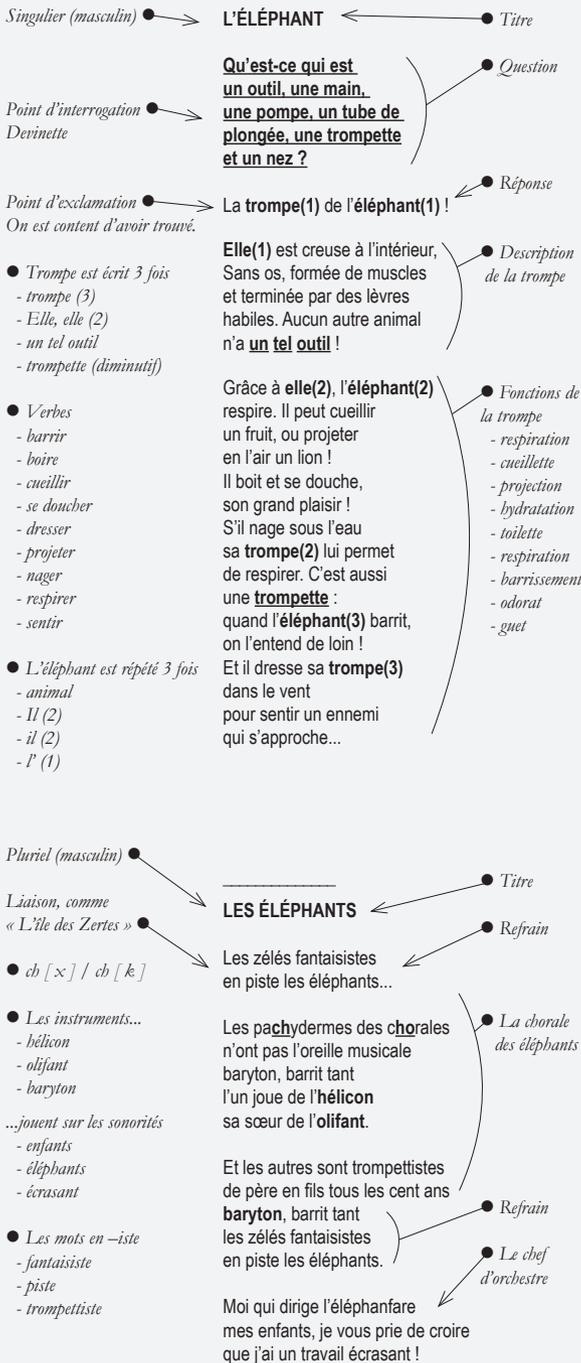
E : Le deuxième on dirait une chanson.

E : Un poème.

E : Et le premier on dirait une devinette.

PRISE DE NOTES

Cette affiche est le résultat d'un travail de lecture autour des deux textes et l'organisation des remarques qu'il a suscitées.



de fois qu'il le faut, en construisant des **repères dans les marges** du texte pour le structurer, en l'annotant, en en parlant, etc.

Quand commence la Leçon, le texte est connu, par apport extérieur (...) Il s'agit, dès lors, de comprendre comment et pour quoi il fonctionne. C'est cela qu'il s'agit d'apprendre à faire et c'est en le faisant que les compétences techniques vont trouver naturellement à s'exercer. On part d'une question de recherche, issue de la confrontation entre un horizon d'attente et l'explicite afin de se demander « comment ça marche » (...) comment et pourquoi cet objet que je connais s'est-il et est-il fait ? (...) On peut donc imaginer que le manuel suggère à l'enseignant une **étude experte** du fonctionnement du texte, avec des **pistes d'investigation** pour les élèves, ainsi que des supports diversifiés : **affiches** pour le travail avec le grand groupe, formats plus réduits pour les petits groupes et le travail individuel. Par cette investigation collective, le territoire du texte prend l'allure d'une **carte**, avec des couleurs différentes qui en matérialisent la structure et visualisent des cheminements entre ses éléments.

