

Idéographix est un logiciel issu des recherches-actions que l'AFL conduit depuis 30 ans, le plus souvent en liaison avec l'INRP ; il a été conçu par de nombreux professionnels militants.

Ce livre propose des applications réalisées dans plusieurs classes et retravaillées à l'intérieur d'actions de formation. Chaque article de ce livre a été mis au point par un groupe d'auteurs et de lecteurs au faite des idées et des pratiques privilégiées dans ces recherches.

Parmi eux, Dd Mourey. Depuis l'origine, il aura œuvré avec compétence et générosité à tous les échelons de cette production (et de bien d'autres) : recherche, conceptualisation, testage, utilisation, diffusion. Il nous a quittés brutalement mais toutes ces pages témoignent de sa présence inoubliable. Ce livre est **pour Dd**.

Bureau de Lecture + Exerceur

Idéophrax

association française pour la lecture

UTILISER

Introduction	005
I. Prise en main du logiciel	
I.1. Présentation générale	009
I.1.1. Les principes	010
I.1.2. L'histoire des logiciels de l'AFL	012
I.1.3. Six usages, une raison	016
I.1.4. Les exercices d'Idéographix	020
I.1.5. De l'[ipopotam] à l'être social	023
I.2. Première utilisation d'Idéographix	031
I.2.1. Première utilisation	032
I.2.2. Fiche Bureau	034
I.2.3. Qu'est-ce qu'Idéographix me propose si je veux faire travailler mes élèves sur... ..	036
I.2.4. Le fonctionnement des aides	040
I.2.5. Consignes à respecter sur les contraintes de frappe	042
I.2.6. Informations et mises à jour	043
II. Les outils	
II.1. Vue d'ensemble du logiciel	045
II.1.1. Un espace de travail	046
II.1.2. L'exerciseur (Exographix)	047
II.1.3. Les outils du Bureau de Lecture.	048
II.2. Le Bureau de Lecture	051
II.2.1. La partie lexico : logique / métrique / graphique	051
II.2.1.1. Statistiques du texte	052
II.2.1.2. Dictionnaires simples et comparés	054
II.2.1.3. Recherche d'occurrences ou de cooccurrences sur un texte ou un ensemble de textes	058
II.2.1.4. Recherche lexicologique	060
II.2.1.5. Comparaison de textes	062
II.2.1.6. Tablettes et bases personnelles	064
II.2.1.7. Probabilité d'apparition d'un mot en français écrit et fréquence d'emploi dans un texte	068
II.2.1.8. Listes et bases de mots, mots de base et échelons	070
II.2.2. La production de supports papier	073
II.2.2.1. L'affichage sélectif du texte	074
II.2.2.2. L'affiche	077
II.2.2.3. Les étiquettes	079
II.2.2.4. Enregistrer la page comme une image	082
II.2.2.5. Organiser une feuille	083
II.2.2.6. La version papier : impression des exercices et constitution d'un livret	084
II.2.3. La partie multimédia	087
II.2.3.1. Banque d'images et association d'une image à un mot	088
II.2.3.2. Sonorisation de mots	090
II.2.3.3. Sonorisation du texte	092
II.2.3.4. Langue des signes et Idéographix : un nouveau module à venir	094
II.2.4. La partie multilangue	097
II.2.4.1. La version multilangue	098
II.2.4.2. Qu'apporte Idéographix à la construction du bilinguisme ou du multilinguisme ?	103

II.3. L'exerciseur	107
II.3.1. Du côté de la préparation des filières	107
II.3.1.1. La filière (définition, contenu et fonctionnement)	108
II.3.1.2. Les exercices un à un	113
II.3.1.3. Le transfert de filières d'un ordinateur à l'autre	118
II.3.2. De la filière au passage sur machine	121
II.3.2.1. L'entraînement du côté des élèves	122
II.3.2.2. Les résultats dans Exographix	126
II.3.2.3. L'utilisation réseau d'Exographix	128
III. Les usages pédagogiques	
III.1. Des premiers pas	131
III.1.1. Utilisation du logiciel Idéographix	132
III.1.2. Idéographix en papiers	134
III.1.3. Le témoignage d'une enseignante en CP	135
III.1.4. L'arrivée d'Idéographix dans ma classe	137
III.1.5. Découvrir et apprendre Idéographix	138
III.2. Du côté...	143
III.2.1. ...de l'école	143
III.2.1.1. Idéographix au jour le jour (fin de CP). À partir de l'album <i>Scratch scratch dip clapote</i> de Kitty Crowther, Pastel	144
III.2.1.2. Idéographix au jour le jour (fin de cycle 1 / début de cycle 2). À partir de l'album <i>Alboun</i> de N. Claveloux et C. Bruel, éd. Être	153
III.2.1.3. Idéographix au jour le jour (cycle 3). À partir du roman <i>L'enfant Océan</i> de Jean-Claude Mourlevat, Pocket Junior	159
III.2.1.4. Les fonctionnalités du Bureau de Lecture au service des apprentissages des élèves	162
III.2.1.5. Idéographix pour apprendre ses leçons	165
III.2.1.6. La recherche d'occurrences sur un ensemble de textes : un puissant outil au service de la prise de notes	168
III.2.2. ...du collège et de la SEGPA	171
III.2.2.1. Idéographix au jour le jour. (collège / SEGPA / Lycée Prof.). À partir d'un article du journal <i>El Moudjabid</i> paru en 1989	172
III.2.2.2. Une utilisation d'Idéographix en collège et en lycée professionnel	180
III.2.2.3. Idéographix in italiano, italiano in Idéographix	181
III.2.3. ...de la formation d'adultes	187
III.2.3.1. Lire et écrire en Belgique	188
III.2.3.2. Quand l'écrit en dit plus long que les mots	191
III.3. Fonctionnement et organisation autour du logiciel, dans les classes...	197
III.3.1. En vrac, quelques exemples de la pratique d'Idéographix dans une classe...	198
III.3.2. Idéographix en classe de CE1	199
III.3.3. Des séances régulières d'apprentissage de la lecture avec Idéographix	201
III.3.4. Une utilisation d'Idéographix sur Tableau Blanc Interactif	202
III.3.5. Où on voit une classe de cycle 3 utiliser le bureau d'Idéographix pour le bénéfice d'une classe de cycle 2...	204
III.4. Et Idéographix par rapport aux instructions officielles ?	211
III.4.1. Littérature et observation de la langue. À partir de <i>La maison qui s'envole</i> , Claude Roy, Folio Junior	212
III.4.2. Idéographix, un outil de formation pour les élèves, les enseignants, les formateurs...	218
Index	222

Introduction

IDÉOGRAPHIX est assurément aujourd'hui l'outil le plus complet mis à la disposition des enseignants et des formateurs pour aider les élèves à mieux utiliser l'écrit dont ils ont besoin, pour apprendre à le lire dans leur langue ou dans une langue seconde et pour, une fois ce savoir général rencontré, en développer et en diversifier l'expertise sur des écrits particuliers. Logiciel ouvert qui permet de travailler sur le texte choisi par l'enseignant ou le formateur pour les besoins de sa démarche et de sa progression dans le contexte de son groupe. L'enseignant dispose alors d'une multitude d'outils pour explorer ce texte, le mettre en relation avec les précédents, le comparer, le décomposer, le visualiser, rechercher et faire ressortir ses éléments significatifs de nature sémantique, syntaxique ou morphologique et proposer un ensemble d'exercices d'entraînement afin de systématiser les apprentissages opérés et les mettre au service de comportements de lecture individualisés.

C'est donc un outil pour quiconque veut accompagner, à partir de textes, un 'apprenti' dans la rencontre d'une langue écrite et des objets singuliers qu'elle permet de produire, dont la fréquentation va définir pour chacun, à un moment de son histoire, son degré de « culture écrite » (le complémentaire de sa part d'illettrisme !), et donc sa manière d'intégrer la « raison graphique » dans son rapport au monde. Outil pour accompagner les premières rencontres avec la littérature de jeunesse au cycle 1, pour systématiser ensuite le travail sur les textes lors du cycle et des apprentissages fondamentaux et du cycle des approfondissements, l'acquisition des compétences spécifiques de lecture dans les différentes disciplines, l'apprentissage des langues « étrangères », le réapprentissage ou le perfectionnement de la lecture avec les adolescents ou les adultes,...

IDÉOGRAPHIX est, de ce fait, un outil professionnel pour des professionnels, comparable à un logiciel de traitement de l'image pour le photographe ou de traitement vectoriel pour l'architecte. Avec deux conséquences. La première est importante en ces temps d'inquisition pédagogique : même si IDÉOGRAPHIX intègre de quoi satisfaire les praticiens les plus innovants en matière de lecture, il couvre l'ensemble des besoins des professionnels sans préjuger de leurs présupposés, de leurs intentions et de leurs démarches. En cela, il se comporte comme tout outil indispensable à un spécialiste, que celui-ci soit reporter ou infographiste, qu'il construise un pavillon ou rêve la cité du futur, qu'il mise sur des démarches d'alphabétisation (syllabique ou globale) ou de lecturisation (faisant de la rencontre de l'écrit un apprentissage linguistique comme les autres).

La seconde conséquence est importante en ces temps de déstabilisation programmée des savoirs professionnels des enseignants. On peut certes « *regretter la douceur des lampes à huile, la splendeur de la marine à voile et le charme du temps des équipages* », pour autant il est improbable que les progrès techniques enregistrés par la photographie ou l'architecture depuis 150 ans n'aient aucun équivalent en pédagogie et qu'il faille en revenir pour la lecture, aux méthodes qui avaient cours lorsqu'un éclat de magnésium était nécessaire pour réussir une photo. Encore faut-il que les enseignants revendiquent leur technicité et consacrent à son actualisation l'énergie dont témoignent tout professionnel dans la mise à jour et le maniement expert de ses outils de travail.

C'est pourquoi nous avons décidé de publier cet ouvrage qui rend compte d'usages d'IDÉOGRAPHIX dans des contextes pédagogiques diversifiés. Certes, trois numéros de la revue de l'AFL ont déjà été consacrés à ce logiciel : les numéros 77 (articles sur le Bureau de Lecture), 86 (articles sur l'exerciseur) et tout dernièrement le n°93 (articles sur la nouvelle version : multilangue, réseau, module résultats, etc.). Nous reprenons, en partie seulement, certains articles de ces trois numéros. En effet, l'objectif ici est d'étendre l'utilisation du logiciel à d'autres manières de faire et d'autres matières telles que l'histoire, l'italien, etc.

La première partie, assez courte, est consacrée à la prise en main du logiciel. Elle commence par une présentation générale et se poursuit par une succession de rubriques autour d'une première utilisation « concrète » d'IDÉOGRAPHIX. La seconde partie recense les différentes fonctionnalités aujourd'hui disponibles : les outils regroupés autour des questions lexicologiques, lexicométriques et lexicographiques, les outils permettant la production de supports papier, les outils multimédia, ceux centrés autour du multilinguisme. Pour finir, les outils générant une filière d'exercices et permettant sa préconfiguration et son transfert. Pour chaque outil décrit, quatre rubriques : une première informe (accès, aide, autres articles à consulter), une seconde intitulée « *À quoi ça sert ?* » donne la philosophie générale de la fonctionnalité en question, une troisième nommée « *Comment ça fonctionne ?* » précise du côté technique la manière de procéder (options de la boîte à outils, menu contextuel...). Enfin, la dernière rubrique dénommée « *Quelques utilisations* » liste, comme son nom l'indique, plusieurs exemples d'utilisations.

Quant à la dernière partie, la plus fournie, elle s'intéresse aux usages pédagogiques aussi bien du point de vue de l'école que du collège, de la SEGPA et des Lycées Professionnels sans oublier la formation d'adultes. Enfin, un index détaillé permet de localiser rapidement les réponses, faisant de ce livre un manuel, un objet qu'on manipule selon ses besoins, toujours présent sur son bureau (de lecture) entre l'écran, le clavier, la souris et l'imprimante.

Nous vous en souhaitons l'utilisation la plus approfondie possible et ne doutons pas que sa prochaine édition intègrera vos remarques ainsi que la relation des pistes pédagogiques nouvelles qu'il vous aura permis d'ouvrir.

I. Prise en main du logiciel

1. Présentation générale

I.1.1.) Les principes

IDÉOGRAPHIX est le dernier né des logiciels de lecture de l'AFL. Il bénéficie des avancées technologiques liées à l'informatique, des avancées scientifiques et pédagogiques liées aux recherches menées par l'AFL et l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) sur l'apprentissage de la lecture.

Il s'agit d'un **ensemble de logiciels intégrés** destinés à faciliter l'enseignement de la langue écrite à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Idéographix est un outil qui aide l'enseignant ou le formateur aussi bien dans son travail d'investigation dans les textes, dans la préparation de ses interventions que sur l'analyse des productions écrites des élèves.

Sa **bibliothèque ouverte** et les fonctionnalités offertes permettent de rentrer soi-même les textes sur lesquels on souhaite travailler et ainsi de rester maître de sa pédagogie sans s'enfermer dans des outils préfabriqués et donc limités.

Idéographix a été conçu comme un **logiciel professionnel** pour les enseignants et formateurs et destiné à les aider dans la préparation des leçons et exercices de lecture à partir des textes de leur choix. Destiné à **l'apprentissage de la lecture** (cycles 2 et 3, formation d'adultes) et à **la remédiation en lecture** (collège / SEGPA, LEP, ...), il est composé de deux modules : le Bureau de Lecture et l'exerciseur « Exographix ».

■ Le Bureau de Lecture

Il facilite l'investigation dans les textes...

Le Bureau de Lecture permet de travailler sur la langue en s'intéressant à un vocabulaire spécifique grâce à de nombreux outils : dictionnaires de textes, recherches d'occurrences de divers événements linguistiques, recherches lexicologiques, illustrations de mots par des images et des sons, enregistrement de la lecture d'un texte, création en ligne de listes de mots utilisables dans les autres fonctionnalités, etc.

...et l'impression d'outils de travail et de manipulation des textes !

Conçu comme un traitement de textes amélioré, le Bureau de Lecture permet d'éditer, enregistrer, imprimer des textes ou sélection de textes :

- *sous différentes formes (silhouettes, mots traits, lettres traits, couleur, blanc, police odumo...),*
- *dans un format « affiche » pour permettre les investigations collectives,*
- *dans des formats « étiquettes » pour manipuler et combiner celles-ci.*

Dans le Bureau de Lecture et après avoir choisi et étudié un texte ou un corpus de textes (presse, fiction, documentaire), l'enseignant ou le formateur sélectionne, lors de la préparation, le matériau nécessaire à la création des exercices (phrases, extraits, groupes de mots, mots, etc.). Lui est offerte la possibilité de visualiser immédiatement l'exercice réalisé et d'en créer également sa version papier.

Et pour utiliser au mieux tous ces outils, Idéographix comporte un module d'aides. Accessibles en ligne au moment où des questions se posent, les aides ne dissocient pas les aspects techniques des considérations pédagogiques, ni le maniement des outils des raisons de les utiliser.

■ L'exerciseur : EXOGRAPHIX

Ce module s'adresse plus directement aux élèves et prend appui sur les textes et mots déjà travaillés en classe ou en stage, également mis en évidence par le Bureau de Lecture destiné aux enseignants et formateurs.

Exographix génère une soixantaine d'exercices répartis autour de trois unités significatives - le texte, la phrase et le mot.

sur le texte	sur la phrase	sur le mot
ORGANISATION <input type="checkbox"/> Remise en ordre d'extraits <input type="checkbox"/> Remise en ordre de paragraphes <input type="checkbox"/> Remise en ordre de phrases <input type="checkbox"/> Ponctuation <hr/> TRI <input type="checkbox"/> Chronologie <input type="checkbox"/> Événements <input type="checkbox"/> Personnages <input type="checkbox"/> Lieux <input type="checkbox"/> Style direct / indirect <input type="checkbox"/> Autre <hr/> TEXTE LACUNAIRE <input type="checkbox"/> Closure <input type="checkbox"/> Mots de base <input type="checkbox"/> Mots choisis <hr/> EMSPAN <input type="checkbox"/> Saut de l'œil / pause <input type="checkbox"/> Saut de l'œil / continu <input type="checkbox"/> Effacement / poursuite <hr/> RECHERCHE D'ÉLÉMENTS <input type="checkbox"/> Recherche de mots <input type="checkbox"/> Recherche de groupes de mots <input type="checkbox"/> Recherche de phrases <input type="checkbox"/> Recherche de paragraphes <input type="checkbox"/> Autre	ORGANISATION <input type="checkbox"/> Remise en ordre des mots <input type="checkbox"/> Remise en ordre de groupes <input type="checkbox"/> Ponctuation <input type="checkbox"/> Segmentation en mots <hr/> TRI <input type="checkbox"/> Types de phrases <input type="checkbox"/> Formes de phrases <input type="checkbox"/> Phrases simples et complexes <input type="checkbox"/> Propositions juxta. / coord. <input type="checkbox"/> Phrases ayant le même sujet <input type="checkbox"/> Temps verbaux des phrases <input type="checkbox"/> Phrases / non-phrases <input type="checkbox"/> Constructions semblables <input type="checkbox"/> Thèmes semblables <input type="checkbox"/> Autre <hr/> PHRASE LACUNAIRE <input type="checkbox"/> Mots de base <input type="checkbox"/> Mots choisis <hr/> RECHERCHE D'ÉLÉMENTS <input type="checkbox"/> Recherche de mots <input type="checkbox"/> Recherche de groupes de mots <input type="checkbox"/> Autre	ORGANISATION <input type="checkbox"/> Description <input type="checkbox"/> Hantises <input type="checkbox"/> Orthographe <hr/> TRI / MOTS DU TEXTE <input type="checkbox"/> Par nature <input type="checkbox"/> Par longueur <input type="checkbox"/> Par groupe de lettres <input type="checkbox"/> Personnages <input type="checkbox"/> Indications de lieux <input type="checkbox"/> Indications de temps <input type="checkbox"/> Autre <hr/> TRI / MOTS DU FRANÇAIS <input type="checkbox"/> Par champ analogique <input type="checkbox"/> Par construction <input type="checkbox"/> Par longueur <input type="checkbox"/> Par apparence <input type="checkbox"/> Par nature <input type="checkbox"/> Par silhouette <hr/> RECONNAISSANCE <input type="checkbox"/> Graphies <input type="checkbox"/> Listes <input type="checkbox"/> Mot Flash
<input type="checkbox"/> QCM <input type="checkbox"/> VUES DU TEXTE		

■ impression possible des exercices sur support papier

■ 1. L'enseignant, le formateur

● **choisit des exercices** dont ses élèves ont besoin parmi les 60 disponibles en sélectionnant simplement le matériel dans les textes rencontrés par les apprentis. Il détermine ainsi directement les unités sur lesquelles va se dérouler chaque exercice, aussi bien la localisation de réponses que des paragraphes à ordonner ou des mots à orthographier.

Certains exercices vont développer davantage un comportement. C'est ainsi que les exercices de recherche d'éléments, d'anticipation et de déduction (comme les exercices lacunaires), d'identification et de discrimination (mot flash, graphie, liste), d'élargissement de l'empan de lecture (sauts de l'œil, etc.) vont participer au développement d'habiletés de lecture constitutives du comportement de lecteur tandis que les exercices d'organisation (remises en ordre, ponctuation, orthographe, etc.) et de tri vont, quant à eux, porter sur les règles de fonctionnement de l'écrit. Quant au QCM, il offre la possibilité de construire des questionnaires de natures très différentes...

● **paramètre leur déroulement** sur ordinateur et les agence au sein d'une filière (un ensemble d'exercices) que les élèves utiliseront, de manière individualisée, sur plusieurs jours.

C'est après avoir préparé l'ensemble des exercices qui vont constituer ce que l'on appellera une filière qu'il peut lancer la gestion de filière, ce qui lui permet alors de choisir et d'agencer ses exercices préparés dans un tout cohérent et de vérifier le temps de passage nécessaire

pour chaque séance. Il attribue enfin un ensemble d'élèves à une filière. C'est alors au logiciel de gérer le déroulement individualisé de la filière pour chaque élève sur plusieurs jours et de restituer à l'enseignant les résultats individuels et collectifs. Chaque enfant va passer sur des « moments » d'exercices à l'intérieur du temps de travail... l'exercice d'une séance à l'autre étant à poursuivre et non à finir obligatoirement avant la fin de la séance.

● **a la possibilité de les imprimer pour leur exécution papier.** Si la caractéristique principale de l'ordinateur est de permettre le contrôle du temps, et ainsi d'imposer à l'élève une certaine vitesse de lecture ou d'exécution des tâches, la possibilité d'imprimer des supports papier de ces mêmes exercices satisfait à d'autres exigences selon que l'enseignant utilise ces versions papier avant, pendant ou après le passage de l'élève sur l'ordinateur. Le module d'impression des exercices d'Exographix bénéficie en outre d'un choix remarquable de paramètres de configuration, ce qui permet d'étendre l'utilisation de ces impressions en démultipliant les versions papier d'un même exercice...

■ 2. Exographix, c'est une nouvelle conception de l'exercice :

Chaque exercice est intégré dans un ensemble (la filière) qui décontextualise la compétence technique à exercer sans jamais lui faire perdre son rôle fonctionnel pour la compréhension du message écrit.

L'exercice est conçu ici comme une activité explicitement destinée à « s'exercer », donc à être refaite, comme en musique ou en sport, jusqu'à sa réalisation aisée.

L'exercice propose des aides afin de permettre à l'élève de réussir seul ce que jusque-là il a fait avec d'autres, l'évaluation d'un exercice portant moins sur le résultat que sur la manière d'y parvenir (nature et nombre des aides utilisées...).

■ 3. Exographix, c'est aussi :

● une optimisation du temps de travail des élèves *en fonction du nombre de machines et du temps d'utilisation par machine :*

● le déroulement individualisé *de la filière pour chaque élève sur plusieurs jours,*

● la restitution pour l'enseignant des résultats individuels et collectifs,

● une préparation pour une longue période : *1 heure de préparation pour l'enseignant = de 1 à 3 semaines de temps de travail pour les élèves.*

I.1.2.) L'histoire des logiciels de l'AFL

■ Un bref historique pour commencer

Le choix et la volonté de recourir aux possibilités techniques offertes par l'informatique a toujours été constitutif d'une politique globale d'appropriation par le plus grand nombre des opérations intellectuelles que permet le langage écrit. Dans cette direction, l'AFL, depuis 25 ans, a donné le jour à quatre familles de logiciels qui se révèlent être des concepts nouveaux avec tout ce que cette ambition représente de difficultés pour l'appropriation pédagogique par les différents types d'acteurs concernés.

- Le premier concept a été porté successivement par les logiciels **ELMO** (Entraînement à la Lecture sur Micro-Ordinateur) puis **ELSA** (Entraînement à la Lecture Savante).

L'idée générale vise à aider les élèves à se débarrasser des habitudes acquises lors de l'apprentissage initial, quelle que soit par ailleurs l'opinion portée sur les principes qui président à l'enseignement donné lors des premières années. Dans tous les cas, il faut gagner de l'autonomie et de l'efficacité du côté de la voie orthographique (directe), sachant que la quasi totalité des élèves sont formés au fonctionnement de la voie indirecte. On sait un peu mieux chaque jour comment procède le lecteur expert mais l'école a du mal, pour de multiples raisons, à aborder l'enseignement initial sur des principes en cohérence avec ce à quoi il est censé préparer. Heureusement, il est toujours possible, donc absolument nécessaire, partant de là où en est l'élève à l'issue de l'apprentissage initial, de l'aider à se débarrasser des effets collatéraux de la démarche suivie jusqu'ici. Ces logiciels ont été les premiers en France à utiliser les possibilités de l'informatique dans l'écoute fine des comportements techniques de l'apprenti afin d'ajuster (individualiser) en permanence la progression en fonction de l'analyse de ses réponses.

- Le second s'est développé avec le logiciel **Genèse du texte** qui a pour fonction de base d'enregistrer l'ensemble des opérations d'écriture, de « mise en texte », dès lors que la production a lieu directement sur l'ordinateur. Ce logiciel, construit autour de la méthodologie et des outils des unités de recherche (ITEM) sur les manuscrits d'écrivains, a été, et est encore vraisemblablement aujourd'hui, une première mondiale. Il s'agit finalement de donner aux enseignants des outils informatiques d'investigation dans les processus de l'apprenti scripteur, outils comparables à ceux destinés à étudier le travail de l'expert. Ce logiciel est donc d'une part un outil de recherche : étudier « la genèse de la genèse » d'un texte, observer comment les compétences se construisent depuis le cours élémentaire jusqu'à l'université, aux écoles de journalisme ou aux ateliers d'écriture, voire (ce qui a été fait dans la recherche conduite

par l'INRP) étudier directement les « manuscrits » des auteurs contemporains qui créent sur traitement de texte ; et, d'autre part, un outil pédagogique qui donne à l'enseignant la possibilité de connaître et de comprendre le processus de production, donc d'intervenir sur lui et non seulement sur le résultat, dans l'ignorance actuelle de la manière dont il est advenu, ignorance qui enferme le plus souvent l'enseignant dans une intervention a posteriori, donc nécessairement normative (bien, mal dit, lourd, incompréhensible, etc.).

- Le troisième a conduit au logiciel **Analyse de textes** en prenant appui sur les méthodes de questionnement reprise de ce qui s'est appelé, un temps, pour le collège et le lycée, la « lecture méthodique ». Celle-ci, et c'était assez prévisible, a été quelque peu délaissée ces dernières années dans la mesure où elle enfermait la majorité des élèves dans les opérations répétitives de recensement et de comptage préalables sans laisser le temps du traitement et de l'interprétation. L'AFL a alors produit un lemmatiseur¹, support d'un logiciel de recherche méthodique des événements linguistiques (lexicaux, syntaxiques, stylistiques, etc.) repérables dans un texte, recherche dirigée par les élèves eux-mêmes au fur et à mesure de l'évolution de leur interprétation des résultats et de leur production (interactive avec l'outil) de nouvelles hypothèses de lecture. Il s'agit bien là d'affirmer que la lecture est un questionnement actif des données du texte ; c'est bien le cerveau qui presse le regard. Faire progresser un élève en lecture, c'est amplifier sa capacité à questionner le texte en l'aidant à « voir » davantage qu'il n'aurait vu avec ses ressources actuelles et non le faire procéder « en aveugle » à des recensements itératifs dont il resterait ensuite à tirer une interprétation. Il n'y a pas, en effet, de recensement possible sans intention préalable de recenser, c'est-à-dire sans hypothèse d'interprétation dont l'invalidation par les faits, plus encore que la validation, relance l'investigation.

- Le quatrième concept a vu le jour avec **ELMO**, développé ensuite dans **ELMO International**, et aboutit, aujourd'hui, à l'imbrication d'**Idéographix** et d'**Exographix**. Il se construit autour de l'idée que lire est un verbe transitif : l'enseignement de la lecture ne vise pas l'acquisition d'un mécanisme général abstrait mais l'apprentissage de la lecture de textes. Le maître enseigne la lecture à partir de sa propre compréhension du message écrit sur lequel il travaille avec ses élèves. La séparation entre mécanisme et compréhension est de plus en plus intenable : il ne peut s'agir en effet que des « mécanismes » de la compréhension, donc de ce qu'il faut faire pour tirer le plus directement possible de l'écrit ce qui est nécessaire à la compréhension d'un texte.

■ 1. identifier la nature « grammaticale » des mots d'un texte ; faire correspondre l'occurrence fléchée telle qu'elle est rencontrée dans la phrase à son entrée (lemme) dans un dictionnaire...

Comment aider l'enseignant à travailler sur des textes à lire et non sur des prétextes à découvrir la correspondance grapho-phonologique ?

De quatre manières :

1. en l'aidant à explorer les textes, à les comparer entre eux, à découvrir de quoi ils se composent et comment ils fonctionnent,
2. en lui permettant de produire les différents matériels nécessaires au travail avec les groupes d'enfants,
3. en offrant à l'élève un environnement favorisant l'autonomie dans la relecture des textes étudiés,
4. en produisant une très grande diversité de supports d'entraînement (exercices à l'écran ou sur papier) travaillant aux trois niveaux du texte, de la phrase et du mot et générés à la demande à partir des différents processus cognitifs qui ont rendu la lecture possible au cours de la leçon.

En bref, il s'agit là d'offrir à l'enseignant un ensemble d'outils linguistiques et pédagogiques lui permettant de travailler comme il l'entend sur n'importe quel texte à un niveau de techniques diversifiées et individualisées qu'aucun manuel ne saurait atteindre bien que sur un seul texte contraint.

Ce qui caractérise ces 4 familles de logiciels, c'est à la fois qu'elles sont issues de recherches très centrées sur la connaissance de l'acte lexique, sur la spécificité du langage écrit comme outil de pensée, sur l'étude de la littérature jeunesse, sur les conditions fonctionnelles, sociales et techniques, qui permettent à l'individu de conquérir un statut d'utilisateur d'écrit. Ce lien entre démarche de recherche et production d'outils est fondamental. Pour autant, l'existence de ces outils a valeur beaucoup plus générale et leur utilisation ne peut dépendre d'une adhésion aux hypothèses de la recherche. Ces outils sont là pour contribuer à l'accroissement de l'efficacité de la pratique de tous les acteurs, quels qu'en soient les présupposés. En revanche, et précisément parce qu'ils facilitent et approfondissent leurs intentions pédagogiques initiales, ils permettent aux enseignants d'ouvrir leur champ d'action, d'en obtenir un meilleur retour, d'être moins sous la pression et, en conséquence, de faire évoluer leur propre regard sur leur pratique.

Il faut impérativement cesser de croire que les pratiques peuvent évoluer sous l'effet de discours théoriques. Aussi bien chez les adultes que chez les enfants. La théorie active chez chacun des acteurs ne résulte jamais que de la théorisation qu'il peut avoir de sa propre pratique. Cette théorisation peut être influencée par la rencontre d'une autre théorie pour peu que celle-ci semble rendre compte de son expérience personnelle. Mais c'est l'évolution de la pratique qui va rendre possible un déplacement théorique de l'acteur lui-même et dans le respect des bases qui sont les siennes. Les outils jouent un rôle important dans l'évolution de toute pratique et, par voie de conséquence, des déplacements théoriques. Ceci à deux conditions :

1. qu'ils permettent de satisfaire de meilleure façon tous les volets du problème tel qu'il se pose à un moment donné.
2. qu'ils ouvrent techniquement de nouvelles perspectives permettant au praticien de s'aventurer dans un territoire élargi, mettant en relation ce qui était jusqu'ici

séparé, distinguant ce qui était jusqu'alors confondu, entrant ainsi lui-même en situation de recherche.

C'est prioritairement en cela que les outils de l'AFL relèvent de ses engagements de politique éducative générale qu'elle met en œuvre dans le domaine particulier du langage écrit : permettre à chacun de mieux faire ce qu'il croit devoir faire pour oser en faire davantage. ■ **Jean Foucambert**

■ Deux témoignages de l'évolution des logiciels

■ 1. « J'ai parcouru de nombreux kilomètres et passé de nombreuses heures avec ELMO, ELMO 0 puis ELMO International. Avec ELSA, nettement moins. Ces précurseurs d'IDÉOGRAPHIX étaient déjà des outils remarquables et uniques, très « neufs » dans leur conception.

Lorsque j'ai découvert Elmo, c'était en 1981. Les enseignants s'y sont inscrits, ont constaté avec un certain effroi, leur manque de compétence et ont pratiqué un vrai entraînement qui a permis de réels progrès dans leur efficacité de lecture.

La condition indispensable, c'était la pratique régulière, l'assiduité.

Les débuts très encourageants donnaient une motivation et une impulsion à la poursuite de l'entraînement répétitif au fur et à mesure des plans qui se déroulaient. Elmo, outil nouveau, très en avance sur les outils habituels. Même si on pratiquait « Richaudeau » et « Je deviens un bon lecteur », on trouvait ça à l'époque révolutionnaire.

Il a été mis en place immédiatement dans l'école auprès des enfants du cycle 3. Un poste dans la classe, une liste d'élèves, chacun y va et appelle le suivant sur la liste. Tous passent un moment avec Elmo tous les jours. Les résultats sont évidents, tant dans ceux chiffrés par le logiciel que ceux obtenus en pratique de lecture au quotidien. Les résultats sur l'ordinateur sont transférables !

Elmo, que j'ai vu utiliser plusieurs fois, pendant 3 semaines en classe lecture à raison d'un entraînement individuel d'une heure par jour donnait des résultats remarquables : passer d'une vitesse de lecture de 7 500 mots/heure avec une compréhension de 30% à une vitesse de 25 000 mots/heure accompagnée d'une compréhension de 85% n'était pas rare.

Qu'est ce qui pouvait bien expliquer de tels résultats ? Les enfants découvraient un outil, l'ordinateur, et un moyen agréable de travailler en constatant de vrais progrès. La régularité reste sans doute le facteur déterminant. Le travail d'accompagnement pratiqué par les enseignants montrait aux enfants l'intérêt d'une telle contrainte.

Mais Elmo a conquis aussi de nombreux adultes qui, lors de stages, lors de vacances lecture, lors de la mise en place « d'ateliers d'entraînement » sur une commune, un quartier, ont pu découvrir son efficacité.

Et pourtant, avec le recul, Elmo était bien peu ludique, très méthodique et ne tolérait guère de fantaisie. Il a eu le mérite d'exister à une époque

qui trouvait beaucoup d'intérêt à l'utilisation des technologies nouvelles à des fins pédagogiques.

Puis survient Elmo 0. Pour l'institut de C.P. que j'étais à l'époque ce fut rapidement l'outil indispensable de la classe, celui qui permettait à chacun de s'exercer plus précisément sur l'entraînement dont il avait le plus besoin. Ce fut, à la fois, l'outil collectif avec sa partie texte, analyse de l'écrit, dictionnaires, et l'outil d'individualisation. Et pourtant, il y en avait des « bugs » et les appareils utilisés n'étaient guère performants. J'ai souvenir d'une élève qui avait la fâcheuse manie d'inverser de nombreuses lettres des mots. Une « dyslexique » diraient certains ! Nous avons décidé ensemble d'un contrat quotidien : chaque matin, elle devait aller pratiquer l'exercice « orthographe d'un mot » que je lui concoctais à partir des textes étudiés en classe. À la fin de l'année, sa dyslexie dys-orthographique avait disparu !

Miracle ou tout simplement, résultat d'un entraînement contraignant mais efficace ?

Elmo 0 a été remplacé par Elmo International, et il a gagné en rapidité, en qualité de l'environnement. Il reste, malgré son utilisation sous DOS très décriée, un outil majeur dans une pratique d'apprentissage d'une langue.

En revanche, j'ai pu rencontrer dans les divers lieux où je suis allée en accompagnement de formation, des utilisations totalement aberrantes.

Dans ce collège, on disait avoir mis Elmo en utilisation libre, entre midi et deux, et n'avoir constaté aucun résultat ! C'était un jugement catégorique contre Elmo sans aucune réflexion de la part des profs. Et si Elmo avait besoin d'un soutien du prof, d'un suivi, d'une explication, d'une théorisation pour devenir un outil efficace ?

Les formateurs réclamaient aussi, très souvent, la possibilité d'y entrer des textes alors que le logiciel était fermé. À l'opposé, j'ai souvent entendu des utilisateurs se plaindre de ne pas avoir des textes et des exercices prêts à l'emploi dans Elmo International.

Dans cette sixième, un prof avait « entré » dans le fichier de textes d'Elmo International la totalité de Maria Chapdelaine pour pratiquer des exercices suivis ! « C'est lourd ! » disaient-ils tous, « Vous ne pourriez pas prévoir des textes ? »

Combien d'institutrices se sont réjouies, après présentation et explication du logiciel. Elles allaient pouvoir y entrer des exercices du Bled ou des exercices de grammaire. Dans ces cas-là, difficile de croire que l'on vient de faire une présentation convaincante et intelligente !

Elmo International a rencontré de nombreux utilisateurs enthousiastes mais qui ont eu beaucoup de mal à intégrer cet outil comme il le méritait dans une pratique régulière. Manque de temps ! Prétexpte non recevable, sans doute, mais qui prouve qu'introduire ce logiciel nécessite de repenser son organisation, de transformer son approche des apprentissages et ses pratiques en général. Elmo International peut rester le simple logiciel d'accompagnement pour des exercices traditionnels mais sa vocation va bien au-delà et il est bien dommage de ne pas l'utiliser à la hauteur de ses compétences.

Avec des publics français dits « illettrés » et avec des publics étrangers en « alphabétisation » Elmo International a toujours prouvé son intérêt.

Souvent une valorisation personnelle par l'utilisation sans problème majeur de l'informatique qui n'est pas réservée à ceux qui sont déjà qualifiés. Ces publics ont aussi une caractéristique commune. Pour eux, l'importance des mots outils dans une phrase n'est pas indispensable. Il n'est pas rare qu'ils « oublient » leur utilisation. L'observation systématique des dictionnaires, et l'utilisation des exercices viennent aider considérablement la prise de conscience de l'importance de leur place dans la phrase.

Nous voilà dans l'individualisation, la réponse à chacun. Vers une programmation, une élaboration, par les intéressés eux-mêmes d'exercices adéquats.

Comment mieux faire comprendre le fonctionnement de l'écrit qu'avec l'utilisation régulière des dictionnaires, des occurrences ? Établir des listes, observer, comparer, tirer des conclusions provisoires, y revenir encore et encore, vers l'analyse progressive des finesses de la syntaxe et de l'orthographe.

Les utilisateurs demandaient de la convivialité informatique, du nouveau.

Elsa, logiciel moderne, riche en couleurs, aux textes complexes et aux exercices mettant en œuvre les processus du lecteur efficace paraît difficile à intégrer dans une pédagogie classique. Il faudrait accompagner les enseignants assez longuement pour qu'ils puissent, chemin faisant, transformer leurs pratiques.

Idéographix arrive, très flexible, très riche de possibilités. Il est attendu avec impatience et déjà, je peux regretter de ne pas avoir eu la possibilité de l'utiliser au quotidien. » ■ Anne VALIN

■ 2. « Je me souviens (comme Pérec, mais plus modestement) de mes débuts en cycle 2. Dans l'école où je travaillais en 1976 à Auxerre, on ne parlait pas encore de cycle mais d'étape. J'héritais donc d'une classe de « GS, CP, CE1 » et c'était la première fois de ma carrière que j'étais confronté directement au problème de l'apprentissage de la lecture. Je travaillais en parallèle avec une jeune collègue que j'avais « convaincue » du bien-fondé de la réflexion sur l'apprentissage en général, et sur celui de la lecture en particulier, conduite au sein des écoles expérimentales.

Très vite, nous nous sommes heurtés à la difficulté de structurer notre enseignement dès lors qu'il n'existait aucune méthodologie au service de ce qu'on appelle maintenant 'voie directe' ou 'voie ortho-graphique'. En préparant notre travail, j'ai souvent entendu ma collègue dire : « ce serait bien s'il existait une machine qui nous fasse des listes de mots, des étiquettes, des dictionnaires... » on rêvait quoi.

Débuts de l'informatique, débats dans l'AFL sur l'aspect techniciste (déjà) qui risquait de prendre le pas sur la pédagogie de projet (à ne pas oublier !), recherches sur des outils qui faisaient défaut pour systématiser (entraînement et compréhension du système linguistique de l'écrit), l'informatique au service de l'enseignant pour faire ce qu'il est difficile de réaliser humainement : paramétrage du temps de travail, individualisation de l'enseignement et suivi des élèves sur un long terme... On voit combien toutes ces questions restent d'actualité 25 ans plus tard.

Vint ELMO (Entraînement à la lecture sur Micro-Ordinateur) pour les « grands », puis ELMO 0 et le Bureau de Lecture sur Macintosh pour les « petits », ceux qui ne savent pas lire. Ces outils sont maintenant connus (et même parfois utilisés !) et, s'ils ont vieilli, les présupposés sur l'écrit et l'entraînement sur des constituants de l'acte lexique restent toujours valables. Avec le recul, c'est vrai qu'il fallait être un peu fou ou pour le moins être fortement convaincu pour utiliser des lecteurs de cassettes et charger chaque matin un ou plusieurs exercices d'Elmo 0 : closure, grammaire de l'écrit, phrases à compléter, mots flash, remise en ordre,... et sortir les bilans à la fin de la journée. Sans jouer les « anciens combattants », les innombrables bogues (I.O. error) du matériel avaient de quoi énerver encore plus que ceux de Windows actuellement.

Pourtant, ça m'a permis de poser des vraies questions pédagogiques :

- le choix des textes,
- quel temps consacrer à l'entraînement par rapport aux temps de vie dans la classe (apprentissage et enseignement),
- comment s'organiser pour que tout le monde bénéficie de cet entraînement,
- comment différencier les exercices (en temps, en difficulté),
- établir un plan de travail pour la classe et pour les élèves,
- se mettre au clair sur les notions à étudier et les programmer,
- quels exercices fabriquer pour compléter ceux du logiciel,
- constituer et organiser un répertoire des mots et des phrases étudiés, les classer,
- théoriser les exercices du logiciel en s'exerçant en petits groupes sur papier, avant de les réaliser individuellement sur l'ordinateur,
- s'appuyer sur les bilans pour conseiller les élèves et pour informer les parents.

On voit par là que tout reste valable.

Cependant, les améliorations informatiques et l'avancement de la réflexion dans les groupes de recherche ont permis rapidement de rendre les logiciels plus efficaces : ELMO International, ELSA sont les dignes héritiers de leurs ancêtres et constituent des outils performants pour les élèves. Dans le même temps, l'AFL a réalisé un logiciel d'analyse de textes pour l'enseignant et d'analyse de l'écriture d'un auteur. Cette réflexion sur l'écrit, indispensable pour penser l'entraînement et la théorisation du système a permis d'intégrer des outils d'analyse dans Elmo International (comptages, occurrences, dictionnaires alphabétiques, fréquences, longueurs de mots, terminaisons) tandis qu'Elsa se voyait doté des historiques et d'une série T qui repensait la notion de compréhension d'un texte. Elsa comme Elmo, avec leurs bibliothèques fermées, ont vocation à perfectionner des lecteurs et s'adressent au cycle 3 et au collège, tandis qu'Elmo International et sa bibliothèque ouverte s'adressent principalement à des lecteurs en cours d'apprentissage, est un complément important du travail effectué par les précédents.

Il restait à faire le lien entre le traitement des textes, l'exerciceur, l'écriture, toujours dans la cohérence de l'écrit langage pour l'œil, système linguistique avec son code graphique (sa syntaxe propre, ses principes de génération de mots, son orthographe, ses signes,...). Il restait à intégrer les apports de La Leçon de Lecture et de la recherche, à affiner ce qui existait déjà, à aider les enseignants à encore mieux entrer dans cette cohérence, à alléger leurs tâches matérielles pour pouvoir consacrer toute l'énergie à la réflexion sur leur enseignement. Et IDÉOGRAPHIX fut... ■ André MOUREY

I.1.3.) Six usages, une raison

IDÉOGRAPHIX offre de nombreuses fonctions que l'utilisateur s'appropriera évidemment à partir de ses besoins. Néanmoins afin d'en donner rapidement une vue d'ensemble, il peut être intéressant de choisir six entrées ciblées qui permettent des transpositions aisées vers d'autres contextes d'utilisation. Nous partirons toujours ici de l'exemple d'un enseignant au début de la seconde année de cycle 2, ce qu'on appelait encore le CP avant 89 mais il est bien entendu que ces entrées demeurent valables quel que soit le type de public avec lequel on travaille.

■ 1. Gestion du corpus

On peut concevoir que dans un souci de continuité éducative sur le cycle, l'enseignant de 1^{ère} année (les enseignants, si les élèves proviennent de plusieurs grandes sections) transmet un choix de textes (documentaires, écrits liés au fonctionnement du groupe, lettres, albums, etc.) sur lesquels ses élèves ont travaillé l'an passé. Voici donc une sorte de capital de départ pour l'enseignant de CP qui va se donner le temps nécessaire en début d'année afin que ses élèves se réapproprient ce patrimoine de messages écrits familiers. Ce patrimoine revisité va, en quelques semaines, constituer le camp de base (d'appui) d'où le groupe entier pourra partir à la rencontre du fonctionnement du code graphique.

À ce corpus de textes (édités sous formes d'affiches collectives et de pages pour le dossier personnel de lecture) correspond un corpus de mots et d'expressions qui ont été nécessairement rencontrés, « *vus* », parfois reconnus et utilisés, sinon « *lus* » comme ils le seront bientôt, bref, qui jouissent déjà d'une familiarité certaine et participent à l'environnement actif du groupe, ce qui permet à tous de ressentir que l'apprentissage de la « *chose écrite* » continue. Au cours de cette réappropriation en début d'année, les dictionnaires par fréquence vont permettre de retrouver les vocables qui ont été les plus rencontrés ; on les sortira sur étiquettes pour la classe et pour chacun des enfants ; on les retrouvera dans les textes ; on vérifiera qu'ils ont, dans le BUREAU DE LECTURE, une sonorisation, parfois une illustration, si possible une définition ; on n'oubliera pas de procéder à la réactualisation de ces aides ; bref, le groupe se donnera les moyens que chacun puisse se « *débrouiller* » seul avec eux s'il les rencontre dans un nouveau contexte. De la même manière, à partir des textes et des différents dictionnaires, on ouvrira des listes (avec des exemples sélectionnés grâce à la recherche d'occurrences) des principaux événements linguistiques rencontrés au niveau du texte, de la phrase ou du mot : organisateurs temporels, spatiaux, éléments de reprise anaphorique, formes négatives, interrogatives, temps de la conjugaison, champs sémantiques, éléments de morphologie du mot, etc.

Cette « *remise en bouche* » qui peut aisément durer jusqu'en novembre a donc clairement pour objectif d'unir le groupe autour de la maîtrise d'un territoire commun avec le souci d'une prise en charge collective des aides dont chacun aura besoin. Chemin faisant, d'autres textes sont mis

en réseau, et notamment ceux que l'enseignant et le groupe produisent afin de créer un regard, une sorte de discours de second degré sur l'écrit, sur les écrits et sur les processus de leur appropriation telle qu'elle est en train de se vivre. Ensuite (ou plus certainement en parallèle), c'est tout naturellement que les nouveaux textes rencontrés sont intégrés dans cette base de départ. La question se pose alors, quasi systématiquement pour l'enseignant comme pour le groupe, d'observer comment ce nouvel élément se comporte au regard des corpus existants, ce qu'il apporte d'encore inconnu (recours aux dictionnaires comparés), ce qu'il comporte de déjà répertorié dans les différentes listes d'événements linguistiques. De là le travail du groupe pour ajouter des aides afin de permettre à chacun d'être autonome devant ce nouveau message, etc.

Il est assez clair que cette entrée dans le logiciel par la gestion de corpus pose l'apprentissage de la lecture à travers les relectures croisées et comparées du patrimoine écrit d'un groupe qui entre chaque fois plus profondément dans le fonctionnement de la langue écrite. Cette conception convient aussi quelques années plus tard, au cycle 3 puis au collège, lorsqu'il s'agit de la lecture spécialisée à l'intérieur d'un champ disciplinaire, science, géographie, langue étrangère, etc. et qu'il importe de travailler sur les liens entre le tout et ses parties, sur la singularité d'un objet qui ne s'exprime jamais que dans son rapport à une totalité qu'il contribue à constituer.

■ 2. Étude d'un texte

On peut aisément concevoir qu'un enseignant éprouve le besoin de préparer la lecture du texte de l'album qu'il va faire rencontrer à ses élèves de 6 ans, de même qu'un enseignant de quatrième prépare la lecture d'un sonnet de Baudelaire et un enseignant d'histoire celle d'un discours de Robespierre. Après tout, ne sont-ils pas tous les trois des professeurs de lecture ? Préparer la lecture d'un texte, c'est d'abord le lire et le relire et le lire encore afin de « *s'en pénétrer* », expression ambiguë qui invite à faire glisser le texte à l'intérieur de soi, à se l'incorporer à force de le pénétrer. Il s'agit par là de le mettre en relation avec « *tout* » ce qu'on se représente, « *tout* » ce qu'on connaît, « *tout* » ce qu'on ressent, « *tout* » ce qu'on attend, au risque (à la chance ?) que ce « *tout* » en devienne différent. La lecture est bien ce qui permet de mettre un texte en contact intime avec soi-même et d'éprouver alors ce que cette expérience change.

C'est ce qu'autorise toute lecture attentive, toute étude un peu sérieuse d'un texte. Appelons cette étude approfondie, qui prend son temps, lecture « *experte* »¹. Mais l'enseignant a dans le même moment souci de former ses élèves à développer pour leur propre compte, à partir de ce qu'ils sont, semblable démarche. La phrase précédente n'aura pas arrêté son lecteur car elle s'insère normalement dans le fil (la chaîne ?) du texte. Néanmoins, quelque chose aurait peut-être orienté (insidieusement) la suite (si la phrase présente ne l'avait rendu impossible) : la suppression de deux déterminants. La première fois, dans « *a souci de* » (résonance

« littéraire » : que j'ai douce souvenance...), prépare la seconde qui attire l'attention sur le renvoi de l'objet en fin de phrase, renvoi qui impose également des contraintes formelles sur l'épithète (la phrase fonctionnerait mal avec similaire, analogue, et très mal avec même qu'il faut exclure pour mieux imposer que l'enseignant n'a pas à transmettre son savoir-lire mais à en faire éclore d'autres au contact du sien.). Viendraient alors la sempiternelle question de l'élève pour décider si l'auteur a vraiment pensé à tout cela lorsqu'il écrivait et, dans cette hypothèse, quel avantage (quel risque aussi) de laisser le lecteur faire son chemin seul ; et la sempiternelle réponse de l'enseignant : l'important est moins de décider si l'auteur a pensé ou subi ou pris appui sur le hasard (?) mais plutôt que le lecteur repère qu'il se passe, même dérisoire, quelque chose « entre les lignes », qu'il se trame de l'implicite auquel il se trouve, de toutes façons, mêlé. À son insu, s'il ne fait rien de plus ; mais de plein gré, s'il le sait. Alors, et seulement, en toute liberté, sans être dupe...

Aussi l'enseignant a-t-il souci d'objectiver avec ses élèves les points d'appui des lectures multiples auxquelles un texte se prête, lectures dont la simultanéité entrelacée enrichit finalement l'unicité du rapport qu'un lecteur entretient avec lui. Cette objectivation prend nécessairement le caractère d'une leçon puisque ce mot lui-même vient de lire ; enseigner et permettre d'apprendre en voyant faire ; en donnant à lire une lecture. Cette recherche, puis la visualisation (l'explicitation) des réseaux que l'auteur a patiemment tissés afin de dire ce qu'aucune somme arithmétique des éléments du texte (l'explicite) ne parviendra à communiquer, prend forme ici grâce au BUREAU DE LECTURE dans des affichages sélectifs et dans la recherche méticuleuse d'occurrences et de cooccurrences prenant appui sur des bases diversifiées d'éléments que l'enseignant constitue progressivement : champs sémantiques, catégories syntaxiques, etc..

■ 3. Autonomie de l'apprenti lecteur

Si on retient l'idée qu'apprendre, c'est développer une intelligence individuelle à partir de l'intellectuel collectif auquel on participe, que le processus d'apprentissage consiste à réussir seul ce qui est connu grâce à la réussite du groupe, alors apprendre à lire prend racine dans des relectures diversifiées qu'on parvient à conduire avec de moins en moins d'aides extérieures. On admet facilement que l'oral de sa langue maternelle puisse faire l'objet d'un apprentissage linguistique, déjà parce que, dit-on, les messages sont sans cesse repris et reformulés et les éléments rencontrés dans des contextes différents et innombrables. Cela semble moins évident pour l'écrit. Certes, le jeune enfant, lorsque son environnement en offre la possibilité, n'arrête pas de provoquer cette reprise permanente en demandant à ses proches de lire et relire quelques textes fétiches qu'il sait tellement par cœur qu'il n'est pas question d'en changer un mot. Il ne fait aucun doute que cette répétition (relecture ici par un tiers) joue un rôle déterminant pour préparer l'entrée prochaine dans le fonctionnement de l'écrit dont l'enfant se fait déjà une « théorie » en rapport avec son expérience. Quelques années plus tard, au début du cycle 2, l'école ne saura plus rien faire de cette interaction, pour de nombreuses raisons dont on aurait tort de minimiser les aspects matériels : il n'est pas si facile de multiplier dans une classe des moments duels autour d'un livre entre quelqu'un qui sait déjà et quelqu'un qui ne sait pas encore.

De fait, l'écolier apprenti lecteur ne dispose guère des conditions nécessaires à l'autonomie de ses relectures dont dépendent pourtant la réussite et la qualité de son apprentissage. D'où l'importance, de facto, attribuée à l'enseignement de la voie indirecte (comme voie de l'autonomie) pour transformer rapidement un message écrit impénétrable en un message oral potentiellement compréhensible. D'où cette phase, que de nombreux élèves ne pourront pas dépasser sur des textes de quelque consistance, des textes « écrits » et non des textes « transcrits » qui ont servi jusque là de supports à l'enseignement dispensé ; phase que les enseignants ont souvent décrite : celui-là, il sait lire mais il ne comprend pas ce qui est écrit ; phase qui conduit certains spécialistes (pour ne pas se déjuger) à prétendre que la compréhension ne fait pas partie de la lecture, qu'elle constitue un processus autonome en aval, en quelque sorte une bienheureuse mais facultative (pour autant souhaitable) conséquence de l'acte de lire.

Le BUREAU DE LECTURE offre à l'enseignant l'opportunité d'accroître l'autonomie de l'apprenti devant les textes déjà lus, déjà étudiés, déjà travaillés par le groupe et que l'élève, seul ou en petits groupes, va pouvoir feuilleter à nouveau en recevant de l'ordinateur les aides ajustées à sa demande sans avoir besoin de faire appel à une autre personne (ce qui ne dispense d'ailleurs pas d'y recourir dans d'autres circonstances et renforce ainsi une convivialité indispensable autour de l'écrit) ; bref, de procéder à autant de relectures qu'il peut le souhaiter, en variant aussi les raisons de le faire. Le texte à l'écran peut être entendu, dit par l'adulte ou par d'autres enfants, dans sa totalité ou par paragraphes séparés ; tous les mots du texte peuvent être entendus et éclairés par une définition, un exemple, un commentaire inspiré ou non de ce qui a eu lieu dans le groupe lors de l'étude commune ; s'ils le permettent, une illustration peut leur être associée, ainsi que des explications écrites les concernant. De la sorte, l'apprenti va passer en permanence de la compréhension en profondeur de l'implicite du texte telle qu'elle résulte de l'exploration collective antérieure à la rencontre, à l'identification des formes écrites qui le constituent et, par là, accéder au fonctionnement du code graphique lui-même. De texte en texte, c'est une véritable « bibliothèque de relecture » qui se constitue, s'élargit et s'approfondit, restant en permanence adaptée au niveau des besoins en évolution de l'élève dans sa nouvelle rencontre d'un texte « connu ».

■ 4. Préparation matérielle d'une leçon

Une langue écrite offre à l'enseignant et à l'apprenti des facilités que l'oral ne présente pas, au point qu'il est plus rapide d'apprendre à lire une langue étrangère que d'y suivre une conversation, même courante. C'est qu'à l'écrit, les constituants sont séparés, distinctement les uns par rapport aux autres, disponibles en permanence, et dans une forme stable qui ne dépend ni de la vitesse d'émission de l'auteur, ni de sa prononciation. Cette permanence et cette simultanéité de la totalité du texte permet de travailler l'écrit d'une tout autre manière que l'oral,

■ 1. Il s'agit bien ici de lire « longuement » un texte, ce qui n'a rien à voir avec le fait de lire lentement, d'avancer au fil d'une bêche laborieuse qui retournerait chaque syllabe pour l'ajouter à la précédente en tentant par tâtonnement d'identifier le mot ; puis le suivant, etc.

en visualisant des structures, en les démontant (en paragraphes, en phrases, en groupes de fonction, en mots, en graphèmes², en lettres), en classant leurs constituants, en les recomposant, en les comparant au message initial, en s'en servant pour produire autre chose, etc.

L'écrit est d'une certaine manière la visualisation du fonctionnement de la langue. On apprend à lire dans la permanence de l'espace visuel qui est la dimension propre de l'écrit et non dans la succession du temps auditif qui est celle de l'oral ; on apprend à lire sur une table, un tableau, une page, sur le sable peu importe, mais là où la simultanéité des éléments est à l'œuvre. Il ne s'agit pas ici de convaincre les enseignants de ce qu'ils font fort bien et depuis toujours. Il s'agit simplement de leur montrer avec quelle facilité, une fois le texte disponible dans un répertoire de l'ordinateur, tout ce qui demandait jusque là une préparation matérielle peu enrichissante, est immédiatement disponible sur l'imprimante et utilisable par les élèves.

Rappelons simplement que le texte, dans tous ses états (y compris donc sous forme de silhouette ou simplement avec les mots outils à leur place, etc.), peut être imprimé dans tous les formats (depuis l'affiche de 126 sur 174 cm pour travailler avec la classe jusqu'à la « miniature » à conserver dans son carnet en passant par un A3 pour un travail en petit groupe, etc.) et dans toutes les polices... Rappelons également que les phrases, les groupes de mots, les mots, voire les syllabes ou les virgules, peuvent être imprimés eux aussi dans tous les formats et dans toutes les polices. Ainsi le matériel nécessaire aux différents moments de la leçon est instantanément disponible à l'échelle de la classe, des petits groupes et de l'élève seul. On peut ainsi organiser un déroulement où les élèves, en groupe puis seuls, reproduisent avec le même matériel dont seule l'échelle aura changé, les opérations effectuées collectivement ; ou qu'ils cherchent sur leur pupitre les différentes réponses à la question collective que l'enseignant a posée, avant que celles-ci soient essayées et débattues collectivement. On imagine aussi facilement les décrochages momentanés en cours de leçon où les plus petits en sont encore à rechercher les étiquettes des mots dans une police cursive afin de recouvrir les éléments de la phrase écrite en script, tandis que ceux de milieu de cycle tentent de replacer les anaphores du personnage principal sur le texte où elles ont été retirées lors de l'impression pendant que la leçon se poursuit avec les plus grands sur la dérivation des mots...

Mais tous ces exemples, sitôt dits, paraissent toujours un peu simplistes ou réducteurs comparés à l'expérience des enseignants en la matière. La seule chose à retenir ici est bien l'aide matérielle considérable que l'informatique apporte ainsi que la qualité et la diversité graphique des supports sur lesquels les élèves sont appelés à travailler et qu'ils conservent dans leur dossier personnel en parallèle du matériel disponible dans la classe.

■ 5. Diversité des supports d'entraînement : génération automatisée de 60 exercices sur papier ou sur ordinateur

Là encore, les enseignants n'auront pas attendu un nouveau logiciel pour découvrir la nécessité que leurs élèves s'exercent ! Aussi est-ce seulement au niveau des ressources de l'informatique pédagogique qu'il faut attirer leur attention. Ce n'est jamais sans réticences en effet qu'ils s'en remettent

à une « méthode », en réalité à un manuel, plus exactement à un cahier d'exercices consommable annuellement comme il se doit. Ces réticences proviennent de ce que ces exercices, dont ils ont besoin, sont « contextualisés » relativement au « texte » d'une leçon dont il est difficile de justifier l'intérêt, n'ayant le plus souvent aucun rapport à la vie de la classe et globalement moins encore avec une quelconque écriture, littéraire ou documentaire. Ces leçons suivent en outre une progression technique qui « organise » un enseignement beaucoup plus qu'elle accompagne les stratégies que les élèves développent nécessairement dans le cadre d'un apprentissage linguistique. Mais ces inconvénients sont en dernier recours acceptés en échange d'exercices immédiatement disponibles auprès de chaque élève dans ce qui peut sembler un espace individualisé. Non que les enseignants rechignent devant un travail de préparation mais parce que ce travail est difficile à réaliser, voire impossible, eu égard aux exigences graphiques et techniques attendues ; on serait presque tenté de dire qu'un exercice du « commerce », médiocre mais bien mis en page et respectant les normes graphiques « passe » mieux qu'un exercice futé réalisé proprement à la main et dupliqué, sans parler même de l'économie du temps de conception.

EXOGRAPHIX propose la génération d'une soixantaine d'exercices différents dont la majorité est bien connue des enseignants de cycle 2. Ce qui est sans doute plus nouveau, c'est le souci que ces exercices s'adressent toujours à 3 niveaux d'entrée dans l'écrit : le fonctionnement du texte en tant qu'objet fini et cohérent ; la syntaxe de la phrase dans ses rapports à ses composants et à son rôle dans le texte ; la morphologie des mots, leur construction et leur catégorisation. À ces 3 entrées s'ajoutent quelques exercices entraînant le processus même de lecture. Ainsi, à tout moment de l'année et du cycle, l'enseignant dispose d'une gamme étendue d'exercices dans laquelle il trouvera ceux qui correspondent aux stratégies qu'il a vu ses élèves être en train d'acquérir dans leur travail sur le texte et qu'il convient précisément de renforcer et de systématiser. L'enseignant est bien ici comme un entraîneur qui, en observant son élève courir et sauter, décide de ce qu'il devra faire pour progresser dans sa condition physique générale, dans les gestes spécialisés de sa discipline, dans sa conscience de soi, dans son équilibre général, mental et physique. L'enseignant n'est ni un répétiteur qui applique un plan d'entraînement abstrait ni un manutentionnaire qui distribue et ramasse les haltères mais un professionnel qui choisit, adapte, dose les moments de systématisation, en observe les effets et fait évoluer ses prescriptions. Parmi un choix qui ne saurait jamais être assez diversifié.

EXOGRAPHIX ouvre assurément d'importantes perspectives d'évolution des pratiques pédagogiques en ce qui concerne l'enseignement de la lecture, simplement en offrant aux enseignants 5 à 6 fois plus de familles d'exercices qu'il ne s'en trouve dans un manuel, exercices qui se génèrent à partir, certes, de n'importe quel texte, ce qui n'a guère d'intérêt, mais, et c'est là l'essentiel, à partir des textes qui ont justifié dans la classe d'une étude approfondie. L'enseignant localise dans le texte les passages significatifs au regard de ce qu'exerce l'exercice ; le logiciel fait le reste (y compris par exemple de chercher des bons « intrus » et de suggérer des aides) et propose une version que l'enseignant corrige, voire transforme, puis valide. Il reste à imprimer, si besoin en couleur, un exercice correspondant aux écrits que les élèves rencontrent dans leur vie

de classe et parfaitement ajusté aux stratégies dont ils font l'expérience. Le tout en à peine plus de quelques secondes quand les objectifs sont clairs et la lecture préalable de l'enseignant experte...

■ 6. Conception raisonnée de l'entraînement : une organisation en filière d'exercices informatisés

Pour être précis, il s'agit bien d'une soixantaine d'exercices différents disponibles dans EXOGRAPHIX pour être exécutés sur l'ordinateur mais leur nombre sur papier est légèrement inférieur car certains utilisent spécifiquement la mobilité de l'affichage sur écran, ce que ne permet pas le texte imprimé. Néanmoins, tous les exercices sur papier ont une version à l'écran ; l'inverse n'est pas vrai. Cette sixième entrée pour découvrir le logiciel explore le principe de la « filière » informatisée et non la génération d'exercices proprement dits évoquée par l'entrée précédente. Ce qui importe ici, c'est la volonté d'aider l'enseignant à « gérer » (comme on dit) des ressources informatiques qui, bien que très insuffisantes encore dans la dotation des écoles et des collèges, dépassent malgré tout les possibilités d'utilisation que les enseignants pensent en avoir. C'est un paradoxe dont il faut éviter qu'il devienne la source d'un rendez-vous manqué : pas assez de ce dont on ne sait pas assez se servir, ces deux réalités se conjuguant pour bloquer durablement toute évolution.

La première aide offerte consiste à intégrer dans EXOGRAPHIX la gestion de son utilisation par les élèves, c'est-à-dire la répartition de leurs passages sur plusieurs jours dans les créneaux horaires disponibles sur les machines accessibles.

La seconde aide est de nature plus pédagogique et concerne la manière de concevoir et de proposer les exercices aux élèves. Si un exercice a bien pour fonction de « s'exercer », il ne doit pas poser des difficultés qui excèdent les capacités immédiates de les résoudre³. Ainsi, le rôle d'un exercice n'est pas de rechercher une solution nouvelle mais de mettre en œuvre de plus en plus aisément une solution connue et avec de moins en moins d'aide extérieure. Autrement dit, un exercice doit être refait jusqu'au sentiment de l'élève qu'il l'a « bien » fait et non qu'il l'a simplement « bon », aussi est-il est judicieux dans la majorité des cas que l'exercice ait été préalablement résolu collectivement afin que l'apprenti n'ait pas le souci du résultat mais seulement « de la manière » et afin que l'exercice facilite la conscience du processus, comme condition de son intériorisation. C'est pourquoi un exercice doit être « vite » fait, et encore plus vite refait, pour être simplement bien fait. Il faudrait réfléchir un instant au temps passé en classe à faire des exercices, temps inutilement englouti quand les conditions d'exécution ne sont pas réunies pour qu'elles permettent vraiment de s'exercer. Une vingtaine de minutes quotidiennes y suffiraient pourtant aisément.

Puisque l'exercice concerne (évidemment !) les processus à l'œuvre dans la lecture, ils ne sont jamais que des formes contrôlées de « relecture » portant sur le niveau du texte, de la phrase et du mot, séparément sur un aspect (une compétence ?) mais sans jamais perdre de vue leur nécessaire simultanéité. C'est pourquoi EXOGRAPHIX, au lieu d'épuiser un exercice puis un autre, etc., enchaîne, à chaque venue de l'apprenti, un peu de tous les exercices retenus par l'enseignant pour constituer,

sous la forme d'une « filière », le plan d'entraînement jugé pertinent à l'issue de l'exploitation complète du texte pris comme objet de la leçon. Ainsi, très concrètement, si l'enseignant s'engage pendant cette semaine dans l'étude approfondie d'un nouveau texte, ses élèves feront (et feront !) pendant ce temps les exercices constituant la filière liée au texte de la semaine précédente tandis que les aspects techniques qui seront rencontrés cette semaine serviront de base à la filière de la semaine prochaine. Et pendant leur venue quotidienne de 10 à 15 minutes sur EXOGRAPHIX, ils se livreront à la palette complémentaire d'exercices constituant la filière, exercices qu'ils reprendront le lendemain là où ils les avaient laissés. Mais tous seront travaillés. Nulle crainte, par ailleurs, que l'enseignant ne sache jouer complémentarément avec les mêmes exercices présentés sur papier, selon les difficultés des apprentis, avant, pendant et/ou après leur rencontre sur l'ordinateur.

■ 7. Six entrées, une raison

Il existe certainement d'autres outils qui remplissent une partie des fonctions évoquées ici ; il n'en existe pas un qui les remplit toutes à partir du seul ajout d'un texte dans le répertoire d'une classe. C'est pourquoi ces 6 entrées constituent 6 motifs singuliers pour découvrir et utiliser, voire présenter à d'autres, un outil pédagogique aux ressources multiples, d'une inépuisable complexité malgré sa facilité d'utilisation. Mais ce qui est assurément le plus important, c'est que ces 6 entrées sont au service d'une raison, celle de donner à exercer à l'apprenti, selon l'expression de Jack Goody, *la Raison graphique*, celle qui fait que l'écrit est en lui-même un langage, spécifique d'opérations intellectuelles qu'il est le seul à produire et à faire partager. C'est autour de cette *Raison* que convergent ces 6 entrées pour constituer un outil pédagogique le plus fidèle possible, dans l'état actuel de la recherche, aux processus que requiert l'utilisation de l'écrit.

Jean FOUCAMBERT (article des Actes de Lecture n°87, p.46)

■ 2. graphèmes qui ne sont pas la graphie des phonèmes mais, comme eux, les plus petites unités écrites dont l'altération change le sens. ■ 3. La prise en compte du dépassement des capacités, donc de leur accroissement ou de leur transformation, est du domaine des leçons et (surtout) du réinvestissement de ces capacités par l'usage permanent d'écrits diversifiés et intégrés au fonctionnement individuel et collectif.

I.1.4.) Les exercices d'Idéographix

EXOGRAPHIX repose sur quelques principes pédagogiques.

■ **1.** L'exercice est conçu ici comme une séquence d'activité destinée à s'exercer, au sens où on dit qu'un pianiste, un équilibriste s'exerce : une séquence destinée à acquérir de la vélocité, de l'adresse, de l'efficacité, de l'aisance. L'exercice est un moment d'entraînement afin d'automatiser des processus qui, lors de leur constitution, requéraient un fort investissement conscient. L'exercice est donc dans le re-faire, non dans le faire : il n'a pas pour fonction de résoudre un problème nouveau mais de systématiser un processus préalablement construit dans d'autres conditions. À l'école, l'exercice correspond le plus souvent à l'intériorisation par l'individu d'un savoir-faire élaboré collectivement, avec l'aide de l'adulte, par le groupe de pairs auquel il participe. Cette intériorisation ne procède pas de la répétition mécanique mais de la recherche d'un nouvel équilibre global. L'exercice se situe alors prioritairement dans ce que Vygotski appelle « *la zone proximale de développement* », celle où il devient possible demain de savoir faire tout seul ce qu'on est parvenu aujourd'hui à réussir dans et par le groupe, celle de l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration. Cette définition de l'exercice comme étape constitutive du processus d'apprentissage (et non comme dispositif d'application ou de contrôle) entraîne plusieurs conséquences :

- **Lorsqu'un exercice est proposé individuellement à un élève, il a déjà été « résolu » collectivement avec sa participation.** De ce fait, l'objectif n'est pas de trouver la réponse mais d'exercer seul le moyen d'arriver à la réponse qui est nécessairement « connue ».
- **L'exercice doit proposer des aides afin de permettre à l'apprenti de réussir seul ce que jusque-là il a fait avec d'autres.** Un exercice où on échoue n'exerce rien et il faut alors revenir sur la recherche collective de la solution.
- **L'évaluation d'un exercice ne porte pas sur le résultat mais sur la manière d'y parvenir, c'est-à-dire sur la nature et le nombre des recours et apports extérieurs encore nécessaires pour aboutir,** et non, répétons-le, sur le fait d'aboutir.
- **Un exercice doit pouvoir être refait,** non jusqu'à ce qu'il soit réussi puisqu'il doit l'être dès la première fois, mais **jusqu'à ce que son exécution satisfasse à des critères d'autonomie et de vélocité dont l'enseignant décide.** Ce principe de répétition donne parfois à craindre aux enseignants qui y voient la possibilité pour l'élève de reproduire par imitation un processus extérieur sans avoir besoin de l'intégrer. Pourtant, rappelle Vygotski, l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles, en passant juste de ce qu'il sait déjà faire collectivement à ce qu'il ne sait pas encore faire seul. Aussi il n'y a pas de risque, sans avoir rien appris du jeu d'échec ou de tennis, qu'il gagne des tournois, simplement en imitant un grand maître !

● **L'enseignant doit pouvoir observer**, d'une passation à l'autre, que le recours aux aides et le temps d'effectuation diminuent **et intervenir**, dès qu'il y a stagnation, pour refaire le chemin avec l'élève en difficulté en lui demandant d'explicitier son cheminement.

● De même que l'exercice est introduit individuellement après une résolution collective, **il s'achève**, symétriquement, **par un retour réflexif des membres du groupe** sur la confrontation des processus apparemment divers de résolution, sur ce que, finalement, sa réussite a permis d'affermir, sur les effets désormais attendus du réinvestissement dans le comportement global de cette habileté « *détachée* ».

■ **2.** L'exercice s'inscrit dans la cohérence d'une démarche pédagogique partant de l'activité globale réelle et y retournant :

- il trouve son origine dans l'observation et l'évolution des processus à l'œuvre dans le groupe pour résoudre un nouveau problème ;
- il se définit à partir d'un retour réflexif du groupe sur ses propres processus afin de les objectiver ;
- il se construit avec le matériau sur lequel il s'est élaboré afin de ne pas perdre d'abord le lien fonctionnel qu'il entretient avec l'activité globale ;
- la focalisation sur un moment particulier du processus conduit ensuite à une décontextualisation nécessaire à sa modélisation et à sa flexibilité ;
- son réinvestissement n'a lieu (et ne peut être observé) que dans une prochaine activité globale et non dans un nouvel exercice (d'application) nécessairement privé du lien fonctionnel avec l'activité globale. Autrement dit, on n'évalue pas l'efficacité d'un exercice par un autre exercice mais par la transformation du comportement qu'il est censé avoir fait évoluer !

Concrètement, l'organisation la plus favorable serait proche de celle présentée dans « *La Leçon de Lecture* »¹, ouvrage relatant la recherche des cycles 2 expérimentaux de l'INRP. L'étude approfondie d'un texte s'y déploie sur plusieurs jours et s'achève par une recherche collective des exercices nécessaires. Les exercices alors préparés par l'enseignant seront effectués plusieurs fois par les élèves pendant le temps d'étude d'un nouveau texte. L'activité de l'élève se répartit donc à tout moment sur deux supports : un nouveau texte dont l'étude sur plusieurs jours constitue l'objet actuel de la *Leçon de Lecture* ; un ancien texte dont l'étude antérieure est à l'origine de la génération actuelle d'exercices. Cette organisation permet de travailler de manière méthodique sur 17 à 20 textes dans l'année, une bonne cinquantaine sur un cycle, chacun étant (comme support de leçon puis d'exercices) actif entre 3 et 4 semaines consécutives.

Cette articulation s'enracine dans le principe même de la *Leçon de Lecture* : mobiliser les savoirs actuels d'un groupe afin de mener en commun la lecture la plus experte possible d'un texte en allant, avec l'aide de l'adulte, un peu au-delà de ce qu'on pourrait faire sans lui. Il s'agit bien de déployer l'intellectuel collectif au plus ambitieux de cette zone proximale qui devance, sans rompre, ce que chacun pourrait faire

seul. À cela, deux conditions : que le texte soit à la hauteur de l'investigation entreprise sur le fonctionnement de la langue écrite par laquelle il a été conçu ; que le maestro soit au niveau de la partition et sache tirer de l'orchestre ce dont aucun de ses membres ne se pensait capable. L'enseignant de cycle 2, comme celui des classes préparatoires, forme des lecteurs à partir de sa propre jubilation devant un texte, de sa compétence de lecteur à rencontrer ce qu'aucune explication ne parvient jamais à épuiser. « *Le texte, c'est l'unité minimale, c'est comme ça que le langage nous est donné* » (F. Rastier). L'examen des manuels en usage au cycle 2 témoigne bien du peu d'ambition en cette affaire : rien n'y porte la trace d'une quelconque aventure de l'écriture et rien ne saurait en retour susciter la moindre aventure de lecture. En ce sens, les résultats qu'on feint de déplorer en sixième sont strictement ceux qu'on prépare au CP si on en juge à l'inanité des textes par lesquels se travaille l'entrée dans la langue écrite.

■ **3.** L'aventure collective laisse des traces. L'enseignant, au nom du groupe, tient le journal de cette expédition. Sur des grandes feuilles affichées autour du texte étudié, il prend en notes, sous le regard de tous, les événements de l'exploration collective, les étapes du cheminement, les pistes abandonnées, les points d'appui, les apports extérieurs, etc. À l'arrivée, le texte apparaît comme une carte annotée dont des éléments diversement marqués renvoient dans ses marges à autant de commentaires sur ce qui s'est passé à leur propos. Ainsi deviennent possibles deux moments indispensables...

● du côté des élèves, une investigation sur le « *comment s'y est-on pris ?* », une anamnèse par laquelle s'explicitent les processus à l'œuvre, pris dans leur déplacement entre le niveau d'entrée qui témoigne d'un savoir-faire antérieur et l'aboutissement qui délimite l'ouverture de la zone proximale due au travail collectif, déplacement qui devient désormais ce qu'il faut apprendre à faire seul. Ici, ce n'est plus le texte qui est objet d'étude mais le travail sur le texte, l'activité de lecture proprement dite et donc l'état actuel du processus, la manière dont l'effort pour comprendre le texte écrit donne accès au fonctionnement du code graphique. C'est par cette prise de conscience que l'exercice, détaché en connaissance de cause de l'action effective, devient un moment dynamique dans l'apprentissage, le contraire d'un dressage.

● du côté de l'enseignant, une investigation sur le « *comment s'y sont-ils pris ?* », une analyse par laquelle se révèlent, à travers les actes techniques et ce que leurs auteurs en disent, tout à la fois les modalités actuelles de la conscience graphique (familiarité avec la spécificité et le fonctionnement d'un langage), de la conscience lexicale (familiarité avec la spécificité et le fonctionnement du lecteur), de la raison graphique (entrée dans les traitements du réel que rend possibles un nouveau langage), de la culture écrite (structuration des objets, des usages et des rapports sociaux autour d'un outil de pensée). C'est à partir de cette analyse que l'enseignant définit sur quel texte portera la prochaine « leçon de lecture » (réinvestir ensemble les savoirs collectifs actuels) et sur quel ensemble d'exercices portera le travail individuel de décontextualisation.

■ 1. La leçon de lecture au cycle 2, rapport de recherche écrit collectivement, janvier 2000, AFL

■ **4.** De même que le volet Bureau de Lecture est une aide à l'analyse méthodique du texte pour la « leçon de lecture » et à la préparation matérielle de son déroulement avec le groupe, le volet **EXOGRAPHIX** se veut un outil pour la constitution d'un ensemble cohérent d'exercices et le support de son effectuation par les élèves. **EXOGRAPHIX** fonctionne autour de sept principes qui garantissent à la fois l'automatisation de tâches que l'informatique sait prendre en charge avec célérité, vigilance et opiniâtreté et l'entière initiative de l'enseignant quant à la définition du travail proposé aux élèves.

- rationalisation des ressources informatiques au niveau du groupe d'élèves pris en charge. C'est une question importante compte tenu de l'équipement des écoles. L'enseignant informe le logiciel² sur le temps d'utilisation du parc informatique et sur le nombre de jours de validité de cette série d'exercices ; le programme suggère alors un planning de répartition des élèves qui tient compte de la durée prévisible d'effectuation, des possibilités d'attention, de la nécessité de répéter les exercices jusqu'à leur déroulement selon des critères définis, etc.

- programmation d'une filière construite autour de 3 entités (dans cet ordre : le texte, les phrases, les mots). C'est l'élément déterminant. L'enseignant définit, parmi la soixantaine d'exercices disponibles, l'enchaînement qu'il veut voir exécuter par les élèves. Le programme se charge ensuite de répartir ces exercices afin qu'à l'occasion de la venue d'un élève sur l'ordinateur, plusieurs exercices soient abordés, s'il le faut partiellement, et qu'à la fin du temps global affecté à cet élève pour ses passages, tous aient pu être effectués dans leur totalité et, si les conditions matérielles le permettent, repris sur les aspects qui lui posent encore problème.

- sélection du matériau nécessaire aux exercices. Cette sélection se fait à partir du **Bureau de Lecture** qui a déjà permis à l'enseignant de travailler sur le texte et de préparer le matériel pédagogique de la « leçon de lecture ». Très simplement, l'enseignant détermine directement dans le texte les objets qui vont permettre le déroulement de chaque exercice retenu dans la filière, aussi bien la localisation de réponses que des paragraphes à ordonner ou des mots à orthographier.

- contrôle par l'enseignant des exercices générés. À partir des paramètres choisis pour la filière et du matériau sélectionné, le **Bureau de Lecture** prépare et propose les exercices afin que l'enseignant puisse les visualiser, les modifier, vérifier notamment la pertinence des intrus et des aides, et finalement les valider ou les rejeter. L'enchaînement d'exercices est alors disponible pour les élèves dans la partie **Exographix**.

- utilisation des exercices répartie sur plusieurs jours en fonction de la gestion des ressources informatiques. Le principe adopté vise à assurer à chaque élève au minimum un passage complet et davantage si le temps le permet, notamment un retour sur les exercices dont la réussite aura été la plus laborieuse. Mais le déroulement s'efforce de suivre également un autre principe : lors de chaque passage (d'une quinzaine de minutes), plusieurs exercices s'enchaînent sans être menés nécessairement à leur terme afin d'assurer la complémentarité d'un travail au niveau du fonctionnement du texte, au niveau de la grammaire de la phrase et au niveau de l'étude des mots.

- disponibilité, voire mise en pression, d'aides adaptées afin que l'exercice crée de réelles conditions pour « s'exercer ». Il est important en effet que la durée d'un exercice se rapproche rapidement de celle de l'activité effective qu'il est censé exercer et que des aides soient apportées en conséquence dont la nécessité s'estompe d'une effectuation à l'autre. C'est évidemment le point fort de l'informatique d'assurer, par délégation de l'enseignant, l'accompagnement d'un processus en train de s'affermir à travers ses tâtonnements.

- établissement d'un suivi individuel. Ce suivi assure la cohérence de l'entraînement d'un passage à l'autre sur le nombre de jours consacrés au déroulement de la filière, notamment afin que chaque élève l'exécute entièrement au moins une fois. Il donne à l'enseignant le moyen, au niveau du groupe, de décider de ce qui est acquis et de ce qui est en cours de consolidation afin de décider du contenu de la prochaine filière d'exercices. Il permet également de conserver pour chaque élève un bilan sur la durée du cycle².

■ **5.** En bref, EXOGRAPHIX apporte à l'enseignant une aide précieuse en prenant en charge, sous son contrôle et à partir des textes étudiés au plus près des intérêts de la classe, des fonctions répétitives dans le domaine de l'élaboration et de l'effectuation de la phase indispensable d'exercice. Il lui sera ainsi possible de consacrer davantage de temps à la cohérence de la démarche d'ensemble qui vise à accompagner l'apprentissage linguistique qu'effectue chaque enfant lors de sa rencontre de l'écrit. Il ne faut en effet jamais perdre de vue en cette affaire que, comme dans n'importe quel autre apprentissage linguistique, c'est à travers la compréhension d'un message singulier que l'apprenti rencontre le fonctionnement général du code. L'enseignement a précisé pour fonction de permettre cette décontextualisation qui va de l'exception que représente un texte écrit aux règles qui organisent le code graphique. Comment la lecture accompagnée d'une cinquantaine de textes au cycle 2 développe-t-elle une autonomie qui ne va plus cesser d'évoluer pour autant qu'elle permet déjà de nouvelles lectures ? Il s'agit bien là de processus et c'est le rôle de l'exercice d'aider à les construire à travers leur décontextualisation. D'un texte vers le système des textes, d'un mot vers le système des mots...

Jean FOUCAMBERT (article des Actes de Lecture n°82, p.19)

■ 2. Accès dans le Bureau de Lecture, dans le menu [Exercice] du menu général, dans [Préconfiguration] puis [Temps de passage] et [Aide au calcul]

I.1.5.) De l'['ipopotam] à l'être social

■ 1. La réalité de la langue

« La langue est alphabétique, c'est un fait, vous n'y pouvez rien, c'est la réalité de la langue ! » me suis-je un jour entendu rétorquer, tentant de creuser au-delà des croyances qui nous sont enseignées de façon séculaire et des apparences que nous devons enseigner de façon auriculaire.

À l'instar des autres langues européennes ou de l'arabe, la langue française écrite est alphabétique. Elle est constituée de lettres puisées dans un alphabet, enrichies de signes diacritiques, qui permettent d'écrire des mots, qui eux-mêmes permettent d'écrire des phrases, qui elles-mêmes permettent d'écrire des textes.

Les éminents travaux des linguistes saussuriens ont permis d'observer que les lettres entrent dans la composition de graphèmes qui transcrivent les sons de notre langue orale, les phonèmes. Ces graphèmes et ces phonèmes sont répertoriés, comme le montre le tableau page suivante.

Ainsi, notre langue écrite, alphabétique, offre la possibilité d'être oralisée à partir du décodage des graphèmes qui composent ses phonèmes (ce qui n'est plus possible avec une langue alphabétique d'un temps éloigné dont la pratique orale serait perdue, alors qu'on peut continuer à la lire).

Un tel tableau, où les choses semblent simples, répertoriées, finies, peut permettre à un esprit empreint de logique économique de penser que lire, c'est passer des signes écrits aux signes oraux (qu'écrire c'est passer de ce qu'on entend à sa mise sur papier ou sur écran) en utilisant quelques règles de correspondances faciles à mettre en mémoire.

■ Le cas [ipopotam]

Imaginons qu'un enfant veuille écrire le mot « *hippopotame* » [ipopotam] ; il peut le connaître oralement sans l'avoir jamais vu.

Après une consciencieuse analyse de la chaîne orale, [i]-[p]-[o]-[p]-[o]-[t]-[a]-[m], il se lance en utilisant les règles de correspondances qu'il peut avoir sous les yeux ou qu'il peut avoir intériorisées : c'est-à-dire qu'il fait un choix parmi les possibles qui lui sont proposés. Dans l'absolu, cela donne :

- Hypothèse la plus basse : en prenant seulement les graphèmes les plus courants, on a **768 possibilités** de transcrire [ipopotam] : $(4 \times 1 \times 4 \times 1 \times 4 \times 2 \times 3 \times 2 = 768)$; 4 manières d'écrire le [i], 1 manière d'écrire le [p], 4 manières d'écrire le [o], etc.

- Hypothèse la plus haute : en considérant tous les graphèmes possibles pour chaque phonème, on obtient dans un premier temps **65 856 possibilités** $(6 \times 2 \times 7 \times 2 \times 7 \times 4 \times 7 \times 2 = 65\ 856)$.

Puis, si on a une quelconque conscience qu'il pourrait y avoir un « h » en début de mot, nous passons à : $65\ 856 \times 2 = 131\ 712$.

Puis encore, si on a une quelconque conscience qu'il pourrait y avoir un « e » muet en fin de mot, nous passons à : $131\ 712 \times 2 = 263\ 424$.

Enfin, si le soupçon survenait d'un possible pluriel, nous passerions à : $263\ 424 \times 2 = 526\ 848$.

Écrire « *hippopotame* » en utilisant les correspondances graphèmes/phonèmes, c'est quasiment **impossible**, puisqu'on a 1 chance sur 263 424 d'y parvenir.

Certes, peut-on concéder, c'est un peu exagéré de considérer toutes les graphies possibles, qui, faisons-le remarquer au passage, se prononcent toutes [ipopotam]. Mais à considérer seulement les graphies courantes, il y a toujours 1 chance sur 768 d'y parvenir. Et encore, il faudrait dire 1 chance sur $768 \times 2 \times 2 = 3\ 072$, si l'on prend en compte le « h » initial et le « e » final ; les 768 possibilités ne comprenant même pas la bonne...

Ce qui, il faut le reconnaître est assez grandement **aléatoire** pour l'orthographe, car un enfant en âge d'apprendre à lire et écrire n'a pas une fréquentation suffisante de l'écrit pour s'appuyer sur une quelconque intuition des fréquences de retranscription des phonèmes. Le même type de calcul peut être fait pour tout mot de la langue écrite car la lecture du tableau de correspondances nous montre qu'aucun mot oral n'a potentiellement qu'une seule traduction écrite.

L'intérêt des listes de graphies des phonèmes du français de Sylvain Lavoie dans son article du n°90 des Actes de Lecture (p.82) est de compléter notre connaissance de « *la réalité de la langue* » en montrant que les traductions écrites des phonèmes sont encore plus nombreuses que dans le tableau de Marlise Weiss et Bernadette Gromer. [ipopotam] pourrait se voir alors attribuer un nombre de graphies possibles encore plus grand... Il montre aussi que les méthodes des manuels travestissent doublement la réalité de la langue, comme on le sait déjà en appauvrissant les « *écrits* » qu'ils proposent à la lecture, mais également en simplifiant à outrance la réalité des rapports graphèmes/phonèmes.

Et ceux-ci ne pourront aller qu'en augmentant, comme le développement des échanges avec les pays étrangers l'a montré (le graphème « oo » pour le phonème [u] dans le mot « *foot* »). Les phonèmes, dénombrés en français à 35 ou 36 ou 37 selon les ouvrages consultés, intégreront des phonèmes étrangers (L'anglais en compte 44, l'italien 42, l'allemand 68, l'espagnol 34, le néerlandais 33 + 9 considérés comme importés d'autres langues). Les graphèmes, dont le dénombrement est encore plus relatif dans la littérature linguistique, suivent le même chemin (J'avais l'année dernière dans ma classe une petite fille d'origine turque prénommée Hatice [atidJe] : on ne pourra éternellement ignorer l'extension de « *la réalité de la langue* »).

Ce qui est invariable, en revanche, c'est le nombre non unique, parfois important, de façons de retranscrire un phonème. De même que le nombre important de phonèmes pour lesquels une lettre peut être utilisée.

La possibilité de passer du code écrit au code oral est indéniable, mais, à moins de croire que le réel ne peut être observé qu'à partir d'une certaine idée de la réalité, elle ne représente pas pour autant LA réalité, elle n'en est qu'une partie.

Les faits sont là. Les observations statistiques de la société, fidèles à ce que produit très bien l'école, font constater que l'étude et la connais-

sance des relations grapho-phonologiques, le transcodage entre l'écrit et l'oral, sont correctement maîtrisées, mais n'amènent pas la population à un riche commerce avec l'écrit, bien au contraire.

2. Une réalité élargie de la langue

Il faut donc élargir le champ d'observation et comparer écrit et oral, pour essayer de voir s'ils se recouvrent et si c'est pertinent de croire qu'on peut accéder à l'écrit en l'oralisant et vice-versa.

De manière générale, un code est un ensemble de règles qui régissent la fonction et le fonctionnement d'un système, en définissant les rapports entre les différents éléments de ce système.

L'écrit et l'oral sont des systèmes indépendants l'un de l'autre.

Longtemps l'humanité a fonctionné avec l'oral et sans écrit ; à une époque, en Europe, avec un écrit, sans la pratique de son oral (Cf. le latin).

La maîtrise d'un écrit peut se faire sans connaître l'oral correspondant, les chercheurs archéologues et linguistes lisant les hiéroglyphes ou l'écriture sumérienne en font l'expérience quotidienne.

En outre, à un même écrit peuvent être associées plusieurs langues orales, l'exemple de l'écriture chinoise et de ses traductions orales dans les différentes parties du sud-est asiatique en sont les illustrations.

Et ce ne sont pas les correspondances que nos langues alphabétiques permettent d'établir entre l'un et l'autre qui doivent faire illusion : l'intersection que représentent ces correspondances ne réunit qu'une partie infime du fonctionnement de chaque système spécifique. Ce qui est important dans l'oral et dans l'écrit, ce qui fait qu'on a besoin de l'un et de l'autre, c'est précisément tout ce qui se trouve en dehors de ce par quoi ils correspondent. Et c'est bien cela qu'il s'agit de rencontrer, et d'apprendre.

Passons en revue les règles principales et les éléments des deux systèmes pour le constater.

■ **La langue** : la langue orale est la langue première (pour les sourds, c'est la langue des signes). La langue écrite est une langue seconde.

■ **La fonction** : la fonction de l'oral est de parler le monde. La fonction de l'écrit est de parler du monde et de cette parole sur le monde. Par l'écrit, la pensée devient elle-même objet de pensée.

Lev Vigostky écrit : « *L'oral est une activité verbale relevant de l'acte volontaire simple.* » Et : « *L'écrit est une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, liée à l'intervention de la conscience et à la présence d'une motivation.* »

L'humanité, dans son élan néolithique, s'est dotée de l'écrit pour penser le monde autrement, pour le maîtriser, le penser, agir et prévoir. Fonction que l'oral n'a jamais pu remplir suffisamment pour faire accomplir le bond intellectuel et technologique que l'écrit a permis.

■ **Le sens mobilisé** : c'est l'ouïe pour l'oral (la vue dans une bien moindre mesure, pour la communication non verbale). C'est la vue pour l'écrit.

Phonèmes	Graphèmes fréquents		Graphèmes rares		
voyelles	[ɑ]	a à â	patte à, la pâte	em en aon aen	patiemment solennel paonne Caennais
	[e]	e (devant consonne muette) é ai a(y)	les, mes épée je mangerai pays, paysage	œ æ	fœtus et cœtera
	[ɛ]	e (devant consonne articulée ou t final) è ai ê ei é	sel bec, valet mettre mètre laine fêter peine Noël	ai ei ea é	naître reitre break événement
	[i]	i y ï î	vie, mite mythe inouï île	hi ee	hibou feed-back
	[o]	o au eau ô	mot chaud beau rôder	ho oh aô oi	hoquet oh ! Saône oignon
	[ɔ]	o (devant consonne articulée) au (devant l) u(m)	motte, molle os Paul maximum	oo û(m)	alcool caphamaüm
	[y]	u û	mur sûr	hu ü eu eût	hublot Sautl (j'ai) eu (qu'il) eût
	[u]	ou où ou	coup ou côut	aou aou oo	saoul aout footing
	[ø]	eu œu	heureux œufs	eü on ai	jeûne monsieur faisait
	[eu]	eu œu œ	jeune œuf œil	ue u	il cueille club
	[e]	e	rapidement		
	[an]	an am en em	enfant pamplemousse enfant emporter	aon aen	taon, paon, Laon Caen
	[ɛ̃]	in im en ain ein	pin impossible tiens pain peinture	in in aim yn ym	(nous) vîmes coïncidence faim syntaxe sympathie
	[œ̃]	un	lundi	um eun	parfum à jeun
	[õ]	on om	mon ombre	un	punch

semi-voyelles	[j]	i ï y il(l)	pion glaïeul noyer rouille, réveil	hi hy j	hier hyène fjord
	[w]	oi oy oin ou	toit noyer soin ouate	oi eo eê oeing w wh u	croît moelle poêle shampooing watt whisky jaguar
	[u]	u	cuir sueur		
consonnes	[p]	p	peler	pp	appeler
	[b]	b	abeille	bb	abbaye
	[t]	t d	teindre prend-il ?	tt th	atteindre thé
	[d]	d	dé	dd	addition
	[k]	c qu k	corde qui kilo	cc q cq cq ck kh ch cch	accorder cinq, coq Lacq acquérir ticket khol technique echymose
	[g]	g gu	gare guide	gg c gh	aggraver second ghetto
	[f]	f ph	feu pharmacie	ff	affoler
	[v]	v	vague	w f en liaison	wagon neuf heures
	[s]	s ss c ç t	son poisson ciel garçon nation	sc sth x w	scier asthme axer, six Law
	[z]	s z	maison zéro	x zz	sixième mezzanine
	[ʃ]	ch	chat	sc sch sh	fascisme schisme short
	[ʒ]	j g ge	jouer gentil geai, Georges	gg	suggérer
	[l]	l	laïl, mil	ll	mille
	[r]	r rr	rue terre	rh rrrh	rhum, rhume arrhes
	[m]	m mm	maman homme		
	[n]	n nn	nom bonne	mn	automne
	[ɲ]	gn	campagne	ign	oignon
	[ɳ]	ng	camping		
[k+s]	x cc xc	taxi accès excès			
[g+z]	x	exact			

■ **La situation de communication** : le recours à l'écrit se fait dans des situations différentes de celles qui demandent l'utilisation de l'oral. Jamais on ne rencontre de situation où on peut utiliser indifféremment l'un ou l'autre ; c'est soit l'un, soit l'autre. Le recours à l'écrit, historiquement, n'a pas été créé pour communiquer à distance ; la communication à distance est une conséquence secondaire de l'invention de l'écrit. L'écrit a été inventé par les humains pour gérer le monde, pour le penser de manière distanciée, structurelle, prévisionnelle. C'est une autre manière de penser.

Conséquence : un enfant (un adulte) qui est dans l'illusion qu'écrire, c'est mettre sur le papier ce que l'on a à dire, ne pourra qu'aligner des mots pensés pour la communication orale. Ce n'est pas parce qu'une phrase écrite peut s'oraliser qu'elle pourrait être « dite » ; et inversement, ce n'est pas parce qu'une phrase orale peut être transcrite qu'elle peut « s'inscrire » en texte.

■ **L'espace et le temps** : ce que le parleur a à gérer est le flux, l'écoulement de sa parole sur un temps donné : l'oral se déroule au fil du temps. Quand on écrit, ce qu'on a à gérer, c'est l'espace de la page, en général dans un temps indéfini (à part les examens et concours) : l'écrit se déploie, se tisse, dans l'espace de la page. Les aires corticales activées pour le parleur ne sont pas les mêmes que celles du lecteur/scripteur.

Conséquence : un enfant qui écrit et se contente de monologuer sur sa page va la truffier de redites, de phrases incomplètes, de coq-à-l'âne, de « euh... » et de « ben... »

■ **Le référent** : le référent dans une conversation est le plus souvent implicite. Le référent à l'écrit nécessite le plus souvent d'être explicite.

■ **La socialisation de l'acte** : parler se fait à plusieurs. Écrire, tout comme lire, est un acte solitaire. La proximité de l'autre induit une spontanéité absente de l'acte d'écrire, qui n'est que mûrissement, réflexion et retour sur soi-même et sa production.

■ **Le destinataire** : quand on est en conversation (à part la conversation téléphonique), on a le destinataire face à soi et si on sent qu'il n'a pas compris quelque chose, on peut tout de suite répéter, reformuler, expliquer. L'écrit a ceci de particulier qu'il demande à ce que le destinataire, ses incompréhensions possibles, son niveau de connaissance du sujet traité, ses questions éventuelles, soient pris en compte au moment de la production et non en fonction de sa réception, donc obligatoirement gérés sous peine de ne pas être compris ; cela induit de la part de celui qui écrit qu'il se mette à la place qu'il s' imagine être celle du destinataire, qu'il se décentre deux fois.

Conséquence : un enfant qui écrit et se comporte comme si son destinataire pouvait le comprendre à demi-mot court droit à l'incompréhension.

■ **Le type de conscience mobilisée** : quand on parle avec quelqu'un, on mobilise sa conscience phonologique, tout son dictionnaire mental oral, tous les faits de langue relatifs à l'oral. Quand on lit ou qu'on écrit, on mobilise sa conscience graphique, son dictionnaire

mental visuel, tous les faits de langue relatifs au fonctionnement de l'écrit. On n'est pas dans les mêmes dispositions mentales.

Conséquence : celui qui lit et qui attend des faits de langue de l'oral sera dérouteré par les faits de langue écrite qui lui arriveront sous les yeux. Celui qui écrit et envoie des faits de langue oraux à son lecteur le déroutera, parce que la syntaxe et le lexique de l'un et l'autre sont différents.

■ **Ce qui est produit** : l'oral est conjoncturel : le plus souvent pulsionnel, dans l'implication immédiate. L'écrit est structurel : l'écriture est toujours une réécriture, un « calcul », une prise de distance, de recul, une planification, un tissage. Au fond, avoir compris un texte, c'est avoir découvert ce que l'auteur tramait en l'entreprenant.

■ **Le débit de production** : notre physiologie nous limite à 10 000 mots/heure pour l'oral. Ce qui est produit à l'oral représente 100% de ce que le récepteur va entendre. Quand on réussit à écrire (comme le montre la recherche de l'INRP avec le logiciel **Genèse du texte**) 400 à 500 mots restants par heure d'écriture, c'est déjà très bien.

■ **Le débit de réception** : de l'oral : 10 000 mots/heure maximum. Le lecteur traite 20 000 mots/heure, voire plus pour un très bon lecteur. Si bien qu'en une heure, un lecteur est confronté à une quarantaine d'heures de travail de l'auteur.

■ **La segmentation** : la chaîne orale est relativement peu segmentée. L'écrit est très segmenté : lettres, mots, phrases et leurs ponctuations, paragraphes, pages, chapitres, colonnes, encadrés, livres, tomes. En tout état de cause, ces deux systèmes de segmentation ont un taux de recouvrement très faible. Notamment, les notions de phrase ou de mot n'ont guère de pertinence à l'oral.

■ **La syntaxe** : la syntaxe de l'oral est appelée « parataxe » : elle se caractérise par l'énumération, la juxtaposition, la troncation de phrases, une certaine souplesse. La syntaxe de l'écrit est appelée « hypotaxe » : elle se caractérise par la subordination, la coordination, la cohésion, la rigueur.

■ **L'orthographe** : cette règle de l'écrit signifie, comme son nom l'indique, « écriture droite », écriture correcte. L'orthographe obéit à des règles lexicales de combinaisons de morphèmes et de lexèmes, à des règles morphosyntaxiques (appelées traditionnellement « orthographe grammaticale »), à des règles étymologiques. En aucun cas à des règles de transcodage grapho-phonologique, même si on peut constater les traces de cette tentative de l'humanité de réduire l'écrit à une transcription bi-univoque avec l'oral que l'orthographe, justement, n'a cessé de mettre à mal au long de l'histoire dans le but de lever les ambiguïtés liées au grand nombre d'homophonies qui entravaient la lecture.

À l'oral, s'il y avait un équivalent, on le nommerait « orthophone ». Mais il n'existe pas, les normes de prononciation sont beaucoup plus flexibles, soumises aux fluctuations familiales, régionales ou internationales et n'entravent pas autant la communication qu'une orthographe aléatoire, qui, elle, nuit gravement à la communication.

Comme leur nom l'indique, les règles d'orthographe relatent des « *régularités* » observées après coup et ne permettent en rien des prévisions fiables d'écriture.

■ **Le lexique** : le lexique de l'oral a un registre soumis à l'instant, se caractérise par la redondance et la paraphrase. Le lexique de l'écrit se caractérise par l'homogénéité, la précision, les réseaux sémantiques.

■ **Les marques d'énonciation** : elles sont le plus souvent différentes. À l'oral, on est dans le « *je* », le « *ici* » et le « *maintenant* »... À l'écrit, on est dans le « *il* », le « *là* », le « *alors* »...

■ **Les temps verbaux** : les fréquences d'emploi des temps verbaux n'ont rien à voir dans les deux modes de communication : « *dominante* » de présent et passé composé à l'oral et « *dominante* » d'imparfait et passé simple à l'écrit.

■ **Les données extralinguistiques** : à l'oral, ce sont les silences, la gestuelle... À l'écrit, ce sont les symboles, les pictogrammes... Passer par l'oralisation possible de l'écrit pour y accéder oblige à un commerce avec celui-ci qui est pauvre, lent, trompeur. Ce transcodage empêche d'entrer dans l'autre mode de pensée, dans l'autre manière de penser le monde qu'il permet ; il fait donc manquer l'essentiel, en réduisant l'écrit à un mauvais pléonasma de l'oral.

■ Les consonnes, les voyelles (l'invention de l'alphabet)

● *L'invention des consonnes* : la révolution de l'écriture phénicienne par rapport aux systèmes cunéiforme et hiéroglyphique réside dans le fait qu'elle est entièrement phonétique ; elle n'utilise plus - comme le faisaient les écritures précédentes pour pallier les ambiguïtés de leurs graphies - des compléments de sens ou des indicateurs grammaticaux. Chaque signe représente une consonne précise et une seule ; désormais les signes renvoient à des sons émis par la voix humaine dans un langage donné. Il ne s'agit plus de désignations conventionnelles, mais un travail phonétique progressif, établi scientifiquement, qui représente un effort d'abstraction remarquable. L'action de courir, n'est ainsi plus exprimée par l'image ou la valeur symbolique de la course, mais par l'écriture des lettres qui, une fois lues, donnent le mot « courir ».

Le progrès, s'il y a progrès, réside dans le fait qu'on assiste alors à une grande économie de moyens ; un nombre restreint de lettres contre un nombre très important d'idéogrammes ou de hiéroglyphes et d'indicateurs complémentaires grammaticaux et/ou phonologiques. Ce qui permettra à terme la mécanisation de l'imprimerie.

● *L'invention des voyelles* : la seconde étape, pour parvenir à un système qui note tous les sons de la langue, est franchie par les Grecs : ils inventent les voyelles.

Si les voyelles n'existent pas dans l'écriture phénicienne, c'est sans doute parce que leur figuration n'est pas nécessaire à la compréhension du texte. Les racines sémitiques sont généralement composées de trois consonnes et les consonnes sont elles-mêmes très nombreuses, - ce qui donne beaucoup de possibilités de combinaisons différentes. Il

n'y a guère d'homophones et donc peu de risques d'erreur de lecture.. Dans la langue grecque, qui appartient au groupe indo-européen, il y a un grand nombre de syllabes utilisant deux ou trois consonnes et, le rôle des voyelles est essentiel. Les Grecs ont gardé les consonnes phéniciennes et mis en place, au terme d'une longue évolution de cinq siècles, le système des voyelles qui initiera les langues européennes actuelles.

Avec l'alphabet latin, on assiste à une tentative de bi-univocité pour la transcription de la langue orale : un son-une lettre, une lettre-un son. (En fait, 23 lettres et 27 phonèmes - 14 consonantiques, 10 vocaliques et 3 diphtongues).

Mais ce nombre trop restreint de lettres ne tient pas avec le français qui a 37 phonèmes et de manière générale avec toutes les autres langues : l'espagnol 34, l'italien 42, l'anglais 44, l'allemand 68... Pour l'œil qui doit traiter l'écrit, comme toute l'histoire de l'orthographe le montre, il faut introduire, afin de désambiguïser les homophonies et respecter les origines latines et grecques, de nouveaux signes, des diacritiques et surtout ajouter des lettres, particulièrement des consonnes : transformer les [e] en « *er* », « *ex* », « *et* », etc., doubler les consonnes, individualiser les désinences de conjugaison, etc. Et ceci de façon particulièrement précocité pour le français par rapport aux autres langues romanes, parce qu'il avait subi une évolution phonologique accélérée, par intégration de nouveaux phonèmes, sous l'influence du germanique et du francique (mais aussi d'un substrat gaulois qui a laissé moins de deux cents mots dans le vocabulaire, mais a joué un rôle important sans doute dans l'évolution de la prononciation latine), pour lui donner un caractère idéographique de plus en plus marqué.

● *L'écrit est à dominante consonantique* : prenons les deux phrases suivantes et remplaçons dans un premier temps les consonnes par la police silhouette d'Idéographix (aisé à opérer avec la fonction Affichage sélectif du texte) :

■ La lecture du lecteur expert est idéographique.
Personne ne remet en cause ce fait.

Puis, dans un deuxième temps, faisons la même chose avec les voyelles :

Lo lectro du lectoer expert est idéographique.
Personne ne remet on conso co fait.

On constate que le message le plus facile à lire est celui où les consonnes sont conservées ; l'œil, le cerveau, s'appuie préférentiellement sur les consonnes qui donnent le grément du mot.

● *L'oral est à dominante vocalique* : on s'en aperçoit quand on chante, ce sont les voyelles que l'on fait durer, qui sont le plus sonores, sans que le sens se perde : « *Bonononononononjouonononour Maaaaadaaaaa-meneueueueueu !* » L'opéra en est la plus brillante illustration.

Alors qu'on perd le sens si on fait durer les consonnes (et ceci n'est pas possible pour les consonnes occlusives) dans : « *Cccccce jjjjjjourrrrrr, illllll fffffffait fffffffrrrrroid !* »

Ce rapide tour d'horizon de la spécificité des codes écrit et oral, comprenant il est vrai la possibilité de transcoder de l'un à l'autre, mais avec

quels risques on l'a vu, élargit la vision de la langue, sans prétendre en avoir fait le tour.

Pour autant, l'utilisation d'outils complexes (automobile, ordinateur,...) ne découle pas de la connaissance des éléments constituant ces outils, ni des règles qui régissent leur fonctionnement interne. Il faut observer l'utilisateur réel, l'effet qu'il tire de ces outils complexes, les effets que ceux-ci produisent sur lui en retour.

■ 3. Les réalités de l'utilisation de la langue

Le premier type d'utilisation de l'écrit est celui de l'alphabétisé : apprendre à utiliser l'écrit à partir de sa nature alphabétique induit un comportement alphabétique, oriente l'activité mentale vers la recherche de son, vers la recherche de traduction sonore, vers le déchiffrement, qui, même véloce, ne dépassera pas la vitesse de (sub)vocalisation.

Le second type d'utilisation de l'écrit est celui du lecturisé, qui peut avoir appris par la voie directe comme c'est encore trop rare, ou qui peut avoir appris en parallèle, en s'affranchissant de l'enseignement oraliste. C'est ce comportement-là qu'il convient d'observer, car c'est celui qui est le plus efficace, le plus flexible, celui qui est à juste titre recommandé par les Instructions Officielles de l'Éducation Nationale.

Et ce comportement est connu depuis longtemps, il peut être décrit comme suit...

■ **Le lecteur observé hors tout contexte** : un fait est facilement observable et reproductible : le temps mis à lire un texte est toujours significativement plus court que le temps mis à lire la liste des mots de ce texte, quel que soit l'ordre adopté pour les ranger (alphabétique, longueur, terminaisons, type grammatical, aléatoire...). C'est vrai pour l'alphabétisé déchiffreur jusqu'au lecteur expert très rapide où cela prend des proportions bien plus grandes. Cela demande une explication.

Si on y regarde de près avec une caméra qui filme le mouvement des yeux, on constate que l'œil se déplace sur la ligne écrite par bonds successifs entre lesquels il s'arrête et entre en relation avec les informations écrites, et cela au même rythme, que l'on soit lecteur ou déchiffreur. Plus le lecteur est expert, moins le nombre de bonds effectués est important ; plus le « *lecteur* » est déchiffreur, plus le nombre d'arrêts sur la ligne est important. Mais, **l'œil ne s'arrête pas sur chaque mot de la ligne. Tous les mots ne sont pas lus, encore moins déchiffrés**¹. Comme le rythme de déplacement de l'œil est le même pour tous, c'est la quantité d'informations prélevées à chaque arrêt de l'œil lors de ses saccades au long de la ligne qui varie, et rend l'expert plus rapide et meilleur compreneur. On appelle cette largeur d'information traitée par l'œil **l'empan de lecture**.