EXTRAITS DE DICTIONNAIRES

Occurrences du texte 1

n°	constituant	occ.	long.
1	,	10	1
2	un	7	2
3	l'	6	1
4	!	5	1
5	éléphant	4	8
6	est	4	3
7	une	4	3
8	.	3	1
9	de	3	2
10	et	3	2
11	trompe	3	6
12	il	2	2
13	Il	2	2
14	outil	2	5
15	qui	2	3
16	sa	2	2
17	trompette	2	9

Alphabétique du texte 2

n°	constituant	occ.	long.
1	!	1	1
2	,	3	1
3	.	2	1
4	...	1	1
5	ai	1	2
6	ans	1	3
7	barrit	2	6
8	baryton	2	7
9	cent	1	4
10	chorales	1	8
11	croire	1	6
12	de	4	2
13	des	1	3
14	dirige	1	6
15	écrasant	1	8
16	éléphanfare	1	11
17	éléphants	3	9
18	en	3	2
19	enfants	1	7
20	Et	1	2
21	fantaisistes	2	12

Terminaison du texte 2

n°	constituant	occ.	long.
(...)	(...)	(...)	(...)
5	sa	1	2
6	de	4	2
7	dirige	1	6
8	prie	1	4
9	je	1	2
10	musicale	1	8
11	oreille	1	7
12	éléphanfare	1	11
13	père	1	4
14	croire	1	6
15	piste	2	5
16	joue	1	4
17	que	1	3
(...)	(...)	(...)	(...)
31	pas	1	3
32	des	1	3
33	les	4	3
34	Les	3	3
35	chorales	1	8
36	zélés	2	5
37	mes	1	3
38	pachydermes	1	11
39	les autres	1	10
40	fantaisistes	2	12
41	trompettistes	1	13
42	ils	1	4
43	ans	1	3
44	enfants	1	7
45	éléphants	3	9
46	tous	1	4
47	vous	1	4

1. Parties et paragraphes

<input type="text"/>	titre
<input type="text"/>	question
<input type="text"/>	réponse
<input type="text"/>	forme de la trompe
<input type="text"/>	fonction de la trompe en 6 phrases
<input type="text"/>	titre
<input type="text"/>	refrain
<input type="text"/>	trompe orchestre
<input type="text"/>	refrain
<input type="text"/>	homme orchestre

2. Jeux de mots

- Les zélés fantaisistes
- Les ailés fantaisistes
- baryton, barrit tant
- olifant / éléphant
- éléphanfare

3. Actions

- barrir
- boire
- cueillir
- doucher (se)
- projeter
- respirer
- sentir

4. Anaphores

- trompe
- Elle
- un tel outil
- elle
- une trompette
- outil
- main
- pompe
- les éléphants
- zélés fantaisistes
- pachydermes
- les autres

5. Réseau lexical

- trompe
- trompette
- trompettiste

6. Réseau musical

- baryton
- hélicon
- olifant
- trompettiste

A) PARTIES ET PARAGRAPHES

- Faire apparaître la structure des textes.
- Titrer les paragraphes.

B) GROUPES DE MOTS

- Ne pas oublier que Dumbo est un ailé fantaisiste
- Jeu de sonorités mais aussi extension du lexique.
- baryton / ténor...

C) SONORITÉS

- élé **fan** fare
- élé **fan** taisie
- élé **fan** tôme
- écrasant se termine comme éléphant
- comme olifant
- comme enfant
- Il dit aussi le poids de l'éléphant (écrasant) par rapport à la taille des enfants (écrasés)

D) SUFFIXES

- ette
- iste

8. Les recherches ont provoqué d'incessantes relectures et donc l'identification (au début par apport d'informations de l'enseignant, de moins en moins au fil des mois) des constituants, repérés d'abord pour leur pertinence comme appuis et inducteurs d'hypothèses : **parties, paragraphes, phrases, groupes de mots, personnages, actions, lieu, anaphores, réseaux lexicaux**, marques de l'énonciation, de la modélisation, rythmes, **sonorités**, etc.

Cette Leçon de lecture conduite en groupe a permis à chacun d'aller plus loin que ce à quoi il accède seul lors de ses rencontres quotidiennes avec des textes (...) Ce décalage entre ce qu'on peut faire en groupe et ce qu'on sait faire seul définit bien la zone proximale, nécessairement individuelle, où les progrès consistent à apprendre à réussir avec ses propres forces ce qui a été mis en œuvre à plusieurs. On se trouverait alors devant une autre fonction d'un matériel (manuel ?) pédagogique : systématiser, de manière individualisée, l'expérience des points d'appui graphiques qui ont permis au groupe de découvrir l'intention du texte lors de la leçon de lecture. **Systématiser, c'est-à-dire à la fois en automatiser l'usage et les organiser en système.** (...) Car cette fois, l'attention porte moins sur le texte que sur ses éléments dans leur rapport avec ce qu'ils ont permis de découvrir. On est donc essentiellement dans une proposition pédagogique d'activités de classement et de différenciation du matériel lexical sur des critères textuels, sémantiques, grammaticaux, morphologiques, etc. (...) On attend donc d'un matériel qu'il intervienne dans la structuration de ce capital en proposant les éléments sous forme de listes et d'étiquettes, à partir du texte et en relation avec les textes antérieurs, afin de procéder à des classements et des reclassements, **le même élément** ⁷ appartenant évidemment à une multitude de classes : être de **tel texte** ⁸, désigner un **animal**, être au **pluriel**, se conjuguer, dire la même chose ou le contraire que tel autre groupe,

Le texte, qui s'estompait peu à peu, a disparu. Restent sa structure et ses titrages (colonne de gauche), le classement des notes (colonne centrale).



pouvoir « se substituer » sur l'axe paradigmatique, avoir le même radical, le même **mode de dérivation**⁹, entrer dans le même type de phrases, etc. Manuel ou matériel produit à la demande afin de manipuler ?

Cette fréquentation du matériel graphique le fait connaître ; puis reconnaître. L'attention va porter sur **tel mot** rencontré dans plusieurs parties du texte. On peut ainsi comparer les **différents contextes** où il apparaît, le rechercher dans **des textes antérieurs**, rassembler en quelque sorte les expériences linguistiques auxquelles il est associé. **Ce mot, il en appelle d'autres** qui créent des nuances de sens (du synonyme au contraire), des associations, des références, des glissements, d'autres encore qui lui ressemblent, dans leur forme ou leur sonorité (...) Ce mot, **ce même mot, peut avoir plusieurs visages** selon qu'il se décline : quelle est la plus petite souche qui l'identifie (qui lui donne son identité) à travers sa forme au féminin, au pluriel, selon la personne, le temps, etc. Il existe des souches qui génèrent des dizaines de formes (en général un verbe) et d'autres qui n'en ont qu'une. On se trouve donc « connaître » des formes qu'on n'a encore jamais rencontrées, peut-être même qui n'existent pas. **Ce mot, il se peut qu'il se « démonte »** : à travers la dérivation, on a accès à d'autres mots sur lesquels on va travailler sans avoir besoin de les rencontrer dans des textes, mots de la même famille, de construction semblable (*bonjour* → *journal* → *journalier* → *familier*...). (...) D'une certaine manière, il s'agit de **décontextualiser** tous ces éléments des circonstances de leur rencontre dans un texte **pour les recontextualiser** à l'intérieur de la langue, plus précisément de l'écrit (...).

■ 7. éléphant ■ 8. Dans *Découverte Benjamin dans Pas si bêtes les animaux* ■ 9. éléphantique

Si on associe les trois textes précédents (*Loup, Alboum, Bon appétit Monsieur Lapin*) aux deux nouveaux textes sur les éléphants, ils sont reliés par **un même thème** : les animaux (thème qui ouvrira sur le bestiaire en littérature de jeunesse).

Ces animaux peuvent aider à constituer une première base, la base des animaux (inventaire des noms d'animaux connus) qui s'étoffera au fil des rencontres. Ces mots quitteront l'ordre chronologique où on les a rencontrés pour entrer dans un ordre alphabétique.

Autre point commun entre ces cinq textes : **le jeu répétitif**

Je mets Et je mange...	Que manges-tu ? Je mange...	Ils s'en vont à la plage avec pelle et râteau. Installés dans le seau où était le gâteau. Du lapin qui s'endort sur Bernard le canard.	Les zélés fantaisistes en piste les éléphants...
Une action	Une question Une réponse	Du rythme, des rimes	Des liaisons
Verbes	Verbes	Rimes et rythmes	Chaîne orale, chaîne écrite

Certains mots seront isolés pour **leur capacité à dériver**.