Cette observation a paru (ou paraît encore pour certains) incompatible avec un autre constat : l'œil humain ne voit net qu'au centre de son champ de vision sur une largeur de ligne équivalente à 2 ou 3 lettres en situation de lecture habituelle : c'est l'empan de netteté, identique pour tous et inextensible, ou encore zone fovéale. Cette netteté se dégrade

très rapidement de part et d'autre de la zone centrale de vision à mesure qu'on s'en éloigne. Il faut donc admettre que le lecteur expert, à chaque arrêt de son œil sur la ligne, traite de l'information nette (au centre) et de l'information dégradée (à la périphérie, dans la zone parafovéale). Plus la proportion est grande plus il est expert.

Si le lecteur active correctement les informations graphiques, sémantiques et syntaxiques dont le mot est porteur, même dégradé, c'est-à-dire en ne posant pas directement dessus le centre de l'empan de lecture, il en tire du sens, nécessaire et suffisant pour continuer à aller plus avant dans la lecture.

On comprend bien alors que, dans le cas du déchiffreur, l'action prioritaire et souvent unique de rechercher l'information sonore dont le mot est porteur, et ce pour en faire une traduction audible, le prive de la spécificité de l'écrit (son aspect graphique, sa syntaxe particulière et son sens particulier) et l'empêche d'y accéder efficacement, quand ça ne l'empêche pas tout court.

Cela dit, cette utilisation de la zone parafovéale (zone dégradée de la vision) que fait l'humain en lisant, ainsi que les saccades de l'œil, ne sont que l'application à une situation particulière, la lecture, d'un comportement général. Tout conducteur et tout sportif le confirment aisément ; ces deux exemples de situations ont pour caractéristiques d'être complexes et porteuses d'un flux d'informations en permanent changement. Les observations faites par Alain Berthoz montrent qu'un comportement de base dès les premiers stades de complexité du règne animal est d'anticiper, de créer des simulations, pour suivre une trajectoire par exemple. Dans le cas des humains, cela prend des proportions qui permettent de dire que le cerveau humain est un organe de récupération et de traitement des informations certes, mais peut-être surtout un organe de simulation des possibles, de préparation de scénarii probables qui orientent nos organes des sens vers certaines perceptions. « *Notre cerveau n'est pas un calculateur prudent qui nous adapte au monde, c'est un simulateur prodige qui invente des hypothèses, modélise et trouve des solutions qu'il projette sur le monde.* » écrit Alain Berthoz. En lecture comme ailleurs, le comportement humain est proactif plus que réactif. Intuitivement, nous le savons et l'avons constaté à travers les lectures de romans ; combien de suites avons-nous échafaudées avant d'arriver aux rebondissements qui nous en font échafauder d'autres. (Combien d'anticipations nous font éviter l'accident de voiture ou le repli défensif adverse.) Et la nécessité de ces suites vient du fait qu'écrire, c'est créer un parcours d'informations « *à l'économie* » que le lecteur comble, c'est produire à partir de la réalité ou de l'imaginé un système cohérent, théorique ou narratif, non exhaustif, c'est « *organiser un parcours d'absences* » auxquelles le lecteur doit pallier.

Lire ça devient alors la recreation d'un monde à partir d'indices plus ou moins explicitement ordonnancés sur la page, beaucoup plus qu'une mise à jour du sens qui émergerait au fur et à mesure qu'on accumule les mots, car de toutes façons, le scripteur ne les a pas organisés ainsi. Lire, c'est la restructuration, permanente, d'un échafaudage d'hypothèses. Lire c'est reconnaître, retrouver, se réorienter dans des cadres textuels, des structures de phrases, dont les éléments saillants sont autant

d'indices prédictifs d'un cadre ou d'un autre. Lire, c'est grandement une activité probabiliste qui amène le lecteur à trouver un sens, pas nécessairement le même pour un autre lecteur, qui résout l'équation posée entre ses propres informations et celles qu'il prélève et peut voir sur la page.

Cela nous amène au troisième fait important concernant le lecteur. Lire, c'est « *y mettre du sien* », c'est apporter des informations dans un canevas plus ou moins lâche. Rappelons ceci : pour pouvoir communiquer, deux personnes doivent avoir en commun 80% des informations. Cette règle générale s'applique à la lecture. Dans ce cas précis, le lecteur ne pourra tirer réellement bénéfice d'un texte que s'il possède 80% des informations de ce texte avant de commencer à le lire, ou dit autrement, au-delà de 20% d'inconnu, un texte devient illisible. Ces informations sont d'ordre sémantiques (le sujet traité, les informations véhiculées), para textuelles (l'auteur, le contexte de production du texte,...), textuelles (type, genre, structure,...), phrastiques, lexicales.

La lecture n'est donc jamais que relecture, reconnaissance, récréation partielle d'un univers qui, s'il nous est trop éloigné, nous est inaccessible : « *Pour lire, il ne peut en être autrement que d'avoir d'abord compris* » dit Jean-Jacques Glassner. Ainsi, le déchiffrement, s'il ouvre à l'oralisation de presque tout texte, n'ouvre pas pour autant à sa compréhension.

■ Le lecteur en contexte socialisé

Observer un lecteur hors de l'acte de communication que constitue la lecture dénature certainement l'acte de lecture lui-même et il convient d'effectuer cette observation dans un cadre réel.

On peut donc encore enrichir « *la réalité du lecteur* » en prenant en compte ce qui fait l'essence de l'être humain : un être social. Un être dont l'individuation ne peut se constituer qu'à partir des communautés auxquelles il appartient et de par la place qu'il y occupe. Ces communautés héritées ou électives s'organisent pour transmettre leurs règles de fonctionnement et leurs valeurs. Et quand pour cela elles utilisent la force de l'écrit, elles ont un comportement particulier qui met le lecteur dans certaines conditions ; elles produisent une grande diversité d'écrits, qu'elles lui destinent en lui conférant inconditionnellement le statut de lecteur, en créant des situations où ces écrits seront lus, commentés, à plusieurs, experts et débutants mélangés, dans des situations où il y a nécessité d'utiliser ces écrits. Ces conditions créent alors chez le lecteur toutes les raisons nécessaires pour s'emparer de l'écrit.

La lecture est une acquisition sociale, le résultat d'une intégration sociale. Son absence est le symptôme de non intégration et son enseignement conçu comme l'acquisition individuelle de savoirs-faires est vouée par avance à l'échec.

■ 4. Conclusion

On ne s'approchera de la « *réalité* » qu'en prenant en compte la réalité de la langue, toute sa réalité, et la réalité du comportement de lecteur, toute sa réalité. Si on ignore ce à quoi on ne peut pas croire, si la totalité des expériences de l'écrit que l'on a n'est que grapho-phonologique, on ne peut avoir de ce dernier qu'une représentation grapho-phonologique.

Nous demandons seulement qu'on aille y voir d'un peu plus près. Pour le coup, les réalités des résultats et de l'état d'appropriation des comportements lettrés l'exigent, à moins d'explicitement vouloir qu'il en soit ainsi.

Une vision simpliste de la lecture entraîne une vision simpliste de son enseignement, faisant injure aux enseignants de les croire simplistes.

Une vision complexe de la lecture amène les enseignants à penser leur enseignement et l'apprentissage des enfants comme des phénomènes complexes, à aborder comme tous les autres apprentissages.

Thierry OPILLARD (article des Actes de Lecture n°91, p.22)

■ 1. Même pour les déchiffreurs chez lesquels se mettent en place des comportements de traitement de l'information non mécanistes, mais qui resteront minoritaires si le déchiffrement domine et absorbe l'essentiel de l'énergie mentale.

I. Prise en main du logiciel

2. Première utilisation d'IDÉOGRAPHIX

I.2.1.) Première utilisation

Vous venez de télécharger le logiciel **Idéographix** sur notre site Internet (www.lecture.org) rubrique « **production / logiciels** » ou à partir du cédérom. Vous allez donc installer la version complète d'Idéographix utilisable dans son intégralité.

Cette version est constituée de **2 modules distincts et solidaires** :

- **Le Bureau de Lecture** qui vous permet de travailler sur des textes de votre choix et notamment d'y repérer les événements linguistiques et textuels pertinents au regard de votre progression pédagogique, de produire les supports papier dont vos élèves et vous avez besoin dans le quotidien (étiquettes, affiches, imagiers, etc.) ou de créer des objets multimédia pour une lecture autonome des élèves.

C'est aussi par le Bureau de Lecture que vous avez accès à la préparation d'une soixantaine d'exercices, soit imprimables, soit exécutable sur des ordinateurs.

- **L'Exerciseur** qui permet d'inscrire les élèves, d'organiser leur passage sur la durée de l'entraînement et d'accéder à leurs résultats.

1. Première utilisation

Une fois l'installation d'**IDÉOGRAPHIX** achevée, lancer le module **Bureau de Lecture**.



La fenêtre « **Enregistrement de la licence** » s'ouvre. Cliquer sur **Annuler** pour fermer cette fenêtre et utiliser la version de démonstration pendant 30 jours. Si vous avez acheté le logiciel, c'est ici que vous devrez compléter les champs du formulaire d'enregistrement.

Enregistrement de la licence ✕

En vous enregistrant, vous vous mettez en conformité avec la réglementation relative au copyright (©).
Et vous pouvez accéder à la rubrique [Informations et Mises à jour] dans laquelle vous téléchargerez :

- des conseils,
- des exemples d'utilisation,
- des scénarios pédagogiques,
- des articles sur le logiciel,
- ...

Nom de l'établissement...

Clef d'activation

POUR COMMENCER : le premier opérateur devra inscrire un ou plusieurs utilisateurs adultes dans la fenêtre « **Identification** » ouverte lors du lancement du **Bureau de Lecture**.

Cliquer sur **Inscription**. Un mot de passe est nécessaire ; il s'agit de **AFLAFL**.

Une fois cette inscription achevée, la fenêtre « **Identification** » réapparaît. À l'aide du menu déroulant, l'utilisateur sélectionne son nom puis le valide. La session de travail peut commencer.



Pour vous permettre de découvrir rapidement les différentes fonctionnalités du logiciel, *il est indispensable de consulter les fichiers d'aide accessibles dans le menu général.*

2. Les grandes étapes

Idéographix, étape par étape...

■ **1.** Ouvrir le **Bureau de Lecture** puis commencer par consulter les textes des aides à imprimer qui se trouvent dans le menu « **Aide** » du logiciel.

■ **2.** Utiliser les différentes fonctionnalités offertes par le **Bureau de Lecture** pour choisir un ou plusieurs textes d'étude (textes à importer ou à saisir directement), dégager la structure du texte choisi, ses particularités, le vocabulaire nouveau, etc.¹

■ **3.** À tous moments, la touche **F1** permet d'accéder à une aide contextuelle, aussi bien technique que pédagogique. À utiliser sans modération.

3. Préparer les exercices

Préparer une filière d'exercices pour le passage des élèves

■ **1.** Aller dans la préparation des exercices, soit en passant par **Créer une nouvelle filière** dans le menu « **Exercices** », soit en cliquant dans la barre d'outils **Outils texte** sur le bouton  (lancer la fabrication d'une nouvelle filière). Choisir des exercices à préparer (au moins un exercice par famille « Texte », « Phrase » ou « Mot »). Possibilité de tester les exercices préparés, de les imprimer ou de modifier leur temps de passage grâce au menu contextuel de la souris (clic droit).

■ **2.** Une fois la filière préparée, cliquer sur **Organiser la filière**. La fenêtre d'organisation de la filière permet de changer l'ordre de passage des exercices, de modifier le temps de passage d'un utilisateur, de tester les exercices ainsi qu'une filière en entier. Lorsque la filière vous convient, la valider.

■ **3.** Pour terminer, lancer le module **Exerciseur** (Exographix). Vous devez maintenant inscrire des élèves, sélectionner la filière préparée et y relier les élèves qui doivent l'utiliser.



L'entraînement des élèves peut alors commencer !

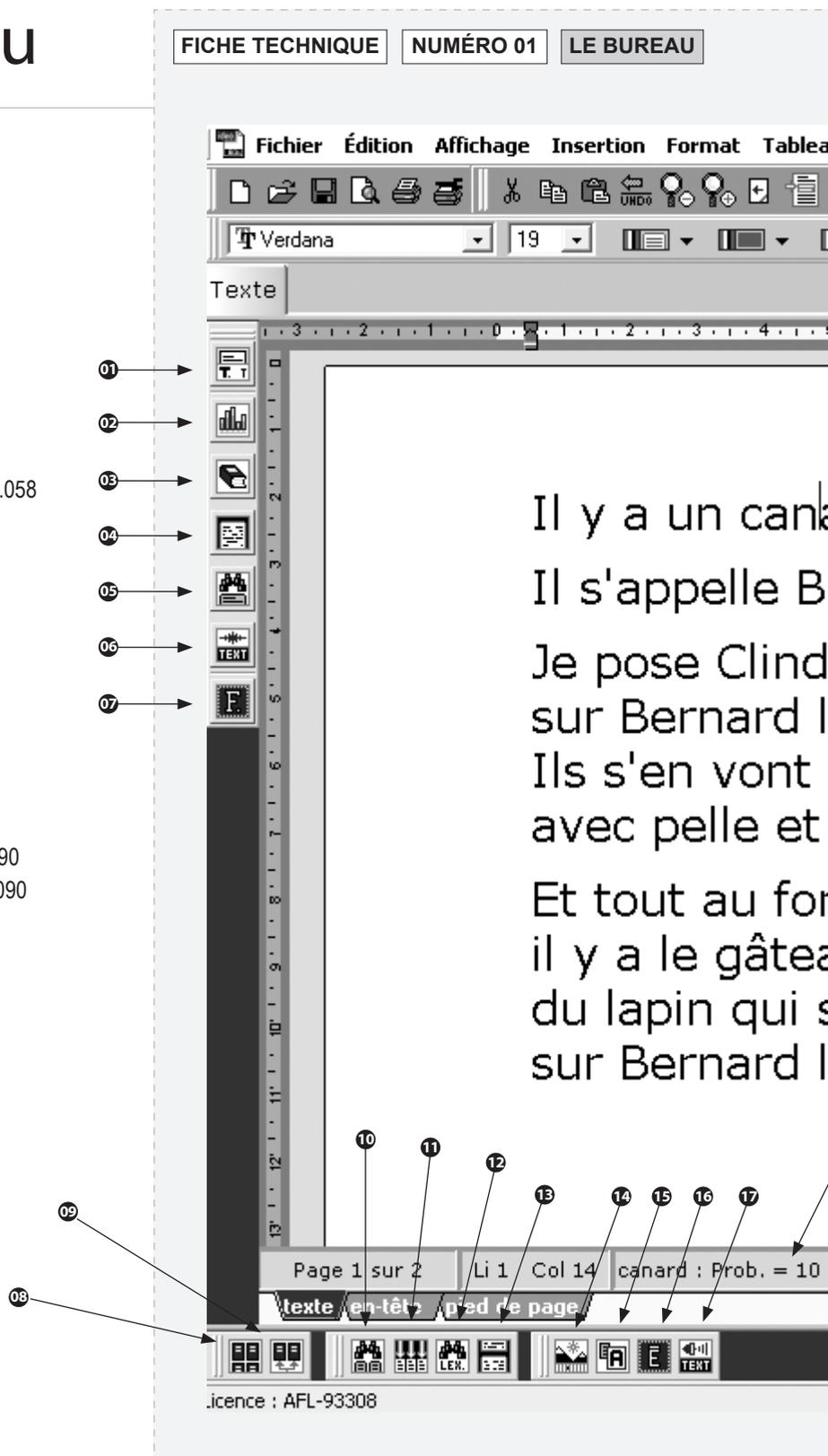
Récapitulatif des étapes de travail depuis l'étude d'un texte jusqu'à la filière d'exercices effectuée par les élèves

Dans quelle partie du logiciel travailler ?	À quelle étape ?	Qui travaille ?
	Choix du texte	enseignant
<u>IDÉOGRAPHIX</u> , <u>Bureau de Lecture</u>	Etude du texte : règles de l'écrit à travailler / choix des exercices	enseignant et élèves
Préparation de la filière dans <u>IDÉOGRAPHIX</u> , <u>Bureau de Lecture</u>	Fabrication des exercices pertinents qui vont entrer dans la filière	enseignant
Organisation de la filière, dans <u>IDÉOGRAPHIX</u> , <u>Bureau de Lecture</u>	Organisation de l'ordre de passation des exercices	enseignant
Dans <u>IDÉOGRAPHIX</u> , <u>l'Exerciseur</u> , sélection de l'entraînement du jour	Association d'une filière à un groupe d'élèves	enseignant
Passation des exercices, dans <u>IDÉOGRAPHIX</u> , <u>l'Exerciseur</u>	Entraînement des élèves	élèves

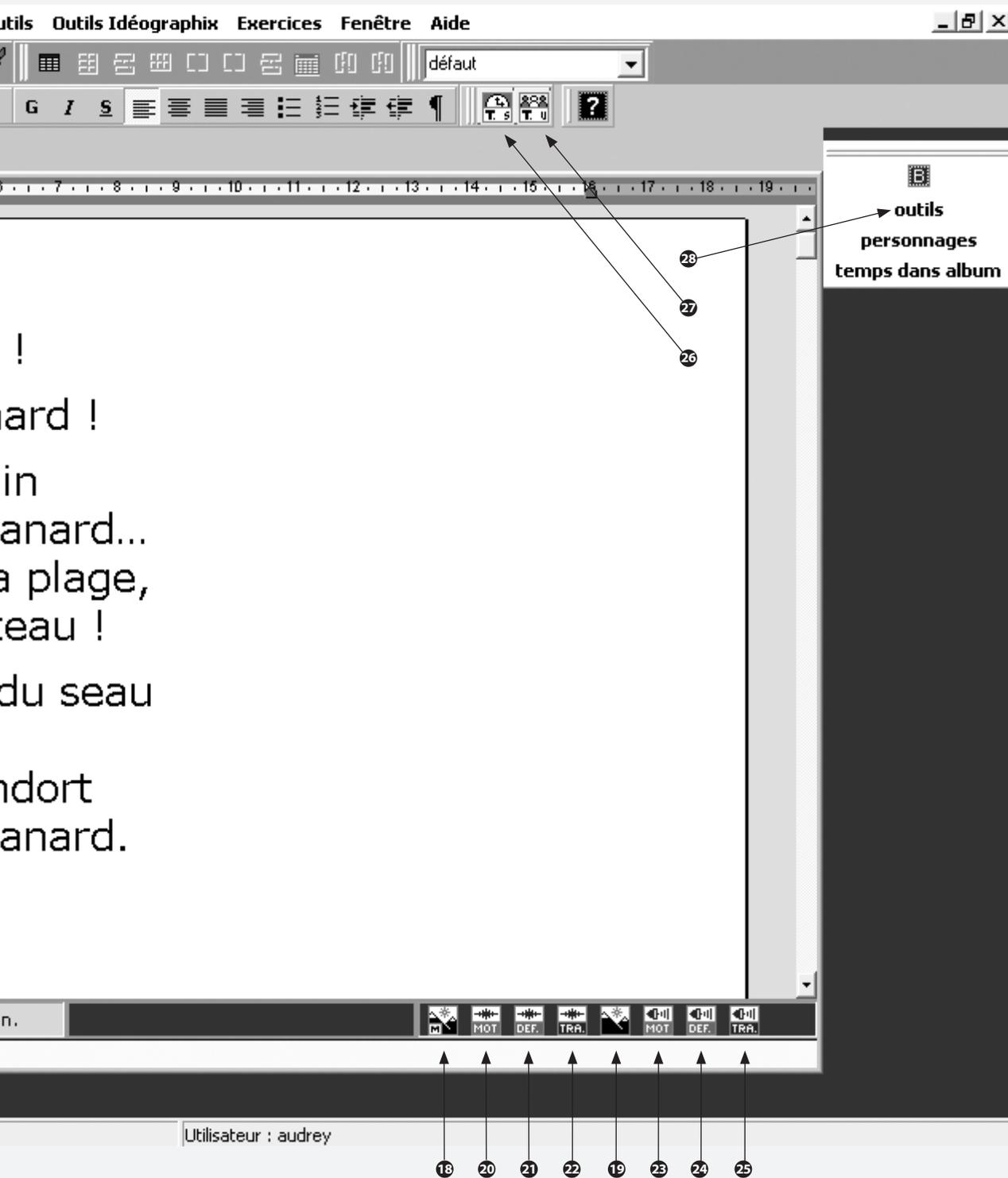
■ 1. Vous pouvez également consulter les n°77, 86 et 93 de notre revue **Les Actes de Lecture** dont les dossiers sont consacrés au **Bureau de Lecture**, à **Exographix** et à la **version 3 multilingue**, sur notre site Internet www.lecture.org à la rubrique *production / revue / revues consultables en ligne (par numéro)*.

I.2.2.) Fiche bureau

- 01 : Tablette / voir p.064
- 02 : Statistiques / voir p.052
- 03 : Créer un dictionnaire / voir p.054
- 04 : Affichage sélectif / voir p.074
- 05 : Recherche d'occurrences / voir p.058
- 06 : Enregistrer la lecture d'un texte / voir p.092
- 07 : Fabriquer une filière / voir p.106
- 08 : Dictionnaire sur plusieurs textes / voir p.054
- 09 : Dictionnaire comparé / voir p.054
- 10 : Recherche d'occurrences sur plusieurs textes / voir p.058
- 11 : Comparaison de textes / voir p.062
- 12 : Recherche lexicologique / voir p.060
- 13 : Affichage sélectif sur plusieurs textes / voir p.074
- 14 : Banque d'images / voir p.088
- 15 : Affiche / voir p.077
- 16 : Étiquettes / voir p.079
- 17 : Écouter la lecture d'un texte / voir p.092
- 18 : Associer une image à ce mot / voir p.088
- 19 : Voir l'image associée à ce mot / voir p.088
- 20 : Enregistrement d'un son pour ce mot / voir p.090
- 21 : Enregistrement d'une définition pour ce mot / voir p.090
- 22 : Enregistrement d'une traduction pour ce mot / voir p.090
- 23 : Lecture du mot / voir p.090
- 24 : Lecture d'une définition / voir p.090
- 25 : Écoute d'une traduction / voir p.090
- 26 : Tablette attachée à la session / voir p.064
- 27 : Tablette utilisateur / voir p.064
- 28 : Base de mots / voir p.064
- 29 : Probabilité d'apparition d'un mot à l'écrit / voir p.068



Travailler avec un logiciel de traitement de l'écrit



I.2.3.) Qu'est-ce qu'Idéographix me propose si je veux faire travailler mes élèves sur...

Comme pour le **Bureau de Lecture**, le module **Exographix** propose un système d'aides hypertextuel répondant le plus complètement possible aux questions que l'utilisateur se pose sur les fonctions et le fonctionnement du logiciel ainsi que sur le fonctionnement de la langue écrite et le comportement du lecteur. Une des entrées de ce système d'aides permet de réfléchir à partir des besoins que l'on a décelés chez les élèves.

- QU'EST-CE QU'EXOGRAPHIX me propose si je veux faire travailler mes élèves sur le fonctionnement de la langue écrite...

...au niveau du texte ?	Exographix propose...	Le Bureau de Lecture propose...
la logique du récit	les exercices : - Remise en ordre de paragraphes - Remise en ordre de phrases - Remise en ordre de parties d'un texte	
la ponctuation	- Ponctuation sur le texte : il s'agit de replacer la ponctuation absente d'un texte ou d'un extrait de texte choisi. Les autres exercices sur l'organisation du texte et de la phrase font appel aux connaissances de l'élève sur la ponctuation, mais beaucoup moins directement.	- sous forme d'exercice papier, l'utilisation de l' <i>Affichage sélectif du texte</i> avec lequel on peut faire afficher la ponctuation d'une autre couleur que le reste du texte, et ce sur un texte ou sur une compilation de textes. On peut aussi la rendre totalement absente (en l'affichant en blanc) de manière à demander à l'élève de la replacer, avec comme aide éventuelle le début du dictionnaire du texte qui liste la ponctuation.
le découpage des textes en paragraphes	- Segmentation du texte en paragraphes.	Avant de faire l'exercice dans Exographix, les élèves de moyenne et grande sections, par exemple, peuvent s'entraîner à retrouver les paragraphes en les entourant sur les <i>affiches</i> du texte qu'Idéographix produit à la demande.
le découpage des paragraphes en phrases	- Segmentation de paragraphe en phrases.	Idem
les connecteurs	- Tri de paragraphes : on peut demander de classer les paragraphes commençant, par exemple, par un connecteur de temps et ceux qui ne commencent pas par un connecteur de temps. Le même travail peut être effectué sur les connecteurs qui mettent en jeu les relations spatiales dans le texte ou les relations causales. - Remise en ordre de phrases ou Remise en ordre de paragraphes font évidemment travailler toutes ces relations dans la phrase ou le texte. - Tri (autre), sur les mots : on peut demander de trier les mots : connecteurs (de temps, de lieu, ou logiques) et les autres mots. On peut aussi fabriquer un exercice où l'on demande de classer les connecteurs : temps, lieu, cause.	Le <i>dictionnaire</i> qui décontextualise complètement les mots du texte donne la possibilité de chercher les connecteurs et de les surligner. Puis d'alimenter une collection qu'une <i>base de mots</i> avait commencée.
...au niveau de la phrase ?	Exographix propose...	Le Bureau de Lecture propose...
la construction de la phrase	- Segmentation en mots : il s'agit de replacer les « espaces » entre les mots, préalablement enlevés lors de la préparation automatique de l'exercice. - Remise en ordre des mots permet, indirectement, de travailler cette segmentation.	Les occurrences et cooccurrences « mais », « car », « parce que ».

les formes de phrases	- <i>Tri (autre)</i> , que l'on peut utiliser en faisant trier les phrases en fonction de leur forme, cela étant à déterminer lors de la préparation.	Les recherches d' <i>occurrences</i> permettent de sélectionner les phrases négatives et d'observer leurs constructions.
les types de phrases	- <i>Tri (autre)</i> , que l'on peut utiliser en faisant trier les phrases en fonction de leur type, à déterminer lors de la préparation.	Les recherches d' <i>occurrences</i> permettent de sélectionner les phrases négatives interrogatives, exclamatives et affirmatives et d'observer leurs constructions.
la ponctuation	- <i>Ponctuation</i> sur la phrase, où il s'agit de replacer la ponctuation absente d'une phrase.	L'affichage sélectif du texte permet d'enlever, de colorer, de ne laisser que la ponctuation et de rapporter ces observations aux types de textes, aux types de phrases, aux habitudes des auteurs,...
...au niveau du mot ?	Exographix propose...	Le Bureau de Lecture propose...
les préfixes et les suffixes	- <i>Remise en ordre de monèmes</i> . - <i>Tri (autre)</i> sur les mots : on peut par exemple faire trier des mots qui se rangeront en fonction des trois préfixes ou des trois suffixes qu'ils contiennent.	- Rappelons qu'Idéographix comprend un module de lexicologie exploitable immédiatement. (voir un exemple d'utilisation en cycle 3 : www.lecture.org / productions / revue / AL / AL77 / page84.pdf) - l'utilisation de l' <i>Affichage sélectif du texte</i> avec lequel on peut faire afficher un radical, un préfixe ou un suffixe d'une autre couleur que le reste, et ce sur un texte ou sur une compilation de textes. - l'utilisation des <i>dictionnaires</i> permet d'afficher les mots d'un texte (ou d'un ensemble de textes) par terminaison ou par ordre alphabétique. - penser à l'usage des <i>bases de mots</i> qui permettent de constituer des collections qui se complètent au fur et à mesure de la rencontre des textes et des mots.
les mots de base	- <i>Mots de base (texte lacunaire)</i> - <i>Mots de base (phrase lacunaire)</i> - <i>Orthographe</i> - <i>Graphies</i> - <i>Recherche dans colonnes</i> - <i>Mot Flash</i> - <i>Tri (autre)</i>	- Idéographix propose la fonction <i>Affichage sélectif du texte</i> qui permet d'exercer cet affichage sur les mots de base, voire de les faire disparaître du texte en les affichant en blanc. Ou le contraire, afficher en noir les mots de base et en blanc ou gris les autres. - Idéographix donne, entre autres, avec la fonction <i>Statistiques</i> sur le texte : - le nombre de mots de base au total, dont mots certains - le nombre de vocables de base, dont vocables certains - % des mots de base pour le nombre total de mots - % des vocables de base pour le nombre de vocables - les mots de base : la liste en est disponible dans les aides du logiciel.
Sur le découpage des mots en monèmes	- <i>Remise en ordre de monèmes</i> .	Même remarques que pour le travail sur les préfixes et les suffixes
l'orthographe	- <i>Orthographe Écriture</i> : il s'agit d'écrire correctement le mot proposé. - <i>Remise en ordre de monèmes</i> : il s'agit de remettre en ordre les monèmes constituant le mot. - <i>Hampes et signature du mot</i> , font plus travailler sur la conscience graphique du mot, l'acquisition du « grément », et participent donc à sa mémorisation.	
l'ordre alphabétique	- On peut utiliser <i>Remise en ordre de parties d'un texte</i> ; à la place du texte, on utilise le dictionnaire alphabétique. On le découpe lors de la préparation, de manière à ce que les parties à remettre en ordre soient les listes de mots commençant par A, les listes de mots commençant par B, etc. - Et plus finement encore, à partir du CE1 ou CE2, on peut faire ranger des mots commençant tous par la même lettre, extraits d'un dictionnaire ; on peut alors, si on le désire, utiliser <i>Remise en ordre des mots d'une phrase</i> en mettant, lors de la préparation, bout à bout ces mots extraits du dictionnaire comme s'il s'agissait d'une phrase. - l'exercice <i>Tri (autre)</i> d'une phrase, qu'on utilise pour mettre ensemble les mots qui commencent par la même lettre, pour des petits de Moyenne Section ou de Grande Section. L'astuce consiste, lors de la préparation de l'exercice, à mettre tous les mots concernés par le tri à la suite les uns des autres comme dans une phrase, puis de paramétrer.	

les familles de mots	- <i>Tri (autre)</i> , sur les mots : on peut demander de trier les mots de la même famille et les autres mots qui ne sont pas de cette famille. Ou encore on peut trier les mots de deux ou trois familles.	- Ne pas oublier le module <i>lexicologie</i> .
le découpage des paragraphes en phrases	- Segmentation de paragraphe en phrases	Idem
les connecteurs	- <i>Tri de paragraphes</i> : on peut demander de classer les paragraphes commençant, par exemple, par un connecteur de temps et ceux qui ne commencent pas par un connecteur de temps. Le même travail peut être effectué sur les connecteurs qui mettent en jeu les relations spatiales dans le texte ou les relations causales. - <i>Remise en ordre de phrases</i> ou <i>Remise en ordre de paragraphes</i> font évidemment travailler toutes ces relations dans la phrase ou le texte. - <i>Tri (autre)</i> , sur les mots : on peut demander de trier les mots : connecteurs (de temps, de lieu, ou logiques) et les autres mots. On peut aussi fabriquer un exercice où l'on demande de classer les connecteurs : temps, lieu, cause.	Le <i>dictionnaire</i> qui décontextualise complètement les mots du texte donne la possibilité de chercher les connecteurs et de les surligner. Puis d'alimenter une collection qu'une <i>tablette</i> spécialement conçue pour cet usage avait commencée.

● QU'EST-CE QU'EXOGRAPHIX me propose si je veux faire travailler mes élèves sur le fonctionnement du lecteur ?

	Exographix propose...	Le Bureau de Lecture propose...
le repérage rapide du mot	- <i>Mot Flash</i> : il s'agit de signaler qu'on a bien vu le mot-cible dans une liste qui se déroule à l'écran. - <i>Graphies</i> , où il s'agit de signaler qu'on a bien vu le mot-cible dans un écran composé de mots dans différentes polices. - <i>Recherche dans colonnes</i> : il s'agit de signaler qu'on a bien vu le mot-cible dans un écran fixe composé de plusieurs colonnes de mots. - <i>Hampes et Signature du mot</i> participent également à aider les enfants à repérer de mieux en mieux les mots et aident les enfants à analyser les composantes graphiques du mot, pour mieux les mémoriser.	- Idéographix donne la possibilité de produire aisément des étiquettes avec lesquelles les élèves peuvent s'exercer à deux ou à plusieurs à la reconnaissance des mots.
l'élargissement de l'empan de lecture	- <i>Saut de l'œil / pas à pas</i> : l'élève fait apparaître lui-même chaque empan, à son rythme. - <i>Saut de l'œil / pause</i> : les empans défilent automatiquement, pour s'arrêter à chaque fin de chaque paragraphe, et où l'élève décide de lancer le paragraphe suivant lorsqu'il se sent prêt à reprendre sa lecture. - <i>Saut de l'œil / continu</i> : les empans défilent du début à la fin du texte sans arrêt, et où il s'agit de traiter des empans de plus en plus larges. - <i>Effacement / poursuite</i> , où le texte à lire s'efface et l'élève doit lire sans se faire rattraper.	
l'anticipation	- au niveau du texte, les exercices <i>Closure</i> , <i>Mots de base</i> et <i>Mots choisis</i> : il s'agit d'écrire dans le texte les mots manquants, en mobilisant ses connaissances lexicales et syntaxiques pour se projeter dans le probable à lire. - même chose avec <i>Mots de base</i> et <i>Mots choisis</i> , mais au niveau de la phrase.	
la conscience graphique	Ce concept n'est pas très popularisé et il convient de le définir en faisant le pendant avec celui de « conscience phonologique » qui, lui, revient de façon constante dans les discours dominants sur l'enseignement de l'écrit. L'oral est un système de communication qui manipule des éléments - mélodie, phrasé, ton, groupes de souffle et de sens, syllabes, phonèmes (dont on sait que la perception n'est pas naturelle, mais apprise),... bref tout ce qui est perceptible à l'oreille dans le cadre de cette communication - selon certaines lois : ces éléments et ces lois, spécifiques, constituent le code oral. La conscience phonologique, que l'alphabétisation limite malheureusement à la perception discriminante des phonèmes, est la faculté, éclairée par la pratique, de percevoir ces éléments et ces règles et de les intégrer dans un traitement automatisé de l'oral. Quand on parle avec quelqu'un, on mobilise sa conscience phonologique, tout son dictionnaire mental oral, tous les faits de langue relatifs à l'oral. L'écrit est un système de communication qui manipule des éléments - traits, lettres, mots, lignes, phrases, paragraphes, chapitres, tomes, volumes, typographies, ponctuation, structures textuelles,... bref tout ce qui est perceptible à l'œil dans le cadre de cette communication - selon certaines lois : ces éléments et ces lois, spécifiques, constituent le code écrit. La conscience graphique, que la lecturisation promeut comme nécessaire à la maîtrise de l'écrit, est la faculté, éclairée par la pratique et le jugement, de percevoir ces éléments et ces règles et de les intégrer dans un traitement orthographique automatisé de l'écrit. Quand on lit ou qu'on écrit, on mobilise sa conscience graphique, son dictionnaire mental visuel, tous les faits de langue relatifs aux fonctions et aux fonctionnements de l'écrit. Par l'observation raisonnée et systématique que permet d'opérer le Bureau de Lecture sur l'écrit, par les exercices d'entraînement à la maîtrise du code écrit et du comportement de lecteur que propose Exographix, on peut dire que c'est l'ensemble du logiciel qui participe à la construction de la conscience graphique.	

<p>les stratégies de recherche de l'information</p>	<p>le QCM (Questionnaire à Choix Multiple) que propose Exographix peut être paramétré de la manière suivante lors de sa préparation : on active l'option « accès au texte en cours d'exercice ». Cela permet à l'élève de retourner chercher dans le texte les informations dont il a besoin pour répondre aux questions, de l'explorer visuellement de façon rapide, de s'appuyer sur la cartographie mentale du texte qui a été construite en classe lors de son étude avec l'enseignant.</p>	
<p>la mobilisation des connaissances</p>	<p>le QCM peut être préparé dans cet objectif : 4, 5 ou 6 questions simples, rapides, dont l'élève doit connaître les réponses parce qu'il a travaillé ce texte avant l'entraînement proprement dit, pour activer, réactiver chez lui le contexte sémantique, le cadre dans lequel l'entraînement a été programmé.</p>	
<p>les concepts</p>	<p>Le QCM peut être utilisé de la manière suivante : au lieu d'une question à laquelle il faut répondre, on écrit la consigne suivante : « coche l'intrus ». Et en fonction du texte sur lequel on travaille, on met autant d'exemples du concept en question + un intrus qu'il faut cocher. Cela peut porter au niveau des concepts qui se mettent en place sur le code écrit : l'intrus peut être un nom parmi des adjectifs, une phrase interrogative parmi des exclamatives,... Mais aussi le personnage d'un autre album parmi les personnages de notre histoire, un album de Boujon qui ne parle pas de lapin parmi ceux qui en parlent,... Mais encore sur les 80% de connaissances nécessaires à la lecture du texte documentaire à partir duquel on s'entraîne : « coche sur l'image de l'animal qui n'est pas un mammifère ». En fonction des besoins, cela se décline à l'infini.</p>	
<p>le raisonnement</p>	<p>La lecture nécessite de savoir raisonner. Le QCM permet de travailler spécifiquement le raisonnement si on le souhaite : - répondre à la question « pourquoi » parmi plusieurs réponses commençant par « parce que », - trouver à quelle question « pourquoi » peut répondre un membre de phrase commençant par « parce que », - trouver la conséquence possible (parmi plusieurs impossibles ou très improbables) à une affirmation, - trouver la cause à l'action décrite dans une phrase, - trouver l'action qui vient à la suite d'un enchaînement d'actions, - ...</p>	
<p>les niveaux de compétence</p>	<p>Rappelons les 3 niveaux de compétences tels que les a définis la Direction des Études et Prospectives du Ministère de l'Éducation Nationale : - <i>les compétences remarquables</i> : les élèves sont capables de travailler sur l'implicite du texte, d'apprécier les intentions de l'auteur, les moyens de les réaliser et de replacer ce texte dans un réseau d'autres œuvres qui lui font écho. - <i>les compétences approfondies</i> : les élèves saisissent l'explicite du texte (de quoi il parle, comment il en parle, comment il fonctionne) mais sans croiser ces informations avec des intentions et des moyens. Pour reprendre les termes de Jean Ricardou, ces compétences donnent accès à <i>l'écriture d'une aventure</i> mais ne permettent guère d'être sensible à <i>l'aventure d'une écriture</i>. - <i>les compétences de base</i> : les élèves ont accès aux éléments constitutifs du texte, les mots et, à travers eux, les personnages, les lieux, les actions. Le QCM, tel que l'utilisateur d'Exographix peut librement le concevoir, peut alors porter : 1) sur des informations situées à <i>la surface du texte</i>. - cocher sur la couleur de chien bleu, - ... 2) sur des informations liées à <i>l'explicite</i> du texte : - cocher sur une des actions que ne fait pas le loup, - cocher sur la phrase qui n'est pas dans notre texte, - cocher sur le paragraphe du début du texte, - ... 3) sur des informations liées à <i>l'implicite</i> du texte : - cocher le ou les mot-clés qui correspondent au texte ou à l'extrait, - cocher la ou les couvertures des livres qui sont du même auteur, - cocher la ou les couvertures de livres que l'on peut mettre en réseau avec l'album d'où vient notre texte, - cocher sur la phrase qui représente le mieux le paragraphe ou le texte sur lequel on s'entraîne, - cocher sur la phrase qui décrit le mieux le loup, - cocher sur les intentions de l'auteur qui écrit ce texte pour nous, - cocher le titre qui correspond le mieux à ce texte, - cocher sur le résumé qui correspond le mieux à notre texte, - ...</p>	

I.2.4.) Le fonctionnement des aides

Les aides, rappelons-le, renseignent à la fois sur des aspects techniques ciblés et sur des notions et des pratiques pédagogiques. Comment s'y retrouver parmi les 450 pages d'aides existantes.

■ Introduction

Pour commencer, imaginons une question légitime à laquelle les enseignants ne peuvent qu'être attentifs : dans quelles mesures ce logiciel est-il compatible avec les Instructions Officielles ? Les aides en ligne me permettent-elles de répondre clairement à cette interrogation ?

Pour débiter, rendons-nous sur l'aide en ligne disponible dans le logiciel : dans le menu général, cliquons sur [Aide] puis [Sommaire]. Hésitation... Faut-il passer par l'option Index ou Rechercher ?

Dans le [Sommaire], il existe une rubrique qui se nomme « *obtenir de l'aide* » et à l'intérieur une page sur l'utilisation du fichier d'aide. Nous pouvons y lire :

Index : C'est une recherche par mot clef. Vous devez dans un premier temps, entrer les premières lettres du mot que vous voulez rechercher et dans un second temps cliquer sur l'entrée d'index désirée. Puis cliquer sur [Afficher].

Rechercher : C'est une recherche par mot clef plus approfondie. Vous devez dans un premier temps entrer le mot que vous voulez rechercher puis dans un second temps sélectionner des mots correspondants pour approfondir votre recherche. Enfin, vous devez cliquer sur la rubrique de votre choix puis sur [Afficher].

Ces deux voies sont complémentaires et leur usage respectif dépendra bien souvent de la psychologie de chacun. Essayons avec l'index. À peine avons-nous saisi « inst » dans l'index que nous voyons apparaître la proposition suivante : « *Instructions Officielles, IO* ».

En double-cliquant dessus, nous obtenons un long article intitulé « *Idéographix et les Instructions Officielles* » avec en rose, les notions qui renvoient à ce qu'Idéographix propose et qui vont bien dans le sens des IO.

Après être arrivé sur la page concernée aux rapports entre IO et Idéographix, un texte de plus de 30 000 signes apparaît, en grande partie extrait des différents documents du ministère entourant les Instructions Officielles. Ce texte est constellé de liens qui, à partir du document de base, renvoient aux différentes fonctionnalités d'Idéographix. Pour réduire quelque peu l'ampleur de cet hypertexte, nous ne présenterons ici qu'une petite partie consacrée aux démarches pédagogiques autour du lexique.

■ Idéographix et le lexique dans les Instructions Officielles

Les difficultés de reconnaissance de mots peuvent relever de deux facteurs :

■ **1.** la fréquence d'apparition du mot dans les textes (plus un mot est rare, plus l'élève a de chances de ne pas le connaître et, donc, de ne pouvoir le reconnaître).

■ **2.** la régularité de son orthographe (plus un mot est irrégulier sur le plan grapho-phonétique et plus l'élève peut avoir du mal à le reconnaître, par voie directe ou par déchiffrement, même si ce mot appartient à son bagage lexical oral). (Exographix propose l'exercice **Orthographe**, ainsi que les exercices **Hampes**, **Description de mots**). On voit donc, en ce qui concerne la reconnaissance des mots (Exographix propose les exercices **Graphies**, **Reconnaissance dans colonnes** et **Mot Flash**), les deux grands axes de travail du cycle 3 : augmenter le vocabulaire disponible tant à l'oral qu'à l'écrit, faciliter le traitement des mots irréguliers (Voir tous les exercices d'Exographix portant sur les mots). L'augmentation du bagage lexical des élèves relève bien sûr des divers champs disciplinaires. C'est là la voie d'accumulation normale du lexique. Les activités de vocabulaire (observation réfléchie de la langue française) sont l'objet de tout le logiciel Idéographix avec les outils **Statistiques**, **Dictionnaires**, **Recherches d'occurrences**, **Affichages sélectif du texte**, **Lexicologie...**) permettent de travailler sur ces acquis, de retrouver les régularités qui les caractérisent, de créer des associations entre les mots en s'appuyant sur leur signification comme sur leur forme. Les ateliers de lecture visent à faciliter le traitement écrit du lexique (Certains des exercices de tri sur les mots permettent d'organiser du travail sur la signification : **Tri par champ analogique**, **Tri par listes personnalisées**, **Tri (autre)**). Le travail qu'Idéographix permet sur les *Occurrences* d'un mot s'avère également très utile.) et à offrir aux élèves la possibilité de se servir de leurs lectures pour accroître leur vocabulaire.

L'augmentation du vocabulaire disponible devient normalement très rapide au cycle 3 du fait de l'ouverture que prévoient les programmes dans les différents domaines disciplinaires. Par exemple, pour reconnaître aisément (C'est un des axes principaux d'Exographix, avec tous les exercices qui portent sur les mots. C'est ainsi qu'il s'inscrit parfaitement dans des ateliers de lecture). Le mot « *esclavage* » (programme d'histoire), il faut évidemment retrouver sa prononciation (Idéographix permet d'associer à tous les mots d'un texte une **Image**, l'enregistrement d'un **Son** (qui peut être le mot prononcé) et l'enregistrement d'une définition) (l'accumulation des trois consonnes « *sc*l » peut poser problème à certains élèves), mais tout autant ses significations (en relation avec le commerce triangulaire à l'époque moderne, en relation avec la situation sociale de certains enfants dans le tiers-monde d'aujourd'hui, en relation avec une attitude de dépendance

psychologique entre deux personnes si on l'utilise de manière figurée, etc.). L'attention à ces deux aspects du problème doit être permanente.

Pourtant, d'une certaine manière, ce n'est pas ce vocabulaire spécifique qui pose le plus de problèmes, mais celui qui est utilisé dans n'importe quel type de texte à partir du moment où sa fréquence d'apparition reste relativement limitée. Ce vocabulaire de base du français est aujourd'hui repérable à partir des banques de données lexicographiques (comme la base FRANTEXT issue du *Trésor de la langue française* et consultable sur internet, ou encore celle du *Dictionnaire du français usuel*. J. Picoche et J.-Cl. Rolland, Bruxelles, Duculot, 2001) qui permettent de classer les mots des textes numérisés selon leur ordre de fréquence. On pourra consulter sur le site www.eduscol.education.fr/ une liste de près de 1500 mots les plus fréquents de la langue française écrite des XV^e, XIX^e et XX^e siècles, constituée à partir d'un corpus large par Étienne Brunet.

Elle permettra aux maîtres d'attirer l'attention sur ces mots qui, au-delà du rang 500 ou 600, se retrouvent encore dans presque tous les textes mais peuvent rester obscurs pour les élèves, parce qu'eux-mêmes ne les utilisent pas dans leur langage oral ou dans leurs productions écrites spontanées. On remarquera, de plus, que les mots les plus fréquents sont souvent irréguliers (« *mais* », « *y* », « *deux* », « *homme* », « *femme* », « *même* », etc., font partie des trente premiers). De surcroît, leurs variations (genre, nombre, personnes, temps et modes) impliquent souvent des modifications de leur radical qui posent des problèmes de lecture. Ainsi, les onze premiers verbes par ordre de fréquence (« *être* », « *avoir* », « *faire* », « *dire* », « *pouvoir* », « *aller* », « *voir* », « *vouloir* », « *venir* », « *devoir* », « *prendre* ») sont tous irréguliers. Si un enfant sait reconnaître sans difficulté le verbe « *faire* », il peut avoir plus de mal à reconnaître ce même verbe sous la forme « *fit* » (le passé simple est une forme plus rare que l'infinitif) et plus de mal encore à retrouver l'oral [faz] derrière l'écrit « *faisons* » (forme irrégulière).

Il ne s'agit évidemment pas de faire « *apprendre* » ces mots aux élèves. En dehors d'un contexte d'emploi, cela n'aurait aucune signification. Il s'agit simplement que le maître, chaque fois qu'on rencontre ces mots à l'écrit, s'assure qu'ils ont été reconnus (mise en correspondance de leur usage oral et de leur usage écrit) et compris. Il peut être utile aussi, à cette occasion, de rechercher d'autres emplois possibles [Voir la fonction **Occurrences** d'Idéographix.] et, donc, de balayer les autres significations, moins fréquentes, de ces mêmes mots (« *coup* » au rang 154, « *état* » au rang 213 ou « *corps* » au rang 214, sont très polysémiques). L'une des manières les plus sûres d'assurer leur reconnaissance est, bien entendu, d'amener les élèves à maîtriser leur orthographe. Ce même lexique de base doit donc être au cœur (Idéographix permet de faire porter l'observation raisonnée de la langue écrite en utilisant à différents moments le filtre « *mots de base* ») des activités d'orthographe et de conjugaison. Il est tout aussi nécessaire que les élèves puissent déchiffrer des mots inconnus (donc rares) à partir de leur forme graphique (par exemple, pour tenter d'en trouver la signification grâce au contexte, ou en se reportant à un répertoire). **Les tablettes** d'Idéographix peuvent aisément être utilisées pour servir de répertoires en construction avec les élèves. Les évaluations de CE2 offrent des épreuves qui permettent de prendre la mesure des difficultés que rencontrent certains élèves à traiter des mots rares et

irréguliers. Par exemple, on leur demande de retrouver, dans une liste de quatre mots inconnus mais proches graphiquement (« *tarentule* », « *tabernacle* », « *tamarin* », « *tamandua* »), l'un d'entre eux dit à haute voix par le maître. Ces difficultés peuvent porter sur des assemblages de consonnes (comme « *ncr* » dans « *incrédule* »), sur des graphèmes rares (« *ph* », « *th* ») ou plurivoques (« *y* », « *x* », etc.), sur des mots très irréguliers et ambigus comme « *fil* », etc. Il peut s'agir aussi de compétences plus simples et qui auraient normalement dû être acquises en fin de cycle 2 (mauvaise discrimination visuelle de lettres de forme proche, mauvaise discrimination auditive de phonèmes qui peuvent être confondus, mauvaise segmentation syllabique lors du déchiffrement, etc.). L'une des épreuves régulièrement reprise dans les évaluations CE2, qui demande aux élèves de signaler les mots « *mal écrits* » se trouvant au-dessous de petits dessins (par exemple, le mot « *rodinet* » écrit au-dessous du dessin d'un robinet), permet d'approfondir l'analyse et de savoir, pour chaque élève, quels sont les problèmes qui demeurent.

Il n'est jamais inutile de faire lire des mots hors de leur contexte pour parvenir à les reconnaître rapidement. Le maître devra aider les élèves les plus fragiles : pour assurer la bonne segmentation de la suite des lettres, pour que la correspondance graphème/phonème soit correcte, pour que la fusion syllabique soit réussie. On peut évidemment choisir ces mots dans le texte qui sera lu ultérieurement, dans le répertoire des mots les plus fréquents de la langue, ou encore en suggérant des jeux sur le dictionnaire (en particulier sur les dictionnaires informatisés) pour les mots les plus rares. [Une des caractéristiques d'Idéographix est de permettre l'édition de toutes sortes de **Dictionnaires** informatisés du texte à l'écran.] Si, au début du cycle 3, une programmation est nécessaire pour inventorier les correspondances grapho-phonétiques les plus rares, la découverte des mots les moins fréquents (qui doit continuer jusqu'à la fin du cycle) ne peut guère être envisagée de manière systématique.

Conclusion

On imagine aisément la richesse des recherches possibles à partir des 2029 entrées proposées par l'index. Mais une recherche plus intuitive existe également, celle qui passe par l'utilisation de la commande Rechercher. Cette recherche s'effectue alors sur le contenu même du texte de l'aide, un peu comme on le ferait dans une recherche plein texte. L'intérêt de cette technique est de rechercher des documents sans avoir une description préalable de leur contenu ; l'inconvénient réside sans doute dans un flot de résultats plus important et surtout non classé a priori ce qui oblige l'utilisateur à parcourir alors les textes proposés : introduire 'empans' dans la recherche ramène 15 textes différents.

Bien des informations, qu'elles soient techniques, pédagogiques ou linguistiques se trouvent dans l'Aide qui accompagne le logiciel Idéographix. On ne saurait qu'encourager les utilisateurs - comme le font tous les utilisateurs de logiciels professionnels - à consacrer une partie de leur temps à consulter, en contexte, les indications qu'elles renferment. Ils y gagneront du temps.

I.2.5.) Consignes à respecter sur les contraintes de frappe

Nous vous conseillons de respecter ces quelques consignes de base qui vous permettront par la suite d'utiliser au mieux les outils proposés par Idéographix :

■ **1.** Pour **créer des paragraphes**, vous devez appuyer sur la touche « Entrée » de votre clavier, mais si vous ne voulez pas changer de paragraphe et seulement passer à la ligne, appuyez sur [Maj-Entrée].

■ **2.** Lorsque vous devez saisir un **sigle** dans votre texte, ne mettez pas de points entre les différentes lettres et gardez impérativement les majuscules.

Exemple : écrivez CRDP et non pas C.R.D.P. *Cette contrainte vous permet de garder le sigle entier dans le dictionnaire.*

■ **3.** Quand vous écrivez un **mot composé** comme « *peut-être* », utilisez un autre tiret que celui que vous utilisez habituellement sur le clavier. Pour cela, faites « Alt 0150 », gardez enfoncée la touche [Alt] tout en tapant [0150]. Le tiret se crée ainsi automatiquement.

Cette contrainte vous permet ainsi de garder les mots composés dans le dictionnaire et de pouvoir ensuite les fractionner correctement.

■ **4.** Vous avez la possibilité d'attribuer à un mot la catégorie grammaticale de **nom propre**. Pour cela, sélectionnez un mot puis faites [Alt-Ctrl-N]. Si vous voulez enlever cet attribut, resélectionnez le mot puis faites de nouveau [Alt-Ctrl-N].

Vous avez aussi la possibilité inverse d'attribuer à un mot la catégorie grammaticale de **non nom propre**. Pour cela, sélectionnez un mot puis faites [Alt-Ctrl-B]. Si vous voulez enlever cet attribut, resélectionnez le mot puis faites de nouveau [Alt-Ctrl-B].