Mots de la même famille	Suffixes	Verbes	Pluriel / Singulier
Oreille Oreiller Oreillette Oreillon	eau on ette iste	Diriger Jeter Manger S'en aller	Dent / Dents Éléphant / Éléphants Oreille / Oreilles

Un nouveau texte va être proposé à l'étude. Il devra :

- introduire un nouvel animal (dans la perspective d'un bestiaire)
- conforter le jeu répétitif (randonnée)
- consolider et faire expérimenter la notion de dérivation des mots
- renforcer la connaissance d'un auteur.



Le livre élu est...

Ave le logiciel IDÉOGRAPHIX on peut stocker des mots par catégories...

Base des animaux	Suffixes diminutifs	Mots de la même famille	Interrogations Exclamations Interjections
Baleine	Baleineau	Trompe	Que manges-tu ?
Canard	Caneton	Trompette	On recommence ?
Cochon	-	Trompettiste	La trompe de l'éléphant !
Éléphant	Eléphanteau	Trompeter	Pouah !
Grenouille	-	----	Beurk !
Lapin	Lapereau	Dent	Au secours !
Larve	-	Dentelle	Mes enfants!
Lion	Lionceau	Dentiste	
Loup	Louveteau	Edenter	
Mouche	Moucheron	Dentier	
Oiseau	Oisillon	Dentifrice	
Ourson	Ourson		
Poisson	-		
Renard	Renardeau		
Singe	-		
Ver	Vermisseau		

JOJO LA MACHE

Notre mache, elle s'appelait Jojo.
Elle **était** très vieille **notre** Jojo,
elle **était** là depuis des lustres, depuis la nuit
des temps.
Elle **avait** des cornes dessus, des gamelles
dessous et derrière une queue pour chasser
les mouches.
Elle **était** drôlement joyeuse Jojo.

Une nuit, il lui est arrivé quelque chose
d'extraordinaire...
Ses cornes se sont envolées...
On ne les a jamais retrouvées...

Lalala..., Jojo elle était pas très contente.
Une mache sans ses cornes,
c'est pas une vraie mache...

La nuit suivante, c'est sa queue qui a filé ; on
a bien cherché, on ne l'a jamais retrouvée

Lalala, Jojo elle était pas contente du tout.
Une mache sans ses cornes et sans sa queue,
c'est pas drôle.

C'est pas une vraie mache. (...etc.)

Olivier Douzou, Éditions du Rouergue



ill : Dédé le dindon..., S. Poirot Cherif,
Albin Michel Jeunesse

Ave le logiciel IDÉOGRAPHIX le capital s'accumul et se réorganise :

Base des animaux	Suffixes diminutifs	Mots de la même famille	Variations du phonème initial de [vache]
Baleine	Baleineau	Jojo	
Canard	Caneton	Joyeux	
Cochon	-	Joyeuse	bâche lâche
Eléphant	Eléphanteau	Joyeuses	cache mâche
Grenouille	-	Joyeusement	fâche sache
Lapin	Lapereau	Drôle	gâche tâche
Larve	-	Drôles	hache
Lion	Lionceau	Drôlement	
Loup	Louveteau	Drôlerie	
Mouche	Moucheron	Vache	
Oiseau	Oisillon	Vaches	
Ourson	Ourson	Vachement	
Poisson	-	Vachette	
Renard	Renardeau		
Singe	-		
Vache	Veau		
Ver	Vermisseau		

9. Il n'est pas question d'enseigner l'imparfait au C.P. et pourtant ! On ne saurait lire Jojo la mache d'Olivier Douzou sans s'arrêter sur sa première phrase « *Notre mache, elle s'appelait Jojo.* » et se demander quel horizon d'attente est ainsi ouvert qui serait totalement différent avec « *Notre mache, elle s'appelle Jojo.* ». Comment nommer ce qui fait la différence ? Pas plus qu'il n'y aura de leçon sur les possessifs ou le narrateur, bien qu'on s'interroge encore sur [notre], le tout premier mot : qui fait (font) ainsi irruption dans notre vie ou voudrai(en)t nous faire croire que nous avons une Jojo en commun ? Et pas de leçon non plus sur les anaphores, mais quelle est donc cette « chose » déjà trois fois désignée dans la première phrase et toujours aussi mystérieuse ? Ce qui se passe avec [s'appelait] se retrouve dans la phrase qui suit : « *Elle était très vieille notre Jojo.* », le même imparfait que dans « *il était une fois...* » au début de tant d'histoires rencontrées. Ainsi se manipule quelque chose d'abstrait qu'il sera pratique d'appeler par son nom et le mot [imparfait] n'est, somme toute, pas plus éloigné de l'expérience d'un enfant que le mot « température » quelques années auparavant. Encore a-t-il fallu exercer cette décontextualisation à travers de nombreuses manipulations pour construire ce regard technique sur la langue et les textes.

10. Il n'est pas question de faire, à chaque fois, ce travail pour tous les éléments d'un texte. Mais d'apprendre à le faire. Un travail systématique pour regarder comment « apprendre des mots » aura en quelque sorte valeur d'exemple et d'exercice (au sens de s'exercer) afin de développer un regard et de créer autour d'eux de nouveaux réseaux qui les mettent en relation, cette fois, à l'intérieur de la langue et non plus des textes (...) un déplacement de l'attention du message vers le code (...) la nécessité de décontextualiser conduit à passer de ce qu'on peut redire ou désigner du doigt dans une situation particulière à la catégorie, à la classe d'événements dans lesquelles il fonctionne. On parlera de l'auteur, de son point de vue, du personnage principal, du narrateur, du début du texte, du paragraphe, du nom, de l'imparfait, de telle lettre, du préfixe, de la terminaison, du pluriel, etc. Ce sont les mots du métier, du métier de lecteur et du métier d'apprenti-lecteur (...).

Il n'y a à lire dans un texte, donc il n'y a de quoi apprendre à lire, que pour autant qu'il y a de l'écrit, c'est-à-dire du pensé avec l'écrit, à travers le difficile travail d'écriture, par la confrontation de l'auteur entre son intention et un matériau. (...) Ce qui caractérise l'écrit, et donc nécessairement son apprentissage, c'est, à travers sa permanence, le fait que la pensée y est nécessairement reprise comme objet de pensée, ouvrant ainsi l'exercice spécifique de la « raison graphique ».

EXTRAITS DE LIRE AGIR COMPRENDRE N°22 (MARS 2000)

NOUVEL ALBUM, METTANT EN VALEUR UNE RANDONNÉE, DES RÉPÉTITIONS ET UN NOUVEL UNIVERS : LA TEMPÊTE



NOUS AVONS OBSERVÉ LE TITRE

PAR UNE SOMBRE NUIT DE TEMPÊTE

Il est écrit comme le début d'une histoire.

Il précise à quel moment va se passer l'histoire.

Nous en avons écrit d'autres qui lui ressemblent :

*Par un beau matin d'été
Par une froide nuit d'hiver
Par une longue soirée de décembre
Par un beau jour de juin
Par une chaude nuit d'été
Par une triste journée d'hiver
Par un petit matin de printemps
Par un bel après-midi d'automne
Par une belle matinée de soleil
Par une belle journée de vacances
Par une douce matinée d'automne*

Par un + adjectif + moment de la journée + de + temps ou saison.

Nous avons trouvé d'autres variantes :

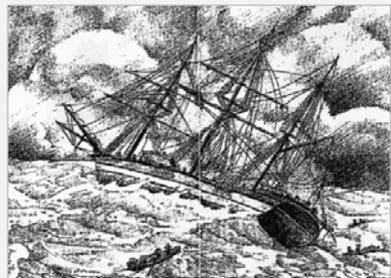
*Par une belle nuit étoilée
Par une matinée brumense
Par une nuit étouffante
Par une journée pluvieuse*

On pourrait ajouter ce titre à la collection des formules de début de l'histoire : cela ferait une base de formules dans IDÉOGRAPHIX

*Il était une fois...
Il y a bien longtemps...
En ce temps-là...
...
Par une sombre nuit de tempête*

Le mot qui nous a paru le plus important, c'est : **tempête**

TEMPÊTES : QUELLES IMAGES AVONS-NOUS DANS LA TÊTE QUAND ?