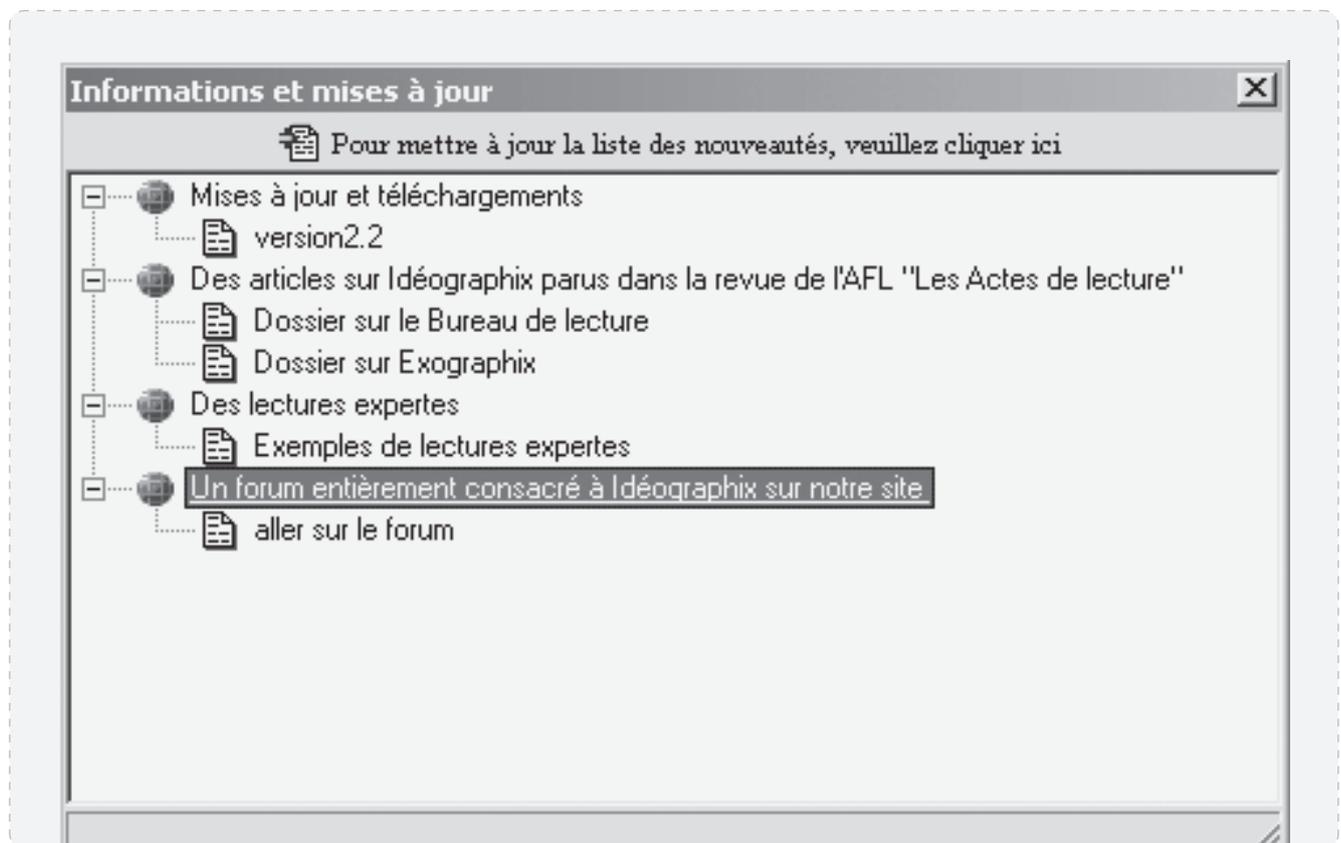
Remarque : *Si vous souhaitez voir s'afficher ces noms propres et ces non noms propres, cliquez sur [Alt-Ctrl-V]. Les noms propres apparaissent soulignés. Les non noms propres sont soulignés deux fois. Pour rétablir la mise en page, faites [Alt-Ctrl-V].*

Attention : *Si vous importez des textes, vérifiez chaque texte afin d'être certain de ne pas avoir de mauvaises surprises par la suite. Pour cela, vous pouvez utiliser l'icône « Afficher / Masquer » qui vous permet d'afficher les caractères non imprimables, notamment les caractères de tabulation et les marques de paragraphe.*

I.2.6.) Informations et mises à jour

■ **Accès** : dans le menu [Aide], cliquer sur [Informations et mises à jour].

Une fenêtre s'ouvre.



Celle-ci contient la liste des dernières nouveautés parues sur Idéographix sur notre site Internet (mises à jour des versions précédentes, articles, scénarios pédagogiques, exemples de lectures expertes, idées...).

Pour mettre à jour cette liste, il suffit d'être connecté à Internet et de cliquer sur [Mise à jour].

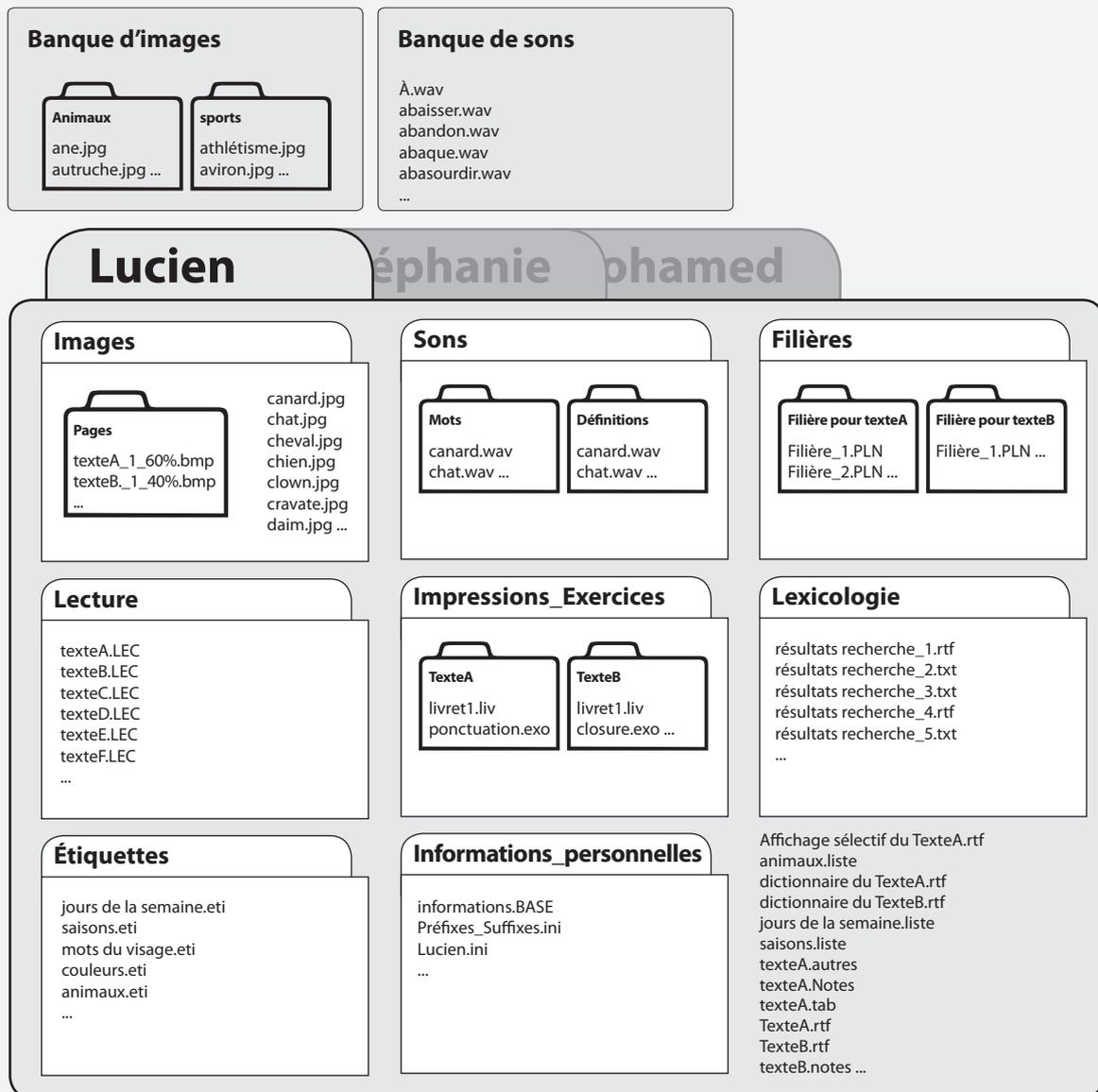
Un double-clic sur une rubrique au choix permet de consulter ces informations sur notre site ou d'effectuer les dernières mises à jour disponibles : **www.lecture.org**

II. Les outils

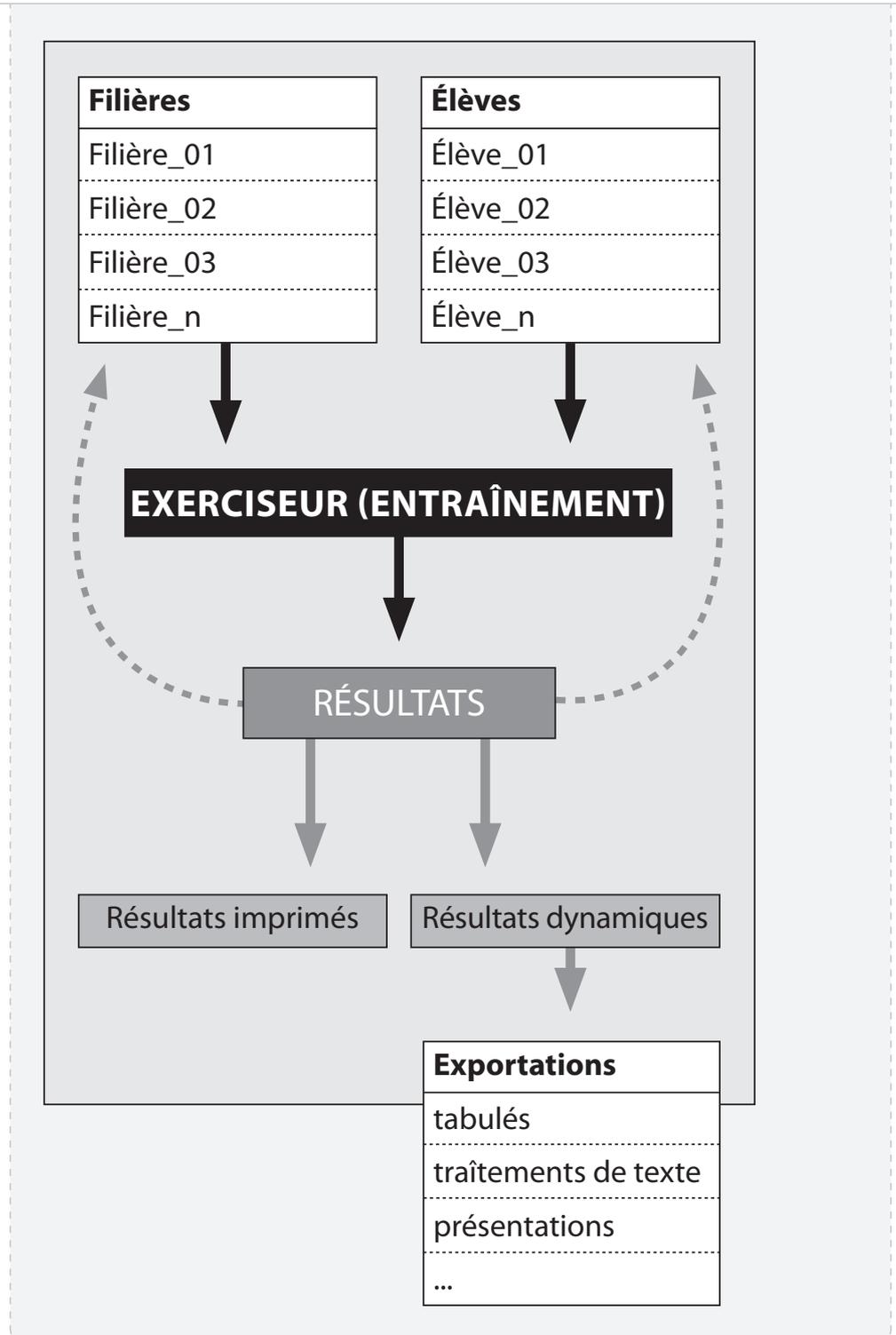
1. Vue d'ensemble du logiciel

II.1.1.) Un espace de travail

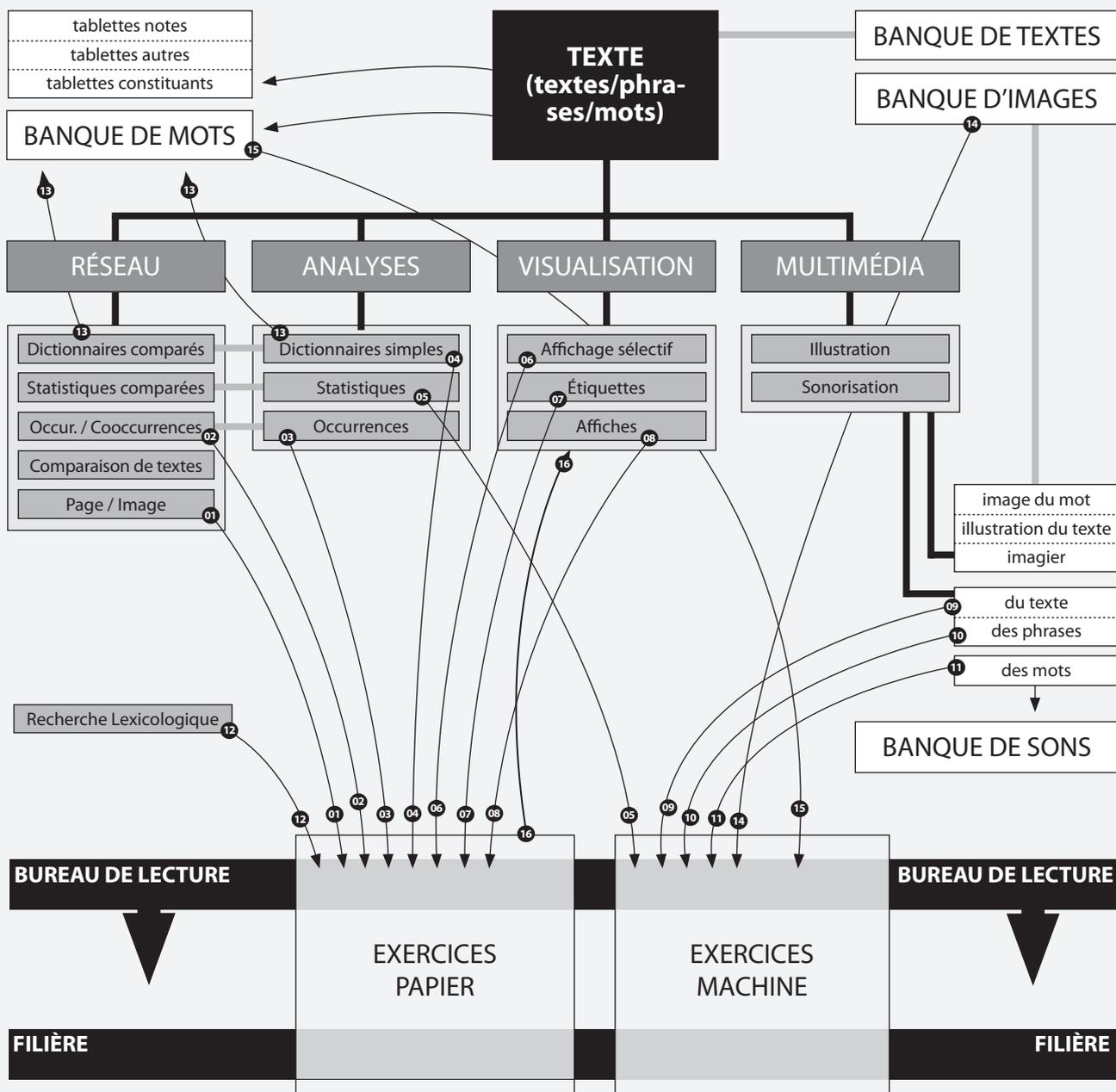
Présentation synthétique des différentes parties d'Idéographix et des liens qui existent entre elles.



II.1.2.) L'exerciseur (Exographix)



II.1.3.) Les outils du Bureau de Lecture



Flèche 01 : page / image

Exemple : on peut se constituer une mémoire de l'apparence visuelle des textes à grande échelle. Faire des images réduites (par exemple à 20%) des textes rencontrés. Demander par la suite de retrouver tel ou tel texte après une présentation rapide (façon étiquette) des images des textes. On travaillera ici l'adéquation forme / texte.

Flèche 02 : occurrences et cooccurrences

Exemple : on imaginera ici surtout des exercices de recherches ou de classement. On pourra par exemple extraire les phrases de deux textes différents étudiés en classe où se trouve un mot bien particulier et demander ensuite de classer les phrases selon les textes. Ce peut être des mots, mais aussi des tournures syntaxiques,...

Flèche 03 : occurrences

(Idem Flèche 02)

Flèche 04 : dictionnaires simples

Exemple : faire retrouver des mots dans un dictionnaire rangé par ordre alphabétique inverse.

Autre exemple : avec des enfants de cycle 2, devant le dictionnaire d'un texte écrit par eux, lire tous les mots sortis de leur contexte. En cas d'hésitation : double cliquer et retourner au texte.

Flèche 05 : statistiques

Exemple : production d'écrits : donner à écrire un texte sur le Bureau de Lecture en respectant des consignes précises (% de signes de ponctuation, nombre de mots, nombre d'expressions et de mots composés, % des mots de base pour le nombre total de mots, etc.) en s'aidant de la fonction « statistiques » afin d'ajuster sa production d'écrits aux contraintes spécifiées...

Flèche 06 : affichage sélectif

Exemple : production de supports papier variés : textes à trous (en utilisant les bases de mots), texte sans les mots-outils qu'il faut écrire, texte sans la ponctuation qu'il faut remettre, etc.

Autre exemple : comparaison des types et/ou des genres de textes par l'observation réfléchie des indices de surface révélés par les statistiques.

Flèche 07 : étiquettes

Exemple : production de supports papier variés : remise en ordre de phrases ou de paragraphes, tris divers et variés (sur les catégories grammaticales, les aspects formels des mots, etc.), fabrication d'un mémoire (associer deux étiquettes d'un même mot variant par la police), associer un mot et l'image correspondante tirée de la banque d'images, associer des déterminants et des noms, associer des pronoms et des verbes conjugués, etc.

Flèche 08 : affiches

Exemple : réaliser des affiches à partir de l'affichage sélectif (par exemple texte à trous) puis replacer sur l'affiche les mots manquants que l'on aura fabriqués sous format « étiquettes »...

Flèche 09 : sonorisation du texte

Exemple : lors de l'enregistrement de la lecture du texte, enregistrer phrase par phrase (par exemple) et laisser s'écouler un laps de temps plus important que celui nécessaire à l'enregistrement de la phrase afin que l'élève puisse lire à voix haute chaque phrase après que celle-ci ait été énoncée...

Autre exemple : création d'un objet-texte-lu par des élèves plus grands pour des élèves plus jeunes - travail du rythme et de la prosodie, donc du sens. Anticipation des difficultés lexicales des plus jeunes qui pourront être illustrées visuellement ou sonoremment.

Flèche 10 : sonorisation des phrases

Exemple : voir la sonorisation du texte et procéder groupe de mots par groupe de mots.

Flèche 11 : sonorisation des mots

Exemple : enregistrer tous les mots difficiles et enregistrer une définition pour chacun d'entre eux afin de faciliter la lecture individuelle du texte devant l'ordinateur.

Flèche 12 : recherche lexicologique

Exemple : imaginons, avec des cycle 3, avoir travaillé sur la famille du mot « terre ». On trouve rapidement avec les enfants le radical « terr ». On leur propose de regarder ce qu'Idéographix sort quand on lui demande, avec l'outil recherche lexicologique, tous les mots contenant « terr ». Après impression, l'exercice peut alors consister à surligner les mots qui ne sont pas de la famille de « terre » (terreur, terrible...), obligeant alors à bien s'appuyer sur le

sens, ce qu'ils ont tendance à ne plus faire quand ils recherchent systématiquement dans le dictionnaire tous les mots qui commencent par « terr ».

Flèche 13 : dictionnaires vers banque de mots

C'est principalement à partir des dictionnaires qu'on identifie des séries de mots constituées à partir des mêmes résultats de recherche (champs lexicaux, mots de la même famille, verbes d'actions, verbes à l'infinitif, synonymes, reprises anaphoriques, les flexions d'un mot, etc.)

En effet... **avec** le classement par terminaison, on obtient très rapidement les marques du pluriel, de conjugaison et des indications sur les sonorités (rimes et rythmes) ; **avec** le classement par longueur, on repère, dans les tailles démesurées de certains mots, leur rareté, leur difficile mémorisation et leur caractère inoubliable. Et en utilisant les filtres de la boîte à outils dictionnaire (on coche « mots de base » et « échelon 1 » seulement), on obtient des mots longs moins difficiles à mémoriser car plus fréquents dans la langue française... ; **avec** le classement par occurrences, on a une idée de la fréquence des mots et en utilisant les filtres de la boîte à outils dictionnaire (on coche « autres mots » et « échelon 5 » seulement), on obtient des mots plus compliqués et plus rares dans la langue française mais qui sont souvent répétés dans le texte... ; **avec** le classement par ordre alphabétique, on a une idée des diverses formes d'un mot, de sa nature aussi ; **avec** le classement par probabilité d'emploi, on peut repérer les mots rares dans la langue française et néanmoins très fréquents dans le texte...

Flèche 14 : banque d'images

Exemple : faire chercher une image dans la banque d'images, ce qui entraîne, d'une part, à donner le bon mot clé dans le module de recherche, et d'autre part, à comprendre le classement des images dans les différents répertoires.

Flèche 15 : banque de mots

Exemple : choix des lacunes dans les exercices à trous d'une filière en fonction des mots d'une des bases créée par l'enseignant.

Flèche 16 : exercices en groupes

Exemple : Les exercices papier peuvent être agrandis au format « affiche » pour permettre leur explicitation collective.

II. Les outils

2. Le Bureau de Lecture

1. Partie lexico... logique métrique graphique

II.2.1.1.) Statistiques du texte

■ À quoi ça sert ?

En supposant que les textes étudiés ne soient pas des prétextes mais de véritables messages (au sens linguistique du terme) à travers la compréhension desquels l'apprenti rencontre le fonctionnement du code graphique, il devient nécessaire de fournir à l'enseignant des informations objectives, en quelque sorte lexicométriques, qui les décrivent et permettent de les comparer entre eux afin de mettre l'accent sur ce qu'ils ont chacun de spécifique.

Ces informations portent sur des comptages et/ou des pourcentages dont l'importance est signalée depuis longtemps dans les études quantitatives des textes. Par exemple, le nombre et la fréquence de la ponctuation ; le nombre de lettres et la longueur moyenne des mots ; le nombre de mots et la longueur moyenne des phrases ; le nombre de phrases et la longueur moyenne des paragraphes ; le nombre et le pourcentage des mots de base (selon qu'ils sont certains ou non) ; le rapport entre le nombre de vocables et le nombre total de mots (un indicateur de répétition des mots) ; le nombre d'expressions et de mots composés ; etc.

Ces informations ont souvent été utilisées dans les différentes formules de lisibilité qui ont jalonné l'évolution de cette notion. Elles ont chacune à voir avec une manière d'écrire et permettent des comparaisons d'un texte à l'autre. Elles peuvent attirer l'attention de l'enseignant ou du formateur sur certains aspects du fonctionnement d'un texte et contribuent donc sans attendre à la formation de l'apprenti lecteur.

■ **Accès :** *Soit* dans le menu **Outils**, cliquez sur **[Statistiques]**.

Soit dans la barre d'outils **Outils Texte**, cliquez sur le bouton image : 

Soit dans le menu contextuel (clic droit de la souris) du document ouvert, cliquez sur **[Statistiques]**.

■ **Aide :** **Sommaire / le traitement de texte / statistiques, rechercher, remplacer.**

■ **Voir aussi :** **[les mots de base].**

■ Comment ça fonctionne ?

Toutes les informations livrées par les statistiques sur un texte ou sur plusieurs textes (ce qui permet de laisser place à une étude comparative entre ces derniers) sont imprimables mais aussi exportables dans un tableur :

- *le nombre de signes de ponctuation*
- *le pourcentage de signes de ponctuation*
- *le nombre de lettres et apostrophes*
- *le nombre de mots (au total), c'est-à-dire l'étendue du texte*
- *la longueur moyenne des mots (nombre moyen de lettres par mot)*
- *le nombre de vocables (nombre de mots différents), c'est-à-dire l'étendue du vocabulaire*
- *le nombre moyen d'occurrences de chaque vocable, c'est-à-dire la fréquence moyenne*
- *le taux de répétition qui varie entre 0 (dans un texte où aucun mot ne serait répété) et 1 (tous les mots sont répétés). Plus ce taux est élevé, plus il y a de mots répétés au moins deux fois. Le taux de répétition d'un texte a surtout un sens lorsqu'on compare celui-ci par rapport à ceux des autres textes*
- **le nombre de mots de base au total dont mots certains**
- *le nombre de vocables de base dont vocables certains*
- *le pourcentage des mots de base pour le nombre total de mots*
- *le pourcentage des vocables de base pour le nombre de vocables*
- **le nombre d'expressions et de mots composés**
- *le nombre de phrases*
- *la moyenne de mots par phrase*
- *le nombre de paragraphes*

En cochant la case **[Comptage]**, on obtient des statistiques réduites. En cliquant sur la fonction **[Autre texte...]**, on compare les statistiques de plusieurs textes à la fois. « **Exportation tabulée** » permet de rassembler les données sous un tableau.

On notera aussi que la fonctionnalité « **statistiques** » est accessible à partir des dictionnaires et qu'elle permet, d'une part de visualiser les résultats du dictionnaire en cours à l'aide d'un graphique, et d'autre part de synthétiser ces informations dans un tableau.

Texte Statistiques Dictionnaire

	alboum	cologne	Poussin noir
Nombre de signes de ponctuation	28	5	137
% de signes de ponctuation	14,43	2,14	26,50
Nombre de lettres et apostrophes	730	892	2159
Nombre de mots	194	234	517
Longueur moyenne des mots	3,76	3,81	4,18
Nombre de vocables (mots différents)	71	111	197
Nombre moyen d'occurrences de chaque vocable	2,73	2,11	2,62
Taux de répétition	0,54	0,34	0,40
Nombre de mots de base	120	126	283
dont mots certains	118	118	251
Nombre de vocables de base	35	42	65
dont vocables certains	33	38	59
% des mots de base pour le nombre total de mots	61,86	53,85	54,74
% des vocables de base / nombre de vocables	49,30	37,84	32,99
Nombre d'expressions et de mots composés	2	2	2
Nombre de phrases	15	5	59
Nombre de mots en moyenne par phrase	12,93	46,80	8,76
Nombre de paragraphes	9	5	52

Affichage

comptage statistiques

Autre texte...

Exportation tabulée

Quelques utilisations

- production d'écrits : donner à écrire un texte sur le Bureau de Lecture en respectant des consignes précises (% de signes de ponctuation, nombre de mots, nombre d'expressions et de mots composés, % des mots de base pour le nombre total de mots, etc.) en s'aidant de la fonction « **statistiques** » afin d'ajuster sa production d'écrits aux contraintes spécifiées...

II.2.1.2.) Dictionnaires simples et comparés

■ À quoi ça sert ?

Le logiciel Idéographix permet de transformer instantanément n'importe quel texte ou groupement de textes en des listes raisonnées des mots qui le constituent.

Il ne s'agit pas à proprement parler de dictionnaires, dans la mesure où n'y figure aucune définition, mais plutôt de lexiques au sens d'inventaires et de classements des mots rencontrés, de catalogues de constituants.

Cet outil a évidemment des visées lexicologiques pour faciliter le recensement, l'étude et la comparaison des mots introduits progressivement par les textes disponibles dans une classe.

Il s'agit, en quelque sorte, de se donner les moyens de manipuler le corpus des mots que les apprenants ont déjà rencontrés à l'écrit et dont certains commencent à être plus familiers que d'autres et de le mettre en relation avec un corpus plus général ; il s'agit plus simplement encore de recenser aisément les mots nouveaux qu'un texte contient afin de leur accorder une attention particulière et par là même de prendre de la distance avec le message pour porter attention aux éléments qui le composent.

Principes généraux relatifs à la fonction dictionnaire

Les dictionnaires constitués sont des textes comme les autres, c'est-à-dire qu'ils sont dans une feuille du traitement de textes et peuvent être « traités » à volonté, imprimés, listés pour d'autres usages, sauvegardés, exportés comme texte ou dans des bases de mots, etc.

Les dictionnaires sont ordonnables selon 5 principes :

- par ordre alphabétique,
- par nombre d'occurrences,
- par longueur,
- par terminaison,
- par probabilité d'apparition.

Les mots sont classés sous la forme qu'ils ont dans le texte, sans être rapportés à l'entrée standard qu'ils auraient dans un dictionnaire. On aura ainsi distinctement allons, irez, vais ou petit, petites.

Les dictionnaires permettent de repérer les mots extrêmement fréquents dans le vocabulaire fondamental de la langue, indépendamment de leur fréquence réelle dans le texte examiné. Ils sont appelés « mots de base ». Les dictionnaires permettent également d'isoler les noms propres (avec toutefois quelques ambiguïtés que l'enseignant a la possibilité de lever). Ils permettent également d'accéder à différents échelons de fréquence, ce qui peut déboucher sur des progressions orthographiques. Les dictionnaires repèrent comme telles un certain nombre d'expressions qu'il est toujours possible d'éclater dans leurs constituants.

■ Accès Dictionnaires simples

Soit dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Créer un dictionnaire**] [**sur un texte**].

Soit dans la barre d'outils **Outils texte**, cliquez sur le bouton image : 

Soit dans le menu contextuel (clic droit de la souris) du document ouvert, cliquez sur [**Dictionnaire du texte**].

■ Accès Dictionnaires sur un ensemble de textes

Soit dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Créer un dictionnaire**] [**sur un ensemble de textes**].

Soit dans la barre d'outils **Dictionnaires**, cliquez sur le bouton image : 

■ Accès Dictionnaires comparés

Soit dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Créer un dictionnaire**] [**comparé**].

Soit dans la barre d'outils **Dictionnaires**, cliquez sur le bouton image : 

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / les dictionnaires.

■ **Voir aussi** • l'article d'André Virengue, *les dictionnaires*, Actes de Lecture n°77, p.67 • l'affichage sélectif • la probabilité d'apparition en français écrit • dictionnaires et affichage sélectif : une logique commune.

Les dictionnaires simples se constituent soit à partir du texte actif dans la fenêtre du traitement de textes, dans sa totalité ou sur une sélection, soit à partir d'un texte de la bibliothèque, soit en une fois à partir de plusieurs textes sans avoir besoin de les réunir en un seul.

Les dictionnaires comparés se constituent à partir de deux ensembles dont le lexique est à comparer et dont chacun peut contenir un ou plusieurs textes. L'interrogation pédagogique de base est celle-ci : un nouveau texte arrive, que contient-il de nouveau au plan du lexique par rapport aux textes que la classe a déjà utilisés ? Variante de l'interrogation précédente : un texte vient d'être réécrit, en quoi se différencie-t-il du texte de départ ? Variante de la variante : quels sont les mots communs à deux textes documentaires sur le même sujet ? On observe ainsi que le nombre de mots nouveaux diminue régulièrement au fur et à mesure que les textes s'accroissent : un second texte contient vraisemblablement une proportion importante de mots nouveaux par rapport à un premier ; un 25^{ème} une proportion beaucoup plus faible comparée aux 24 précédents. Ainsi aborde-t-on la notion d'un vocabulaire fondamental, à travers la constitution d'un corpus commun à la classe que, finalement, chaque texte nouveau vient de moins en moins accroître. C'est même une curiosité d'aborder l'étude d'un texte en recherchant de quels mots il se sert qu'on n'a encore jamais rencontrés. Sans oublier que cela permet de s'appuyer sur tout ce qu'on sait déjà.

n°	constituants	occur.	long
1	Bernard	6	7
2	canard	6	6
3	endort	4	6
4	gâteau	4	6
5	lapin	4	5
6	pelle	4	5
7	plage	4	5
8	râteau	4	6
9	seau	4	4
10	installés	3	9
11	à l'envers	2	10
12	appelle	2	7
13	mer	2	3
14	ni	2	2

Comment ça fonctionne ?

1. Les dictionnaires simples : Si un texte est déjà ouvert, le dictionnaire se génère automatiquement à partir de celui-ci, sinon une boîte de dialogue **[Ouvrir]** apparaît dans laquelle il faut sélectionner un texte. On peut également créer le dictionnaire sur une partie seulement du texte. À chaque création de dictionnaire, un message offre la possibilité de différencier les majuscules des minuscules, c'est-à-dire de respecter la casse.

La boîte à outils du dictionnaire simple comporte trois onglets...

a) [Trier par]...

- **ordre alphabétique** (c'est la présentation par défaut)
- **nombre d'occurrences** (en fonction du nombre de répétitions des mots)
- **longueur** (en fonction de la longueur des mots)
- **terminaison** (en fonction de la terminaison des constituants, par défaut dans l'ordre « alphabétique »)
- **probabilité d'apparition** (en fonction de la fréquence des mots).

Pour chacun de ces tris, on dispose de l'ordre croissant ou décroissant.

b) [Filtrer par]... Cette option permet de combiner différents filtres permettant de faire disparaître momentanément dans le dictionnaire les constituants du texte qu'on ne juge pas intéressants dans un premier temps.

Les filtres sont les suivants...

Filtre par nombre d'occurrences, longueur, début ou fin :

- **nombre d'occurrences**, minimal et maximal (on ne récupère que les constituants dont la répétition est comprise entre un minimum et un maximum choisi).

Boîte à outils du dictionnaire

Trier par Filtrer par Affichage

occurrences min 1 max 12
longueur min 1 max 11
début de a à z
fin de a à z

Constituants
en intersection

échelons
1 2 3 4 5

mots de base
mots incertains + + + +
autres mots + + + +

en plus
 ponctuation expressions
 nombres tablette texte
 abréviations tablette session
 noms propres tablette utilisateur
 fractionner expressions / mots comp.

Modifications
Ajouter Modifier Supprimer

   X Fermer Valider

Boîte à outils du dictionnaire

Trier par Filtrer par Affichage

des colonnes

numéros
 constituants
 nombre d'occurrences
 fréquence par million
 longueur
 probabilité d'emploi

grand affichage

Mise en page économique

Modifications
Ajouter Modifier Supprimer

   X Fermer Valider

- *longueur* minimale et maximale (on ne récupère que les constituants dont la longueur est comprise entre un minimum et un maximum choisis).
- *début* (on ne récupère que les constituants dont le début est compris entre l'intervalle qu'on définit. Par défaut, l'intervalle est compris entre A et Z).
- *fin* (on ne récupère que les constituants dont la terminaison est comprise entre l'intervalle qu'on définit. Par défaut, l'intervalle est compris entre A et Z).

Affinement du choix des constituants :

- *les constituants qui fonctionnent en intersection :*

En abscisse : les échelons allant de 200 à au delà de 2000 mots.

En ordonnée : les mots de base, les mots incertains et les autres mots.

(les cases cochées en abscisse ou en ordonnée créent ainsi des intersections symbolisées par le signe « + »).

- *les constituants qui fonctionnent en plus :* ponctuation, nombres, abréviations, noms propres, expressions, tablettes...

Par défaut, toutes les cases de ces constituants sont cochées.

c) [Affichage]...

Les différentes cases à cocher déterminent les colonnes qui vont constituer le dictionnaire...

- *n°* : numérotation des constituants du dictionnaire
- *constituants* : liste des vocables du texte
- *occurrences* : nombre d'occurrences dans le texte
- *fréq.* : fréquence d'emploi dans le texte
- *longueur* : nombre de caractères (espaces compris)
- *prob.* : probabilité d'apparition d'un mot en français écrit

Le bouton **[Mise en page économique]** permet d'afficher le dictionnaire sur deux colonnes, pour une mise en page plus pratique ou pour réduire la consommation de papier. Pour revenir au dictionnaire il suffit de cliquer sur **[Valider]**.

Il est également possible de consulter les statistiques du dictionnaire tout comme d'ajouter, supprimer ou modifier des mots dans le dictionnaire.

Pour recontextualiser certains mots, il suffit de double-cliquer sur ceux-ci pour les retrouver surlignés (plusieurs couleurs sont disponibles) dans l'onglet « texte ».

■ **2. Les dictionnaires sur un ensemble de textes :** Le principe est le même que pour les dictionnaires simples mais les dictionnaires sont créés à partir d'un ensemble de textes. Une fois la sélection de textes validée, les textes sont copiés à la suite dans un nouveau document et la boîte à outils du dictionnaire apparaît alors.

■ **3. Les dictionnaires comparés :** Ils permettent un autre type d'investigation portant sur la spécificité d'un lexique.

Le principe technique consiste à comparer deux ensembles A et B, ceux-ci étant indifféremment constitués d'un ou de plusieurs textes. Comme pour les dictionnaires simples, il est possible de retirer automatiquement les chiffres, la ponctuation, les abréviations, les noms propres, de conserver ou de fractionner les expressions, de conserver ou de retirer les mots de base, les mots selon leur échelon.

Le résultat d'un dictionnaire comparé se présente dans 9 colonnes où figure le nombre d'occurrences des mots :

- à droite, dans la colonne 8 (A U B), le nombre total de fois où le mot apparaît dans les deux ensembles réunis.

- dans les colonnes 3 (A) et 7 (B), les mots qui sont exclusivement dans l'ensemble A ou dans l'ensemble B.
- dans la colonne 5 (A n B), les mots qui sont de toute façon communs aux deux ensembles.
- les colonnes 4 (A+), 5 (A n B) et 6 (B+) permettent d'indiquer la répartition des mots lorsqu'ils sont communs aux 2 ensembles.
- la colonne 9 (Prob) indique la probabilité d'apparition (si on a coché cette case dans l'onglet [Affichage]).

Deux cas se présentent

- **le mot se trouve un même nombre de fois dans les 2 ensembles.** Ce nombre est porté dans la colonne 5 et il n'y a rien dans les colonnes 4 et 6
- **le mot se trouve davantage dans un des 2 ensembles.** La colonne 5 indique le nombre commun aux 2 ensembles (par exemple, 7 signifie qu'il se trouve présent 7 fois dans l'un et 7 fois dans l'autre) et la différence entre les 2 ensembles se trouve, selon le cas, dans la colonne 4 ou dans la colonne 6.

En fait, les colonnes les plus intéressantes sont...

- **la colonne 5** qui donne l'intersection des 2 ensembles. Quel que soit ce qui figure dans les colonnes 4 ou 6, on a ici le lexique commun.
- **les colonnes 3 et 7** qui donnent le lexique spécifique à l'un des 2 ensembles.

Quelques utilisations

- Faire retrouver des mots dans un dictionnaire imprimé et rangé par ordre alphabétique inverse.
- Avec des enfants de cycle 2, devant le dictionnaire d'un texte écrit par eux, lire tous les mots sortis de leur contexte. En cas d'hésitation : double-cliquer et retourner au texte.
- Créer des listes de mots réutilisables dans les autres fonctionnalités (affichage sélectif, exercices sur les mots, etc.). En effet c'est principalement à partir des dictionnaires qu'on identifie des séries de mots constituées à partir des mêmes résultats de recherche (champs lexicaux, mots de la même famille, verbes d'actions, verbes à l'infinitif, synonymes, reprises anaphoriques, les flexions d'un mot, etc.) :
 - avec le classement par terminaison, on obtient très rapidement les marques du pluriel, de conjugaison et des indications sur les sonorités (rimes et rythmes)
 - avec le classement par longueur, on repère, dans les tailles démesurées de certains mots, leur rareté, leur difficile mémorisation et leur caractère inoubliable. Et en utilisant les filtres de la boîte à outils dictionnaire (on coche « mots de base » et « échelon 1 » seulement), on obtient des mots longs moins difficiles à mémoriser car plus fréquents dans la langue française...
 - avec le classement par occurrences, on a une idée de la fréquence des mots et en utilisant les filtres de la boîte à outils dictionnaire (on coche « autres mots » et « échelon 5 » seulement), on obtient des mots plus compliqués et plus rares dans la langue française mais qui sont souvent répétés dans le texte...
 - avec le classement par ordre alphabétique, on a une idée des diverses formes d'un mot, de sa nature aussi ; avec le classement par probabilité d'emploi, on peut repérer les mots rares dans la langue française et néanmoins très fréquents dans le texte, etc.
 - on peut également isoler en deux clics de souris toutes les expressions contenues dans le texte, expressions qui permettront la constitution d'une liste s'enrichissant au fur et à mesure des rencontres...

II.2.1.3.) Recherche d'occurrences...*

* Recherche d'occurrences ou de cooccurrences sur un texte ou un ensemble de textes.

■ À quoi ça sert ?

La fonction « **occurrences** » est un développement de la fonction « **rechercher** » habituelle dans les traitements de texte. Il s'agit en quelque sorte, non seulement de rechercher, mais de rapporter le contexte de ce qui est recherché.

Idéographix offre de multiples possibilités de définir ce qui doit être recherché. Dans tous les cas, la séquence à rechercher est définie par l'utilisateur : lettre, groupe de lettres, mots, groupe de mots. Lorsqu'il s'agit de lettres, de groupes de lettres ou de mots, il est nécessaire de préciser si la séquence doit être retrouvée telle quelle ou localisée dans un élément plus vaste et dans ce cas dans quelle position : « **té** » peut être un mot ou un groupe de lettres en début de mot (téléphone), en fin de mot (égalité), en milieu de mot (littérature) ; la recherche peut aussi ne pas se soucier de la position.

Dans tous les cas également, ce qui doit être rapporté est à définir par l'utilisateur. Il s'agit évidemment du contexte dans lequel l'élément recherché apparaît. Ce contexte peut être la phrase ou un certain nombre de mots avant et/ou après, incluant ou non un début ou une fin de phrase. On peut aussi intervenir sur l'affichage à l'écran et sur l'impression du résultat de la recherche, notamment en provoquant l'alignement vertical de l'élément recherché.

Idéographix permet encore de travailler sur les cooccurrences et non seulement sur les occurrences. L'intérêt est ici de rapporter un élément seulement si un autre élément existe dans son environnement, en spécifiant la nature de l'intervalle qui les sépare. On dispose au total d'un outil très puissant pour explorer un corpus de textes et en rapporter des événements linguistiques particuliers afin d'en faire une étude approfondie.

Ils s'en vont à la plage,
avec pelle et râteau !

Et tout au fond du seuil
il y a le gâteau
du lapin qui s'endort
sur Bernard le canard.

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

■ Accès Recherche d'occurrences ou de cooccurrences sur un texte...

Soit dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Recherche d'occurrences**].

Soit dans la barre d'outils **Outils texte**, cliquez sur le bouton image

Soit dans le menu contextuel (clic droit de souris) du document ouvert, cliquez sur [**Recherche d'occurrences sur le texte**].

■ Accès Recherche d'occurrences ou de cooccurrences sur un ensemble de textes...

Soit dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Recherche d'occurrences**] puis [**sur un ensemble de textes**].

Soit dans la barre d'outils **Recherches** cliquez sur le bouton image

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / la recherche d'occurrences.

■ **Voir aussi** • l'article d'André Mourey, *la recherche d'occurrences*, Actes de Lecture n°77, p.69.

■ Comment ça fonctionne ?

La boîte à outils est composée de trois onglets principaux...

- *Occurrences*,
- *Cooccurrences*,
- *Affichage Résultat* (par défaut, le résultat de la recherche s'affiche par phrase).

Pour valider sa recherche, il faut impérativement être dans « **Occurrences** » ou « **cooccurrences** ». La touche [**Valider**] s'applique au texte ouvert.

Il est également possible d'effectuer une recherche sur le résultat d'une recherche précédente (cocher la case « **faire la recherche sur votre résultat** »). Il est aussi possible de créer un dictionnaire du résultat.

■ 1. Occurrences sur un texte

Première étape : saisir une ou plusieurs des occurrences recherchées en allant à la ligne à chaque nouvelle saisie.

Important : dans le cadre blanc de la liste, il existe un menu contextuel qui permet de couper, copier, coller des occurrences, d'obtenir leur historique ainsi que de récupérer une liste existante issue des fichiers listes ou des tablettes, etc.

Deuxième étape : remplir la rubrique « **Rechercher comme** ». On peut rechercher un mot en entier en cliquant sur « tel », rechercher une suite de caractères (affixes, radical, terminaison) en cliquant sur l'une des quatre options suivantes en fonction de la position de cette suite dans le mot ou encore faire une recherche sans prendre en compte un critère particulier.

Exemple :

phrase de départ : *On avait un bonbon onéreux.*

On cherche l'occurrence « on » et on obtient selon le choix :

On avait un bonbon onéreux. (tel)

On avait un **bonbon on**éreux. (partie d'un mot)

On avait un bonbon **on**éreux. (début d'un mot)

On avait un bon**bon** onéreux. (fin d'un mot)

On avait un **bonbon** onéreux. (ni début ni fin)

On avait un **bonbon on**éreux. (indifférent)

Troisième étape : cliquer ensuite sur le bouton **[Validez]**.

■ 2. Cooccurrences

Il faut saisir une ou des occurrences dans chacune des deux listes puis préciser de quelle manière on souhaite les rechercher avec l'option « **À chercher comme** ».

■ 3. Affichage des résultats

Les options du cadre « contexte » donnent la possibilité d'affiner les conditions en relation avec l'environnement du résultat. On affiche le résultat...

- dans le texte
- par paragraphe
- par phrase
- avec un certain nombre de mots avant et/ou après
- avec répétition du résultat (si plusieurs résultats se trouvent dans une même phrase ou un même paragraphe par exemple, et que la case « avec répétition du résultat » est cochée, on obtiendra autant de phrases et de paragraphes que de résultats).

Les options du cadre « mode d'affichage » concernent directement le mode d'affichage (occurrences en couleur et centrées ou occurrences en couleur). Elles ne sont disponibles que pour les occurrences simples.

Les options du cadre « choix des couleurs » permettent de choisir la couleur d'affichage du résultat.

■ 4. Occurrences sur un ensemble de textes

Le principe est le même que pour la recherche d'occurrences simples, excepté que la recherche peut porter sur autant de textes qu'on le souhaite. Une fois la sélection de textes validée, les textes sont copiés à la suite dans un nouveau document et la boîte à outils « **Recherche d'occurrences** » apparaît alors.

Quelques utilisations

- on imaginera ici surtout des exercices de recherches ou de classement. On pourra par exemple extraire les phrases de deux textes différents étudiés en classe où se trouve un mot bien particulier et demander ensuite de classer les phrases selon les textes. Ce peut être des mots, mais aussi des tournures syntaxiques... La recherche peut également porter sur des éléments orthographiques au niveau du mot ou du groupe de mots. Par exemple, rechercher les mots qui précèdent ou qui suivent « les » pour découvrir quand il est déterminant et quand il est pronom.

- les résultats d'une recherche d'occurrences sont affichés dans une page du traitement de textes et à leur tour utilisables comme un texte ordinaire. De ce fait, l'usage de base de la fonction consistera souvent à afficher l'ensemble des phrases d'une bibliothèque de textes où est employé un élément particulier (mot ou groupe de mots). On obtient ainsi un regroupement de phrases ayant en commun cet élément et qui permet d'en préciser le sens ou le rôle à partir du contexte. Donc un matériau facilement utilisable pour des explorations sur le fonctionnement de la langue écrite.

Mais il est tentant à ce stade de faire le dictionnaire de ces phrases ainsi réunies et donc de déterminer les mots les plus fréquemment associés à un autre. Si ce qui est rapporté n'est pas la phrase mais seulement les 3 ou 4 mots qui précèdent le mot recherché, il est facile de réfléchir ensemble sur le principe d'anticipation si important en lecture puisqu'un mot n'arrive jamais « comme ça ».

II.2.1.4.) Recherche lexicologique

■ À quoi ça sert ?

Idéographix met à la disposition de l'enseignant un outil de recherche générale déconnecté de l'exploration d'un texte particulier. Il s'agit d'aller interroger une base de mots français (324 844 formes fléchies) pour en rapporter celles qui ont pour caractéristique commune de posséder une même chaîne de caractères. En outre, ces formes sont identifiées selon leur nature (nom, adjectif, adjectif indéfini, pronom relatif, pronom personnel, verbe, adverbe, déterminant, pronom, préposition, interjection, conjonction de coordination et conjonction de subordination) → voir image ci-dessous.

Si on cherche « *ferme* » en tant qu'élément (option : 'indifférent' / nature : 'nom', 'adjectif', 'verbe', 'adverbe'), 128 réponses seront fournies. Si on exige que la réponse soit un nom et « *ferme* » en milieu de mot (option : 'ni début ni fin'), on obtiendra 1 réponse (enfermement). On mesurera combien cette recherche rapide de mots ayant des caractéristiques communes au niveau d'une chaîne de lettres peut aider l'enseignant

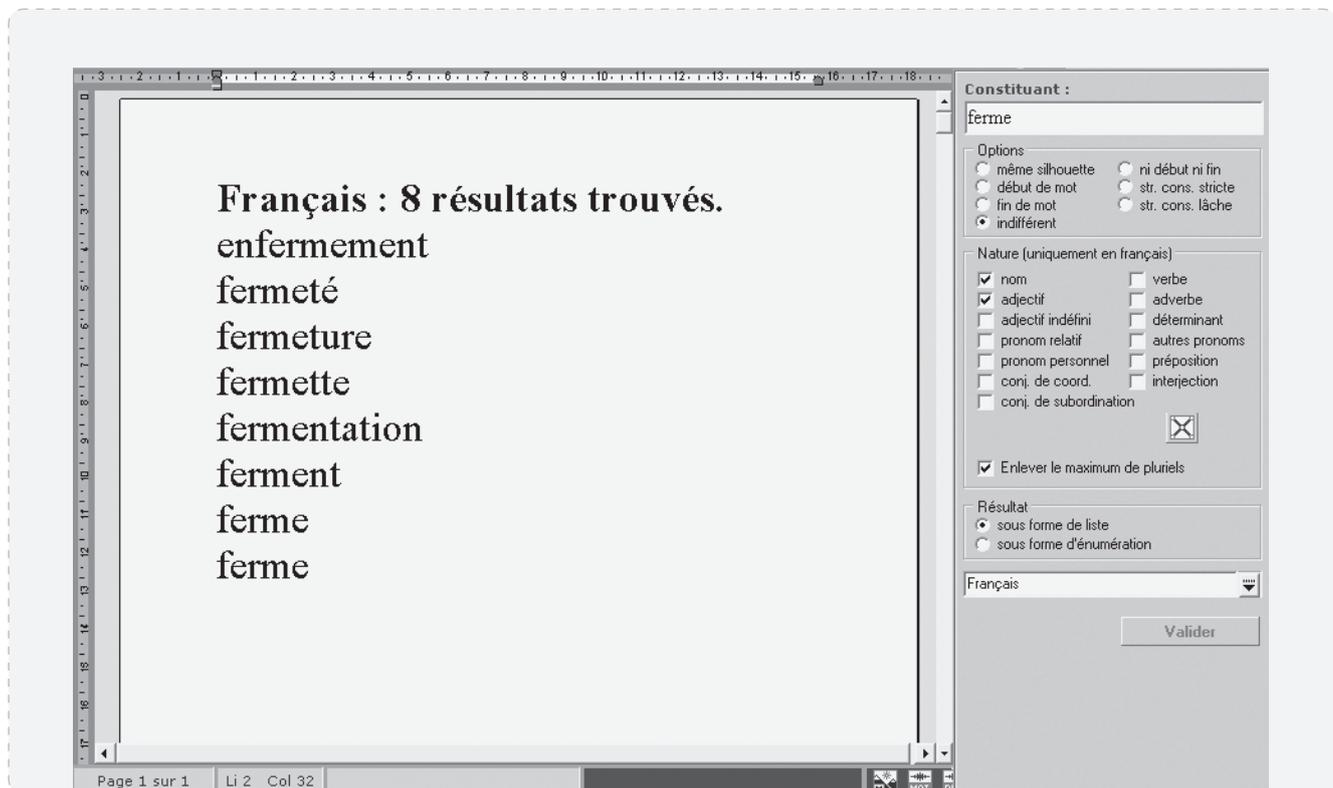
Accès : *Soit* dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Recherche lexicologique**]. *Soit* dans la barre d'outils **Recherches**, cliquez sur le bouton image : 

Aide : Sommaire / les outils d'Idéographix / Le Bureau de Lecture / la recherche lexicologique

Voir aussi : [**la recherche d'occurrences**] • [**la comparaison de textes**] • [**l'affichage sélectif du texte**] • l'article de Thierry Opillard : **la recherche lexicologique**, Actes de Lecture n°77, p.84

de tout cycle dans un travail sur la morphologie et notamment sur les processus de dérivation et donc de génération de mots.

Enfin cet outil permet une investigation originale sur les mêmes bases que précédemment mais en remplaçant la chaîne de lettres à rechercher par la silhouette de ces lettres telle qu'elle apparaît lorsqu'on les écrit avec la police « *silhouette* » fournie dans Idéographix et utilisée par exemple dans la fonction « **Affichage sélectif du texte** ». Cette possibilité n'existe que pour le mot 'tel quel' mais le filtrage par la nature



The screenshot displays the Idéographix search interface. The main window shows the results for the search term "ferme". The results are listed as follows:

Français : 8 résultats trouvés.

- enfermement
- fermeté
- fermeture
- fermette
- fermentation
- ferment
- ferme
- ferme

The right-hand panel, titled "Constituant :", shows the search options for "ferme". The "Options" section includes:

- même silhouette
- début de mot
- fin de mot
- indifférent
- ni début ni fin
- str. cons. stricte
- str. cons. lâche

The "Nature (uniquement en français)" section includes:

- nom
- adjectif
- adjectif indéfini
- pronom relatif
- pronom personnel
- conj. de coord.
- conj. de subordination
- verbe
- adverbe
- déterminant
- autres pronoms
- préposition
- interjection

Additional options include:

- Enlever le maximum de pluriels
- sous forme de liste
- sous forme d'énumération

The language is set to "Français" and a "Valider" button is visible at the bottom.

fonctionne encore. Ainsi il existe 5 mots qui ont la même apparence floue (vision périphérique) que cheval mais si on exige que ce mot soit également un nom, il n'en reste que 2 (chenal et choral). On mesure là aussi combien cette recherche rapide de mots ayant la même apparence et la même nature peut servir dans l'entraînement à la discrimination des mots, donc à la sûreté de leur identification parmi des formes visuellement proches.

■ Comment ça fonctionne ?

Tout d'abord, il faut saisir un mot ou une partie de mot en dessous de « **constituants** » dans le petit cadre vide tout en haut puis :

■ 1. choisir une option

- **même silhouette** : *la recherche porte sur tous les mots qui ont la même silhouette que le constituant demandé.*
- **début de mot** : *la recherche porte sur tous les mots qui commencent par le constituant demandé.*
- **fin de mot** : *la recherche porte sur tous les mots qui finissent par le constituant demandé.*
- **indifférent** : *la recherche porte sur le constituant demandé quelle que soit sa place dans les mots de la base.*
- **ni début ni fin** : *la recherche porte sur le constituant demandé quelle que soit sa place dans les mots de la base excepté bien entendu s'il commence ou finit le mot.*

■ **2. déterminer la nature grammaticale du résultat de la recherche** : *nom, adjectif, adjectif indéfini, pronom relatif, pronom personnel, conjonction de coordination, conjonction de subordination, verbe, adverbe, déterminant, autres pronoms, préposition, interjection.*

On peut au choix garder toutes les natures ou n'en choisir que certaines voire une seule. Le bouton « **sélectionner** » / « **désélectionner** » permet de cocher ou décocher d'un coup toutes les cases.