La tempête, c'est quand il y a beaucoup de vent, quand le vent souffle fort. Quand il y a de grandes vagues sur la mer. Il y a aussi des tempêtes de neige : quand le neige tombe et que le vent souffle fort. Dans les déserts, il y a aussi des tempêtes de sable. C'est le vent qui déplace le sable du désert.

OÙ RANGER CE MOT DANS NOTRE MÉMOIRE ?

- 1) Avec les mots de 7 lettres.
- 2) Avec les mots qui ont un **ê**
- 3) Avec les mots qui commencent par **temp** comme temps, température...
- 4) Avec les mots qui finissent par **ête** comme fête, tête...
- 5) Avec les mots qui parlent du temps, de la météo.
- 6) Avec les mots de la même famille : tempêter, tempétueux, tempétueuse, tempêteuse (Claude PONTI).
- 7) Avec d'autres mots qui ont presque le même sens : tourmente, ouragan, typhon, bourrasque, cyclone, coup de tabac, coup de vent, gros temps, grain.
- 8) Dans son sens figuré : une tempête de rires ou d'applaudissements.
- 9) Dans les expressions qui l'utilisent : une tempête dans un verre d'eau, une tempête sous un crâne.
- 10) Avec les noms communs féminin singulier.

MÉMORISER LES MOTS DU TITRE

● Expliquer comment on reconnaît chaque mot du titre.

● Relier les mots et les silhouettes



● Relier les mots et les « indices »



● Devinettes

- Mot de 2 lettres → DE
- Contrainte de jour → NUIT
- Mot de la météo → TEMPÊTE
- Finit par un [R] → PAR
- Contient 3 [E] → TEMPÊTE
- A un accent circonflexe → TEMPÊTE

● Épeler les mots avec et sans modèle.

● Dire tout ce qu'on sait sur chaque mot et rédiger la fiche d'identité du mot.

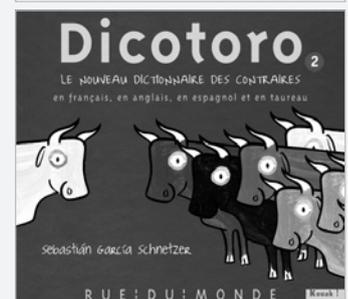
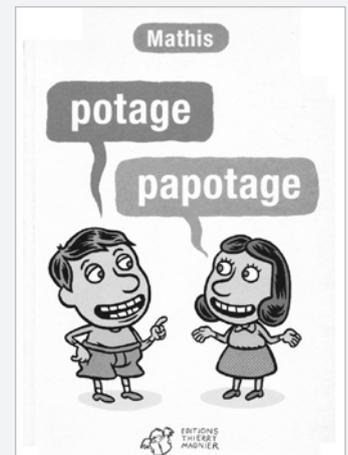
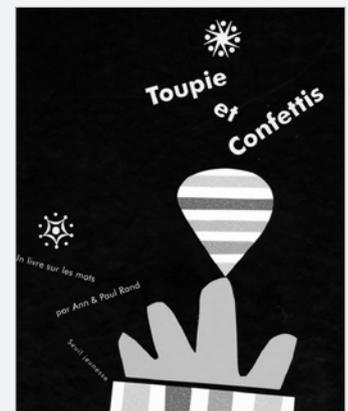
Exemple : **NUIT**

- C'est un mot du titre.
- C'est un mot de 4 lettres.
- Il est écrit en majuscules.
- Il commence par un [N].
- Il finit par un [T].
- Il contient un [I].
- Il contient un [U].
- Il contient le mot [NU].
- Il finit comme BRUIT.
- C'est un nom / féminin / singulier.
- C'est le contraire de jour.
- C'est le temps entre le moment où le soleil se couche et le moment où le soleil se lève.
- C'est comme **obscurité**.
- On peut le ranger dans les mots du temps.
- Une nuit blanche, c'est une nuit où on ne dort pas.
- La nuit des temps, c'est il y a bien longtemps.

● Écrire le titre sans modèle en respectant les normes d'écriture.

11. RECONNAISSANCE. Au cours de la lecture, il s'agit bien de reconnaissance. Un mot est ou non identifié dans l'instant où il est vu à sa place nécessaire dans le texte : [*quand un enfant ne le reconnaît pas*] il suffit de lui fournir l'information, au plus vite, tant qu'il est utile de la fournir. **Pour autant, la question de l'autonomie du lecteur** se pose et l'environnement ne manquera pas de se lasser d'avoir à répéter plus de 3 ou 4 fois que Jojo indique comment s'appelle la mèche. La lecture implique d'apprendre à **reconnaître le mot d'abord comme élément du message compris**, non de le connaître d'abord pour comprendre ce message (...) le sens des mots (...) s'infère progressivement de leur contribution à des messages différents dont la compréhension est portée par l'environnement social, voire par l'information sur eux que donnent directement cet environnement et indirectement les dictionnaires à disposition. La question est bien de les différencier dans les conditions ordinaires de leur rencontre. Il s'agit donc bien d'apprendre directement à les reconnaître. Là encore, le maître ne va pas travailler sur tous les mots de la langue mais va proposer d'exercer, sur quelques-uns d'entre eux, chaque jour, les compétences techniques auxquelles le lecteur a recours dans le prélèvement d'indices graphiques nécessaires à leur reconnaissance. (...) Au cours de la lecture, la reconnaissance des mots se fait, à partir d'une anticipation, au moins et à la fois, sémantique et syntaxique, pendant le cours instant d'une fixation entre deux déplacements de l'œil. Lorsqu'on passe plus d'1/3 de seconde sur un mot, c'est que les procédures de reconnaissance ont échoué et qu'on met en œuvre d'autres procédures pour tenter de le connaître. Le contrôle du temps de présentation est un bon moyen d'isoler les procédures de reconnaissance afin de les entraîner, étant admis qu'elles ne sont pas une accélération des procédures de connaissance.

DES ALBUMS SUR LES MOTS



Cette reconnaissance instantanée ne fait pas appel à l'identification successive des graphèmes mais à une décision qui prend appui sur la silhouette globale du mot à laquelle tous les éléments contribuent impérativement et sur une anticipation complexe qui détecte sans peine une faute de frappe dans : « *J'aime les poires lorsqu'elles sont formées.* ». (...) Mais cette attention aux procédures perceptives exige de prendre en compte également la taille des unités à discriminer. Les méthodes alphabétiques supposent que l'œil balaie la ligne avec un faisceau de vision nette correspondant en gros à 3 lettres : le cerveau stockerait dans une mémoire de travail ces parties de mots sans signification en attendant de pouvoir comparer leur somme aux formes emmagasinées dans un lexique mental. Dans le même temps, elles admettent que, dans la lecture courante, il y a au moins un mot par fixation oculaire, donc davantage d'éléments utilisés que d'éléments vus net au centre de la rétine. (...) On est loin de tout savoir sur cette question mais il semble au moins indispensable d'inciter, par des exercices spécifiques, le lecteur à travailler sur des empan de lecture qui ne se confondent pas avec sa zone de vision nette (...) C'est à travers plusieurs relectures du même texte exagérément découpé en empan amples sur lesquels on s'impose de ne faire qu'une seule fixation que peut s'opérer cette réorganisation des prises d'informations, ainsi que sur des tris rapides de groupes de mots ayant des apparences peu différentes et/ou des natures contrastées.

● **Yvonne CHENOUF***

Dans le cadre de la recherche INRP et au sein de l'AFL nous avons réfléchi avec d'autres équipes à travers la France à la manière d'aider les enfants à accéder à la lecture par la voie directe.

- Comment aider les enfants à prendre des indices pertinents dans les mots, du premier coup d'œil ?

- Comment les aider à ranger efficacement ces mots dans leur mémoire ?

- Comment partir d'abord des textes et de leur complexité avant de s'attacher aux mots ?