■ 3. [Lancer la recherche]

Les résultats s'affichent dans la page de gauche. On peut également choisir le mode d'affichage du résultat : sous forme de liste (les résultats s'affichent les uns en dessous des autres) ou sous forme d'énumération (les résultats s'affichent à la suite).

Le résultat de la recherche s'affichant dans le traitement de textes habituel d'Idéographix, on peut alors le sauvegarder, changer sa mise en forme, en faire un dictionnaire, créer une base de mots, etc.

Quelques utilisations

- imaginons, avec des cycle 3, avoir travaillé sur la famille du mot « terre ». On trouve rapidement avec les enfants le radical « terr ». On leur propose de regarder ce qu'Idéographix sort quand on lui demande, avec l'outil recherche lexicologique, tous les mots contenant « terr ». Après impression, l'exercice peut alors consister à surligner les mots qui ne sont pas de la famille de « terre » (terreur, terrible...), obligeant alors à bien s'appuyer sur le sens, ce qu'ils ont tendance à ne plus faire quand ils recherchent systématiquement dans le dictionnaire tous les mots qui commencent par « terr ».

II.2.1.5.) Comparaison de textes

Accès : *Soit* dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Comparaison de textes**]. *Soit* dans la barre d'outils **Recherches**, cliquez sur le bouton image : 

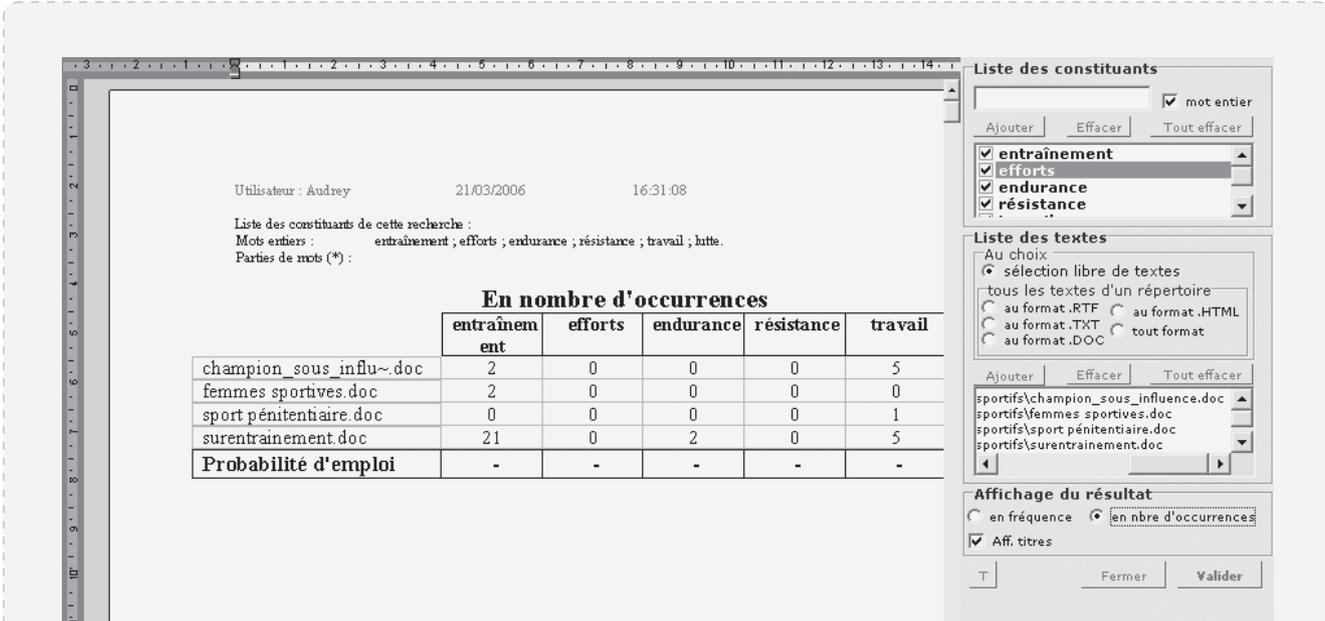
Aide : Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / la comparaison de textes.

Voir aussi : l'article de Pierre Choulet : **la comparaison de textes**, Actes de Lecture n°77, p.82 • [la **probabilité d'apparition en français écrit**].

■ À quoi ça sert ?

Plusieurs fonctionnalités d'Idéographix permettent de comparer des textes entre eux. En tout premier lieu, les dictionnaires et les occurrences des mots. Mais nous attirons ici l'attention sur une manière rapide pour l'enseignant ou le formateur de procéder à des investigations comparatives entre les textes qui constituent, par exemple, le corpus déjà étudié.

Ici, la comparaison ne se fait pas à partir d'un dictionnaire mais d'une liste de mots choisis par l'utilisateur et porte simultanément sur un nombre illimité de textes. Le plus simple est sans doute de prendre un exemple. Une quinzaine de textes ont déjà été rencontrés ; on souhaite comparer la fréquence respective d'une dizaine de mots sur lesquels on veut revenir. Quels textes privilégier ?



Utilisateur : Audrey 21/03/2006 16:31:08

Liste des constituants de cette recherche :
Mots entiers : entraînement ; efforts ; endurance ; résistance ; travail ; lutte.
Parties de mots (*) :

En nombre d'occurrences					
	entraînem ent	efforts	endurance	résistance	travail
champion_sous_influ~.doc	2	0	0	0	5
femmes sportives.doc	2	0	0	0	0
sport pénitentiaire.doc	0	0	0	0	1
surentraînement.doc	21	0	2	0	5
Probabilité d'emploi	-	-	-	-	-

Liste des constituants

mot entier

Ajouter Effacer Tout effacer

- entraînement
- efforts
- endurance
- résistance

Liste des textes

Au choix

sélection libre de textes

tous les textes d'un répertoire

au format .RTF au format .HTML

au format .TXT tout format

au format .DOC

Ajouter Effacer Tout effacer

- sportifs\champion_sous_influence.doc
- sportifs\femmes sportives.doc
- sportifs\sport pénitentiaire.doc
- sportifs\surentraînement.doc

Affichage du résultat

en fréquence en nbre d'occurrences

Aff. titres

T Fermer Valider

Il s'agit d'obtenir un tableau où figurent en colonnes les différents textes entre lesquels se fait la recherche et en lignes les différents constituants (mots, parties de mots) recherchés. On peut donc instantanément savoir comment des éléments lexicaux sont représentés dans un ensemble de textes. Les constituants recherchés peuvent être réunis pour cette occasion ou appartenir à des listes, notamment une sélection dans un dictionnaire ou sur les tablettes de l'enseignant ou dans le répertoire préexistant des mots de base, etc. Ainsi l'enseignant peut-il suivre de manière méthodique l'accroissement du lexique que fréquentent ses élèves d'un texte à l'autre.

Les résultats sont donnés au choix sous la forme d'un nombre brut d'occurrences ou d'un pourcentage par rapport au nombre total de mots de chaque texte. Le calcul d'un pourcentage n'a pas de sens lorsque le constituant recherché n'est pas un mot entier. La dernière ligne indique pour les mots entiers leur probabilité d'apparition en français écrit.

■ Comment ça fonctionne ?

La fenêtre de la comparaison de textes est composée d'un espace texte et d'une boîte à outils.

■ Pour constituer sa liste de constituants :

● saisir l'un après l'autre chaque constituant en validant à chaque fois avec le bouton [Ajouter].

Remarque : à l'aide du menu contextuel (bouton droit de la souris), on peut :

- importer une liste de mots depuis la tablette Utilisateur
- importer une liste de mots depuis la tablette Session
- importer une liste de mots depuis un fichier liste
- importer une liste de mots depuis une base personnelle

Décocher la case « **mots entiers** » revient à effectuer la recherche sur une chaîne de caractères seulement.

■ Pour constituer sa liste de textes :

Deux options :

- réaliser une sélection libre de textes
- ne sélectionner que les textes possédant la même extension dans son répertoire.
 - tous les textes au format .RTF
 - tous les textes au format .DOC
 - tous les textes au format .HTML
 - tous les textes au format .TXT

...ou tous les types de formats

Après avoir cliqué sur [Valider] pour effectuer sa recherche, le résultat s'affiche sous forme d'un tableau à double entrée, avec d'une part les constituants issus de la liste et d'autre part les textes choisis. Ce résultat peut également s'exprimer en fréquence. Les nombres indiqués sont alors au choix en *pour million* ou en *nombre d'occurrences*.

Quelques utilisations

● la lecture en réseau d'un certain nombre de textes fantastiques dans une classe de cycle 3 pendant un peu plus d'une période scolaire. « La comparaison de textes » permet de retrouver des textes fantastiques parmi un corpus conséquent : vocabulaire spécifique avec les champs sémantiques du doute, de l'irrationnel ou encore l'utilisation du conditionnel...

II.2.1.6.) Tablettes et bases personnelles

■ À quoi ça sert ?

■ **Les tablettes** remplissent plusieurs fonctions : stocker des listes de constituants (mots ou groupes de mots) ou bien servir de bloc-notes.

Il existe trois types de tablettes qui se distinguent surtout par le projet auquel elles participent :

- une tablette liée à la session ouverte par l'utilisateur et dont les éléments qui y seront entreposés disparaîtront avec sa fermeture,
- une tablette liée au texte actuellement en chantier,
- une tablette liée à la continuité de l'enseignement, d'un texte à l'autre, qui accompagne l'apprentissage du groupe classe.

■ **Les bases personnelles** sont une extension de la fonction « tablettes ». Il s'agit de listes de constituants réutilisables dans les autres fonctionnalités du Bureau de Lecture (affichage sélectif, recherche d'occurrences, etc.) et de l'exerciseur (exercices sur les mots : « description », « orthographe », « graphie », « listes », « mots flash »...).

C'est à l'utilisateur de créer ses propres bases selon ses besoins : création possible d'une base des mots nouveaux (obtenus avec le dictionnaire comparé par exemple), d'une base thématique (les couleurs, les personnages, les reprises anaphoriques...) ou encore d'une base grammaticale (les verbes d'action, les verbes à l'infinitif, les familles de mots...).

■ Accès Bases personnelles

- Pour créer une base personnelle : *Soit* dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Bases personnelles**] puis sur [**Ajouter / supprimer une base personnelle**]. *Soit* dans la barre d'outils **Bases personnelles**, cliquez sur le bouton image : 

- Après avoir sélectionné un ou plusieurs mots, pour le(s) ajouter dans la base : *Soit* dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Bases personnelles**] puis sur [**Insérer la sélection dans une base personnelle**]. *Soit* dans la barre d'outils **Bases personnelles**, faire un glisser/déposer vers la base choisie. *Soit* dans le menu contextuel (clic droit de la souris) du ou des mot(s) sélectionné(s), cliquez sur [**Insérer la sélection dans une base personnelle**].

■ Accès Tablettes

Après avoir sélectionné un ou plusieurs mots : *Soit* dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Tablette**] puis au choix sur [**attachée au texte**] ou sur [**attachée à la session**] ou bien encore sur [**attachée à l'utilisateur**]. *Soit* dans la barre d'outils **Outils texte** cliquez sur le bouton image :  ou dans la barre **Tablettes**, cliquez sur image :  ou . *Soit* dans le menu contextuel (clic droit de souris) du ou des mot(s) sélectionné(s), cliquez sur [**Ajouter la sélection dans la tablette**]...

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / Le Bureau de Lecture / bases personnelles • Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / les tablettes

■ **Voir aussi** • l'article d'André Mourey, *la recherche d'occurrences*, Actes de Lecture n°77, p.69



The screenshot shows the software interface with three main sections:

- Constituants**: A table with 3 rows. Row 1: 1 canard; Row 2: 2 lapin; Row 3: 3 ourson.
- Session**: A table with 5 rows. Row 1: 1 Bernard; Row 2: 2 Clindindin; Row 3: 3 Grognon; Row 4: 4 Minnie; Row 5: 5 Ballon.
- Utilisateur**: A table with 3 rows. Row 1: 1 râteau; Row 2: 2 seau; Row 3: 3 pelle.

Navigation tabs at the top include 'Texte', 'Filière', and 'Tablette'. Below the tables are buttons for 'Notes' and 'Autre'. On the right side, there are icons for session management (start, end, delete).

■ Comment ça fonctionne ?

■ **Tablettes** : Chaque tablette comprend un onglet « **constituants** », un onglet « **notes** » et un onglet « **autre** ».

De nombreuses fonctionnalités permettent de sauvegarder dans l'une ou l'autre de ces tablettes, des constituants sélectionnés dans l'écran actif ou inversement de les importer ; d'autres permettent de les faire passer d'une tablette à l'autre ; d'autres enfin de travailler directement sur le contenu de ces tablettes puisqu'elles fonctionnent comme des pages ordinaires du traitement de texte.

● *Ces tablettes sont au nombre de trois :*

- **la tablette du texte** : il en existe une par document.
- **la tablette session** : elle est créée dès l'ouverture d'Ideographix puis supprimée définitivement à sa fermeture. Elle est donc uniquement liée à la session de travail de l'utilisateur.
- **la tablette utilisateur** : chaque utilisateur en possède une comme son nom l'indique. Elle est créée à chaque inscription d'un nouvel utilisateur puis effacée à la suppression de celui-ci.

● *L'utilisation de ces tablettes se fait en deux temps :*

- **premier temps** : constitution des listes de constituants.

Il est possible de copier des constituants de la liste du texte sur celle de la session ou sur celle de l'utilisateur en déplaçant ceux-ci à l'aide de la souris.

Le menu contextuel permet de « **tout supprimer** » d'un coup, réaliser des tris ou encore des étiquettes « **Petit format** » ou « **Grand format** ».

On peut aussi supprimer des constituants en utilisant le « **glisser / déposer** »¹ vers la corbeille ou réaliser immédiatement des étiquettes en utilisant également le « **glisser / déposer** » vers les deux boutons correspondants.

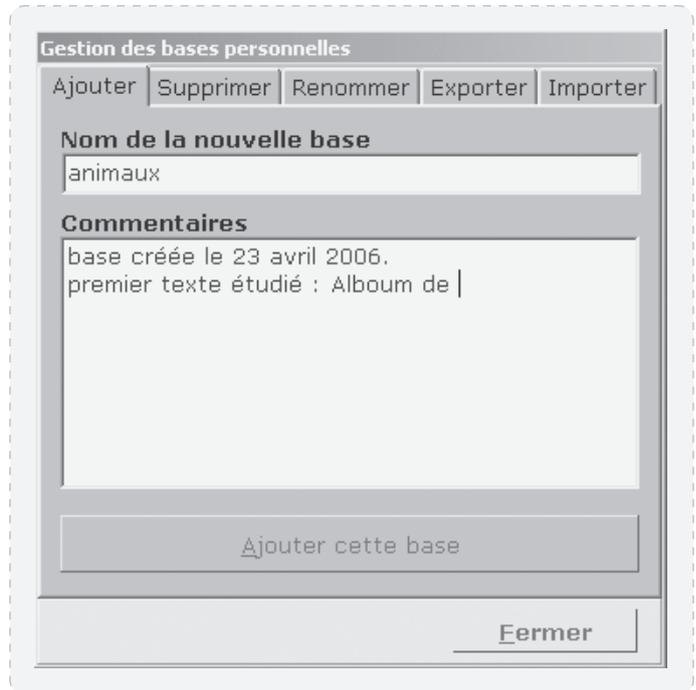
- **deuxième temps** : travail approfondi dans chacune des tablettes.

Les signets [Notes sur le texte] ou [Autres] permettent de prendre des notes sur son travail en classe ou avec les stagiaires. On dispose pour cela de toutes les fonctionnalités propres au traitement de texte (mise en forme, insertion d'images, création d'un lien hypertexte, etc.).

■ **Bases personnelles** : lors de la création d'une base personnelle, il faut éviter d'utiliser l'apostrophe et les accents sur les mots pour le nom de la nouvelle base. La partie « **Commentaires** » sert à préciser les raisons pour lesquelles on a créé cette liste et comment on choisit ses constituants.

C'est aussi par la fenêtre de [Gestion des bases personnelles] qu'on peut supprimer, renommer, exporter ou importer une base.

Après avoir créé une ou plusieurs bases personnelles, il ne reste plus qu'à les alimenter.



■ 1. cliquer sur la zone sélectionnée avec le bouton gauche de la souris et tout en maintenant le clic gauche enfoncé, faire glisser le constituant vers la base de mot de son choix.

Pour cela, il suffit de sélectionner un mot ou un groupe de mots en double cliquant sur celui-ci à l'aide du bouton gauche de la souris puis de réaliser un « glisser / déposer ». S'il s'agit d'un groupe de mots, on peut au choix traiter la chaîne sélectionnée comme une liste de mots ou comme un seul mot.

Pour visualiser une base de mots, cliquer sur cette celle-ci dans la barre d'outils [Bases personnelles]. La fenêtre [visualisation d'une base de mots] permet d'insérer, supprimer ou modifier les constituants de son choix mais également d'importer ou d'exporter la base en question.

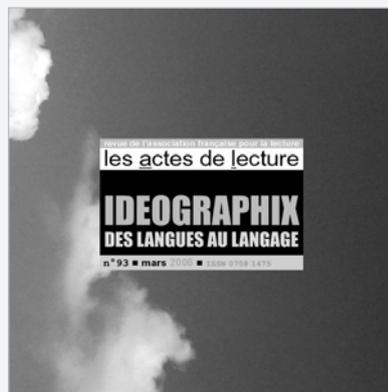
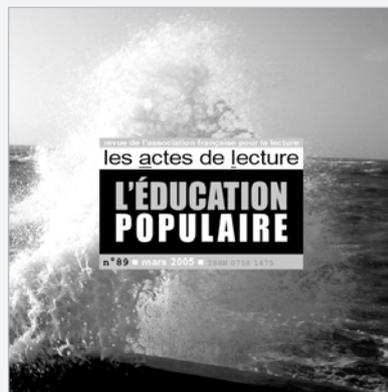
Quelques utilisations

● les bases personnelles

- sélection de constituants dans l'affichage sélectif dans la rubrique constituants en plus / sélection de mots. Ce sont alors les mots de la base choisie qui pourront s'afficher en lettre-trait, mot-trait, couleur, blanc ou silhouette...
- dans la recherche d'occurrence, importer depuis un fichier liste (clic droit dans l'espace de saisie des occurrences). La recherche portera alors sur les constituants de la base.
- travail sur les mots d'une base dans certains exercices d'une filière : « **description** », « **orthographe** », « **graphie** », « **listes** », « **mots flash** ».

● les tablettes :

- une tablette liée à la session peut par exemple contenir 3 ou 4 phrases sélectionnées grâce à l'outil occurrence dans les textes déjà étudiés et qui vont contribuer avec d'autres à fabriquer l'exercice du jour.
- une tablette liée au texte actuellement en chantier peut contenir l'exercice du jour tel qu'il a été finalement proposé aux élèves, auquel l'enseignant ajoute ses commentaires sur la manière dont il a été réussi.
- une tablette liée à l'utilisateur peut servir à accompagner l'apprentissage du groupe classe. Par exemple, la liste (qui se complète au fur et à mesure) des familles de mots qui ont été abordées, ou les explications fournies par les élèves sur ce qu'ils pensent être aujourd'hui le fonctionnement de l'écrit...



Abonnez-vous ou faites abonner votre établissement à la revue de l'AFL !

■ **REVUE : LES ACTES DE LECTURE** : La bataille pour la lecture doit se donner pour objectif la maîtrise collective des moyens de produire du sens et ce sont tous les partenaires dans la ville qui doivent prendre en charge cet objectif, dans l'ensemble de ses aspects. Pour les accompagner dans ce rôle, la revue trimestrielle de l'AFL, les **Actes de Lecture**, est un outil fondamental, source inépuisable sur les questions de lecture et d'écriture dans leur globalité. Les **Actes de Lecture** apportent informations et réflexions tout en proposant des actions sur les aspects théoriques, les recherches et les expériences en lecture et en écriture, les BCD et les CDI, etc.

■ **ABONNEMENT** (frais de port gratuit) : Abonnement annuel 4 numéros : France métropolitaine : **32€** (Europe : **37€**, Réunion, Antilles, Guyane, Maroc, Algérie, Tunisie : **39€**, autres pays : **44€**)

■ **ADHÉSION AFL**

Adhésion simple à l'AFL (pour un an) : **22€**

Adhésion à l'AFL + abonnement annuel aux Actes : **48€**

■ **REVUES AU NUMÉRO** (frais de port gratuit) : Demandez à l'AFL la liste des numéros encore disponibles, classés par thèmes ou par numéros ou consultez la sur notre site Internet www.lecture.org. Restent disponibles au prix de **4,50€**, les revues ci-dessous (à l'exception des 4 derniers numéros à la période où la commande est effectuée et qui sont au tarif de **8€**) dont le dossier (ou des articles) traite(nt) de...

- n°53, (mars 96), Les 2^{èmes} Assises Nationales de la Lecture
- n°62, (juin 98), Le Congrès de l'AFL
- n°63, (sept. 98), Qu'est-ce que lire au cycle 1 ?
- n°67, (sept. 99), Les États Généraux de la lecture et des langages.
- n°68, (déc. 99), L'illettrisme au pied de la lettre
- n°69, (mars 00), Journaux - École - Quartier
- n°70, (juin 00), Des enseignants et la voie directe
- n°72, (déc. 00), Quand les parents s'engagent...
- n°73, (mars 01), Le 7^{ème} Congrès de l'AFL
- n°74, (juin. 01), Genèse du Texte, un logiciel...
- n°75, (sept. 01), La formation des enseignants
- n°76, (déc. 02), La lecture littéraire à l'école
- n°77, (mars 02), Idéographix, un logiciel...
- n°79, (sept. 02), La pédagogie, un sport de combat ?
- n°80, (déc. 02), Lecture et surdité
- n°81, (mars 03), L'école : lieu de qualification des lecteurs
- n°82, (juin 03), Pour une culture de la culture
- n°83, (sept. 03), Accompagnement scolaire
- n°84, (déc. 03), Engagement et autodidaxie
- n°85, (mars 04), Le collège unique
- n°87, (sept. 04), La gestion des compétences
- n°88, (déc. 04), Du message au code : le simple se construit
- n°89, (mars 05), L'éducation populaire
- n°90, (juin 05), L'oubli de lettre dans la lecture
- n°91, (sept. 05), Ce que dit l'AFL
- n°92, (déc. 05), Les 5 derniers de la classe
- n°93, (mars 06), Idéographix, des langues au langage
- n°95, (sept. 06), Apprentissages et complexité...

II.2.1.7.) Probabilité d'apparition d'un mot en français écrit et fréquence d'emploi dans un texte

■ Accès

- dans la boîte à outils des dictionnaires, dans les onglets [Trier par] et [Affichage].
- dans en double-cliquant sur un mot du texte.
- dans l'affichage du résultat de la comparaison de textes.

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / les dictionnaires / les aides techniques / dictionnaires simples / à propos de l'affichage / probabilité d'apparition d'un mot

■ **Voir aussi** : les dictionnaires • la comparaison de textes

■ À quoi ça sert ?

Idéographix permet de confronter la fréquence réelle des mots d'un texte à la probabilité d'apparition de ces mots en français écrit. Il fait référence à la base Frantext, disponible sur Internet sur le site : www.lexique.org

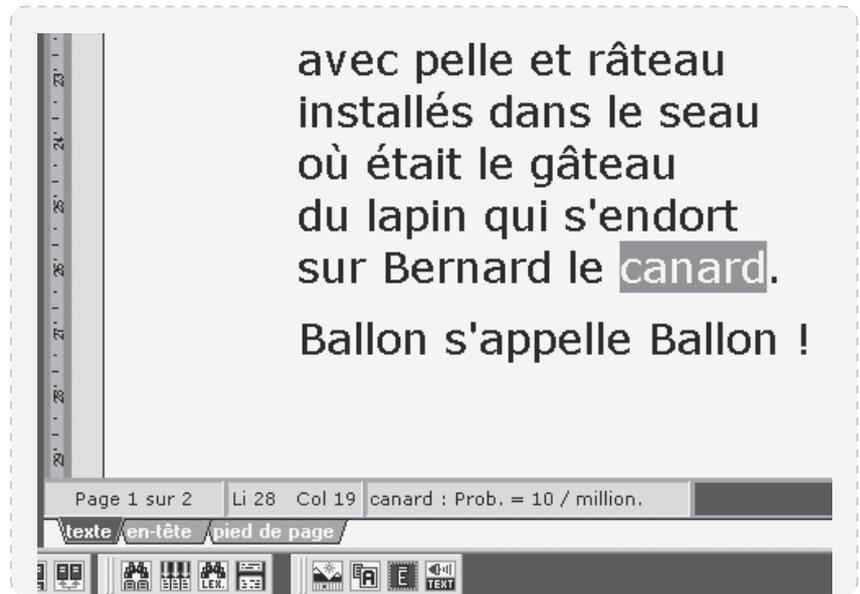
Cette base a été établie à partir d'un corpus de 31 millions de mots sélectionnés dans des textes écrits entre 1950 et 2000. La base Frantext complète comprend 130 000 entrées incluant les formes fléchies (formes conjuguées des verbes, formes féminines ou plurielles des noms ou adjectifs). Afin de constituer la base de mots pour lesquels nous informons de leur fréquence, nous avons retenu ceux dont la probabilité d'apparition en français écrit est égale ou supérieure à 0,5, ce qui correspond statistiquement à une occurrence tous les 2 millions de mots. Il y a environ 43 000 mots. Les mots pour lesquels il n'est pas donné d'information sont donc d'un emploi général encore plus rare, même si leur présence est tout à fait légitime dans un texte. Il faudrait en effet se garder d'écrire pour les enfants avec les mots les plus passe-partout sous prétexte que leur vocabulaire n'est pas très étendu. Comment s'étendrait-il ?

Ainsi, le mot « *lecture* » apparaîtrait 56 fois et le mot « *enfant* » 298 fois dans un texte contenant 1 million de mots. Le mot français dont la probabilité est la plus forte est « *de* » (probabilité de 37 524 pour 1 million) soit une fois « *de* » tous les 27 mots en français écrit.

Cette probabilité théorique d'apparition d'un mot peut être comparée à la fréquence réelle de ce mot dans un texte donné. Il est certain, puisque les textes que l'on utilise sont courts (un million de mots, c'est, en effet, 3000 pages dans le standard de la Pléiade !) que la fréquence réelle d'un mot sera supérieure à sa probabilité d'apparition lorsque cette probabilité est faible ; et inversement.

■ Comment ça fonctionne ?

- lorsqu'un texte ou un ensemble de textes est ouvert, il suffit de double-cliquer sur un mot pour que sa probabilité d'apparition en français écrit s'affiche en bas de votre écran (*voir ci-contre*).
- dans l'onglet **[Affichage]** de la boîte à outils des dictionnaires, cliquer sur « **probabilité d'emploi** » puis dans l'onglet **[Trier par]**, sélectionner « **probabilité d'emploi** ». On obtient ainsi un dictionnaire dont les mots sont classés par fréquence... (*voir ci-dessous*).
- dans l'affichage du résultat de la comparaison de textes, sélectionner l'option « en fréquence ».



Boîte à outils du dictionnaire

Trier par | Filtrer par | Affichage

ordre alphabétique
 nombre d'occurrences
 longueur
 terminaison
 probabilité d'emploi
 ordre inverse

Modifications

Ajouter | Modifier | Supprimer

Fermer | Valider

n°	constituants	occur.	long	prob.
27	gâteau	4	6	10
28	lapin	4	5	10
29	poupée	1	6	11
30	installés	3	9	12
31	recommence	1	10	12
32	Ballon	1	6	17
33	Ballon	1	6	17
34	camion	1	6	18
35	avion	1	5	35
36	plage	4	5	42
37	pose	1	4	69
38	voyage	1	6	80
39	l'	1	1	85
40	vont	4	4	98
41	départ	1	6	100

II.2.1.8.) Listes et bases de mots, mots de base et échelons

■ Bases utilisées dans Idéographix

Idéographix se réfère à quatre bases

- la base commune du correcteur orthographique et de la recherche lexicologique : 324 844 entrées.
- la base Frantext : 43 000 entrées dont la probabilité d'apparition en français écrit est supérieure à 0,5 pour 1 million de mots.
- la base des synonymes
- la base des affixes (préfixes, suffixes, d'origine latine ou grecque, dérivations suffixales, etc.)

■ Listes utilisées dans Idéographix

- La liste des raccourcis clavier utilisés dans Idéographix
- La liste des abréviations
- La liste des expressions
- La liste des mots de base
- La liste générale des échelons

■ Définitions

Les mots de base : on sait qu'une soixantaine de vocables se répètent tellement qu'ils constituent à eux seuls 50% des mots de tout texte d'au moins 2000 mots. Ils forment en quelque sorte l'ossature du texte sur laquelle vient s'attacher sa chair formée de mots plus rares, plus spécifiques à son intention et à son sujet.

Cette fonction d'organisation de la phrase conduit parfois à les appeler mots outils parce qu'ils ne signifient pas grand-chose en eux-mêmes mais font « tenir » ensemble les mots « pleins ». Ce serait une manière de les confondre avec des mots grammaticaux et d'exclure quelques noms et adjectifs. Ce n'est pas le cas des mots que nous avons retenus à partir des listes de Henmon et de Pirenne. Le total de leurs formes fléchies (590) est notablement plus élevé que celui de leurs souches qui est de 65.

Idéographix ne dispose pas d'une analyse grammaticale en ligne. De ce fait, certaines confusions peuvent se produire dans le repérage et l'affichage de quelques mots de base. Notamment sur des formes verbales qui sont aussi des noms (vouloir, pouvoir, donne, vue, venue, prise, pus, fait, est, as, fût, donnée, as, avions, allée, vins, etc.) ou des formes d'un autre verbe (suis, visse, sue, etc.) ou des mots d'une autre nature (soit, puis, etc.) : ce sont ces formes que l'on appelle les mots incertains.

■ Aide : Sommaire / les outils d'Idéographix / les listes et bases utilisées dans Idéographix

Les échelons : Rappelons que cette liste de 65 mots de base est « générique » car ce qui constitue les 50% de tout texte, ce sont évidemment les formes fléchies de ces mots : aussi bien *petites* que *petit*, veut que *vouluissions*. C'est dire, à partir de ce dernier exemple, que les probabilités d'apparition dans un texte des 590 formes fléchies issues de ces 65 mots souches sont très inégales et il faut donc se garder de confondre les mots de base et les formes écrites les plus fréquentes.

En effet, il faut aller puiser dans un corpus supérieur à 300 000 mots pour épuiser les 50% restants possibles. Si bien que les formes écrites les plus fréquentes sont, elles, réparties ici selon **5 échelons** : les 200 formes dont la probabilité d'apparition est la plus forte (échelon 1), les 300 suivantes (échelon 2), les 500 suivantes (échelon 3), les 1000 suivantes (échelon 4), au total donc de ces 4 échelons les 2000 formes les plus fréquentes dans le français écrit. Puis tous les mots au-delà de ces 2000 premiers.

Rappelons qu'il s'agit bien cette fois des formes et non des mots. Par exemple, « faire » est du premier échelon, « fais » du troisième. Alors que la majorité des mots de base sont plutôt intéressants à repérer pour leur rôle dans l'organisation syntaxique, la considération des échelons (de la probabilité d'apparition des formes en lecture et en écriture) intéresse le pédagogue qui fait l'hypothèse qu'il est sans doute préférable pour un apprenti de très bien connaître ce dont il se sert tout le temps...

Il est évident, fréquence oblige, qu'il existe une intersection substantielle entre les 590 formes fléchies des mots de base et les formes écrites qui ont la plus forte probabilité d'apparition, celles des premiers échelons. Cette intersection est visualisée dans le tableau suivant.

	Echelon 1	Echelon 2	Echelon 3	Echelon 4	Et au-delà
Les 590 formes fléchies des 65 mots de base	109	55	41	47	338
	Sur les 2000 formes les plus fréquentes soit 18,5%	Sur les 300 suivantes soit 9%	Sur les 500 suivantes soit 7%	Sur les 1000 suivantes soit 8%	Au-delà des 2000 premières soit 57%

On observe ainsi que 42% des formes fléchies des 65 mots de base font partie des 2000 formes écrites les plus fréquentes ; elles en constituent 12,6%. L'attention du pédagogue ne peut pas ne pas être attirée notamment par ces 164 formes des mots de base qui constituent 33% des échelons 1 et 2 cumulés.

Formes flechées des 65 mots de base qui appartiennent à l'échelon 1	Formes flechées des 65 mots de base qui appartiennent à l'échelon 2
a ; ai ; au ; aurait ; autre ; autres ; aux ; avaient ; avais ; avait ; avec ; avoir ; bien ; bon ; ce ; ces ; cet ; cette ; comme ; d ; dans ; de ; des ; deux ; dire ; dit ; du ; elle ; elles ; en ; est ; et ; étaient ; étais ; était ; été ; être ; eux ; faire ; fait ; femme ; fut ; grand ; grande ; homme ; hommes il ; ils ; je ; jour ; jours ; la ; le ; les ; leur ; leurs ; lui ; ma ; mais ; me ; mes ; moi ; mon ; n ; ne ; nos ; notre ; nous ; on ; ont ; ou ; où ; par ; pas ; petit ; petite ; peut ; plus ; pour ; puis ; qu ; que ; qui ; s ; sa ; sais ; sans ; se ; ses ; si ; soit ; son ; sont ; suis ; sur ; t ; te ; toi tous ; tout ; toutes ; tu ; un ; une ; va ; voir ; vous	ait ; allait ; aller ; as ; aurais ; avez ; avons ; ayant ; bonne ; c ; dis ; disait ; donne ; donné ; donner ; enfant ; enfants ; es ; étant êtes ; eu ; eut ; eût ; faisait ; femmes ; fit ; font ; grandes ; grands ; petits ; peuvent ; peux ; pourrait ; pouvait ; pouvoir ; prendre pris ; pu ; sait ; savoir ; sera ; serait ; sommes ; ta ; ton ; vais ; venait ; veut ; veux ; vient ; vois ; voit ; votre ; vu
Total : 109	Total : 55

Revenons un instant sur l'utilisation des touches « échelons » et « et au-delà » dans les boîtes à outils des modules « dictionnaire » et « affichage sélectif du texte ». Lorsqu'une ou plusieurs de ces touches sont sélectionnées, seuls les mots qui leur correspondent sont pris en compte. Par exemple, ne sélectionner que les touches « échelon 1 » et « échelon 2 » permet de ne travailler que sur les 500 mots les plus fréquents ; sélectionner seulement la touche « et au-delà » permet de ne pas travailler sur les 2000 premiers mots, donc de s'intéresser aux mots « rares ». Ces 5 touches sont cumulatives. En les cochant toutes les 5, on travaille sur l'ensemble du lexique écrit.

Plusieurs combinaisons sont possibles entre la touche « mots de base » et les 5 touches « échelons » :

- touche « mots de base » sélectionnée et aucune sélection d'un échelon de 1 à 5 : l'affichage ou le dictionnaire sera celui des mots de base présents dans le texte.
- sélection d'un échelon de 1 à 5 : l'affichage ou le dictionnaire sera celui des mots du ou des échelons sélectionnés présents dans le texte.
- mots de base sélectionné et sélection simultanée d'un ou plusieurs échelons de 1 à 5 : l'affichage ou le dictionnaire sera celui des mots du ou des échelons sélectionnés qui appartiennent aussi aux mots de base.

On sait également que les tablettes permettent de stocker notamment des listes de mots. Supposons que l'enseignant a stocké dans sa « tablette utilisateur » une liste de mots rencontrés par ses élèves et qui continuent de leur poser des problèmes. En sélectionnant seulement

la tablette utilisateur, il obtiendra le dictionnaire ou l'affichage des seuls mots du texte présents sur sa tablette.

Dans l'affichage sélectif : s'il coche les mots de base, l'échelon 4 et sa tablette utilisateur, il obtiendra l'intersection des mots du texte qui sont aussi des mots de base de l'échelon 4 inscrits sur sa tablette.

Dans le dictionnaire : s'il coche les mots de base, l'échelon 4 et sa tablette utilisateur, il obtiendra les mots de base de l'échelon 4 avec en plus les mots de la tablette utilisateur.

II. Les outils

2. Le Bureau de Lecture

2. Production de supports papier

II.2.2.1.) Affichage sélectif du texte

■ Accès Affichage sélectif sur un texte

- Soit dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Affichage sélectif d'un texte**] puis sur [**d'un texte**].
- Soit dans la barre d'outils **Outils texte**, cliquez sur le bouton image : 
- Soit dans le menu contextuel (clic droit de souris) du document ouvert, cliquez sur [**Affichage sélectif du texte**].

■ Accès Affichage sélectif sur un ensemble texte

- Soit dans dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Affichage sélectif d'un texte**].
- Soit dans la barre d'outils **Outils texte**, cliquez sur le bouton image : 

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / l'affichage sélectif du texte

■ **Voir aussi** • l'article d'Annie Janicot, *l'affichage sélectif du texte*, Actes de Lecture n°77, p.73 • **Listes et bases de mots, mots de base et échelons**

■ À quoi ça sert ?

Un texte a été saisi grâce au traitement de texte d'Idéographix ou importé depuis une autre entrée. Il est alors possible de l'afficher en variant le statut graphique de chacun de ses éléments.

Par exemple, l'ensemble du texte serait présent sous forme de silhouettes et seuls les mots nouveaux par rapport aux textes précédents seraient visibles ; inversement, tout serait en clair sauf les mots de base qui seraient

eux automatiquement remplacés par un trait égal à leur longueur ou de longueur standard ; ou bien encore seules les voyelles seraient visibles, etc. Ainsi peut-on faire apparaître automatiquement la ponctuation et la mise en page, des éléments en silhouette de lettres et en couleur.

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

Ces éléments peuvent être introduits directement ou à partir de listes prédéfinies et évolutives (mots de base, expressions, bases personnelles, lettres, etc.).

Une dimension importante de la réflexion pédagogique pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe concerne la question de la fréquence d'apparition des mots dans la langue écrite. Voir par exemple les travaux de François Ters sur le vocabulaire orthographique de base dont le principe repose sur la progression des corpus à maîtriser d'une année

à l'autre. Ces travaux se légitiment par des considérations statistiques sur les fréquences lexicales et sur la logique selon laquelle il est plus utile de bien connaître les mots dont on se sert constamment.

Idéographix permet ainsi d'examiner les textes avec cette préoccupation puisqu'il offre déjà le repérage des « **mots de base** », puis un repérage des 200 formes dont la probabilité d'apparition est la plus grande (cf. la base Frantext), des 300 mots suivants, des 500 mots suivants et enfin des 1000 mots au-delà :

Échelon	Nombre de mots	Effectif cumulé
1	200	200
2	300	500
3	500	1000
4	1000	2000

Par le jeu des cases cochées et ainsi des combinaisons possibles entre mots de base et échelons, on voit tout le parti pédagogique à tirer de ces affichages sélectifs aussi bien pour explorer les textes au cours de la leçon de lecture que pour faire travailler des catégories particulières de mots en situation réelle dans le texte ou pour différencier et produire rapidement des exercices individuels puisque ce qui s'édite à l'écran bénéficie de toutes les fonctionnalités d'impression et peut devenir support d'exercices individuels sur papier.



■ Comment ça fonctionne ?

La boîte à outils de l'affichage sélectif du texte est composée de deux onglets : [sélection] et [affichage]

- l'onglet [sélection] permet comme son nom l'indique de réaliser une sélection, c'est-à-dire de choisir les constituants sur lesquels vous allez faire varier les paramètres de l'affichage.

- l'onglet [affichage] quant à lui permet d'afficher différemment le fond de texte et les constituants sur lesquels porte votre sélection.

■ L'onglet [sélection]

Il se divise en deux cadres :

● un cadre « constituants en plus »

- constituants : ponctuation, abréviations, nombres, noms propres, expressions, mots de base, voyelles, consonnes.

- échelons : listes de mots selon quatre échelons et plus.

- tablettes au choix : listes de mots attachés aux tablettes « texte » / « session » / « utilisateur ».

Ces trois cadres définissent des intersections entre eux. En outre, dans chaque cadre les choix sont cumulatifs.

- un cadre « constituants en plus » : ce cadre permet d'une part d'importer une ou plusieurs bases personnelles, et d'autre part de saisir des constituants en plus (lettre, suite de lettres ou de mots...). La seule contrainte est de séparer les différentes saisies par des barres obliques (/).

■ L'onglet [affichage] :

- Le « fond du texte » peut s'afficher de huit manières différentes :

- en affichage « normal », qui affiche le texte tel qu'il est généralement...

- en affichage « ponctuation seule », qui affiche la police en blanc afin de rendre tout invisible excepté les signes de ponctuation.

- en affichage « blanc », qui affiche la police en blanc afin de rendre tout invisible.

- en affichage « niveau de gris », qui affiche la police en gris plus ou moins clair selon le nombre choisi dans la case à droite.

- en affichage « haut du mot », qui affiche la partie haute du mot seulement.

- en affichage « mot-trait » qui remplace chaque mot par un trait de longueur équivalente à celle du mot.

- en affichage « lettre-trait », qui est en fait une police spécifique à l'Idéographix et qui remplace chaque lettre par un trait de longueur standard.

- en affichage « silhouette » qui est en fait une police spécifique aux logiciels de l'AFL.

- La « sélection » peut s'afficher de huit manières différentes :

- en affichage « noir » qui affiche la police en noir.

- en affichage « couleur » qui affiche votre sélection de la couleur de votre choix (rouge, bleu, vert, violet) grâce à un menu qui apparaît quand on clique sur cette option.

- en affichage « blanc »

- en affichage « haut du mot »

- en affichage « niveau de gris »

- en affichage « mot-trait »

- en affichage « silhouette »

- en affichage « lettre-trait ».

En outre, le menu contextuel de l'affichage sélectif permet, après avoir sélectionné un mot, de :

● **changer l'affichage**

- comme le texte : le mot sélectionné prend l'apparence de l'affichage du fond de texte.

- comme la sélection : le mot sélectionné prend l'apparence de l'affichage de la sélection.

● **changer le statut des mots de base incertains**

- d'un seul coup : tous les mots incertains sont des **mots de base** (tous les mots de base incertains prendront l'affichage des mots de base certains).

- un par un : soit le mot incertain sélectionné est un mot de base (le mot sélectionné prend l'apparence des mots de base certains), soit le mot incertain sélectionné n'est pas un mot de base (le mot sélectionné prend l'apparence du texte).

Quelques utilisations

Production de supports papier variés :

- textes à trous en utilisant les mots de base : faire retrouver à l'élève les mots outils manquants mais aussi afficher ce même exercice et son miroir (affichage du texte ou d'une sélection en ne laissant apparaître que les mots outils).

- texte sans la ponctuation qu'il faut remettre ou affichage sélectif de la seule ponctuation (fond de texte en blanc, ponctuation en noir ou couleur) qui donne des indices sur la construction du texte, la présence d'une partie dialoguée par exemple, etc.

- textes à trous en utilisant les bases personnelles :

exemple : l'affichage sélectif des désignations des personnages qu'on aurait auparavant regroupées dans une base personnelle. Il est possible ensuite de cocher la base personnelle « désignations personnages » dans la boîte à outils de l'affichage sélectif et de demander un affichage en blanc du fond de texte : on fait apparaître ainsi la répartition spatiale des désignations des personnages au sein du texte, les choix de l'auteur en matière de désignation (Comment nomme-t-il les personnages au début, en cours et en fin de texte ?). Cette répartition contribue à l'interprétation d'une manière bien différente de la seule liste alphabétique des mêmes désignations. Les désignations ne sont pas choisies pour leur seule valeur de synonymes, elles sont constructives du sens du texte, et Idéographix permet de les mettre en évidence, en couleur au sein du texte, ou isolées sur fond de texte blanc.

II.2.2.2.) Affiche

■ À quoi ça sert ?

En attendant que les écoles soient équipées d'imprimantes ou de photocopieuses grand format, de rétroprojecteur, de vidéoprojecteur ou de Tableau Blanc Interactif, la question se pose de travailler sur n'importe quel texte reproduit sous forme d'affiches afin d'en conduire une étude collective devant un groupe d'élèves ou la classe. Idéographix répond à cette attente en multipliant le format de la page standard jusqu'à 6 fois (1,26 m de large et 1,74 m de long). Les bordures et les raccords sont automatiquement calculés ; il ne reste plus qu'à les assembler en les collant sur un support par exemple, ce qui est extrêmement rapide et simple.

■ Accès

- Soit dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [Affiche].
- Soit dans la barre d'outils **Matériel**, cliquez sur le bouton image : 
- Soit dans le menu contextuel (clic droit de souris), cliquez sur [Affiche].

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / les affiches

■ **Voir aussi** • l'article de Pierre-Alain Filippi et Stéphane Oualid, *les étiquettes et les affiches*, Actes de Lecture n°77, p.76



Dans le format maximum, cela représente quand même 36 (!) feuilles 21x29,7. Mais on peut faire moins grand... Au moment de la transformation en affiche, la page est figée. Elle n'est plus liée au traitement de texte mais constitue une image. Elle peut donc aussi provenir d'un scanner, contenir des illustrations et résulter d'une élaboration plus complexe grâce à la fonction « **organiser une page** ». (voir image page 77)

■ Comment ça fonctionne ?

Si la « **qualité d'affichage** » est en mode « **Priorité à l'écran** », Idéographix informe du basculement en mode « **Priorité à l'imprimante** ». Il faut donc vérifier sa mise en page avant de relancer la fonction affiche avec l'accès habituel ou le raccourci clavier : **Maj-F1**.

Une fenêtre « **Aperçu de l'affiche** » s'ouvre alors. (voir image page 71)

Il est possible de réaliser des affiches sur n'importe quel type de document (un dictionnaire, une recherche d'occurrences, un texte comportant des images, etc.). **Cet outil donne également la possibilité de créer une affiche sur une sélection de texte.**

Pour pouvoir créer une affiche, il faut auparavant ouvrir un document : texte, résultat de dictionnaire ou de recherche d'occurrences... ou réaliser une sélection du document à transformer en affiche.

■ Choix de la taille de l'affiche :

Pour cela, dans la rubrique, « **Taille de l'affiche** », il faut déterminer son coefficient multiplicateur. Celui-ci est compris entre 2 et 6, ce qui signifie que l'agrandissement de chaque page du document original varie de 2 à 6 fois.

Attention : Un maximum d'environ une centaine de pages est autorisé. Un dépassement éventuel sera alors indiqué par un message à l'écran.

Après avoir décidé du format de l'affiche et avant de cliquer sur le bouton [**Valider**], on peut aussi choisir l'affichage de son affiche : rapide / noir et blanc / 256 couleurs / couleurs 24 bits.

À droite, l'ascenseur permet de visualiser chaque page en faisant défiler celles-ci. On peut aussi cliquer sur une page au choix. À chaque fois, le numéro de la page s'affiche.

À gauche, on obtient l'aperçu avant impression pour chaque page de son affiche. Le petit ascenseur situé en dessous de l'aperçu permet de faire défiler les différentes pages qui constituent l'affiche.

Pour imprimer ensuite l'affiche, il suffit de cliquer sur le bouton [Imprimer]. Chacune des pages composant l'affiche sera au format A4. Des pointillés s'affichent sur les bordures des pages pour en faciliter le découpage. Il ne reste plus qu'à composer son affiche en accolant la feuille de gauche et la feuille de droite, etc.

Quelques utilisations

- Bien sûr, l'affiche est utilisée pour l'étude collective du texte.

Cependant, il ne faut pas oublier que tout écran texte du logiciel peut être l'objet d'une affiche, ainsi, on peut réaliser des affiches à partir de l'affichage sélectif (par exemple texte à trous) puis replacer sur l'affiche les mots manquants que l'on aura fabriqués sous format « **étiquettes** »... On peut également le faire à partir d'un dictionnaire ou des statistiques, pour d'éventuels explications et commentaires en grand groupe.

II.2.2.3.) Étiquettes

■ À quoi ça sert ?

À partir d'un texte d'étude ou de la sélection d'une de ses parties, l'enseignant obtient instantanément des grandes étiquettes pour travailler au tableau et autant de jeux de petites étiquettes qu'il y a d'élèves, ce qui va faciliter grandement toutes les démarches d'identification, de remise en ordre, d'interrogation, de classement, etc.

■ Accès Préconfigurer des étiquettes

- Soit dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [Étiquettes].
- Soit dans la barre d'outils **Matériel**, cliquez sur le bouton image : 
- Soit dans le menu contextuel (clic droit de souris), cliquez sur [Étiquettes].

■ Accès Créer des étiquettes

- Soit dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [Étiquettes].
- Soit dans le menu contextuel (clic droit de souris), cliquez sur [Une étiquette pour chaque mot] ou sur [Étiquettes à la volée].

■ Accès Ouvrir des fichiers déjà créés

Dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [Étiquettes], [ouvrir un fichier d'étiquettes].

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / les étiquettes

■ **Voir aussi** • l'article de Pierre-Alain Filippi et Stéphane Oualid, *les étiquettes et les affiches*, Actes de Lecture n°77, p.76

Préconfiguration des étiquettes

Petit format

Quantité : 24

Police : Trebuchet MS

Épaisseur du trait : 20

Couleur du trait : [Noir]

Encadrement : [G] [I] [S]

Grands formats : trois choix, combinés ou non

choix 1 centré

Police : Times New Roman

Épaisseur du trait : 260

Couleur du trait : [Noir]

Encadrement : [G] [I] [S]

Constituant : tel quel tout en majuscule

choix 2 centré

Police : Times New Roman

Épaisseur du trait : 260

Couleur du trait : [Noir]

Encadrement : [G] [I] [S]

Constituant : tel quel tout en majuscule

choix 3 centré

Police : Times New Roman

Épaisseur du trait : 260

Couleur du trait : [Noir]

Encadrement : [G] [I] [S]

Constituant : tel quel tout en majuscule

Fermer Valider

■ Comment ça fonctionne ?

■ Préconfigurer les étiquettes

Avant de pouvoir imprimer des étiquettes, il faut commencer par les préconfigurer. Les étiquettes seront ainsi personnalisées et adaptées à l'usage souhaité. La fenêtre de préconfiguration des étiquettes peut être ouverte sans qu'il ait été nécessaire d'avoir lancé un document au préalable puisqu'il s'agit d'un outil de préconfiguration. (voir image page 73)

Cette fenêtre permet de préconfigurer différents formats d'étiquettes avant de travailler sur un document. Il est toujours possible de revenir à cette fenêtre pour modifier les options d'impression.

On peut aussi bien configurer des petits formats d'étiquettes que des grands :

Petit format : choisir la quantité (aucune restriction) / choisir la mise en page (police, taille de la police, couleur de la police, etc.) / choisir l'encadrement (épaisseur du trait, couleur du trait)

Grand format : (trois configurations différentes que l'on peut combiner) : choisir la quantité (sans oublier l'option « centré ou non ») / choisir la mise

en page (police, taille de la police, couleur de la police, etc.) / choisir entre : avoir la sélection imprimée telle qu'à l'écran ou bien tout en majuscules.

■ Créer des étiquettes

Il existe deux modes d'édition :

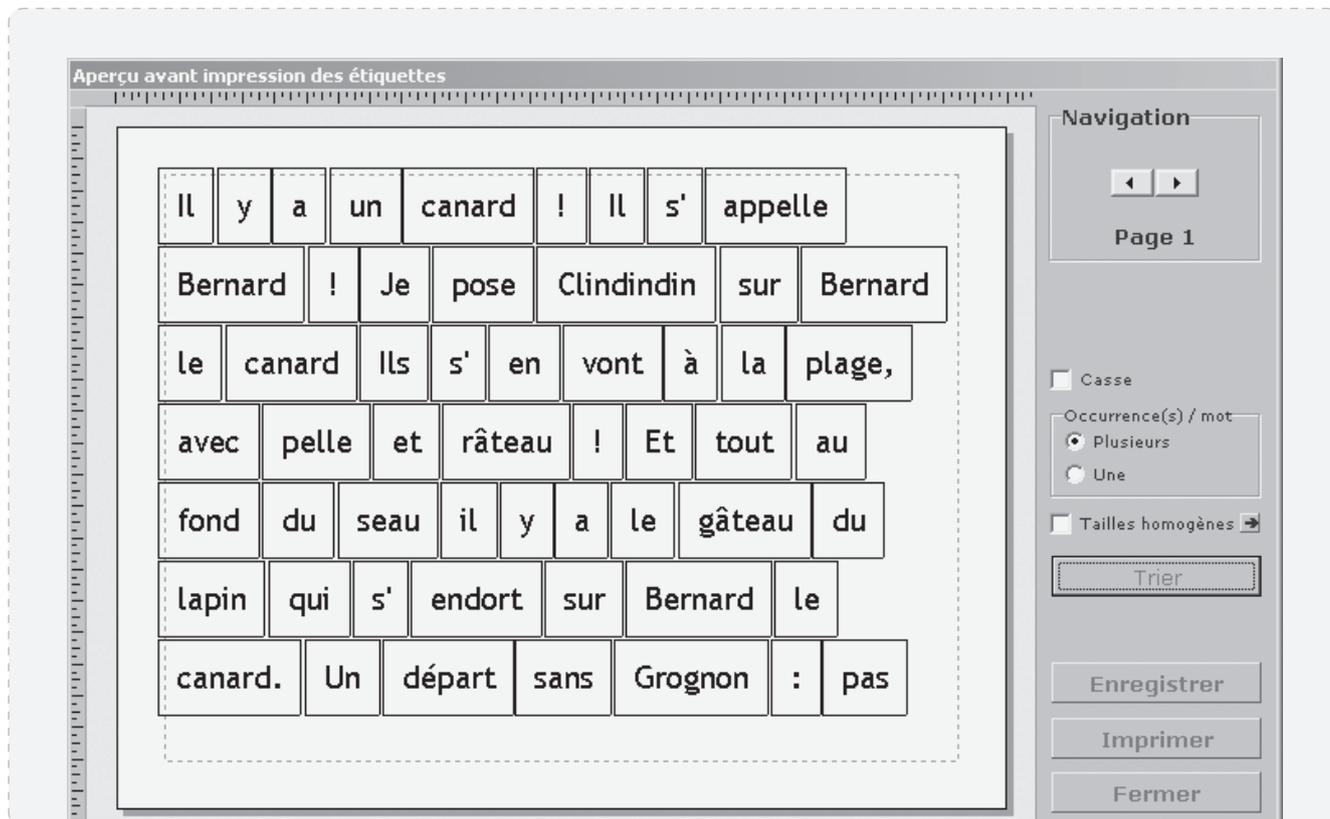
1^{er} cas : une étiquette pour chacun des mots. Dans la sélection, chaque mot devient une étiquette.