- Comment envisager non plus l'apprentissage de la lecture, mais la découverte et la maîtrise de la langue ?

- Comment devenir lecteur dans une classe de non-lecteurs ?

- Pourquoi s'entraîner à lire si on n'a pas de vraies raisons de lire à l'école ?

Nous avons donc choisi :

- De constituer des classes hétérogènes avec un tiers d'enfants de grande section de maternelle, un tiers d'enfants de cours préparatoire et un tiers d'enfants de cours élémentaire première année. Ces enfants (et leurs parents) restent donc trois ans avec le même enseignant, dans une classe où ils sont tour à tour les petits, les moyens et les grands et dans laquelle il y a toujours des lecteurs.

- D'impliquer les enfants dans la vie de leur classe, dans des projets au sein de l'école ou avec d'autres partenaires, qui nécessitent d'utiliser et de produire des écrits.

- De travailler sur des textes complexes, de types et d'écritures variés.

- D'aider les enfants à prendre des repères dans la littérature jeunesse qui les concerne.

- De préparer notre travail avec les enseignants du cycle et d'assurer une liaison avec le cycle 1 et le cycle 3.

Explorer un texte avec les enfants, c'est les aider à acquérir une démarche de chercheur : partir de ce qu'on sait pour élaborer des hypothèses, vérifier ces hypothèses, dégager des règles provisoires, les confronter à d'autres textes pour les valider ou les modifier, relier les connaissances entre elles, les théoriser, les exposer, les entraîner...

Monique Eymard

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES THÉORIQUES

- CHRISTIN Anne-Marie, *L'Image ou la déraison graphique*, Flammarion, 1995
- FOUCAMBERT Jean, *L'enfant, le maître et la lecture*, Nathan
- GIASSON Jocelyne, *La lecture, de la théorie à la pratique*, De boeck, 2005
- GOODY Jack, *La Raison graphique ou la domestication de la pensée sauvage*, Minuit, 1977
- JEAN Georges, *L'écriture mémoire des hommes*, Gallimard, coll. Découvertes, 1998

OUVRAGES PÉDAGOGIQUES

- ASSOCIATION FRANCAISE POUR LA LECTURE, *La Leçon de lecture au cycle 2*, 1999
- PIVETEAU Dominique, *Comment lisent les enfants du Chaperon Rouge*, L'école, 2006

OUVRAGES POUR ENFANTS

- ABERSON Helen, *Dumbo*, 1939
- BOUJON Claude, *Bon appétit Monsieur lapin*, L'école des loisirs, 2000
- BRUEL Christian & CLAVELOUX Nicole, *Albom, Être*, 1998
- DE BRUNHOFF Jean, *Babar*, Hachette (depuis 1931)
- CONROD Daniel & PLACE François, *Siam*, Rue du monde, 2002
- DOUZOU Olivier, *Loup*, Le Rouergue, 2000
- DOUZOU Olivier, *Jojo la mèche*, Le Rouergue, 1993
- DUMAS Philippe, *Victor Hugo s'est égaré*, L'école des loisirs, 2002
- GARCIA-SCHNETZER Sebastian, *Dicotor*, Rue du monde, 2008
- MALINEAU Jean-Hugues & GLAUSAUER Willi, *Pas si bêtes les animaux*, L'école des loisirs, 2004
- MARTIN BILLY & ROOT BARRY, *Par une sombre nuit de tempête*, Mijade, 2005
- MATHIS, *Potage papotage*, Thierry Magnier, 2007
- MCKEE David, *Elmer*, Kaléidoscope, 1989
- PFEFFER Pierre & METTLER René, *Grand, fort et sage l'éléphant*, Gallimard, 2005
- POIROT-CHERIF, *Dédé le dindon*, Albin Michel, 2005
- PONTI Claude, *Ma Vallée*, L'école des loisirs, 1998
- RAND Ann & RAND Paul, *Toupie et confettis*, Seuil, 2007
- SAZONOFF Zazie, *Mots de tête*, Le Rouergue, 2002

* Du point 1 au point 11, il s'agit d'extraits de l'article de Jean FOUCAMBERT cité dans l'introduction.