Il faut sélectionner un texte (ou une partie) afin d'obtenir une étiquette de chacun des mots (lors de l'impression, on peut choisir le nombre d'exemplaires, afin par exemple que chaque élève dispose d'un jeu complet des mots du texte).

2^{ème} cas : étiquettes à la volée. C'est la sélection qui devient une étiquette.

Il faut sélectionner un mot ou un ensemble de mots consécutifs afin d'en obtenir une ou des étiquettes selon la préconfiguration des étiquettes à la volée qui a été faite.

Remarque : on peut créer des étiquettes à partir des autres fonctionnalités d'Ideographix grâce au menu contextuel (dictionnaires, affichage sélectif, etc.).



■ **1^{er} cas** (Impression d'une étiquette pour chaque mot)

Deux choix d'impression

1. Petit format : avec ponctuation / sans ponctuation

2. Grand format : avec ponctuation / sans ponctuation

Une fois le choix réalisé, une fenêtre apparaît dans laquelle chaque mot de la sélection est devenu une étiquette. (voir image page 74)

Les options disponibles

Occurrences / mots : plusieurs... toutes les occurrences d'un même mot sont affichées / une... même s'il existe plusieurs occurrences pour un même mot, une seule étiquette du mot sera créée.

Taille homogène : cette option permet de donner la même taille à toutes les étiquettes. Quand on coche cette option, on a la possibilité de choisir soi-même la hauteur et la largeur de l'étiquette puis de faire mémoriser ces valeurs. La petite flèche située à droite de l'option permet de faire réapparaître la boîte des valeurs.

Trier : dans l'ordre du texte... les mots s'affichent dans l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le texte / par ordre alphabétique / par longueur / par ordre alphabétique inverse / au hasard

■ **2^{ème} cas** (Impression d'étiquettes à la volée)

Trois choix d'impression

1. Petit format

2. Grand format : *taille standard...* c'est la taille réelle de l'étiquette à l'écran. La taille de l'étiquette est déterminée par la taille de la police / *taille adaptée...* la sélection s'adaptera à la taille de l'étiquette tout en gardant les proportions. La police s'adapte donc au format 21x29.7 en mode paysage / *taille personnalisée...* une fenêtre « **Étiquette personnalisée** » apparaît permettant de jouer directement sur la mise en page de l'étiquette, d'insérer des images (voir image ci-contre), etc.

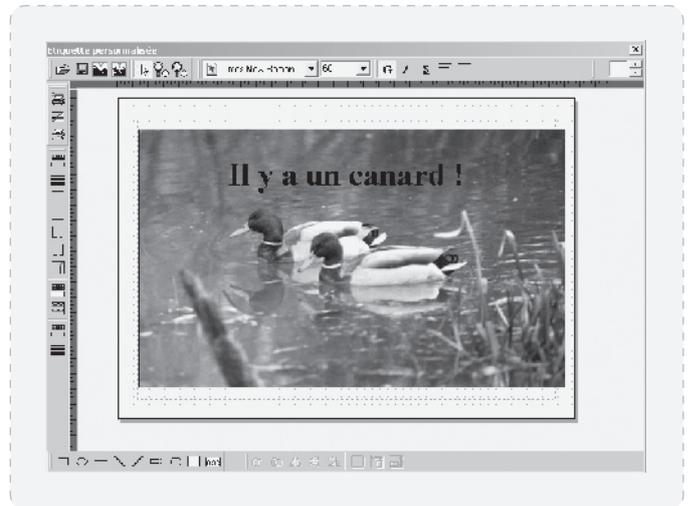
3. Petit et grand format

On peut alors soit imprimer directement les étiquettes créées, soit les enregistrer dans un fichier afin de pouvoir les réutiliser par la suite.

■ **Ouvrir un fichier d'étiquettes déjà créées**

Dans le menu **Outils Idéographix**, cliquer sur [**Étiquettes**], [**ouvrir un fichier d'étiquettes**].

On retrouve tous les fichiers d'étiquettes enregistrés (documents en **.eti**), rangés dans un dossier [**Étiquettes**] de votre répertoire utilisateur.



Quelques utilisations

- production de supports papier variés : remise en ordre de phrases ou de paragraphes, tris divers et variés (sur les catégories grammaticales, les aspects formels des mots, etc.), fabrication d'un mémoire (associer deux étiquettes d'un même mot variant par la police), associer un mot et l'image correspondante tirée de la banque d'images, associer des déterminants et des noms, associer des pronoms et des verbes conjugués, etc.

II.2.2.4.) Enregistrer la page comme une image

Quelques utilisations

- Demander par la suite de retrouver tel ou tel texte après une présentation rapide (façon étiquette) des images des textes. Cette fonctionnalité permet de travailler l'adéquation forme / texte.

Fabriquer un memory où il s'agit d'associer l'image réduite d'un texte (qui n'est plus alors repérable que par sa silhouette générale) au mot désignant ce texte.

Introduire ces images nouvellement créées dans les exercices d'Exographix si on veut travailler sur la reconnaissance des types de textes (QCM, tris).

- Traiter une page comme une image

Le texte sur lequel on a travaillé avec la classe ou avec un groupe se retrouve annoté, souligné, surligné, fléché pour noter les remarques et les trouvailles des enfants, tant au niveau du vocabulaire du texte que de ses phrases et de sa structure.

Bien souvent, dans le feu de l'action, dans l'effervescence des découvertes, et parfois de leur caractère « coq à l'âne », on se retrouve avec une feuille pleine de choses intéressantes mais assez illisible. Il convient de mettre tout cela au propre et en ordre.

Idéographix permet de saisir le texte, de transformer cette page en une image à la taille désirée, en respectant tout ce qui est effectué sur le texte (couleurs de polices et de fonds de paragraphes, surlignages, etc.) et de l'intégrer à un logiciel de mise en page pour reproduire en les réorganisant les notes prises avec les enfants.

Ce texte ou cette page, devenus images, peuvent donc eux aussi être associés à un mot : imaginons que l'on travaille avec les cycles 1 ou les cycles 2 sur un glossaire des types d'écrit. On écrit une liste dans Idéographix : adresse sur enveloppe, annuaire, article de journal, couverture d'album, facture, faire-part, manuscrit d'auteur, poème, dictionnaire, lettre, liste des fournitures, petite annonce, recette, Une de journal, etc.. Puis, on associe à chaque membre de cette liste une image que l'on a soit « scannerisée », soit dans sa banque personnelle, soit fabriquée soi-même en transformant par exemple en image le poème saisi sur Idéographix (sans parler bien sûr de la définition orale que l'on peut aussi associer à chaque membre de la liste). Et l'on obtient un référentiel que les enfants peuvent consulter, compléter dans l'année et tout au long des cycles.

■ Accès Enregistrer la page comme une image

Une fois un document ouvert,

- *Soit* dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur **[Enregistrer la page comme une image]** puis au choix sur : « 20% », « 40% », « 60% », « 80% » ou sur « autre ».

- *Soit* dans le menu contextuel (clic droit de souris), cliquez sur **[Enregistrer la page comme une image]** puis au choix sur : « 20% », « 40% », « 60% », « 80% » ou sur « autre ».

■ **Aide** : Sommaire / Les outils d'Idéographix / Le Bureau de Lecture / Organiser une page / Enregistrer la page comme une image.

■ À quoi ça sert ?

Cette fonctionnalité permet de faire d'une page texte (qu'elle soit un texte, un affichage sélectif, un dictionnaire, etc.) une image, manipulable et utilisable dans le logiciel comme toute image.

On peut se constituer ainsi une mémoire de l'apparence visuelle des textes à grande échelle. Il suffit pour cela de réaliser des images réduites (par exemple à 20%) des textes rencontrés.

■ Comment ça fonctionne ?

La page ouverte peut être enregistrée dans le sous-dossier « Pages » du dossier « Images » du répertoire utilisateur avec le nom de fichier suivant : **nom du texte_numéro de la page_% de l'enregistrement.BMP**

II.2.2.5.) Organiser une feuille

■ À quoi ça sert ?

Ce module d'Idéographix permet l'organisation dans une page, comme dans un logiciel de PAO, de cadres de textes et de cadres d'images.

■ Comment ça fonctionne ?

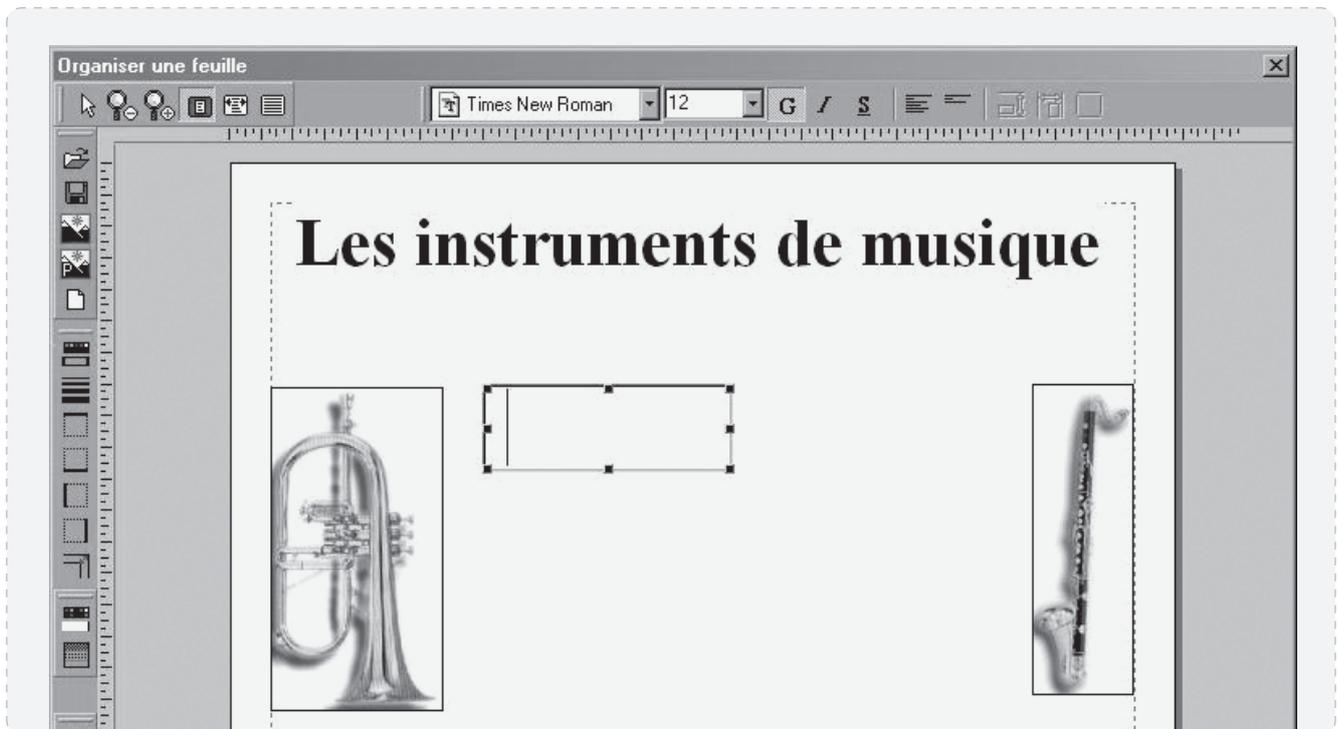
Il faut d'abord ouvrir des cadres images et y intégrer des images provenant de la banque d'images d'Idéographix ou de sa banque personnelle. On place ces cadres dans la page, on les agrandit, les encadre, comme on veut.

Puis on passe en mode texte (en bas à gauche), on ouvre des cadres textes, on écrit directement dedans en modifiant la police de caractère comme on le désire et on les place sur la page.

■ Accès Organiser une famille

Une fois un document ouvert, dans le menu **Outils Idéographix**, cliquez sur [**Organiser une feuille**].

■ **Aide** : Sommaire / Les outils d'Idéographix / Le Bureau de Lecture / Organiser une page / Organiser une feuille



Quelques utilisations

- les utilisations habituelles des logiciels de PAO.

II.2.2.6.) La version papier : impression des exercices et constitution d'un livret

■ À quoi ça sert ?

La quasi-totalité des exercices d'Exographix (exceptés « **Mot Flash** », « **Signature** », « **Orthographe** » et « **Effacement / poursuite** », qui dépendent essentiellement du temps d'affichage à l'écran et ont donc un déroulement dynamique) possèdent une version imprimable qui reprend les éléments de leur préparation. Bien entendu alors, cette version papier des exercices ne peut plus remplir la même fonction que le travail à l'écran : le débrayage du temps amène l'élève plus du côté de la prise de distance, de la théorisation, que du « **geste visuel** » amélioré.

La version papier des exercices remplit d'autres objectifs :

- elle peut être utilisée avant l'effectuation d'un exercice pour, en plus du temps passé face à l'écran avec l'élève, permettre l'explication du principe de l'exercice, de son fonctionnement concret, de ce qui est en jeu et de ce qu'on attend de l'élève.
- pendant l'entraînement, pendant la filière, entre deux passages devant l'ordinateur, elle permet de revoir le contenu de l'exercice, l'architecture de celui-ci, la tâche à accomplir, les comportements à développer, avec un élève ou un petit groupe d'élèves qui auraient pu être déroutés par ce qui se passe à l'écran, particulièrement en début d'entraînement.
- après la filière, ou après un passage, elle permet à un enfant qui n'a pas réussi un exercice de le reprendre, aidé d'un de ses camarades plus expert. Elle permet également les moments de théorisation en petit groupe avec l'enseignant pour mettre en mots les stratégies de réussite, et ainsi conscientiser les savoir-faire et les rendre plus efficaces.

Le **livret d'exercices** (nouveau de la version 3 d'Idéographix) permet de rassembler les exercices de son choix au sein d'un livret puis d'imprimer ce dernier.

■ Comment ça fonctionne ?

Lors de la préparation d'un exercice de la filière, quand on sollicite la version papier de cet exercice à l'aide du menu contextuel apparaît alors à l'écran une pré-maquette reprenant tous les éléments de cette préparation. On peut imprimer immédiatement l'exercice.

On peut aussi le dupliquer pour l'avoir plusieurs fois sur la même page.

Avant d'imprimer ou d'enregistrer un exercice, on peut aussi modifier ce dernier à l'écran : resserrer un peu les cadres pour faire entrer dans la page une troisième duplication, changer la consigne en double cliquant dans le cadre qui contient cette dernière, changer les largeurs d'emplacements pour les exercices « **Empan** », donner la liste des mots en

■ Accès Créer la version papier d'un exercice

Dans la filière, clic droit sur un exercice puis choisir [Version papier].

■ Accès Créer un livret d'exercices

Dans la filière, en bas à gauche, cliquez sur le bouton image : 

■ Accès Ouvrir une page ou un livret d'exercices

- Soit dans le **menu général**, cliquez sur [Fichier], [Ouvrir], [Une page ou un livret d'exercices].

- Soit dans le menu **Outil Idéographix**, cliquez sur [Exercices] puis sur [Charger une page ou un livret d'exercices].

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / Exographix / créer des exercices dans une filière / préparer et imprimer des exercices.

■ **Voir aussi** • l'article de Thierry Opillard, *L'impression des exercices*, Actes de Lecture n°86, p.59 • l'article de Audrey Daniel, *le livret d'exercices*, Actes de Lecture n°93, p.45

aide pour « **Closure** », choisir les types d'intrus, le nombre de colonnes et le nombre de mots-cible dans « **Graphies** », changer les étiquettes de place, changer la police et sa taille, etc.

Remarque : l'impression peut être réalisée avant même la fin de la préparation de la filière, dès que l'exercice informatique est fabriqué.

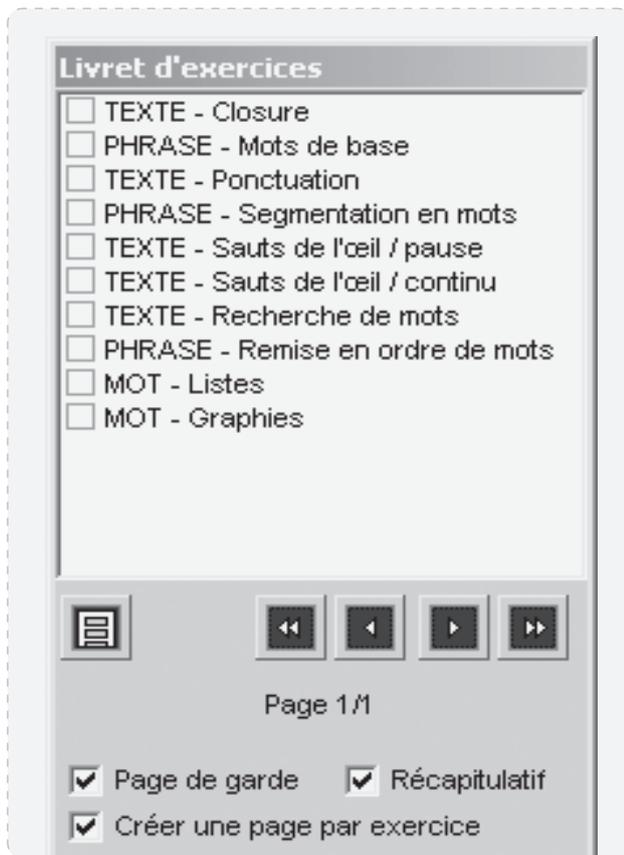
On peut également enregistrer l'exercice. Par défaut, l'exercice s'enregistre dans un répertoire qui porte le nom du texte sur lequel on travaille. Ce répertoire se situe lui-même dans le sous répertoire [Impression_exercices] du répertoire de l'utilisateur.

On peut également imprimer le livret des exercices.

Par défaut, dans la boîte à outils « **Livret d'exercices** », les options « **Page de garde** », « **Récapitulatif** » et « **Créer une page par exercice** » sont cochées.

L'option « **Page de garde** » cochée génère une première page sur le livret contenant les informations suivantes : nom de l'élève, date ainsi qu'un cadre « **remarques** » destiné à recueillir d'éventuelles annotations... Si on décoche cette option, on pourra avoir un exercice dès la première page du livret après les informations habituelles.

L'option « **Récapitulatif** » recense les différents exercices constituant le livret et s'ajoute à la première page. On peut également décocher cette option.



L'option « **Créer une page par exercice** » signifie quant à elle que chaque page du livret contiendra un seul exercice. On peut aussi décocher cette option.

Une fois qu'on a déterminé les options du livret, on choisit les exercices à faire figurer sur le livret en cliquant dans les cases correspondant à chaque exercice disponible (il faut bien entendu avoir déjà préparé les exercices pour qu'on puisse réunir leur version papier dans le livret). On choisit un premier exercice à faire paraître dans le livret. Si on n'a pas coché l'option « **Créer une page par exercice** », on peut tenter d'ajouter à la suite dans la même page un 2^{ème} exercice. Si les deux exercices tiennent dans la même page et qu'on souhaite ajouter un troisième exercice au livret, on clique sur le bouton « **Créer une nouvelle page** » :

Si le 2^{ème} exercice déborde de la page, on décoche la case correspondant au dernier exercice qu'on a tenté d'ajouter et on clique alors sur le bouton « **Créer une nouvelle page** ».

Et ainsi de suite jusqu'à obtenir le livret désiré. Quant aux quatre flèches de la boîte à outils du livret, elles permettent de naviguer entre les différentes pages créées.

Attention : pour certains types d'exercices (ceux comprenant des options multiples), une boîte de dialogue apparaît dans laquelle il faut choisir des

options avant de cliquer sur le bouton « **Accepter** » pour pouvoir poursuivre l'élaboration du livret.



En outre, la possibilité est offerte de pouvoir réaliser des affiches de ses exercices papier tout comme on peut aussi choisir d'afficher le titre et la consigne de l'exercice dans cinq langues différentes : français, anglais, espagnol, italien ou portugais.

Une fois le livret créé, on peut imprimer celui-ci et/ou l'enregistrer tout comme les versions papier des exercices pris individuellement.

On peut créer différents livrets d'exercices par filière, chacun étant personnalisé en fonction du profil de chaque élève.

Remarque : les paramètres de certaines impressions peuvent être configurés à partir du menu principal ([Exercices], [Préconfiguration]), pour qu'on n'ait pas à les redéfinir à chaque fois :

- la police des cadres de textes de toutes les impressions.
- l'affichage ou non des signes de ponctuation dans les exercices « Ponctuation ».
- la couleur de la pastille d'appel, la largeur des empan et la taille des interlignes pour les exercices « Empan ».
- le nombre de colonnes des exercices « Graphies » et « Listes ».
- la nature des polices avec lesquelles l'affichage des intrus se fait dans « Graphies ».
- la nature de la lacune dans les exercices lacunaires (« Closure », « Mots de base », « Mots choisis ») : proportionnalité ou non de la lacune qui remplace le mot manquant, affichage ou non, comme aide, des mots manquants, nature du caractère qui remplace le mot manquant (blanc, tiret, etc.).

Quelques utilisations

- exercices en groupes : les exercices papier peuvent être agrandis au format « **affiche** » pour permettre leur explicitation collective.

II. Les outils

2. Le Bureau de Lecture

3. La partie multimédia

II.2.3.1.) Banque d'images et association d'une image à un mot

■ À quoi ça sert ?

Une banque de plus de 3000 images sans droits et comportant près de 80 rubriques est intégrée dans Idéographix. Elles sont désignées par des noms provisoires (« carte Europe », « grappe de raisin », « patinage chute », etc.). Des compléments sont également disponibles sur le site Internet de l'AFL.

En première approche, deux utilisations s'imposent :

- **importer** une image de la banque pour illustrer un mot dans la base de mots.

De la sorte, à chaque fois que, dans un texte, le curseur passe sur un mot avec lequel une image a été associée, on peut faire apparaître l'illustration de ce mot comme une aide à sa lecture. Il s'agit toujours dans cette fonction d'un mot simple, non d'un mot composé ou d'un groupe de mots.

- **illustrer** une page, un texte, une affiche ou des étiquettes grand format, en puisant dans cette banque, en ajoutant ou non une légende, etc.

Le premier usage sera sans doute de constituer puis de faire évoluer une sorte d'imagier ou de lexique illustré qui permet à l'élève de se débrouiller rapidement seul à l'intérieur d'un corpus qu'il mémorise à travers ses utilisations, sans avoir besoin de déchiffrer ou de déranger le voisin. L'enseignant peut procéder à des contrôles collectifs rapides et fréquents de la maîtrise d'un corpus (le maître montre une image, les élèves trouvent l'étiquette mot correspondante, ou l'inverse, etc.).

■ Accès

- Soit dans le menu **Outil Idéographix**, cliquez sur [**Banque d'images**].
- Soit dans la barre d'outils **Matériel**, cliquez sur le bouton : 

■ **Aide :** Sommaire / Les outils d'Idéographix / Le Bureau de Lecture / la banque d'images.

■ **Voir aussi :** l'article de Thierry Opillard, *la banque d'images et la sonorisation du texte*, Actes de Lecture n°77, p.78

■ Comment ça fonctionne ?

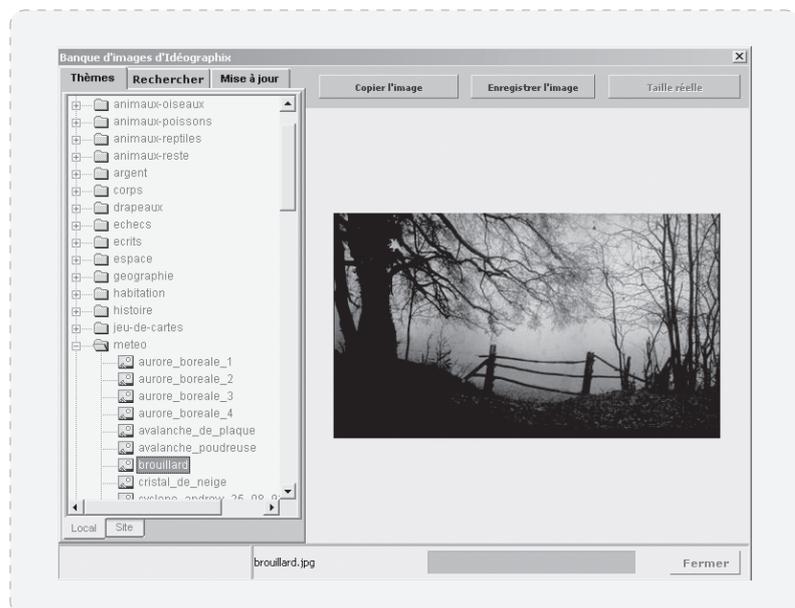
■ Recherche par thème

Dans l'onglet « **Thèmes** » de la fenêtre [**Banque d'images**], chaque sous-onglet en bas (local ou site) contient une arborescence regroupant par thème un certain nombre d'images.

Exemples de thèmes : animaux, agriculture, sentiments, musique...

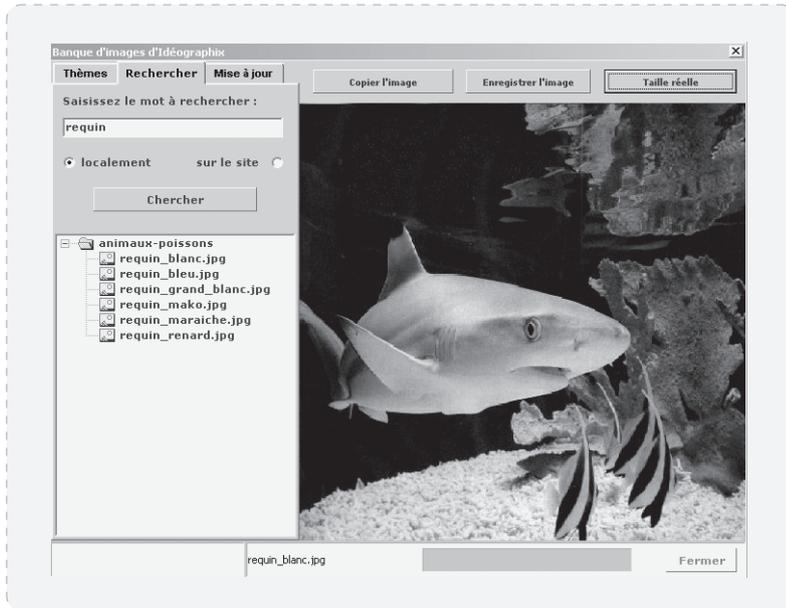
L'arborescence locale est celle qui est présente sur le disque dur à l'installation d'Idéographix et qui possède déjà plus de 3000 images. L'arborescence du site quant à elle ne contient pas les images installées par Idéographix. En revanche, de nouvelles images y sont régulièrement ajoutées. Pour les obtenir, il suffit de cliquer sur l'onglet « **Mise à jour** » et bien sûr d'être connecté à internet.

Pour visualiser une image, il suffit de faire un double-clic sur son nom.



■ Recherche par mot clé

Après avoir saisi le mot à rechercher dans la zone « Saisissez le mot à rechercher » de l'onglet « Rechercher », et après avoir choisi d'effectuer la recherche soit sur le site de l'AFL soit en local, il suffit de cliquer sur le bouton [Chercher]. La liste des images ayant dans leur nom de fichier le mot recherché apparaît alors dans le cadre inférieur.



■ Pour enregistrer une image

Il faut cliquer sur le bouton [Enregistrer l'image] de la fenêtre [Banque d'images]. Une fenêtre de sauvegarde s'ouvre alors. Le répertoire par défaut est le suivant... **c:/répertoire de l'utilisateur/images/**. Il est possible d'enregistrer l'image dans un autre répertoire. Ensuite, il faut cliquer sur [Enregistrer].

■ Pour copier une image dans le presse-papier

Il faut cliquer sur le bouton [Copier dans le presse-papier] de la fenêtre [Banque d'images]. Cette fonction est identique à celle de [Copier] du menu général ou du menu contextuel. Est ainsi conservée temporairement en mémoire l'image sélectionnée pour être ensuite collée dans un autre document.

■ Visualiser la taille réelle d'une image

Cette option donne la possibilité d'obtenir la taille réelle de l'image.

■ Associer une image à un mot

Une fois un document ouvert, il faut sélectionner un mot (placer le curseur sur ce mot ou double-cliquer dessus), puis cliquer sur le bouton (Associer une image à ce mot) dans la barre violette en bas :

Une fenêtre s'ouvre alors permettant de choisir l'image à associer à ce mot. Si une image ou plusieurs images comportant déjà en partie ou totalement ce mot existent dans la banque d'images, alors celles-ci seront tout de suite proposées. Une fois une image sélectionnée, il faut cliquer sur le bouton « Valider » de la rubrique « Associer cette image au mot ».

Remarque : Il est aussi possible d'associer à un mot une image de son répertoire personnel en cliquant sur « Associer une autre image ».

Pour vérifier que l'image a bien été associée au mot, il suffit de placer le curseur sur le mot en question. Un autre bouton situé dans la barre violette en bas apparaît :

En cliquant dessus, on retrouve l'image associée au mot avec la possibilité d'écouter le mot si la lecture du mot a été enregistrée auparavant.



Quelques utilisations

- faire chercher une image dans la banque d'images, ce qui entraîne, d'une part, à donner le bon mot clé dans le module de recherche, et d'autre part, à comprendre le classement des images dans les différents répertoires.

- QCM

II.2.3.2.) Sonorisation de mots



■ Accès Enregistrer un mot

Dans la barre violette en bas à droite, cliquez sur le bouton : 

■ Accès Enregistrer la définition d'un mot

Dans la barre violette en bas à droite, cliquez sur le bouton : 

■ Accès Enregistrer la traduction d'un mot

Dans la barre violette en bas à droite, cliquez sur le bouton : 

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / Le Bureau de Lecture / sonorisation d'éléments / enregistrement de mots et définitions de mots.

■ **Voir aussi** • l'article de Thierry Opillard, *la banque d'images et la sonorisation du texte*, Actes de Lecture n°77, p.78

■ À quoi ça sert ?

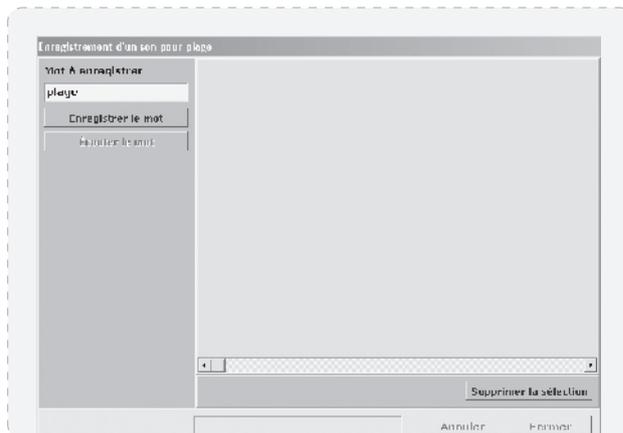
Il est possible d'associer à un mot écrit sa forme orale ainsi qu'une définition. Ainsi, lorsque ce mot apparaît dans un texte, on peut, à tout moment, en cliquant dessus, l'entendre et/ou se le faire expliquer. Idéographix est livré avec environ 7000 mots, l'oralisation et la définition d'une partie d'entre eux. Aux utilisateurs ensuite de compléter et de personnaliser ces bases en fonction de la vie de leur classe.

■ Comment ça fonctionne ?

■ Enregistrer un mot

Après avoir sélectionné un mot dans le texte (il suffit de déplacer le curseur sur ce mot), il faut cliquer dans la barre « violette » en bas à droite sur le bouton 

Une fenêtre apparaît alors.



Le mot sélectionné apparaît dans la case en haut à gauche. On clique alors sur le bouton **[Enregistrer le mot]** qui ouvre une autre fenêtre. Dans celle-ci, il suffit de cliquer sur le bouton **[Démarrer]** puis de parler dans un micro branché sur l'ordinateur. Une fois l'enregistrement terminé, on peut cliquer sur **[Fin]**. La première fenêtre réapparaît enfin.

Le bouton **[Écouter le mot]** permet de réentendre l'enregistrement et de modifier celui-ci si on n'est pas entièrement satisfait du résultat.

Pour information, cette opération a généré la création d'un fichier son de format « .wav » se trouvant dans le sous-dossier « **Mots** » du dossier « **Sons** » du répertoire utilisateur.

■ Enregistrer la définition d'un mot

Il s'agit de la même démarche que pour l'enregistrement d'un mot à la seule différence qu'on va cliquer sur le bouton **[Enregistrer la définition]** : .

La définition enregistrée se personnalise et peut être celle d'un dictionnaire, celle du texte étudié, celle donnée par l'ensemble de la classe, etc.

■ Enregistrer une traduction pour un mot

Il s'agit de la même démarche que pour l'enregistrement d'un mot à la seule différence qu'on va cliquer sur le bouton **[Enregistrer la traduction]** : .

■ Écouter un mot, sa définition ou sa traduction

Après avoir sélectionné un mot de son texte (toujours en déplaçant le curseur sur ce mot), le bouton :

- **[lecture du mot]**  apparaît en bas dans la barre « violette » si un enregistrement correspond effectivement au mot. Il suffit alors de cliquer sur ce bouton.
- **[lecture d'une définition]**  apparaît en bas dans la barre « violette » si une définition correspond effectivement au mot. Il suffit alors de cliquer sur ce bouton.
- **[écoute d'une traduction]**  apparaît en bas dans la barre « violette » si une traduction correspond effectivement au mot. Il suffit alors de cliquer sur ce bouton.

L'élève peut alors entendre par le biais des enceintes de l'ordinateur ou d'un casque l'enregistrement réalisé par l'enseignant ou par un autre élève de la même classe ou d'un autre cycle.

Quelques utilisations

- enregistrer tous les mots difficiles et enregistrer une définition pour chacun d'entre eux afin de faciliter la lecture individuelle du texte devant l'ordinateur.
- construire des aides pour l'apprentissage des langues étrangères en se constituant des référentiels qui permettent aux enfants d'être autonomes : la liste des couleurs, les jours de la semaine, etc., l'enregistrement des textes des comptines, poèmes et autres textes en anglais par exemple...

II.2.3.3.) Sonorisation du texte

■ À quoi ça sert ?

Lors de l'apprentissage, la compréhension n'est pas séparable de la lecture. Elle en est le moteur.

Pour chaque nouveau texte, il est possible d'en restituer la lecture enregistrée, soit dans sa totalité, soit partie par partie. Il va de soi qu'Idéographix ne sait pas « lire » et que ces fonctionnalités impliquent que l'enseignant (ou un autre élève) procède à un enregistrement préalable. Ainsi, on peut tout à fait concevoir que le texte de lecture est disponible sur un ordinateur au fond de la classe et que les élèves y travaillent seuls après la leçon (ou avant) pour s'exercer à le lire aisément et se familiariser avec les éléments qui le constituent.

L'écoute ne résoudra ni ne réduira la difficulté de compréhension d'un texte, mais permettra seulement au lecteur d'y accéder autrement.

■ Accès Enregistrer la lecture d'un texte

- Soit dans le menu **Outil Idéographix**, cliquez sur [**Lecture d'un texte**] puis sur [**Enregistrer la lecture d'un texte**].

- Soit dans la barre d'outils **Outils texte**, cliquez sur le bouton : 

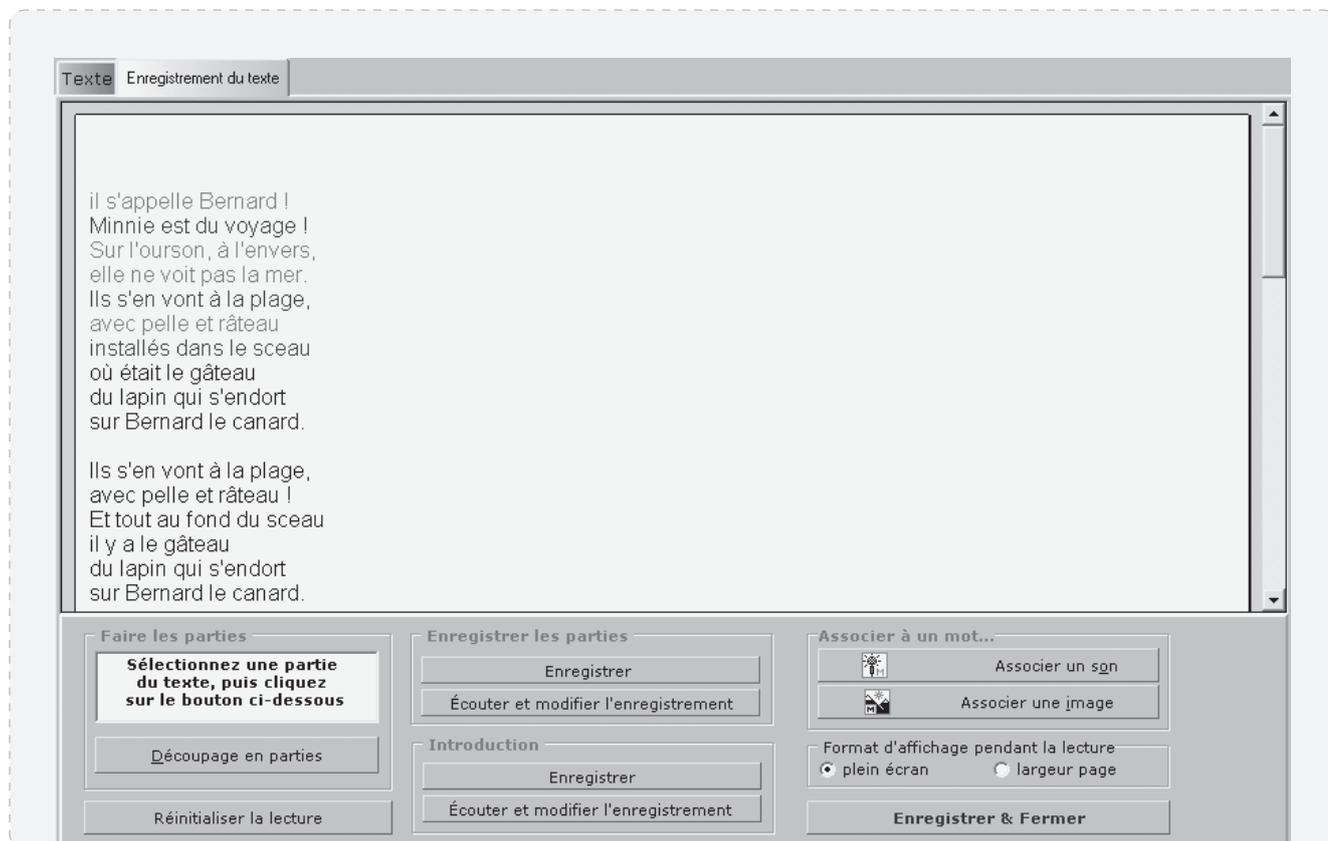
■ Accès Écouter la lecture d'un texte

- Soit dans le menu **Outil Idéographix**, cliquez sur [**Lecture d'un texte**] puis sur [**Écouter la lecture d'un texte**].

- Soit dans la barre d'outils **Matériel**, cliquez sur le bouton : 

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / sonorisation d'éléments / lecture d'un texte.

■ **Voir aussi** • l'article de Thierry Opillard, *la banque d'images et la sonorisation du texte*, Actes de Lecture n°77, p.78



Texte Enregistrement du texte

il s'appelle Bernard !
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 sceau
où était le gâteau
du lapin qui s'endort
sur Bernard le canard.

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

Faire les parties
Sélectionnez une partie du texte, puis cliquez sur le bouton ci-dessous
Découpage en parties
Réinitialiser la lecture

Enregistrer les parties
Enregistrer
Écouter et modifier l'enregistrement
Introduction
Enregistrer
Écouter et modifier l'enregistrement

Associer à un mot...
Associer un son
Associer une image
Format d'affichage pendant la lecture
 plein écran largeur page
Enregistrer & Fermer

■ Comment ça fonctionne ?

Une fenêtre apparaît en plein écran avec le texte en haut et une série de boutons en bas.

1. On peut enregistrer le texte soit dans son intégralité soit par parties. Dans ce dernier cas, il faut d'abord sélectionner une à une les parties puis cliquer sur le bouton **[Découpage en parties]**. Celles-ci se colorent alternativement en bleu puis en rouge. Pour enregistrer le texte dans son intégralité, il faut sélectionner celui-ci puis cliquer sur le bouton **[Découper par parties]**. Celui-ci se colorera en bleu.

2. Il faut ensuite placer son curseur sur la partie désirée (qui peut être tout le texte) puis cliquer sur le bouton **[Enregistrer]** du cadre **[Enregistrer les parties]** qui ouvre alors une autre fenêtre. Dans celle-ci, on n'a plus qu'à cliquer sur le bouton **[Démarrer]**, puis parler dans le micro. Une fois l'opération terminée, il suffit de cliquer sur **[Fin]**. La première fenêtre réapparaît alors.

3. On peut ensuite écouter et modifier son enregistrement à sa convenance en cliquant sur le bouton **[Écouter et modifier l'enregistrement]** du cadre **[partie]**.

On peut aussi écouter simplement l'enregistrement en cliquant sur le bouton **[Écouter la lecture du texte]**.

Il est possible d'enregistrer une introduction à son texte. Cette introduction sonore permet d'ajouter à la lecture d'un texte d'autres types d'informations orales.

Il est également possible de sélectionner des mots dans son document afin de leur associer des images ou des sons lisibles seulement lors de l'écoute de la lecture.

Ne pas oublier non plus de choisir le format d'affichage du texte lors de la lecture de cet enregistrement : « **plein écran** » ou « **largeur page** ».

Le témoignage de Pierre-Alain, enseignant à l'école Édouard Vaillant, Marseille.

Écouter une histoire avec Idéographix

En grande section, il s'agissait d'observer l'impact sur les élèves de l'écoute du texte de l'album **Blaise le dompteur de tache**, lu à haute voix et enregistré à l'aide d'Idéographix lors d'une concertation informatique de l'équipe enseignante du début d'année scolaire.

Les élèves connaissent l'histoire et certaines phrases. La première écoute de l'enregistrement est collective. Les réactions sont immédiates :

- Rires lors des bruitages et lors de la prononciation du mot « pestacle ».
- Sursaut puis rires au bruit « que fait » Lellébore Lasphodèle.
- Reconnaissance de la voix d'Isabelle, l'adulte qui a effectué l'enregistrement.

Dans un deuxième temps, l'écoute se fait « individuelle » à 1 ou à 2, à l'accueil ou après le goûter. On observe les mêmes réactions que lors de la première écoute mais on peut noter d'autres réactions :

- Des élèves qui viennent faire part de leur satisfaction : « C'était très bien ! ».
- Le nombre important d'élèves se succédant sur l'ordinateur : l'ordinateur est une activité concurrentielle avec d'autres activités et n'a pas toujours eu ce « succès ». On a observé de l'impatience, de l'intérêt, bref une effervescence.
- Leur demande pour réécouter et être autonome dans la manipulation à effectuer pour redémarrer l'écoute.
- Certains disent des parties de texte ou le texte entier en même temps que l'enregistrement, d'autres le théâtralistent (interaction entre les 2 élèves).
- Mémorisation du texte facilitée (perceptible quand on retravaille sur le texte).
- Attente, anticipation des différents bruitages.
- Le livre n'étant jamais très loin, les élèves pouvaient le prendre avec eux lors des écoutes. Il est intéressant de noter comment ils tournaient les pages en fonction de la lecture, avec des allers-retours par exemple.

En cycle 1, on constate les mêmes choses qu'en grande section, avec en plus :

- D'habitude, ce sont toujours les mêmes élèves qui vont spontanément sur l'ordinateur. Mais, avec cette activité, on en a quand même accoché d'autres, surtout par des écoutes à 2 ou 3.
- L'autonomie par rapport à la gestion des tâches techniques à effectuer (pour redémarrer l'écoute par exemple) a été très bonne bien que, dans « écoute de texte », l'ergonomie ne favorise pas trop l'autonomie des petits de maternelle. Comme quoi la motivation était très puissante et a permis de surmonter cet obstacle.

Quelques utilisations

- on peut bien entendu enregistrer des textes en langue étrangère.
- lors de l'enregistrement de la lecture du texte, on peut enregistrer phrase par phrase (par exemple) et laisser s'écouler un laps de temps plus important que celui nécessaire à l'enregistrement de la phrase afin que l'élève puisse lire à voix haute chaque phrase après que celle-ci ait été énoncée...
- on peut créer un objet-texte-lu par des élèves plus grands pour des élèves plus jeunes : travail du rythme et de la prosodie, donc du sens. Anticipation des difficultés lexicales des plus jeunes qui pourront être illustrées visuellement ou sonorement.

II.2.3.4.) Langue des signes et Idéographix : un nouveau module à venir

L'écrit est un langage pour l'œil, que traite directement le cerveau. Les sourds sont dotés des deux, il n'y a pas de raison intrinsèque qu'ils n'apprennent pas à lire.

L'écrit, pour les entendants comme pour les sourds, est une langue seconde. C'est avec la langue première, utilisée comme outil de théorisation, d'échanges, de commentaires, de réflexion, de mise à distance, de mise en système de la langue seconde (et elle s'y prête, puisqu'elle est là, permanente et manipulable), que les éléments de l'écrit et les lois qui gouvernent leurs rapports (le code écrit) vont être découverts, construits, et réinjectés dans une systématisation qui va affermir son utilisation.

Cette langue première pour les entendants est la langue orale. C'est la langue des signes pour les sourds.

Idéographix est déjà utilisé par des enfants sourds avec leurs professeurs. Mais ils ne peuvent pas bénéficier des aides à caractère sonore qui permettent aux enfants d'être autonomes à la relecture d'un texte comme « la sonorisation des mots », la « sonorisation du texte » et maintenant « la traduction des mots ».

L'idée est donc venue naturellement de mettre à la place de ces aides sonores, celles correspondant à leur langue première : associer aux mots, au texte, non plus des fichiers-sons mais des fichiers-vidéos reprenant des éléments de la langue des signes. Une version « Langue des Signes » permettra aux professeurs de capturer des vidéos, de les associer aux mots, de les stocker, de se les échanger par voie électronique. Elle sera utilisable partout dans le monde, les particularités d'expression corporelle locales étant l'objet d'enregistrement spécifiques ici et là.

Ce qui est en gestation, c'est bien finalement la création d'un module autonome d'Idéographix qui intégrera un nombre conséquent de vidéos préenregistrées, classées en fonction des paramètres qui leur sont propres. En conséquence, un système d'interrogation sera construit permettant de consulter les signes par une recherche d'une ou plusieurs de ces paramètres (voir Annexe ci-contre). Si l'ensemble des données signées sera utilisable directement dans Idéographix, il n'en demeure pas moins que ce module devra être conçu comme une boîte à signes indépendante, facilement interrogeable par le croisement des différents éléments paramétriques ■ Denis Foucambert & Thierry Opillard

■ Annexe

Le ministère de la culture en donne la définition suivante :

Le dénombrement des éléments par catégorie paramétrique varie selon les descriptions. Par exemple, pour la LSF, on compte entre 45 et 60 configurations. Ces éléments paramétriques apparaissent simultanément et peuvent se combiner, remplissant soit une fonction sémantique, constitutive du sens, soit une fonction syntaxique pour structurer les différents éléments du discours.

Configuration : Forme de la main. Cet élément est classificatoire pour le lexique de la LSF, le type de configuration de la main constituant un moyen de recherche pour accéder aux entrées lexicales des dictionnaires LSF en ligne.

Emplacement : Endroit où le signe est effectué. Ce peut être sur le cou, la tête, les yeux, la bouche, le menton, le coude, l'avant-bras, la poitrine... ou en un lieu de l'espace de signation, devant le locuteur.

Orientation de la main : Il y a 6 directions de la paume de la main et une direction pour les deux paumes. La paume peut être orientée vers : Le haut, La droite, Vers soi, Le bas, La gauche, Vers l'interlocuteur

Les deux paumes sont orientées : L'une vers l'autre

L'orientation de la paume de la main, pour certains verbes, combinée ou pas avec la direction du mouvement, peut servir à indiquer le sujet et l'objet.

Mouvement : Le ou les mouvements réalisés par la ou les mains. Ce paramètre est le plus complexe, mettant en jeu notamment la nature du trajet, la direction, la vitesse, la combinatoire avec des mouvements internes à la main, etc.

Mimique faciale : Ce paramètre intervient dans une partie seulement du lexique, où il peut, à lui seul, différencier deux signes. Ainsi, seule l'expression du visage, de « joie » dans un cas, de « peine », dans l'autre, permet de distinguer les signes [CONTENT] et [MAL-AU-CŒUR], pareillement réalisés par un mouvement circulaire de la main plate sur la poitrine.

THÉO-PRAT'

Des cahiers de 50 à 100 pages qui décrivent une pratique pédagogique innovante. Cette collection est destinée aux étudiants préparant des mémoires, aux enseignants désirant s'inspirer d'autres pratiques, aux formateurs soucieux de présenter des points concrets ou de comprendre des innovations en cours ou à inventer.

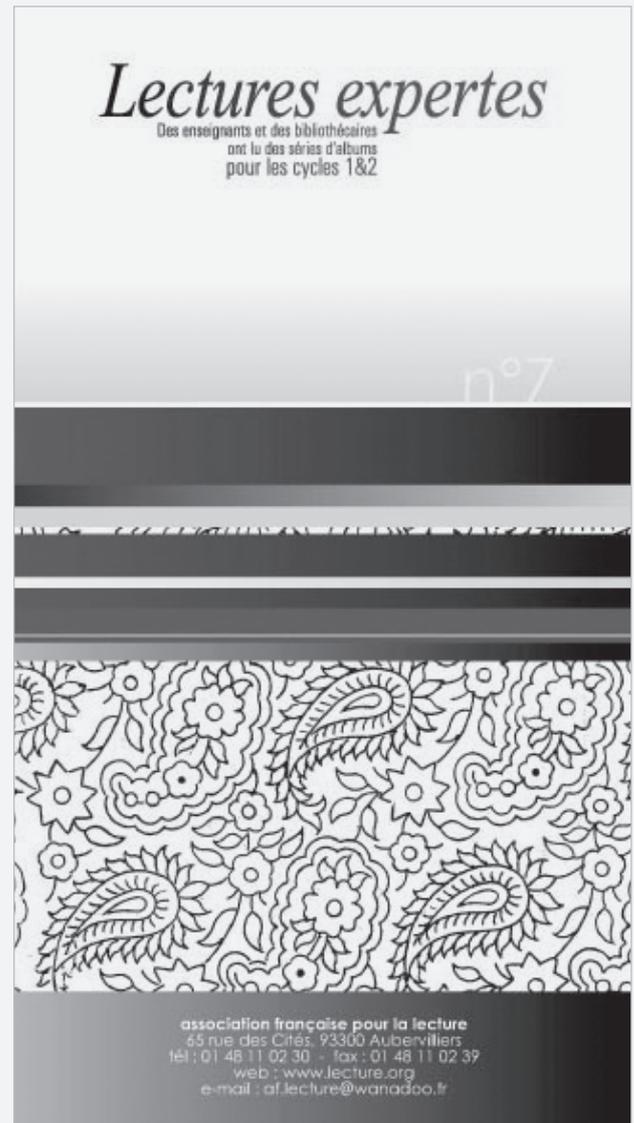
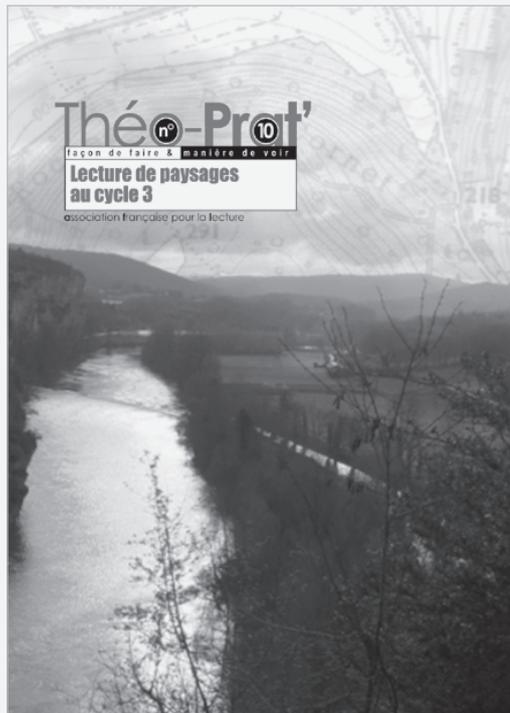
■ **LA COMMANDE À L'ADULTE (Théo-Prat' n°7).** Avec des élèves de cycles 1 et 2, une enseignante pratique la commande à l'adulte. Les enfants lui parlent du texte qu'ils voudraient voir, établissant avec elle un cahier des charges... Venez suivre l'aventure de 3 commandes envoyées sur Internet à des enseignants qui vont réaliser les textes désirés. Tarif : 11€

■ **LANGUE DES SIGNES, VOIX DE LA LECTURE DES YEUX POUR LIRE (Théo-Prat' n°8).** Pendant 4 ans, des enseignants d'un établissement spécialisé vont travailler avec des enfants sourds en s'appuyant sur leur langue naturelle, la LSF dans les échanges informels et pour en faire aussi une langue d'enseignement. Tarif : Théo-Prat' n°8 + sa K7 vidéo = 25€

■ **UNE RECHERCHE DOCUMENTAIRE AUX CYCLES 1 ET 2 (Théo-Prat' n°9).** Produire du savoir sur le corps, son fonctionnement et son organisation : c'est l'aventure d'une recherche documentaire qui démarre avec des enfants de MS et GS. Méthodiquement les adultes accompagnent les questionnements jusqu'aux « questions de recherche »... Tarif : 11€

■ **LECTURE DE PAYSAGES AU CYCLE 3 (Théo-Prat' n°10).** Plus de 200 élèves et 9 enseignants de cycle 3 ont travaillé sur la lecture des paysages et sur les Instructions Officielles. Chaque classe a décrit un paysage proche de chez elle et l'a envoyé aux autres qui en ont alors dessiné la représentation et l'ont retournée aux auteurs... Tarif : 14€

■ **VERS UNE CULTURE CARRÉMENT POÉTIQUE EN MATERNELLE (Théo-Prat' n°11).** Qu'est-ce que la poésie ? Quelle ambition avoir avec des enfants, en cycle 1 & 2 de l'école primaire ? 18 enseignants se sont lancés dans cette recherche et deux classes (MS / GS à La Colle-sur Loup et GS à Montpellier) leur ont ouvert leurs portes... Tarif : 11€



LECTURES EXPERTES

Une collection en format poche ! Des enseignants, entraînés à lire collectivement des textes, ont rédigé les synthèses de plusieurs ouvrages travaillés dans leur classe. Ces lectures professionnelles voudraient, avant tout, dire que l'acte pédagogique débute par un engagement de l'adulte dans ces livres qu'on dit pour enfants. ■ RECUEIL N°1 (ALBUMS CYCLE 3). 10€ / ■ RECUEIL N°3 (ROMANS CYCLE 3). 12€ / ■ RECUEIL N°4 (ALBUMS CYCLE 2). 10€ / ■ RECUEIL N°5 (DOCUMENTAIRES CYCLE 1 & 2). 12€ / ■ RECUEIL N°6 (des albums, une pièce de théâtre et des recueils de poèmes... POUR CYCLE 3 ET COLLÈGE). 10€ / ■ RECUEIL N°7 (des lectures sur des séries pour les tout petits des cycles 1 & 2). 12€

Pour plus de renseignements, contacter l'AFL...
01.48.11.02.30 / www.lecture.org / af.lecture@wanadoo.fr

II. Les outils

2. Le Bureau de Lecture

4. La partie multilingue

II.2.4.1.) La version multilingue

■ À quoi ça sert ?

Dans sa « **version 2.2** », Idéographix ne pouvait être utilisé que pour la langue française. La « **version 3.0** » offre la possibilité de travailler dans les langues suivantes : l'anglais, l'espagnol, l'italien et le portugais.

Plus précisément, les professeurs français¹ de ces langues entrent le texte d'étude de leurs langues respectives dans le Bureau de Lecture. Puis utilisent ses fonctions d'observation et de manipulation du texte. Et enfin génèrent les exercices en utilisant les matériaux anglais, espagnol, italien ou portugais du texte. Les élèves s'exercent à la lecture, au maniement de la langue écrite et de ses règles de fonctionnement en totale immersion dans celle-ci, consignes et matériau linguistique compris.

■ Comment ça fonctionne ?

Pour commencer, il faut choisir la langue que l'on veut utiliser.

Une fenêtre s'ouvre donnant le choix entre plusieurs langues : Français / Anglais / Espagnol / Italien / Portugais



Une fois la langue choisie, on peut ouvrir le texte de son choix en langue étrangère... et utiliser toutes les fonctionnalités du Bureau de Lecture et toutes celles de l'exerciseur.

■ Accès

Dans le menu **Fichier**, cliquez sur **[Langue]** puis dans le sous-menu **[Langue des textes et exercices]**.

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / le Bureau de Lecture / la version multilingue.

■ Quelques utilisations

(article de Thierry Opillard, *la version 3 : vers le multilinguisme*, Actes de Lecture n°93, p.39)

■ Le texte à l'écran

Idéographix permet de saisir, comme dans n'importe quel logiciel de traitement de texte, une chaîne graphique, une suite de caractères, des mots, des phrases, du texte. Il permet aussi de les y intégrer directement à partir de leur format de fichier électronique.

Dès l'affichage du texte à l'écran, le logiciel propose de nombreux outils :

1) la fréquence d'apparition du mot dans l'écrit : Le double-clic sur un mot le met en surbrillance et affiche dans une petite fenêtre au bas de l'écran la fréquence d'apparition du mot dans sa langue...

cœur : 275/million,
heart : 285/million
cuore : 238/million
corazón : 189/million
coração : 147/million

La version 2.2 d'Idéographix contenait cette information pour quelques 324 844 formes fléchies du français écrit. La version 3.0 contient 321 682 formes fléchies de l'italien, 127 081 du portugais, 175 626 de l'espagnol, 290 000 de l'anglais et 68 650 du latin, soit au total 1 307 883 mots.

La mise à disposition permanente de cette information facilite le choix du lexique à apprendre en priorité, peut renseigner sur la lisibilité ou la difficulté du texte si beaucoup de ses mots sont rares dans la langue écrite.

2) la banque d'images : Les 3 000 images contenues dans le logiciel sont disponibles pour être associées aux mots correspondants. Le professeur d'anglais associe « cheval.jpg » au mot « horse », le professeur d'italien au mot « cavallo », etc. Si l'image n'existe pas dans la banque - chaque culture aura ses images particulières, par exemple « bobby » pour l'anglais - le professeur associe ses propres images aux mots de sa langue et les intègre ainsi dans le logiciel.

3) la sonorisation des mots : À chaque mot du texte, on peut associer son image sonore. Pour certains mots (7 000 pour le français et environ 1 000 pour les autres langues), les fichiers sonores sont déjà dans le logi-

ciel : il suffit de cliquer sur l'icône « lecture du mot » et on entend le mot prononcé. Pour les mots non déjà sonorisés, on peut créer le fichier soi-même. On peut aussi enregistrer une autre version que la version déjà enregistrée, alors, celle du professeur ou de l'assistant de langue prend le pas sur celle du logiciel. Les professeurs peuvent échanger leurs fichiers-sons comme on échange n'importe quel fichier électronique.

Pour un enfant apprenant une langue étrangère, cette option est très importante pour lui permettre d'associer la bonne image sonore à l'image graphique d'un mot en lui évitant, comme on le voit très souvent au début de l'apprentissage, de construire une prononciation basée sur les correspondances grapho-phonologiques de sa langue maternelle. Elle permet également de préciser, dans une même langue, la prononciation d'un homographe non homophone, comme par exemple, en anglais, record(N)/record(V) ou present(V)/present(N). Mais aussi, la prononciation, dans chacune des langues, d'un homographe évidemment non homophone, comme terrible(Fr)/terrible(Ang).

4) la traduction des mots (nouvelle fonction) : Selon le même procédé, le professeur peut enregistrer une traduction du mot et la mettre à la disposition de l'élève. On apporte là une aide supplémentaire lors de la lecture du texte par l'élève : de pouvoir s'entendre dire « crime » à la lecture de « delitto »(It) va grandement orienter la compréhension du texte quant à la gravité des faits rapportés dans tel article de journal...

5) la définition du mot : Un autre fichier-son peut être associé au mot : une définition, que le professeur enregistre en français, ou dans la langue du texte s'il souhaite rester dans le même contexte linguistique.

6) la sonorisation du texte : L'enseignant de français ou de langue (et cela fonctionne pour toutes les langues écrites avec nos caractères d'imprimerie, catalan, occitan, corse, latin...) peut enregistrer une lecture orale du texte, d'un seul tenant ou par parties. Cette fonction de répétiteur inlassable permet de familiariser l'élève avec les sonorités particulières de la langue, sa musicalité, de repérer les indices prosodiques (mélodie, rythme, accents) et cela dès l'école élémentaire. On peut aussi imaginer le professeur des écoles ou le professeur de collège se constituer une série de répertoires oraux (liste des nombres, liste des couleurs, des jours de la semaine, d'expressions,...) que l'élève consulte dès qu'il en a besoin.

Elle permet en outre de prendre conscience que l'écrit n'est pas une transcription de l'oral : il sautera aux oreilles et à l'intelligence que cette oration du texte a peu à voir avec l'oral pratiqué de cette langue, si bien sûr l'élève pratique la langue orale couramment utilisée et non une langue littéraire oralisée qui fait l'admiration du quidam étranger mais rend peu autonome au quotidien. Elle rendra l'apprenant méfiant vis-à-vis de sa propension naturelle à vouloir mettre une chaîne écrite sur un oral qu'il ne comprend pas et sur sa volonté d'oraliser des écrits qui ne sont pas faits pour cela.

7) les bases personnelles : Comme dans la précédente version, il existe la possibilité de créer ses bases personnelles, relatives à un texte, à un ensemble de textes, à un auteur, à la langue, comme on l'entend : les noms propres, les mots par catégories grammaticales, les mots construits

ENGLISH / ANGLAIS		
Exercices on the text	on the sentence	on the word
<p>ORGANIZATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Extracts in order ■ Paragraphs in order ■ Sentences in order ■ Punctuation <hr/> <p>SORT</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Chronology ■ Events ■ Characters ■ Places ■ Direct/Indirect speech ■ Other <hr/> <p>LACUNARY TEXTS</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Cloze ■ Basic words ■ Chosen words <hr/> <p>SPANS</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Eye saccades / break ■ Eye saccades / continuous <input type="checkbox"/> Deletion / pursuit <hr/> <p>RESEARCH OF ELEMENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Research of words ■ Research of groups of words ■ Research of sentences ■ Research of paragraphs ■ Other 	<p>ORGANIZATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Words in order ■ Groups in order ■ Punctuation ■ Segmentation in words <hr/> <p>SORT</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Moods of sentences ■ Affirmative / negative sentences ■ Simple and complex sentences ■ Juxta./coordinate clauses ■ Sentences with same subject ■ Verbal tenses of sentences ■ Sentences / No sentences ■ Similare structures ■ Similare thms ■ Other <hr/> <p>LACUNARY SENTENCES</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Basic words ■ Chosen words <hr/> <p>RESEARCH OF ELEMENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Research of words ■ Research of groups of words ■ Other 	<p>ORGANIZATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Description ■ Poles <input type="checkbox"/> Orthography <hr/> <p>SORT / WORDS OF THE TEXT</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ By nature ■ By length ■ By groups of letters ■ Characters ■ Indications of places ■ Indications of tenses ■ Other <hr/> <p>SORT / ENGLISH WORDS</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ By length ■ By appearance ■ By outline <hr/> <p>RECOGNITION</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Written forms ■ Lists <input type="checkbox"/> Flash words
<p>■ QCM</p> <p><input type="checkbox"/> VIEWS ON THE TEXT</p>		

de la même manière, les mots d'une même famille, les mots relatifs à un personnage ou un lieu, etc. tout est possible. Et tout au long de l'étude des textes, ces bases personnelles s'enrichissent.

Les bases personnelles sont un outil puissant pour la constitution de l'écrit en un système, quelle que soit la langue.

8) les tablettes : Les trois types de tablettes sont toujours présentes : la tablette liée au texte, la tablette liée à l'utilisateur, la tablette liée à la session de travail. Sortes de pense-bête ou de petit carnet, elles servent à prendre des notes, extraire un morceau du texte, un morceau de dictionnaire, un morceau d'affichage sélectif du texte, stocker des occurrences, lister des mots, noter un cours, une analyse, une lecture méthodique, un lien Internet, etc.

Elles peuvent, quand on est en train de produire un texte, servir de paratexte où on note son plan, des phrases, des citations, où on travaille sa conclusion au fur et à mesure que le texte avance, etc.

■ Le texte ausculté

1) les statistiques : Le principe des statistiques, premier des outils de décontextualisation, est de regarder le texte comme un objet que l'on peut mettre en chiffres. Le texte est-il long ? Est-il court ? Comporte-t-il un fort taux de répétitions ? Les phrases sont-elles longues ou courtes ? Les paragraphes ? Quel est le pourcentage des mots de base ? Etc. Un premier regard distancié, un regard qui ne s'engluie pas dans le mot à

■ 1. Des versions ultérieures, après traductions de l'interface française du Bureau de Lecture, permettront aux professeurs de langues maternelles et étrangères de ces pays et des zones linguistiques correspondantes d'utiliser l'Idéographie.

mot, dans la construction laborieuse d'une compréhension empilationniste, mais une distance pour se forger une idée d'ensemble et ensuite entrer dans le détail, nourri des grandes lignes que l'on aura dégagées au préalable.

2) les dictionnaires : Le principe est de lister les mots du texte (ou d'un ensemble de textes) suivant des règles qui ne sont évidemment pas celles qui ont présidé à leur ordonnancement par l'auteur, qui, lui, suit des règles sémantiques, d'effets textuels de tous ordres. Quatre possibilités : l'ordre alphabétique, l'ordre par terminaison, l'ordre par longueur, l'ordre par fréquence d'utilisation dans le texte (et chacun d'eux peut être affiché de façon inversée).

De la même manière, on peut créer des dictionnaires comparatifs de deux textes ou de deux groupes de textes.

Cette observation du matériau linguistique d'un texte, ou d'un ensemble de textes, aboutit à des hypothèses sur les règles d'écriture des mots : fréquence d'utilisation des lettres dans une langue, les désinences des verbes, les marques du pluriel, du féminin, la construction des mots avec les affixes, le rapport entre leur fréquence et leur longueur, etc.

Le double-clic sur un mot renvoie immédiatement au texte où ce mot apparaît sur un fond coloré, donc remis dans son contexte (aller-retour, décontextualisation-contextualisation). Si, à la lecture du dictionnaire, on fait une hypothèse sur les relations existantes entre deux mots, on peut double-cliquer sur le deuxième mot directement dans le dictionnaire et il apparaît à son tour surligné, d'une autre couleur, et on peut aussitôt vérifier son hypothèse. Par exemple, « If » et « then » apparaissent chacun trois fois dans le dictionnaire, on les surligne dans le texte à partir du dictionnaire et on constate la relation qui les unit.

3) l'affichage sélectif du texte : Le principe est de faire ressortir aux yeux du lecteur des éléments du texte : ceux-ci peuvent être les mots choisis en fonction de leur échelon de fréquence, ils peuvent être ceux d'une ou plusieurs tablettes ou enfin des éléments linguistiques directement fournis au logiciel. On définit ainsi deux parties du texte : la « sélection » et le « fond du texte ». Chacune peut être mise en évidence par le changement de couleur, par la variation du niveau de gris, en la faisant disparaître, en changeant sa police par une police silhouette ou lettre-trait ou mot-trait. Ces manipulations éclairent sur la structure du texte, sur l'emploi ou non de mots rares, pour en voir peut-être la progression au fil des paragraphes, sur le type d'utilisation de la ponctuation, sur la présence d'un personnage par rapport à un autre, etc. On touche du doigt des intentions d'écriture, on interroge le projet de l'auteur, on regarde le texte comme un tout organisé et non comme une suite linéaire de mots.

4) les occurrences et cooccurrences : Le principe est de rapporter l'environnement d'un événement linguistique : suite de lettres, mot(s). Cet environnement est choisi par l'enseignant comme il le souhaite : nombre de mots avant et après, phrase, paragraphe ou texte.

En multipliant les occurrences, on peut ainsi préciser le sens dominant d'un mot et ses emplois plus rares ; le concept qu'il recouvre s'enrichit et se précise. On voit l'avantage que l'on peut tirer des occurrences

pour la compréhension de l'utilisation particulière que chaque langue fait des mots de liaison, des déictiques temporels, de tous ces petits mots qui expriment les notions de but, de conséquence, de concession,... Ces mots portent des difficultés propres que la présentation de la grammaire traditionnelle, trop abstraite et trop générale, ne permet pas de cerner. Alors que l'approche pragmatique de collecte des énoncés concernés par ces mots va éveiller chez l'élève ses capacités cognitives d'ordre sémantique et lui permettre des passages entre la langue étrangère et sa langue maternelle.

Les cooccurrences permettent de rapporter la présence simultanée de deux événements linguistiques et de voir si ça fonctionne comme dans la langue maternelle ou s'il y a un fonctionnement spécifique. Exemple :

...est plus fidèle que...

...è più fedele di/che... (ita)

...es màs fiel que... (esp)

...é mais fiel do que... (port)

■ La recherche lexicologique

À côté du matériau des textes dont la fréquentation et l'étude amènent à la découverte des règles de l'écrit et particulièrement des règles d'écriture des mots, il est intéressant d'interroger le corpus de l'ensemble (ou quasiment) des mots d'une langue.

Le module de recherche lexicologique d'Idéographix permet de recenser, sur le corpus du lexique d'une langue, les mots qui contiennent une suite de caractères : un radical, un préfixe, un suffixe,... Elle s'exerce maintenant sur les formes écrites des cinq langues du logiciel et sur celles du latin. L'enseignant choisit les langues qu'il veut interroger pour sa recherche.

S'il décide de rester à l'intérieur d'une même langue, le professeur ou l'élève vont ainsi pouvoir trouver tous les mots de cette langue qui contiennent le même radical, le même suffixe, ou encore se rendre compte de la rareté d'une particularité graphémique.

Si la recherche s'étend à des langues supplémentaires, les mots répondant à la requête initiale seront listés par langue.

Diverses options sont proposées pour affiner cette recherche : chaîne graphique recherchée ayant la même silhouette, chaîne graphique recherchée située seulement au début des mots, seulement à la fin des mots, ni au début ni à la fin, située indifféremment dans les mots. Nous avons introduit deux nouvelles options parmi celles précédemment proposées : « structure consonantique stricte » et « structure consonantique lâche ». La structure consonantique stricte recherche les mots qui vont comporter les mêmes consonnes aux mêmes endroits, mais dont les voyelles ne seront pas obligatoirement les mêmes. La structure consonantique lâche fait la même demande et autorise la recherche sur les intervalles entre les consonnes dont les voyelles ne sont pas obligatoirement identiques et en même nombre. Exemple : proposer « douleur » à la recherche lexicologique, option structure consonantique lâche, donne, entre autres, comme résultat en latin le mot « dolor » (mêmes consonnes et variance vocalique).

On constate en effet que l'évolution du latin vers le foisonnement des langues romanes que l'on connaît de nos jours s'est opérée sur les parlers, qui, comme tous les versants oraux des langues, sont à dominante vocalique. En fonction des us et coutumes linguistiques des lieux où se développaient ces langues, ce qui a bougé c'est très souvent l'aspect vocalique des mots, le squelette consonantique restant pour une bonne part inchangé, et donc pouvant être « pisté » à l'écrit. L'intérêt de faire cette recherche sur le latin, on l'aura compris, est de se lancer dans une démarche étymologique, de constater qu'il n'est pas rare que la forme actuelle du mot soit très proche de son origine, ou alors très éloignée. La sensibilisation à l'origine des mots qui transparait dans leur orthographe, que cette origine soit réelle ou recréée par les grammairiens, est à entreprendre très tôt dans la scolarité.

La recherche lexicologique étendue aux autres langues permet de prendre conscience de la parenté des langues romanes, ou de l'influence du latin dans une langue comme l'anglais, langue finalement très romanographique, et pourtant classée dans le groupe germanique de la famille des langues indo-européennes. Nombre de mots sont largement semblables et on peut s'appuyer sur la connaissance de sa langue pour inférer du sens :

français	anglais	italien	portugais	espagnol	latin
terrible	terrible	terribile	terrível	terrible	terribilis
parfait	perfect	perfetto	perfeito	perfecto	perfectus
famille	family	famiglia	família	familia	famili
stupide	stupid	stupido	estúpido	estupido	stupidus
silence	silence	silenzio	silêncio	silencio	silentium
matériel	material	materiale	material	material	materialis
sel	salt	sale	sal	sal	sal

Mais, a contrario, pour certains mots il n'y a pas ou peu de parenté et ils doivent être appris sans référence à la langue maternelle :

français	anglais	italien	portugais	espagnol	latin
fenêtre	window	finestra	janela	bentana	fenestra
huile	oil	olio	óleo	aceite	oleum
œuf	egg	uova	ovo	huevo	ovum
outils	tools	attrezzi	instrumentos	herramientas	-

Et bien sûr, les « faux amis » sont là, toujours prêts à nous induire en erreur... ● En espagnol, *cigalas* signifie *langoustines*, *langostinos* signifie *crevettes*, *cigarra* signifie *cigale* et non pas *cigare*, *plancha* signifie *fer à repasser*, etc. ● En anglais, *abusive* signifie *injurieux*, *affaires* signifie *scandale*, *candid* signifie *franc/sincère*, *cave* signifie *grotte*, etc. ● En italien, *delitto* signifie *crime*, *velo* signifie *voile*, *vestiario* signifie *habillement/vêtements*, *volubile* signifie *volage*, etc. ● Entre les autres langues c'est vrai aussi : un anglais qui lit *red* en espagnol doit comprendre *réseau*.

On le voit, les outils du **Bureau de Lecture** vont permettre, en plus de travailler sur une langue de façon endogène, de mobiliser les possibilités offertes par la proximité typologique, et particulièrement graphique, des autres langues.

ESPAGNOL / ESPAÑOL

Ejercicios sobre el texto	sobre las frases	sobre las palabras
ORGANIZACIÓN ■ Entrega en orden de extratos ■ Entrega en orden de párrafos ■ Entrega en orden de frases ■ Puntuación CLASIFICACIÓN ■ Cronología ■ Acontecimientos ■ Personajes ■ Lugares ■ Estilo directo/indirecto ■ Otro TEXTAS INCOMPLETAS ■ Clausura ■ Palabras básicas ■ Palabras elegidas PALMOS ■ Saltos de ojo / pausa ■ Saltos de ojo / continuo □ Borrado / perseguiamiento BÚSQUEDA DE ELEMENTOS ■ Búsqueda de palabras ■ Búsq. de grupos de palabras ■ Búsqueda de frases ■ Búsqueda de párrafos ■ Otro	ORGANIZACIÓN ■ Reordenación de las palabras ■ Reordenación de grupos ■ Puntuación ■ Segmentación en palabras CLASIFICACIÓN ■ Tipos de frases ■ Formas de frases ■ Frases simples y complejas ■ Prop. yuxtapuest. / coordinadas ■ Frases con el mismo sujeto ■ Tiempos verbales de frases ■ Frases / No frases ■ Construcciones similares ■ Temas similares ■ Otro FRASES INCOMPLETAS ■ Palabras básicas ■ Palabras elegidas BÚSQUEDA DE ELEMENTOS ■ Búsqueda de palabras ■ Búsq. de grupos de palabras ■ Otro	ORGANIZACIÓN □ Descripción ■ Aostas □ Ortografía CLASIFICACIÓN EN LAS PALABRAS DEL TEXTO ■ Por naturaleza ■ Por longitud ■ Por grupo de letras ■ Personajes ■ Indicaciones de lugares ■ Indicaciones de tiempo ■ Otro CLASIFICACIÓN SOBRE LAS PALABRAS DEL ESPAÑOL ■ Por longitud ■ Por apariencia ■ Por silueta RECONOCIMIENTOS ■ Grafías ■ Listas □ Palabras flash
■ QCM		
□ VISTAS DE TEXTO		

Quand on apprend une nouvelle langue étrangère, on peut difficilement se passer d'avoir une approche contrastive, de mettre des systèmes en relation, de mobiliser les connaissances que l'on possède sur sa propre langue, éventuellement sur une langue étrangère que l'on maîtrise relativement bien, et d'opérer des transferts : stratégies de mobilisation des connaissances sur le fonctionnement d'une situation de communication, anticipation à partir des connaissances que l'on a sur un sujet, type de discours, type de texte, similitudes syntaxiques et grammaticales, correspondances consonantiques, affixales, morphosyntaxiques.

On entrevoit l'aide qu'Idéographix peut apporter à l'apprentissage d'une langue étrangère, particulièrement au niveau de l'écrit, par le travail spécifique qu'il permet de faire à l'intérieur de celle-ci et par les relations qu'il permet d'établir avec ses parentes.

■ Les impressions

Le texte, les informations produites à propos et autour du texte, les exercices (un à un ou sous forme de livret) produits avec les matériaux du texte sont imprimables et constituent autant de matériel pédagogique mis à la disposition des professeurs et des élèves. Qui plus est, Idéographix propose l'impression d'autres matériels pédagogiques couramment utilisés dans l'enseignement des langues, dès l'école élémentaire :

1) le module affiche : Le texte, ou un extrait du texte, peut être imprimé au format affiche utilisable en travail collectif, de la taille désirée par l'enseignant. On peut y intégrer une image : illustration de l'ouvrage, couverture du livre, portrait de l'auteur,...

2) le module étiquettes : On peut imprimer des étiquettes d'un mot, des mots du texte, de paragraphes, de phrases, de tout le texte, au format

DANTE ALIGHIERI :
Scegli la risposta giusta



Le date della sua vita:
1265-1321

1. Dante è nato nel...?

2. Come si chiamano di solito gli scrittori del quattordicesimo secolo?

3. L'opera più famosa di Dante è...?

4. Uno tra questi versi è tratto dalla Divina Commedia.. Quale ?

5. La "Gentil Donna" che ispirò Dante fu :

individuel ou collectif : classements, entraînement à la reconnaissance rapide, reconstitution de texte, production écrite, les activités possibles sont nombreuses.

3) le module de mise en page : Le module de mise en page permet d'organiser sur une feuille du texte, des images ; on se maquette ainsi ses propres flashcards, ses fiches dictionnaires, ses fiches-auteurs, ses fiches d'environnement socio-historique de production du texte étudié, etc.

■ L'entraînement à la lecture

Dans la lignée des logiciels que l'AFL a produits, Exographix, le module d'entraînement à la lecture d'Idéographix, développe d'emblée les comportements caractéristiques du lecteur : la reconnaissance rapide et sûre des mots, l'élargissement de l'empan de lecture, l'anticipation, les stratégies de recherche d'informations, la mobilisation des connaissances (sur le monde, sur l'écrit), le raisonnement, la conceptualisation. Et ceci en faisant manipuler, reconstruire, remettre en ordre, classer, trier, associer, les matériaux du texte (mots, phrases, paragraphes) et les matériaux que le(s) texte(s) permet(tent) d'accumuler et d'ériger en système de l'écrit.²

« Selon une analyse répandue, la compréhension écrite en langue étrangère se caractériserait par un « court-circuitage des processus de haut niveau » (cf. Clark 1979, Cziko 1980, Gaonac'h 1990). Confronté à la langue étrangère, le lecteur concentrerait son effort sur les opérations dites de « bas-niveau » (décodage grapho-phonologique, lexical et morpho-syntaxique) et fonctionnerait presque uniquement sur le mode « bas-haut » (ou sémasiologique³), « de la prise d'informations visuelles jusqu'à la construction du sens » (Gaonac'h 1993), en omettant d'avoir recours à ses connaissances extra-linguistiques et textuelles (nature, scénario et agencement textuels) et à ses facultés d'anticipation (opérations dites de « haut niveau », traitement « haut-bas » ou onomasiologique⁴). Psychologues et didacticiens s'accordent à regretter ce « moindre usage en langue étrangère de traitements qui seraient a priori identiques s'il s'agissait d'une langue maternelle, et qui pourraient venir en aide au lecteur lorsqu'il est en difficulté sur des traitements pour lesquels le fonctionnement des deux langues est différent » (Gaonac'h 1993). »⁵

Rappelons que les stratégies fondées sur des opérations de bas niveau (traduction orale de l'écrit par le truchement des correspondances grapho-phonologiques) condamnent grandement l'utilisateur de l'écrit à n'en être qu'un déchiffreur, condamné à une vitesse de lecture limitée à celle de la phonation. Opération d'oralisation d'autant plus hasardeuse dans le cas d'une langue étrangère que son oral est très peu connu de l'élève.

Or, justement, Exographix s'inscrit parfaitement dans cette démarche de traitement « haut-bas », que nous caractérisons par l'expression « du message au code », dans cette démarche d'apprentissage linguistique de l'écrit, que les pédagogues des langues étrangères semblent s'être appropriée plus largement que ceux de la langue maternelle. L'objectif est clairement de mettre en place le comportement de lecteur, les stratégies fondées sur les opérations de haut niveau qui sont celles qui pilotent l'activité intellectuelle humaine dans la résolution de problèmes complexes. L'élève en position de lecteur du texte étranger mobilise, utilise, transfère ses compétences lexiques, ses compétences (méta)langagières et (méta)cognitives, ainsi que ses connaissances lexicales, métalinguistiques, extralinguistiques et encyclopédiques, pour résoudre ce problème complexe qu'est cette lecture.

■ 2. Voir Exographix. Thierry OPILLARD. A.L. n°84, déc. 2003, pp.41-46. ■ 3. La démarche sémasiologique procède à la description du sens à partir de la forme. ■ 4. La démarche onomasiologique procède à la description de la forme à partir du sens. ■ 5. DEGACHE C., MASPERI M. (1995), Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes. Galatea, in revue LIDIL, n°11, PUG.

II.2.4.2.) Qu'apporte Idéographix à la construction du bilinguisme ou du multilinguisme ?¹

■ Flexibilité et sécurité

On ne reviendra pas en détail sur la **flexibilité** qu'apporte Idéographix aux enseignants, c'est l'objet de beaucoup des articles publiés précédemment à son sujet. Rappelons seulement qu'il permet de traiter tout texte des langues européennes qu'on y introduit en exerçant sur lui diverses formes de manipulations et d'observations, de décontextualisation et recontextualisation de ses éléments. Il offre ensuite la possibilité de créer un entraînement personnalisé pour un individu, un groupe d'individus, un niveau, une classe, par la création de filières d'exercices ; ceux-ci sont choisis parmi une soixantaine et portent sur différents niveaux du matériau linguistique (mots, phrase, paragraphe, texte) et travaillent simultanément deux axes (comportement de lecteur et maîtrise des règles de l'écrit). Il répond ainsi parfaitement à l'enseignant moderne concepteur de sa pédagogie, quelle qu'elle soit.

Le fait qu'on puisse interroger une autre langue avec le même outil d'étude de sa langue première, qu'on puisse y inférer des catégories relatives à ses éléments (affixes, mots, phrases, etc.), qu'on puisse se rendre compte de sa complexité propre et la manipuler de la même manière lors des exercices, qu'on puisse développer les mêmes stratégies de lecture, permet de se forger rapidement une représentation de leur proximité. Et ceci n'est pas sans rapport avec un sentiment de **sécurité** dont on sait qu'il amène les élèves à mobiliser avec efficacité tout leur potentiel cognitif. Autrement dit, Idéographix lève des obstacles à l'apprentissage. Il permet, par le traitement systématique et systémique qu'il opère sur les langues, de faire émerger des représentations qui s'appuient sur celles connues et répertoriées dans la langue première, ou d'en faire émerger de nouvelles par l'observation raisonnée². Il permet en retour une compréhension étendue de sa langue maternelle, l'incluant dans un paysage linguistique plus vaste³.

■ Adaptation méthodologique

Le balancier de la pédagogie des langues étrangères oscille entre d'un côté les « traditionalistes » adeptes des activités de grammaire et de traduction, dont les assertions métalinguistiques informatives (et rebutantes) croient donner les clés de la langue mais peinent à former des pratiquants, et d'un autre côté les « communicants » adeptes du bain de langue, naturel mais peu efficace, surtout en situation de bilinguisme tardif où « on s'éloigne du domaine du développement spontané, naturel, commun à tous, de l'individu dit normal, et où on entre dans celui de processus d'apprentissage le plus souvent volontaires, conscients, et même éventuellement... résistibles. »⁴

Cependant, semble émerger chez les professeurs de langue ces dernières années une voie qui concilie ces deux tendances en présentant des pratiques de communication (lectures finalisées, situations de communication authentiques, avec notamment les séjours en immersion, la présence des assistants, les classes européennes) et en travaillant à partir de celles-ci le nécessaire retour réflexif sur la langue avec des interactions métalinguistiques et métacognitives en langue maternelle.

Idéographix permet l'utilisation des supports de travail **et** de communication des élèves et la réflexion sur la langue.

Mais, à l'observation des premières utilisations d'Idéographix par des professeurs de collège et de lycée, il semble que l'étude d'une langue à travers un outil qui interroge les phénomènes linguistiques permet de dépasser les faits de discours et les catégories grammaticales traditionnelles (avec leur relativité et leurs insuffisances) qu'il a d'abord permis de construire, pour se référer aux concepts, en tant que cadres de pensée où réside le sens. L'élève peut saisir une logique d'ensemble au niveau de

■ 1. Ce texte reprend la fin de l'article de Thierry Opillard, Bilinguismes, compétences et outils informatix, AL n°94, juin 2006, page 80. ■ 2. « L'effort mental qu'un apprenant emploie à trouver le sens d'un mot en l'étudiant dans son contexte et en réfléchissant aux similitudes formelles qui peuvent exister entre ce mot et des mots connus sera apparemment récompensé par une plus grande probabilité que le mot reste dans sa mémoire ». SINGLETON D., « Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères : la dimension lexicale », in Lidil n°9 : La Grammaire à quoi ça sert ? coordonné par C. Foerster et C. Bourguignon, Université Stendhal de Grenoble, PUG, Déc. 1993. ■ 3. « La confrontation avec une langue inconnue mais voisine placée sous le signe de la contrastivité éclaire en retour le lecteur sur sa propre langue maternelle, sur les origines de son vocabulaire, sur l'évolution de la langue, sur les glissements sémantiques, sur les emprunts aux autres langues, sur ses spécificités grammaticales, etc. » / <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/dc97a.htm>. ■ 4. Jean Duverger

la situation de communication, de ses enjeux, des valeurs véhiculées, de l'énonciateur, de ses visées. On se voit amener les élèves à la compréhension et l'utilisation des règles culturelles, sociales et linguistiques sous-jacentes à la production et à la compréhension des discours spécifiques des diverses communautés linguistiques.

Cette approche contrastive que permet Idéographix conduit les élèves à un niveau de conceptualisation qui devient une démarche de pensée qui trouve son application dans toutes les approches linguistiques, y compris à la rencontre de textes historiques, géographiques ou économiques.

Dans les cadres institutionnels actuels qui ne mettent pas les élèves en situation de bilinguisme précoce et qui donc nécessitent de mener des apprentissages «conscients et volontaires», Idéographix est l'outil tout désigné pour aider à leur réalisation, d'autant, comme on vient de le voir, que les professeurs réussissent de plus en plus à «marier l'eau et le feu» par les démarches d'apprentissages linguistiques, qui se rapprochent le plus de ce que les élèves ont pratiqué pour tous les autres apprentissages qu'ils ont conduits depuis leur enfance. Où que le professeur se situe sur le nuancier des approches pédagogiques, Idéographix, par ce qu'il permet de faire de l'écrit, par ce que ses outils multimédia offrent à la construction de l'oral, répond à un large éventail de besoins pédagogiques.

■ Conclusion

Le bilinguisme individuel ne peut se développer que dans un ensemble social plus large. Le cadre européen semble solliciter fortement le bilinguisme, et plus même, puisqu'il est question dans les textes, autant dans les outils que dans les objectifs, de multilinguisme : il s'agit bien de passer de la notion de bilinguisme étatique à celle de multilinguisme européen.

« En mars 2002, à Barcelone, les chefs d'État et de gouvernement ont reconnu que l'UE et les États membres se devaient d'agir. Avec le développement de la coopération et de la mobilité en Europe, connaître plusieurs langues est aujourd'hui un atout important. La formation des professeurs de langues étrangères revêt une importance croissante parce qu'ils sont les mieux à même de contribuer à améliorer la pédagogie des langues et à éveiller l'intérêt des apprenants pour les langues. Ils sont aussi des acteurs privilégiés pour aider l'UE à atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé, à savoir faire en sorte que tous ses citoyens soient capables de communiquer dans deux langues étrangères en plus de leur langue maternelle.

Tout en reconnaissant que cet objectif « langue maternelle +2 » est ambitieux, la Commission européenne considère qu'il n'est pas hors de portée. L'enseignement devrait débiter

le plus tôt possible, au niveau préscolaire déjà, et se poursuivre tout au long de la scolarité, des études et à l'âge adulte. Il doit commencer tôt, mais il ne portera ses fruits que si les enseignants sont spécialement formés pour enseigner les langues aux jeunes enfants, dans des classes permettant de consacrer suffisamment de temps et d'attention à l'apprentissage des langues. Les établissements scolaires se doivent aussi de relever le défi en proposant le plus vaste choix de langues possible. »

*Portail EUROPA consacré aux langues de l'Union Européenne
<http://europa.eu.int/languages/fr/chapter/8>*

Il s'agit aussi de s'en donner les moyens, Idéographix version multilingue y a toute sa place, et les enjeux dépassent largement l'équipement individuel de chacun :

« Les technologies linguistiques sont donc primordiales pour préserver à leur juste place, dans le monde globalisé et interconnecté de demain, toutes les langues européennes, ainsi que la culture, l'art et l'histoire auxquelles elles sont intrinsèquement liées. »

*Portail EUROPA consacré aux langues de l'Union Européenne
<http://europa.eu.int/languages/fr/chapter/17>*

■ **Thierry Opillard**

Ce DVD permet de rencontrer l'essentiel de la problématique de recherche des équipes INRP qui ont été associées à l'AFL pendant plus de 20 ans. Il offre un panorama approfondi du travail le plus important mené en France dans la continuité sur l'apprentissage initial de la lecture. On découvre alors cette situation paradoxale, d'une part que l'essentiel des propositions de l'AFL (notamment en ce qui concerne la voie directe ou la nécessité de travailler sur la littérature de jeunesse) sont reprises dans les textes officiels sans jamais que les travaux scientifiques qui les accompagnent ne soient cités et, d'autre part que les propos tenus pour invalider les positions de recherche de l'AFL résultent soit d'une volonté délibérée de désinformation soit d'une ignorance. Avec ce DVD, la possibilité est offerte aux enseignants et aux formateurs de parcourir en tous sens et d'examiner la réalité d'un travail théorique et pratique afin de se faire une opinion. ● Responsables de Recherche pour les 3 films : Jean Foucambert & Yvonne Chenouf ● Réalisation des 3 films : Jean-Christophe Ribot. Tarif : 35€

apprendre à lire

SCÉREN

SERVICES CULTURE ÉDITIONS
RESSOURCES POUR
L'ÉDUCATION NATIONALE
CRDP
ACADÉMIE D'ORLÉANS-TOURS

AFL

association française
pour la lecture

II. Les outils

3. L'Exerciseur

1. Du côté de la préparation des filières

II.3.1.1.) La filière (définition, contenu et fonctionnement)

■ À quoi ça sert ?

La filière organise une suite d'exercices (on conseille entre 12 et 15 exercices par filière) parmi les 60 disponibles, non pas en passant des uns aux autres quand ils sont terminés, mais en passant de l'un à l'autre au bout d'un temps relativement court que l'enseignant détermine, sans qu'il soit obligatoirement terminé, tout en maintenant une cohérence à la partie de l'exercice effectué.

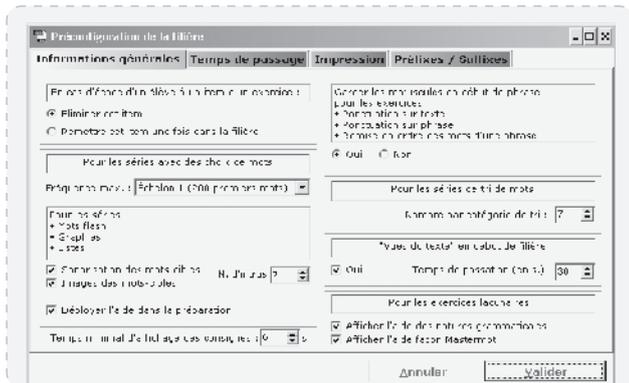
La filière organise obligatoirement le travail à partir de trois types de matériau linguistique : le texte, la phrase, le mot. Elle enchaîne ces types d'exercices les uns après les autres en boucle au cours de son déroulement : exercice-texte/exercice-phrase/exercice-mot/exercice texte/...1 L'entraînement est ainsi très rythmé et mobilise à chaque séance les savoirs et savoir-faire relatifs au texte, à la phrase et au mot ; ceux-ci se construisent simultanément et s'étayent mutuellement.

■ Comment ça fonctionne ?

■ 1. Préconfigurer une filière

Après avoir cliqué sur Préconfiguration dans le menu général, une fenêtre s'ouvre composée de 4 onglets : **Informations générales / Temps de passage / Impression / Préfixes-suffixes**

Informations générales : si on le désire, en fonction du niveau des élèves



et des choix pédagogiques de l'enseignant, il est possible de modifier à tout moment les réglages effectués par défaut par les concepteurs.

- choisir de faire refaire une fois les items non réussis
- choisir le niveau de fréquence des mots intrus pour certains exercices
- choisir le nombre d'intrus, la sonorisation et l'illustration des mots-cibles pour certains exercices
- choisir de garder les majuscules des exercices de ponctuation

■ Accès Créer une nouvelle filière

Dans le menu **Outil texte**, cliquez sur le bouton :

■ Accès Ouvrir une filière déjà créée

- Soit dans la barre d'outils **Outil texte**, cliquez sur le bouton : . Une fenêtre s'affiche, permettant de choisir la filière sur laquelle retravailler.

- Soit dans le Menu Général, cliquez sur **[Exercices]** puis sur **[Ouvrir une filière]**.

■ Accès Dupliquer une filière

- Soit dans le Menu Général, cliquez sur **[Exercices]** puis sur **[Gestion des préparations de filière]**.

- Soit en bas de la fenêtre de préparation des exercices, cliquez sur le bouton

■ Accès Préconfigurer une filière

Dans le Menu Général, cliquez sur **[Exercices]** puis sur **[Préconfiguration]**.

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / Exographix / Créer des exercices dans une filière.

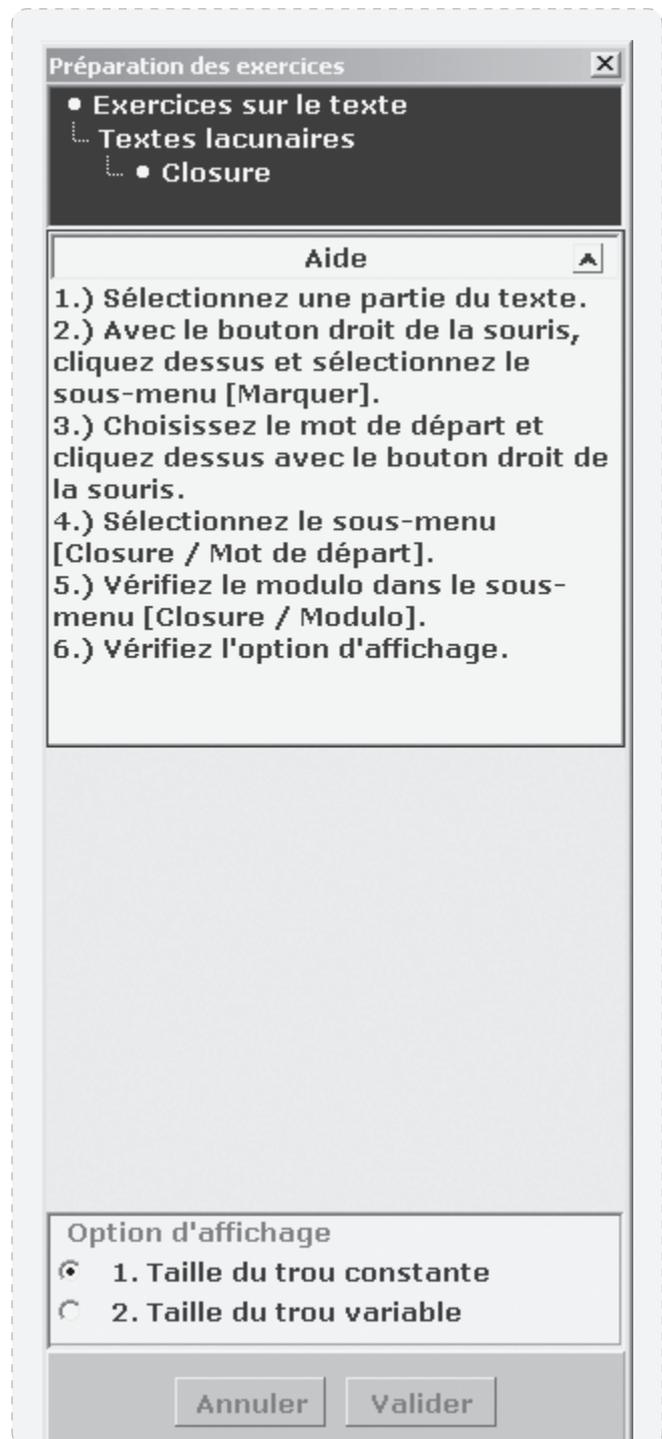
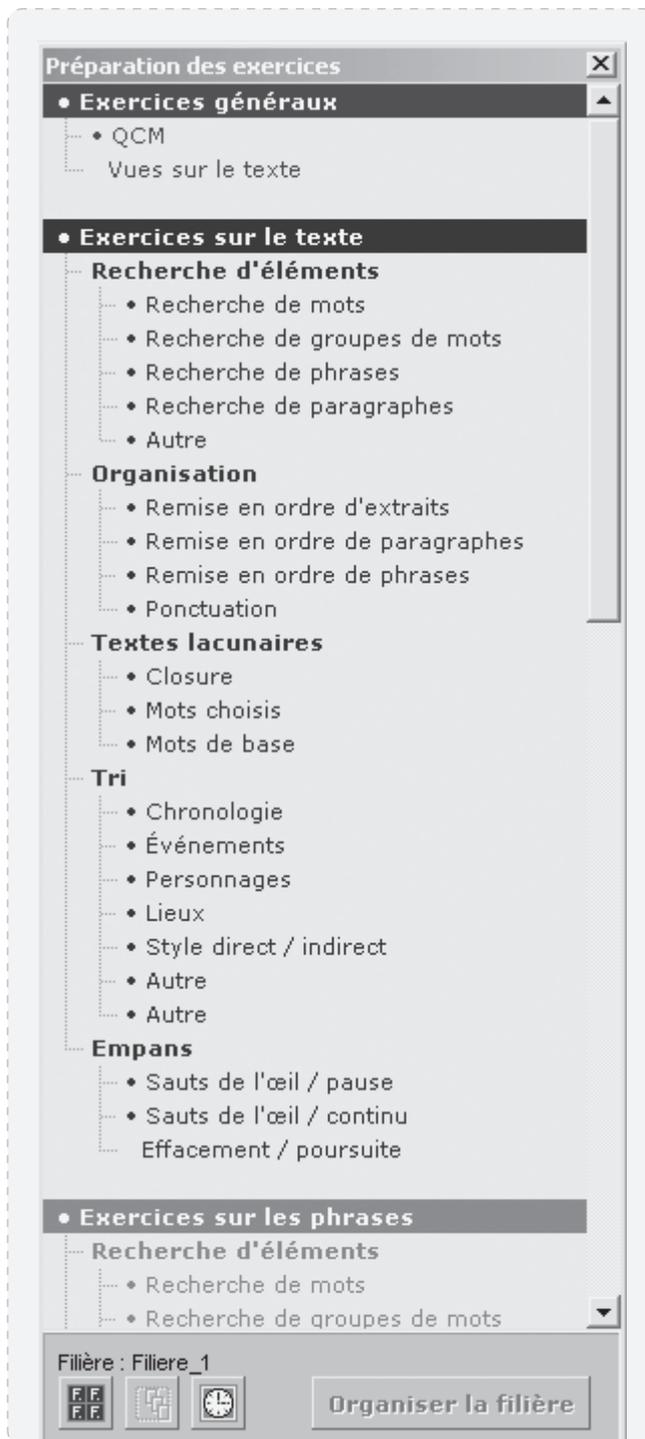
■ **Voir aussi** • l'article de Thierry Opillard, *la filière*, Actes de Lecture n°86, p.41

- choisir le nombre de catégories des exercices de tri
- choisir de commencer les filières par un « moment » de relecture et déterminer le temps qui lui est consacré

Temps de passage : le deuxième onglet de cette fenêtre permet de fixer le temps de chaque passage et le temps de chaque exercice dans la filière. Un module de simulation et de calcul apporte une aide en fonction des informations données.

Impression : le troisième onglet permet de choisir d'autres options d'impression que celles données par défaut que ce soit pour les fontes ou pour certains exercices comme « **Ponctuation** », « **Graphie** », « **Empans** », « **Lacunes** »... Les paramètres de certaines impressions peuvent donc être configurés à partir de cet onglet pour qu'on n'ait pas à les redéfinir à chaque fois :

- La police des cadres de textes de toutes les impressions
- L'affichage ou non des signes de ponctuation dans les exercices Ponctuation
- La couleur de la pastille d'appel, la largeur des empans et la taille des interlignes pour les exercices Empan
- Le nombre de colonnes des exercices Graphies et Listes
- La nature des polices avec lesquelles l'affichage des intrus se fait dans Graphies
- La nature de la lacune dans les exercices lacunaires (Closure, Mots de base, Mots choisis) : Proportionnalité ou non de la lacune qui remplace le mot manquant, affichage ou non, comme aide, des mots manquants, nature du caractère qui remplace le mot manquant (blanc, tiret, etc.)



Préfixes / suffixes : enfin, le quatrième onglet permet de choisir, parmi les préfixes et les suffixes de la langue française, ceux avec lesquels on constitue les listes d'intrus.

En effet, certains exercices (Graphies, Listes, Mots flash, Tri sur les mots du français par construction) utilisent des listes de mots-intrus dans lesquelles sont disséminées le(s) mot(s) cible(s). Une de ces listes est constituée de mots contenant le même préfixe ou le même suffixe que ce mot, s'il en a un.

■ 2. Préparer, tester et imprimer des exercices

Après avoir cliqué sur le bouton , une fenêtre de préparation s'ouvre alors sur le côté droit de l'écran. (voir image page 101 à gauche)

Elle comprend dans l'ordre : Vues du texte, QCM, la liste des exercices sur le texte, ceux sur la phrase, ceux sur les mots, qu'un ascenseur sur le côté permet de faire apparaître à la vue du préparateur.

Pour **lancer la préparation d'un exercice**, il suffit de cliquer sur l'intitulé de l'un d'eux avec le clic gauche de la souris, et apparaît alors l'environnement de préparation de celui-ci, avec les consignes à suivre pour sélectionner le matériel, choisir les objets sur lesquels vont porter l'exercice. Quand c'est fait et qu'on a validé, on revient à la fenêtre de préparation de la filière et on peut passer à la préparation d'un autre exercice.

Pour modifier un exercice déjà préparé, il suffit de cliquer sur celui-ci dans la fenêtre de préparation des exercices. (voir image page 101 à droite)

Dans la fenêtre de préparation, il suffit de réaliser un **clic-droit** (menu contextuel) **sur un exercice déjà préparé** pour obtenir :

- **le temps de passage qui est alors indiqué** et que l'on peut modifier à tout moment avant l'organisation de la filière (bouton en bas à droite de la fenêtre de préparation de filière).

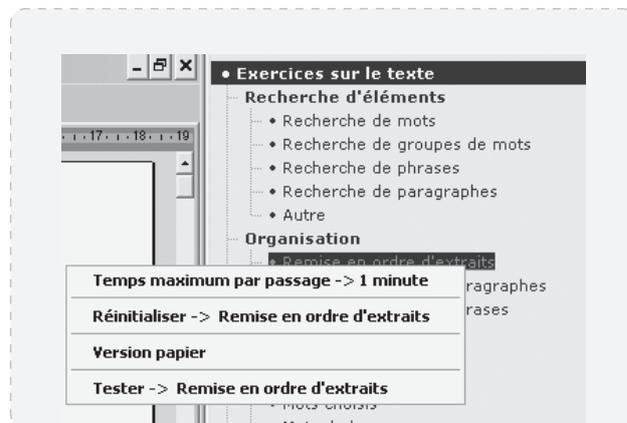
- **la possibilité de réinitialiser l'exercice préparé**, ce qui signifie qu'on peut effacer d'un coup toute la préparation effectuée sur l'exercice en question et qu'on peut alors recommencer à zéro une nouvelle préparation.

- **la version papier de l'exercice préparé** qui fait apparaître à l'écran une pré-maquette de l'exercice reprenant tous les éléments de cette préparation. On peut imprimer immédiatement l'exercice ou l'enregistrer ou l'utiliser plus tard pour la réalisation du livret d'exercices.

On peut aussi le dupliquer pour l'avoir plusieurs fois sur la même page et faire des économies de papier. Si on le souhaite, on le modifie à l'écran : modifier la consigne, changer les largeurs d'emplacements pour les exercices Empan, donner la liste des mots en aide pour Closure, choisir les types d'intrus, le nombre de colonnes et le nombre de mots-cible dans Graphies, changer les étiquettes de place, changer la police et sa taille, etc.

- **la possibilité de tester l'exercice** sur écran pour voir s'il répond bien à nos attentes.

Le bas de la fenêtre de préparation renseigne sur le temps total des exercices préparés pour un passage (en vert) et le temps de travail préparé qui déborde du temps prévu pour un passage de cette filière en préparation (en rouge).



Les 3 icônes en bas permettent de :

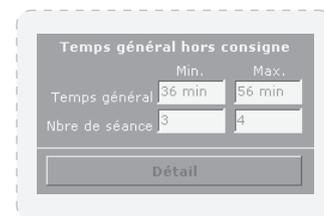
-  : gérer plusieurs filières.
-  : créer le livret d'exercices papier.
-  : calculer le temps nécessaire à l'effectuation d'une filière.

■ 3. Évaluer le temps nécessaire pour faire une filière

Pour calculer le temps nécessaire à l'effectuation d'une filière, il suffit de cliquer sur le bouton en bas à gauche dans la fenêtre « Préparation des exercices » : 

Une petite fenêtre apparaît.

Elle tente d'évaluer le temps nécessaire à la réalisation d'un ensemble d'exercices et pour un élève qui aurait beaucoup de difficultés (c'est le temps maximal qui est indiqué) et pour un « bon » élève (c'est le temps minimal qui est donné). Ce qui permet également d'indiquer un nombre probable de séances de travail.



On obtient davantage de précisions, exercice par exercice, et selon trois niveaux (faible, moyen et fort) en appuyant sur le bouton détail.

Les autres temps d'Idéographix.

- **Le temps de l'entraînement :** ce temps peut être déterminé directement par l'enseignant ou calculé par le logiciel si certaines informations sont fournies : le temps global d'utilisation de la machine, le nombre d'inscrits sur la machine et le nombre de séances divisant la filière.

Au fur et à mesure de la préparation des exercices de la filière, l'enseignant est renseigné sur le temps que ces exercices prendraient théoriquement (certains élèves sont rapides et d'autres plus lents), de sorte qu'il maîtrise globalement la quantité de travail préparé.

- **Le temps de l'exercice :** chaque exercice a été prévu avec un temps minimum et un temps maximum d'effectuation des diverses tâches : cli-

quer sur des éléments (mots, phrases, paragraphes, etc.), trier, ordonner des éléments, etc. La durée totale de l'exercice va se répartir sur les différents passages que l'élève va faire sur l'ordinateur, elle correspond à un multiple du temps consacré à l'exercice lors de chaque passage : par exemple, pour son entraînement sur le texte Alboum de Christian Bruel, l'élève fera 10 minutes de « **Graphies** » réparties en 10 passages de 1 minute, sur les 10 jours qui lui seront consacrés. Le temps de passage de chaque exercice peut être configuré par défaut à partir du menu général. En outre, lors de la préparation d'une filière, on peut ajouter ou retrancher du temps pour chacun des exercices et décider par exemple que l'élève travaillera sur « **Graphies** » pendant 1 minute et 30 secondes sur cette filière à chaque passage au lieu de 1 minute comme habituellement.

Quand le travail sur un exercice est-il terminé ?

- Premier cas. À chaque passage sur l'ordinateur, quand le temps imparti à cet exercice est épuisé : si l'enseignant décide que les élèves, sur cette filière, travaillent 2mn de « Recherches d'éléments sur le texte », « Recherche d'éléments » s'arrête au bout de 2mn.
- Deuxième cas. À tout moment de la filière, si le matériau nécessaire au fonctionnement de l'exercice est épuisé.
- Troisième cas. À la fin de la filière, quand l'entraînement sur la filière est terminé (et dans ce cas, le matériau de l'exercice n'a pas été forcément utilisé en totalité).

● **Le temps de l'élève** : comme pour tout nouvel outil, un temps suffisamment long passé à la prise en main du logiciel sera du temps gagné ultérieurement grâce à l'autonomie ainsi acquise.

Chaque élève dispose d'un certain temps d'entraînement à chaque passage sur l'ordinateur, par exemple 10 minutes par jour dans la classe de CE1 de M. X, ou 2 fois 20 minutes par semaine dans la salle informatique pour la classe de CM de Mme Y. On considère généralement comme « idéal » un temps quotidien de 15 minutes, mais les conditions matérielles de chacun peuvent faire varier ces paramètres ; toutefois, un entraînement trop irrégulier et trop peu intensif, par exemple un passage sur l'ordinateur de 20 minutes tous les 15 jours, se révélerait inefficace.

Si le travail prévu pour l'entraînement était terminé par un élève au cours du temps qui lui est imparti, son entraînement s'arrêterait jusqu'à la prochaine filière. Afin d'éviter cela et pour que chaque élève s'entraîne à chaque séance, il faut veiller à ce que le matériau linguistique sélectionné pour alimenter les exercices soit suffisamment important, quitte à en sélectionner trop (quand c'est possible) et à ce que tout le matériau ne soit pas utilisé. En effet, il faut rappeler que l'important est la régularité de l'entraînement, la régularité de la confrontation aux différents processus en construction, dans l'acte lexicale et dans la maîtrise des règles de l'écrit. Ne pas terminer un exercice n'est pas dramatique.

● **Le temps de l'enseignant** : par rapport au temps total de préparation consacré à l'enseignement de la lecture, le temps passé à préparer les exercices sur Exographix et la filière qui les organise est extrêmement court. Non seulement parce que la prise en main du logiciel est simple et l'automatisation de la fabrication des exercices grande, mais surtout parce que cette préparation est l'aboutissement d'un processus démarré bien avant. En effet, d'autres activités prennent infiniment plus de

temps : l'étude attentive d'un album, d'un texte documentaire ou d'un article de journal (qui passe par la saisie dans le Bureau de lecture pour s'en pénétrer profondément) pour en repérer les éléments linguistiques susceptibles d'être découverts par les enfants lors de la leçon de lecture, la planification du travail de classe, la leçon de lecture elle-même.

En outre, en fonction du rythme de travail de la classe, la sélection du matériau linguistique (mots, groupes de mots, phrases, paragraphes, parties de texte) qui alimente les exercices et la création de la filière elle-même, produit des exercices pour 1 à 3 semaines, pour tous les élèves de la classe.

■ 4. Organiser les exercices de la filière

Quand on a terminé de choisir la nature et la quantité des exercices qui constituent la filière, il reste encore à choisir dans quel ordre ceux-ci seront effectués par l'élève. Pour cela, il suffit de cliquer sur le bouton [organiser la filière] situé en bas à droite de la fenêtre de préparation de la filière : 

La fenêtre « Organisation de la filière » s'ouvre alors.



Organisation de filière [X]

Temps d'un passage d'un Individu

10 min Modification

Organisation des exercices en filière

▲
▼

Exercices de la filière

1 min	Closure
1 min	Remise en ordre de mots
1 min	Description
1 min	Ponctuation
1 min	Mots de base
1 min	Orthographe
1 min	Remise en ordre d'extraits
1 min	Segmentation en mots
1 min	Mots flash
1 min	Tri par style direct / indirect

Pour modifier l'ordre de passage des exercices, il faut, soit se positionner sur un des exercices de la liste et le remonter manuellement à la souris en le glissant plus haut ou plus bas, soit utiliser les deux boutons juste au dessus de la liste pour les faire monter ou descendre dans la liste.

À ce stade, il est encore possible de modifier le temps de passage sur la filière en préparation ; une diminution du temps peut alors faire sortir des exercices de la liste, une augmentation peut en faire rentrer dans la liste si on en a préparé plus que le temps de passage prévu initialement dans la préconfiguration de filière. On peut également essayer un exercice particulier, essayer toute la filière et imprimer la liste ordonnée des exercices, pour archive.

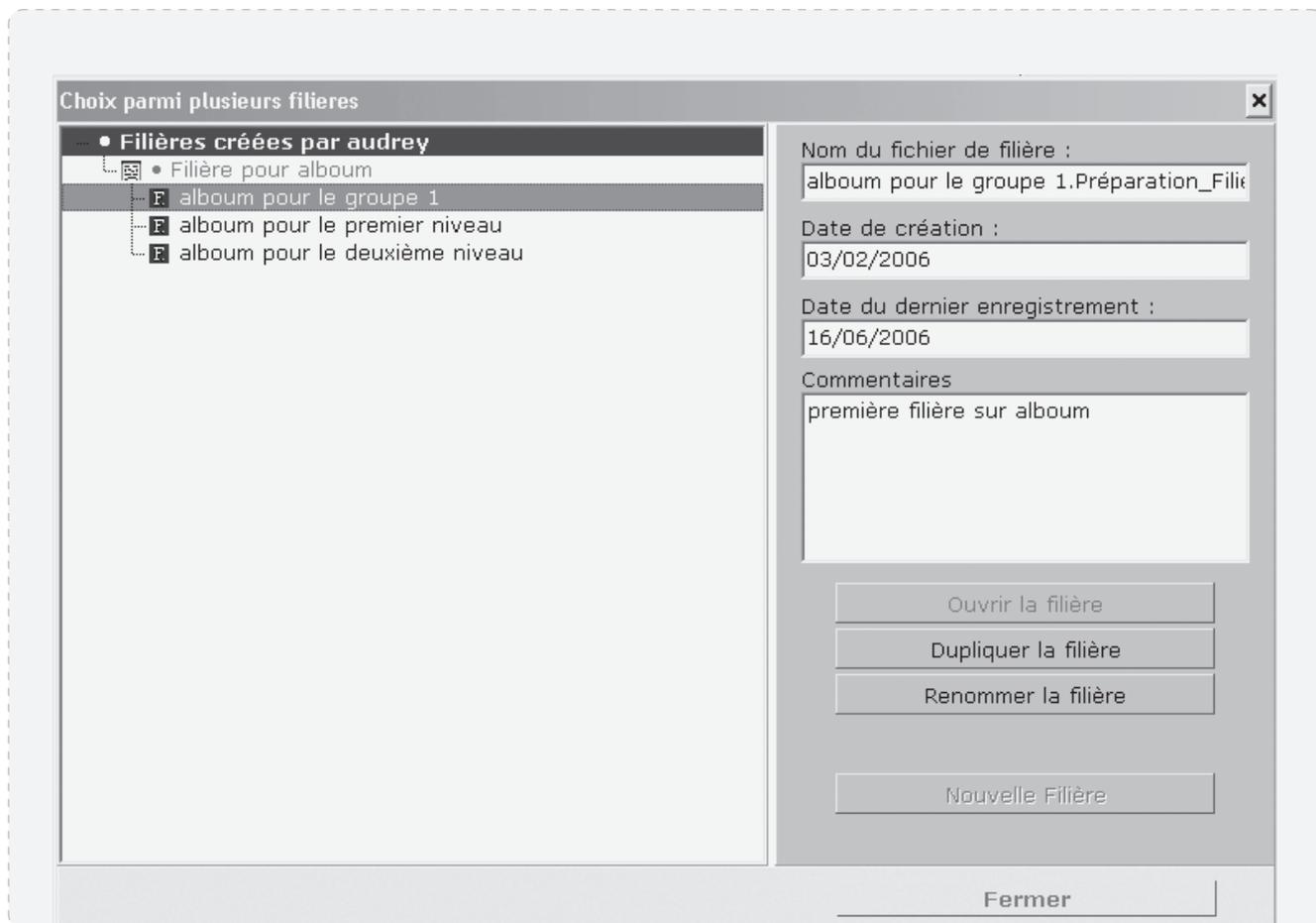
■ 5. Gérer plusieurs filières sur un même texte

Pour gérer plusieurs filières créées sur un même texte, il suffit de cliquer sur le bouton en bas à gauche dans la fenêtre « **Préparation des exercices** » : . Une fenêtre apparaît. (voir ci-dessous)

Elle permet de :

- donner des informations sur la filière grâce à la rubrique « **commentaires** » (préciser par exemple à qui est destiné la filière, pour quel niveau elle a été créée ou sur quels types de compétences elle repose).
- créer une nouvelle filière vierge sur un texte pour lequel il existe déjà une filière créée.
- dupliquer une ancienne filière pour pouvoir modifier certains aspects tout en gardant intacte la filière originelle.
- renommer une filière.
- supprimer une filière : sélectionner une filière puis, à l'aide du menu contextuel, cliquer sur **[supprimer]**.

Quand on veut ouvrir une filière sur un texte qui en contient plusieurs, cette fenêtre apparaît aussi et permet de choisir la filière sur laquelle on veut travailler...



II.3.1.2.) Les exercices un à un

On peut ranger les exercices que propose Exographix en deux grandes familles : les exercices qui font travailler le comportement de lecteur et les exercices qui font travailler les règles de l'écrit, même si ceux de cette seconde catégorie se mettent au service du premier comportement.

En effet, travailler par exemple à une plus grande maîtrise des connecteurs de temps ou à une meilleure compréhension du système de génération des mots de la langue française ne peuvent qu'améliorer la lecture des élèves.

■ 1. Le comportement de lecteur

En remarque préalable, on rappellera que notre parti pris est de considérer que l'apprenti-lecteur doit être dans la situation d'exercer d'emblée l'acte de lecture. On veillera à aider l'apprenti-lecteur à construire des repères dans la complexité qu'il rencontre, mais en évitant de le mettre dans la situation de travailler des savoir-faire pré-requis pour un apprentissage futur.

Le lecteur parcourt l'écrit par saccades oculaires de manière à prélever-vérifier des informations dans une structure générale (un texte, un poème, un article,...) dont il aura au préalable construit un nombre réduit de possibles et dans lequel il manquera au plus 20% d'information (paratextuelle, textuelle, syntaxique, lexicale, sémantique, etc.).

Voici la série d'exercices qui permettent de travailler les facettes de ce comportement complexe.

■ 80% de connu

Le principe d'un apprentissage linguistique de l'écrit veut que l'on aille « du message au code » et non l'inverse comme souvent dans l'enseignement traditionnel ; c'est à partir des écrits réels de communication du groupe en apprentissage, écrits dont on aura collectivement franchi les obstacles sémantiques, que l'on va construire le code écrit et les règles qui en régissent le fonctionnement.

Le texte à partir duquel on va créer les exercices doit être connu par les élèves, travaillé au préalable, et une des manières de le faire est de le saisir dans le **Bureau de Lecture** et d'utiliser ses fonctions et ses outils. La filière d'exercices va entraîner les élèves sur les éléments mis en évidence lors de la leçon de lecture et structurés pendant de la théorisation. L'entraînement vise donc à automatiser ces nouvelles données.

Pour être sûr que l'élève soit replacé dans le (con)texte à partir duquel les exercices sont générés pour une filière, chaque passage de l'enfant sur l'ordinateur commencera obligatoirement par un « moment » de relecture dans le texte...

● Relecture¹

● Recherche d'éléments : exercice sur le texte

But de l'exercice : être capable de rechercher rapidement une information dans le texte en se basant sur la connaissance de sa structure. / **Déroulement** : des questions sont posées à l'élève qui doit aller dans le texte pour cliquer sur la réponse (mot, groupe de mots, phrase, paragraphe). / **Remarque** : les questions peuvent solliciter les compétences de base ou les compétences approfondies. Cet exercice développe les stratégies de recherche d'information, comme la série D d'ELSA. Plusieurs exercices de ce type peuvent être fabriqués pour chaque filière.

■ L'anticipation et la déduction

Dans une phrase ou dans un texte où il manque un mot, celui-ci est retrouvé par un processus mêlant déduction, réalisée grâce à la connaissance du sujet ou de la langue, et anticipation, puisque le lecteur se projette par avance dans le flux sémantique textuel ou phrastique, en utilisant les points d'appui syntaxiques. Les exercices suivants consistent à introduire dans la phrase ou le texte choisis des « trous », des lacunes.

● Mots de base (texte lacunaire) : exercice sur le texte.

● Mots de base (phrase lacunaire) : exercice sur la phrase.

But de ces exercices : exercer l'anticipation et/ou la déduction. / **Déroulement** : un certain nombre de mots de base a été effacé automatiquement par le logiciel en fonction de l'échelon de fréquence choisi par l'enseignant. L'élève doit les écrire pour compléter la phrase ou le texte. Il bénéficie d'aides comme la silhouette du mot, sa structure consonantique, etc. / **Remarque** : cet exercice vise spécifiquement à travailler les mots de base qui organisent la phrase dans ses dimensions temporelles, spatiales et logiques.

● Mots choisis (phrase lacunaire) : exercice sur la phrase.

But de ces exercices : exercer l'anticipation et/ou la déduction. / **Déroulement** : un certain nombre de mots choisis par l'enseignant lors de la préparation a été effacé de la phrase ou du texte et l'élève doit retrouver ces mots. / **Remarque** : il est préférable que ces mots ne soient pas pris au hasard mais répondent à la nécessité de travailler la micro-structure de la phrase ; la succession des mots d'une énumération, l'enchâssement d'une relative, les mots familiers de propos rapportés,...

● Mots choisis (texte lacunaire) : exercice sur le texte.

Remarque : il est préférable que ces mots ne soient pas choisis au hasard mais entrent dans la problématique de la macro-structure textuelle : par exemple, les noms des lieux, les verbes des actions d'un personnage, les adjectifs liés à la description d'un personnage, le champ lexical de la guerre dans les paragraphes de la bataille,...

● Closure : exercice sur le texte.

But de l'exercice : exercer l'anticipation et/ou la déduction. / **Déroulement** : un certain nombre de mots sont automatiquement effacés du texte (tous les 4, 5, 6, 7, ou 8 mots, selon le choix du préparateur) comme dans une closure classique. / **Remarque** : cet exercice est souvent à lui seul un indicateur assez fiable du niveau du lecteur et/ou de la lisibilité du texte.

■ 1. Indépendamment de la suite **exercice-texte/exercice-phrase/exercice-mot/exercice-texte/...**, le logiciel démarre - si l'enseignant le décide - chaque passage de l'élève sur l'ordinateur par un moment de lecture généré automatiquement et dans lequel l'élève est amené à reprendre connaissance rapidement du texte support. Ceci permet de « rafraîchir la mémoire » du contexte dans lequel l'élève va travailler.

■ L'identification et la discrimination

L'élève doit s'habituer à reconnaître les formes écrites dans le temps le plus court possible et de la manière la plus sûre possible parmi celles qui se ressemblent par le sens ou par la forme.

● Graphies : exercice sur le mot.

But de l'exercice : reconnaître un mot quel que soit son aspect. / **Déroulement** : l'élève doit reconnaître un mot préalablement présenté, sur une page écran dans toutes les formes où il est écrit (police, corps, style), parmi d'autres mots. / **Remarque** : c'est ici la capacité humaine de percevoir le grément des mots qui est sollicitée.

● Listes : exercice sur le mot.

But de l'exercice : reconnaître rapidement un mot. / **Déroulement** : l'élève doit reconnaître un mot préalablement présenté, à chaque fois qu'il le voit dans une liste de mots présentés en colonne.

● Mot flash : exercice sur le mot.

But de l'exercice : accroître la fiabilité de la reconnaissance de mots à partir d'indices pertinents. / **Déroulement** : l'élève doit reconnaître un mot préalablement présenté, à chaque fois qu'il le voit dans une liste où les mots s'affichent successivement et brièvement. / **Remarque** : cet exercice renforce l'habileté perceptive, en ne permettant pas de déchiffrer puisque les mots apparaissent un temps très court.

Ces trois exercices utilisent des listes d'intrus dans lesquelles on va chercher à repérer les mots travaillés. Lors de la préparation, on doit d'abord déterminer directement à l'écran les 3 à 6 mots choisis dans le texte travaillé en classe. Le logiciel nous signale, s'il y a lieu, les mots ambigus qui peuvent être, par exemple, à la fois nom et verbe, ou adjectif et nom, etc. L'enseignant doit alors préciser à l'ordinateur la nature du mot dans le texte.

Ensuite, pour chaque mot sélectionné, le logiciel génère automatiquement 6 listes différentes d'intrus : ■ les champs analogiques du mot (à partir du *Dictionnaire Des Idées Par Les Mots* de D.Delas, Robert) / ■ une apparence proche : deux lettres identiques, en début, au milieu ou en fin de mot / ■ une construction similaire : des mots aux mêmes préfixes et mêmes suffixes / ■ la même nature grammaticale / ■ des mots du texte pris au hasard / ■ des mots de même longueur

Ces listes générées peuvent à tout moment, jusqu'à la validation de l'exercice, être amendées par rajout de mots, par régénération des listes ou par effacement des mots ne convenant pas. Il est même possible de supprimer une ou plusieurs listes, pour ne faire porter l'exercice que sur un certain type de vocables.

■ L'élargissement de l'empan de lecture

L'empan de lecture correspond à la quantité d'information traitée par l'œil pendant une fixation. Cet empan de lecture comprend en son centre une zone nette de deux ou trois lettres appelée *zone fovéale*, et de part et d'autre une zone devenant de moins en moins nette au fur et à mesure qu'on s'en éloigne, la *zone parafovéale*.

Le cerveau est habitué à interpréter les informations de la zone parafovéale tout au long de la journée, y compris dans des situations de lecture.

L'enjeu ici est d'élargir l'empan de lecture, autrement dit de faire en sorte que le cerveau traite correctement une portion de ligne plus grande quand l'œil s'immobilise.

● Saut de l'œil / pause : exercice sur le texte.

But de l'exercice : augmenter l'écart entre les points de fixation de l'œil pour élargir l'empan de lecture. / **Déroulement** : l'élève lit le texte qui se découvre empan par empan. L'affichage des empan successifs est activé par la machine avec une pause à chaque fin de paragraphe. L'élève appuie sur une touche pour passer au paragraphe suivant. / **Remarque** : cet exercice est une étape intermédiaire vers l'exercice Saut de l'œil/continu dans lequel il n'y a pas d'arrêt à chaque paragraphe.

● Saut de l'œil / continu : exercice sur le texte.

But de l'exercice : augmenter l'écart entre les points de fixation de l'œil pour élargir l'empan de lecture. / **Déroulement** : L'élève lit le texte qui se découvre empan par empan. L'affichage des empan successifs est activé par la machine jusqu'au bout du texte. / **Remarque** : En fin d'exercice, l'élève a la possibilité de donner une appréciation sur la vitesse de défilement des empan, ce qui permettra d'accélérer, de ralentir ou de maintenir la vitesse lors de l'exercice Saut de l'œil / continu suivant.

● Effacement / poursuite : exercice sur le texte.

But de l'exercice : réinvestir la lecture par empan en empêchant les retours en arrière. / **Déroulement** : l'élève lit le texte qui s'efface empan par empan du début à la fin. Il peut régler sa vitesse de lecture en utilisant des touches du clavier ou les boutons de la souris. / **Remarque** : après le troisième passage dans la filière, l'élève a également la possibilité de donner une appréciation sur la vitesse d'effacement.

■ 2. Les règles de l'écrit

Les exercices qui visent à la maîtrise de la grammaire de texte, de la syntaxe, de la conjugaison, du vocabulaire et de l'orthographe se répartissent en deux catégories : ■ **les exercices « organisation »** font travailler les règles d'organisation du texte, de la phrase et du mot. / ■ **les exercices « tri »** permettent de trier et catégoriser différents types de matériaux linguistiques.

■ Les exercices « organisation »

■ Organisation (texte)

● **Remise en ordre d'extraits** : remettre dans l'ordre du texte des extraits choisis dans celui-ci.

● **Remise en ordre de paragraphes** : remettre en ordre les paragraphes d'un extrait.

● **Remise en ordre de phrases** : remettre en ordre les phrases d'un paragraphe.

● **Ponctuation** : replacer la ponctuation, dans les paragraphes choisis.

Remarque : pour cet exercice, l'enseignant doit, lors de la configuration de la filière, spécifier s'il veut que les majuscules soient présentes, ce qui constitue une aide pour les plus petits. Lors de la préparation de l'exercice, l'enseignant a le choix entre laisser puiser l'élève dans un réservoir illimité de signes de ponctuation ou donner à l'élève le nombre et la nature exacts des signes absents.

■ **Organisation (phrase)**

- **Remise en ordre de mots** : remettre en ordre les mots des phrases choisies.
- **Remise en ordre de groupes** : remettre en ordre les groupes de mots que l'enseignant a déterminés dans une phrase.
- **Ponctuation** : Replacer la ponctuation dans les phrases telle qu'elle apparaît dans le texte d'origine.
- **Segmentation en mots** : replacer les séparations entre les mots d'une phrase.

■ **Organisation (mot)**

- **Hampes** : exercice sur le mot.
But de l'exercice : analyser les différents constituants du mot. / **Déroulement** : l'élève doit répartir les différentes lettres du mot dans les trois zones correspondant aux lettres sans hampes, aux lettres avec hampes montantes et aux lettres avec hampes descendantes.
- **Description** : exercice sur le mot.
But de l'exercice : analyser les différents constituants du mot. / **Déroulement** : l'élève doit écrire une lettre du mot et le nombre de fois où elle est présente dans ce mot.
- **Orthographe** : exercice sur le mot.
But de l'exercice : analyser et mémoriser l'écriture du mot. / **Déroulement** : l'élève doit écrire au clavier lettre par lettre le mot qui s'est affiché. Seules s'affichent les lettres correctement tapées. L'élève peut aller chercher les aides dont il a besoin. Il a accès à 5 boutons d'aides pendant sa recherche. Après 3 secondes d'inaction ou d'essais infructueux, la lettre s'écrit. À l'issue de l'écriture, le mot est prononcé et épilé. / **Remarque** : on vise particulièrement à ce que se mette en place une écriture dynamique et raisonnée du mot, s'appuyant sur l'enchaînement gestuel et sur la conscience graphique du mot. On associe à la mémoire de la forme visuelle la mémoire du geste.

■ **Les exercices « tri »**

■ **Tri (texte)**

Ces exercices permettent de découvrir et d'approfondir des notions relatives aux textes comme la description, l'introduction, la conclusion, les personnages, les dialogues, etc.

- **Tri chronologie** : trier les paragraphes ou parties relatives au début, au milieu et à la fin du texte.
- **Tri événements** : trier en fonction des événements du texte.
- **Tri personnages** : trier les paragraphes ou parties relatives aux personnages.
- **Tri lieux** : trier les paragraphes ou parties relatives aux lieux.
- **Tri forme directe/indirecte** : trier les paroles prononcées et les paroles rapportées.
- **Tri (au choix)** : 2 possibilités sont offertes de fabriquer des exercices à partir d'autres critères que l'enseignant détermine lui-même.

■ **Tri (phrase)**

Ces exercices permettent de découvrir et d'approfondir des notions relatives aux phrases :

- **Tri types de phrases** : trier les phrases en fonction de leur type (déclaratif, impératif, interrogatif, exclamatif).
- **Tri formes de phrases** : trier les phrases en fonction de leur forme (négative, affirmative).
- **Tri phrases simples/complexes** : trier les phrases simples et les phrases complexes.
- **Tri phrases juxtaposées/coordonnées** : trier les phrases juxtaposées et les phrases coordonnées.
- **Tri sujets** : trier les phrases ayant le même sujet (travail des anaphores).
- **Tri temps verbaux** : trier les phrases en fonction des temps des verbes.
- **Tri phrases/non-phrases** : trier les phrases et les non-phrases.
- **Tri constructions** : trier les phrases aux constructions similaires.
- **Tri thèmes** : trier les phrases ayant le même thème.
- **Tri (au choix)** : 2 possibilités sont offertes de fabriquer des exercices à partir d'autres critères, d'autres concepts, que l'enseignant détermine.

■ **Tri (mot)**

Ces exercices permettent de découvrir et d'approfondir des notions relatives aux mots. Le logiciel offre la possibilité de faire ces tris à partir des mots du texte, c'est-à-dire en étant proche du contexte de départ, ou à partir de l'ensemble des mots du français, offrant ainsi une grande décontextualisation du cadre de travail.

Les exercices à partir des mots du texte :

- **Tri par nature** : trier les mots en fonction de leur nature grammaticale.
- **Tri par silhouette** : trier les mots en fonction de leur silhouette.
- **Tri par longueur** : trier les mots par nombre de lettres déterminées par l'enseignant.
- **Tri par groupe de lettres** : trier les mots par groupe de lettres déterminées par l'enseignant.
- **Tri par personnages** : trier les mots par les attributs que l'enseignant détermine, liés aux personnages.
- **Tri par indications de lieux** : trier les lieux dans les catégories préparées par l'enseignant.
- **Tri par indications de temps** : trier les moments dans les catégories préparées par l'enseignant.
- **Tri Autres** : 2 possibilités sont offertes de fabriquer des exercices à partir d'autres critères que l'enseignant détermine lui-même.

Les exercices à partir des mots du français :

- **Tri par champ analogique** : trier les mots en fonction du champ analogique auquel ils appartiennent.
- **Tri par construction** : trier les mots choisis en fonction de leur préfixe ou de leur suffixe.
- **Tri par longueur** : trier les mots par longueur.
- **Tri par apparence** : trier les mots qui ont des lettres identiques, en début, au milieu ou en fin de mot.
- **Tri par nature** : trier les mots en fonction de leur nature grammaticale.
- **Tri Autres** : 2 possibilités sont offertes de fabriquer des exercices à partir d'autres critères que l'enseignant détermine lui-même.

L'intérêt de ces multiples exercices est renforcé par la reprise de mêmes éléments support : certaines parties du texte ou phrases sont lues et manipulées dans plusieurs exercices, certains mots sont lus et manipulés plusieurs fois dans des contextes d'entraînement différents.

Une filière d'exercices se construit sur un texte d'étude donné, mais il est aussi possible de créer une filière à partir d'un ensemble de textes, pour révision et pour généralisation des systèmes linguistiques élaborés avec la classe : il suffit de coller trois textes par exemple dans un même fichier et de créer une filière d'exercices à partir de ce nouveau fichier.

■ 3. Le QCM (Questionnaire à Construction Multiple)

Exographix comprend un module très souple qui offre la possibilité de construire des questionnaires de natures très différentes.

Son principe de fonctionnement est simple : on crée des fenêtres à dimensions adéquates qui peuvent contenir un mot, des mots, une phrase, du texte ou une image. On peut rendre actives les fenêtres que l'on souhaite, sur lesquelles l'élève clique pour répondre à des questions.

On distingue 3 axes pour la fabrication des QCM...

■ Les QCM sur les connaissances générales.

On rejoint ici la préoccupation évoquée au début de cet article sur les 80% d'informations nécessaires à toutes communications.

Voici un exemple de QCM destiné à mobiliser les connaissances sur le sujet, intégré dans une filière construite à partir d'un texte documentaire (cycle2).



LA GRENOUILLE

Clique sur oui ou non.
Rappelle-toi le texte documentaire.

La grenouille est un mammifère.	oui	non
La grenouille est insectivore.	oui	non
Le mâle est le crapaud.	oui	non
La grenouille hiberne.	oui	non
La grenouille a un squelette.	oui	non

■ Les QCM sur les connaissances relatives à l'écrit.

Les connaissances spécifiques au monde de l'écrit entrent dans les 80% de connaissances nécessaires à la compréhension d'un texte : expliciter les fonctions et fonctionnements des écrits est pour une bonne part dans la compréhension de ceux-ci.

Quelques exemples :

- les connaissances relatives à un auteur.
- les connaissances relatives au paratexte.
- les connaissances relatives aux types d'écrits.
- les connaissances relatives aux genres.
- les connaissances relatives aux règles de l'écrit.

L'image (page 109) présente les différentes commandes disponibles.

- **Titre du QCM** : cette commande permet de nommer le QCM.
- **Insérer un texte** : la commande d'un cadre-texte qui accepte le copier-coller.
- **Insérer une image** : la commande d'un cadre-image qui dirige vers le sous-répertoire désiré.
- **Mise en page** : la commande qui permet de dimensionner les cadres créés.
- **Couleur de fond** : la commande qui change la couleur du fond de l'exercice.
- **Grille** : La grille, par défaut, est visible et aimantée pour faciliter la présentation : on peut désactiver ces fonctions.

Un clic-gauche sur un cadre permet de l'activer /désactiver pour en faire une zone réponse (flèche devant le cadre). Un clic-droit sur un cadre-texte permet, en donnant accès à un menu contextuel, de modifier la saisie du texte, la taille et la nature de la police, l'alignement du paragraphe, la couleur du fond, et même de supprimer cette fenêtre.

Les deux commandes sous l'espace de travail permettent de donner accès au texte pendant l'effectuation de l'exercice et de donner les réponses à l'issue de l'exercice.

■ Les QCM sur les niveaux de compétence en lecture.

- Les compétences de base.
- Les compétences approfondies. (*voir ci-dessous*)
- Les compétences remarquables.

Clique sur les phrases de Madame Doutreleau.

Attention, elles les a prononcées ou pourrait les avoir prononcées.

Nous allons passer au salon pour prendre le thé.

Y fait ça pour emmerder le monde.

Je n'avais jamais vu un petit bonhomme de ce genre auparavant.

C'est très exactement cela. Doutreleau, ça y a pas plu.

Tout le monde se demande pourquoi Yann a disparu.

Non mais des fois, faut pas pousser...

Ben oui, tiens, qu'est-ce qu'elle croit celle-là !

Le Doutreleau, il a pas mouffé.

The screenshot shows the Exographix software interface. At the top, there is a menu bar with options: "Titre du QCM", "Insérer un texte", "Insérer une image", "Mise en page", "Couleur du fond", and "Grille". The main content area has a dotted background and contains the following elements:

- A title box: **Les phrases interrogatives**
- An instruction box: **Clique sur les phrases interrogatives.**
- A list of text boxes, some with arrows pointing to them:
 - Il pleut sans arrêt.
 - Combien pouvait-il mesurer ?
 - Quatre-vingt-dix ?
 - Ma gorge se serre dès que j'y repense.
 - Ce temps de chien ?
 - Quel temps de chien !
 - Comment pouvait-on oser habiller un enfant de la sorte, sinon pour l'humilier ?
 - Que cet enfant est étrange !
 - Autant interroger mon parapluie.
 - C'est le père qui y'a foutu à la baille.
 - Vous vous rappelez cette semaine de pluie qu'on a eue au début du mois ?
- At the bottom, there are two checkboxes:
 - Autoriser le parcours du texte
 - Montrer la correction

4. Conclusion

Les exemples entrevus ici, les essais intensifs des testeurs et les réactions aux diverses démonstrations confirment que ce logiciel dépasse largement le cadre du cycle 2 et du strict domaine de l'apprentissage de la lecture et peut être utilisé par les enseignants d'histoire, de géographie, de sciences ou de langues.

L'exploration et la comparaison de textes que permet le **Bureau de Lecture** répondent aux préoccupations de tous les lieux où la lecture approfondie des écrits est nécessaire : cycle 3, collège, lycée, à propos de textes littéraires, scientifiques, documentaires, et des textes en cours de production par les élèves, etc.

La proposition d'exercices offerte par **Exographix** garde la même pertinence pour la formation d'adultes, les groupes dits d'alphabétisation et, de manière générale, une langue étrangère écrite ou une langue morte tel que le latin.

La diversité des exercices et des filières possibles fait d'Exographix, un outil d'une richesse et d'une souplesse incomparables, au service de l'enseignant, de ses exigences et de sa pédagogie. Sa complexité (non sa complication) est semblable à celle de tout outil professionnel. Professionnalité que les enseignants doivent revendiquer. Outil informatique qu'ils doivent voir comme une avancée technique constitutive de leur pédagogie et non comme un support supplémentaire pour une offre de travail inchangé.

Le **Bureau de Lecture** et **Exographix** arrivent au bon moment pour développer de nouvelles pratiques, d'ailleurs anticipées dans les Instructions Officielles puisqu'il y est demandé que tous les élèves utilisent prioritairement la voie directe à l'issue du cycle 2.

II.3.1.3.) Le transfert de filières

■ À quoi ça sert ?

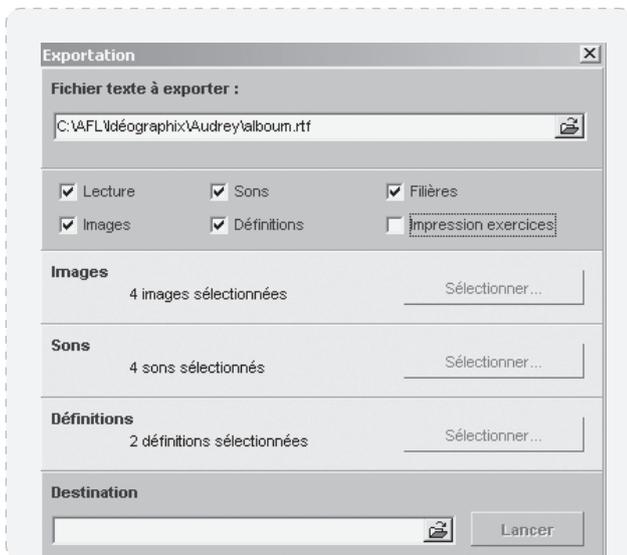
La licence, achetée au tarif Éducation Nationale, prévoit l'installation du logiciel par les enseignants chez eux. Ce qui suppose que si on travaille chez soi, on puisse transférer le matériel produit d'un lieu à l'autre, d'un ordinateur à l'autre : des lectures enregistrées, des images associées à des mots, des enregistrements de mots ou de définitions et enfin la préparation de filières d'exercices.

Grâce à un petit module de transfert de données, il est possible d'exporter sa préparation liée à un texte sur n'importe quel support (disquette, clé USB, courriel, etc.). L'exportation crée un fichier .afl que l'on peut réimporter par la suite dans sa classe grâce à la fonction [Importer] en totale transparence.

■ Comment ça fonctionne ?

■ 1. Exporter des données

Après avoir cliqué sur [Transfert...] / [Exportation] dans le menu [Fichier] du menu général, la fenêtre « Exportation » s'ouvre.



Pour pouvoir exporter un texte, celui-ci ne doit pas être ouvert.

Il faut choisir le texte à exporter, puis déterminer les données à exporter en cochant les cases correspondantes : la ou les filières réalisées sur le texte / l'enregistrement de la lecture du texte / les images associées à des mots / les sons enregistrés / les définitions de mots enregistrées.

■ Accès

Dans le menu **Fichier**, cliquez sur [Transfert] puis sur [Exportation] ou sur [Importation]

■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / transférer des données.

Remarque : Si les cases « Filières » ou « Lecture » apparaissent en grisé, c'est qu'il n'existe pas de filière ou de lecture disponibles.

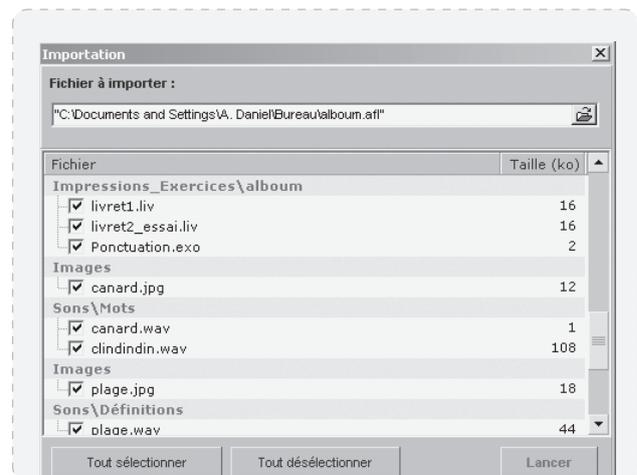
Ensuite, il faut choisir l'endroit où on va exporter ses données dans la rubrique « Destination ». Pour finir, il faut cliquer sur le bouton « Lancer ». Le fichier exporté et compressé est un .afl.

C'est à partir de ce fichier que l'importation pourra avoir lieu. C'est la raison pour laquelle, il faut conserver ce fichier et le copier dans sa clé USB, l'envoyer par internet, etc.

■ 2. Importer des données

Après avoir cliqué sur [Transfert...] / [Exportation] dans le menu [Fichier] du menu général, la fenêtre « Importation » s'ouvre.

Il suffit de sélectionner le fichier .afl à importer puis de cliquer sur le bouton « Lancer ».



Le texte importé se trouve alors dans le répertoire utilisateur et une fois ouvert, toutes les données exportées puis importées seront à disposition : la lecture du texte, les filières réalisées, les images associées, les enregistrements de mots ou de définitions, etc.

II. Les outils

3. L'Exerciseur

2. De la filière au passage sur machine

II.3.2.1.) L'entraînement du côté des élèves

■ Accès

Cliquer sur l'icône sur le bureau : **Idéographix 3.0, l'exerciseur** ou dans le menu Démarrer / Programmes / AFL - Idéographix 3.0 // AFL - Idéographix 3.0, l'exerciseur.



■ **Aide** : Sommaire / les outils d'Idéographix / Exographix / l'entraînement du côté des élèves

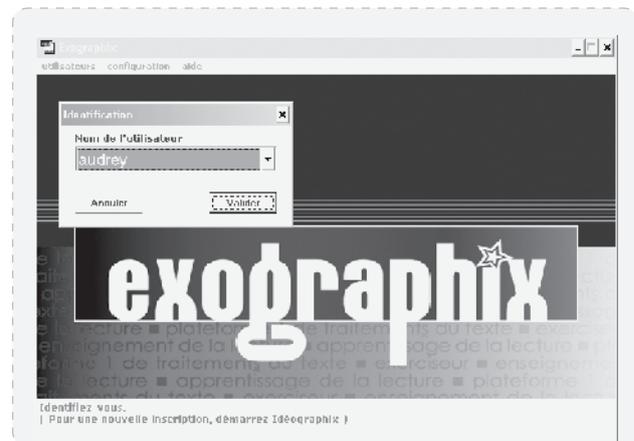
■ **Voir aussi** • l'article de Denis Foucambert, *les résultats dans Exographix*, Actes de Lecture n°86, p.47 • l'article de Denis Foucambert, *l'utilisation réseau d'Exographix*, Actes de Lecture n°86, p.50

■ À quoi ça sert ?

Le module de gestion d'Exographix permet d'exercer ses élèves sur des filières préparées au niveau du Bureau de lecture. C'est dans ce module qu'on inscrit ses élèves, qu'on choisit la filière sur laquelle l'ensemble des élèves ou seulement un groupe va travailler, qu'on définit si le passage sur machine se fait par monoposte ou par réseau.

■ Comment ça fonctionne ?

Tout d'abord, il faut commencer par s'identifier.



Chaque enseignant doit s'être déjà enregistré comme utilisateur d'Idéographix dans le Bureau de lecture pour disposer d'un espace pour ses propres élèves.

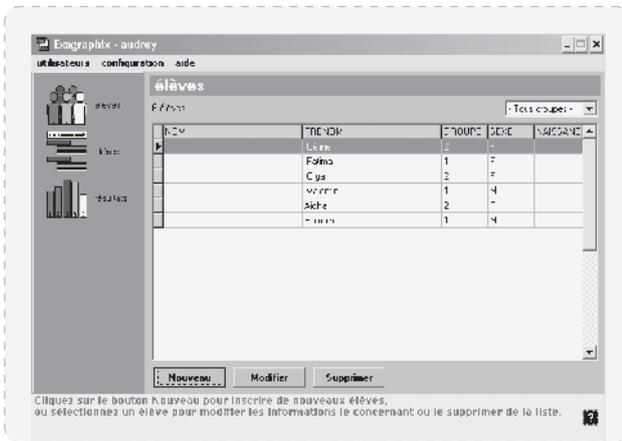
Le module de Gestion d'Exographix est constitué de trois groupes de fonctionnalités : **1) Élèves** (inscription, modification, suppression des élèves, constitution de groupes) / **2) Filières** (choix de la filière à exécuter, attribution des élèves sur chaque filière, lancement de la filière) / **3) Résultats** (consultation des résultats des élèves).

■ **1. Élèves** : inscription, modification, suppression des élèves, constitution de groupes.



L'icône « élèves » permet d'inscrire ses élèves, de consulter et modifier la liste des élèves.

Le tableau offre une vue de l'ensemble de la classe, suivant les informations fournies à l'inscription.



Par la liste déroulante (-Tous groupes-), on obtient des vues partielles par groupes d'élèves.

Pour inscrire un élève, il suffit de cliquer sur le bouton **[Nouveau]** : un volet de saisie apparaît. Il faut renseigner les champs **Nom, prénom** (obligatoires) et éventuellement **date de naissance** et **sexe** (facultatifs). On peut associer l'élève que l'on inscrit à un **groupe** de la classe à définir suivant ses propres critères (facultatif). Il est également possible d'associer une image à un élève ou sa photographie en cliquant sur le cadre blanc à gauche. Enfin, on peut ajuster au besoin le **niveau par défaut** (qui est de 4) de l'élève. C'est le niveau qui servira de référence pour chaque nouveau type d'exercice proposé à l'élève.

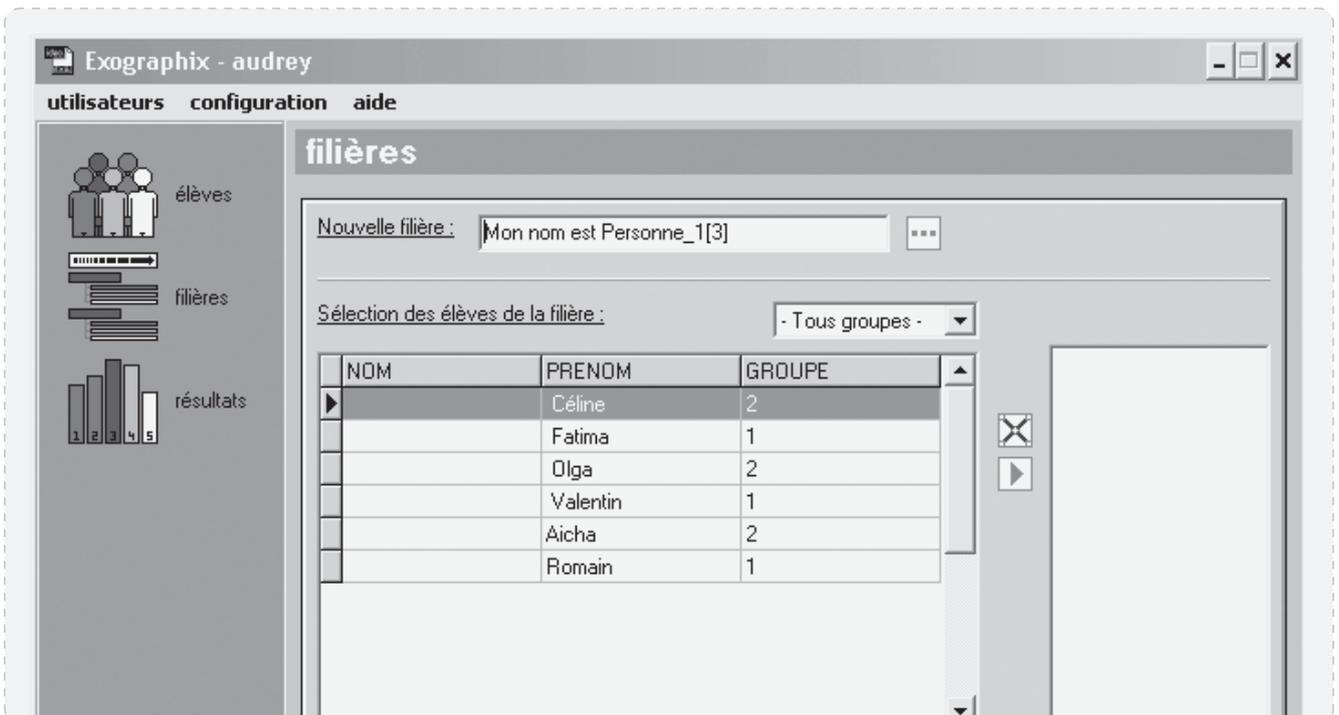
Pour modifier les informations d'un élève qui ont été fournies à l'inscription, on sélectionne l'élève en question puis on actionne le bouton **Modifier**. Pour supprimer un élève, même principe puis appuyer sur le bouton **Supprimer**.

■ **2. Filières** : choix de la filière à exécuter, attribution des élèves sur chaque filière, lancement de la filière.

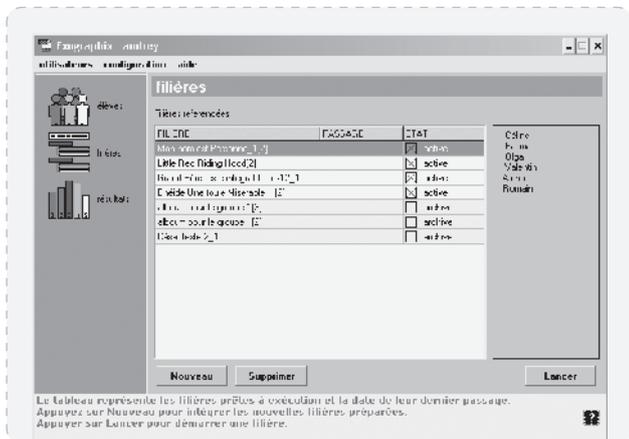


L'icône « filières » permet de consulter et de modifier la liste des filières intégrées à la classe. (voir image ci-dessous)

Les filières sont présentées dans l'ordre chronologique de l'année scolaire, suivant leur date d'enregistrement dans Exographix. En vis à vis du tableau, est rappelée pour chaque filière la liste des élèves qui lui ont été associés. Les filières anciennes qui ne sont plus travaillées sont grisées, signalant ainsi leur état d'archive, par opposition aux filières actives, c'est à dire en cours de travail, disponibles au lancement.



Pour intégrer une nouvelle filière préparée au niveau du bureau de lecture, il faut actionner le bouton [Nouveau]. Un volet de saisie apparaît. Dans la section « Nouvelle filière (...) » sélectionnez un fichier filière, préparée dans idéographix (.pln).



Dans la section « Sélection des élèves », sélectionner vers la liste vide de droite les élèves qui travailleront cette filière. Utiliser les outils habituels (clavier, souris, boutons) de sélection multiple, déplacement ou suppression. Par exemple, pour sélectionner toute la classe actionner les boutons puis .

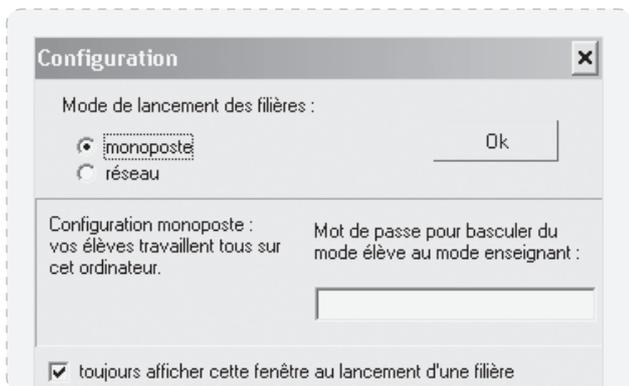
L'intégration de la filière à la classe sera effective après « Validation ».

Remarque : une filière peut-être intégrée plusieurs fois, avec des groupes d'élèves différents.

Dans la colonne « Etat », on peut utiliser la case à cocher pour Archiver les filières sur lesquelles on ne souhaite plus travailler avec la classe. Il est également possible de « supprimer » les filières devenues inutiles par leur ancienneté ou du fait du changement de classe d'une année sur l'autre.

Exécution d'une filière en monoposte ou en réseau. Pour plus de détail quant à l'installation d'Idéographix en réseau, se reporter à l'article *L'utilisation réseau d'Exographeix* page. 128

Sélectionner une filière de votre choix puis appuyer sur « Lancer ». Par défaut, une boîte de dialogue « Configuration » s'ouvre.



Au choix, on coche « monoposte » ou « réseau » puis « Ok ».

Remarque 1 : lorsqu'on a coché la case « réseau », on se retrouve dans le module de gestion du « Poste Serveur Exographeix » mais les élèves utilisateurs peuvent, dès cet instant, lancer leur filière d'exercices en cliquant sur l'icône de leur « Poste client ». Sur le « Poste Serveur Exographeix », une nouvelle boîte de dialogue (« nom de la filière ») s'ouvre. Elle permet de visualiser le nombre des élèves en exécution de la filière sur leur « Poste Client ».

Remarque 2 : Cliquer sur le bouton de réduction de cette fenêtre permet de placer le module de gestion dans le « Poptray » de la barre des tâches (en bas à droite) et de continuer à travailler normalement sur ce « Poste Serveur Exographeix » (il pourrait également devenir « Poste Client » et permettre à un élève d'exécuter la filière d'exercices).

Une fois la filière lancée, Exographeix passe en mode élèves : l'enseignant laisse la main aux élèves, qui sont invités l'un après l'autre à faire la filière.



En fin de passage de filière, il faut utiliser le bouton « Quitter » pour revenir dans le mode enseignant. Un mot de passe est alors demandé si la filière était exécutée en monoposte.

Remarque : tous les élèves inscrits sont théoriquement censés se présenter. Il est néanmoins possible d'interrompre la filière (en revenant au mode enseignant) entre deux élèves, par exemple dans le cas d'élèves absents à une séance.

3. Résultats : consultation des résultats des élèves.

L'icône « résultat » donne accès à la consultation pour chaque élève des derniers niveaux atteints.

Choisissez l'élève dont vous souhaitez connaître les résultats. Le cadre de droite offre à voir les différentes filières que celui ci a travaillé au sein de la classe. (voir image page ci-contre)

En appuyant sur le bouton « Résultats », une série de graphiques s'affiche. Ce sont les niveaux actuels de l'élève par type d'exercice.

Pour plus de détail quant à la lecture des résultats, se reporter à l'article : *Les résultats*, page. 126

Exographix - audrey

utilisateurs configuration aide

résultats

6 élèves - Tous groupes -

	NOM	PRENOM	GROUPE
		Céline	2
		Fatima	1
		Olga	2
		Valentin	1
▶		Aïcha	2
		Romain	1

Filières travaillées :

Mon nom est Personne_1[2]
 Little Red Riding Hood[2]
 album pour le groupe 1[2]
 album pour le groupe 1[3]
 Enéide Une foule Misérable_1[2]
 Grand-Père texte intégral
 Times12_1

Résultats

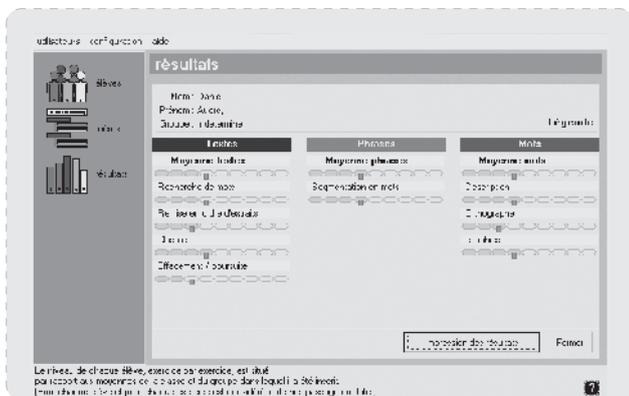
Sélectionnez un élève, et appuyez sur le bouton résultats pour visualiser son niveau.



II.3.2.2.) Les résultats dans Exographix

Les versions précédentes d'Exographix souffraient d'une présentation par trop sommaire des résultats des élèves après leurs passages dans les différentes filières. Nous avons voulu améliorer cet aspect de l'exerciseur, aussi bien sur l'écran de l'ordinateur que par la possibilité de créer des traces papier facilement exploitables. L'AFIL a toujours porté une grande attention aux résultats des entraînements parce qu'ils sont les révélateurs des progrès et des difficultés des élèves et, parfois, le possible support de discussion sur les stratégies de lecture, les différents exercices travaillant des points bien particuliers de l'acte lexique.

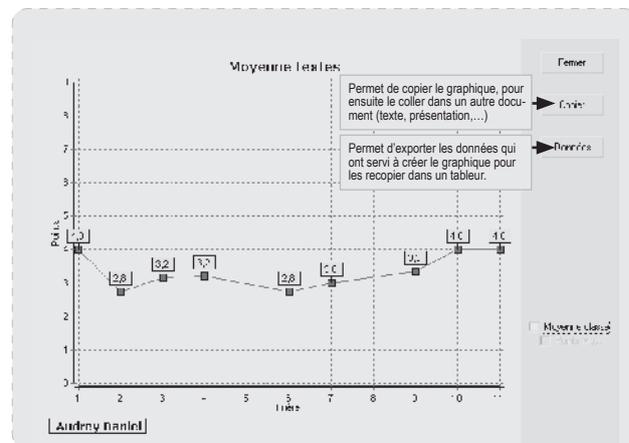
La première fenêtre des résultats d'un élève ne change guère de la précédente, à l'exception notable de la présence d'un nouveau bouton « **Impression des résultats** ». Elle permet d'avoir une vue d'ensemble des résultats d'un élève aux différents exercices au cours de sa dernière filière. Une valeur plus « globale » apparaît dans les mentions "moyenne textes", "moyenne phrases" et "moyenne mots" qui synthétisent les résultats aux différents exercices afférents à une catégorie.



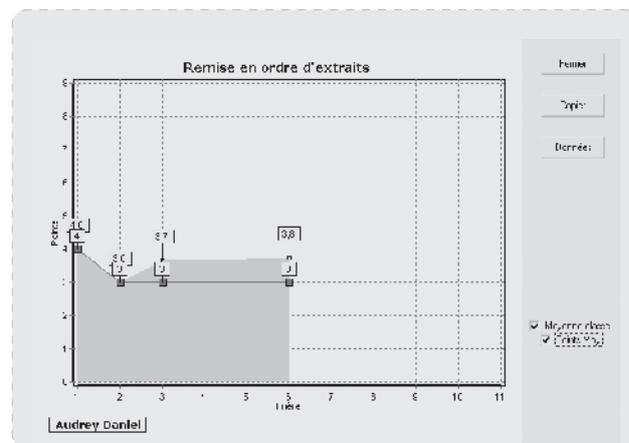
Cette fenêtre affiche les niveaux actuels de l'élève choisi par type d'exercice. La plupart des exercices fonctionne avec 9 niveaux différents (1...9), correspondant à autant de vitesses. Pour une même page d'exercices (une phrase à segmenter en mots par exemple), le niveau 1 laisse ainsi davantage de temps à l'élève en début d'apprentissage que le 9. Chaque type d'exercice adapte pour chaque élève le niveau qui lui est le plus approprié. En effet, de passages en passages et de filières en filières, Exographix conserve et fait progresser le niveau de l'élève.

Pour accéder aux résultats plus détaillés de chacun des exercices - ou des ensembles TEXTES, PHRASES, MOTS - il suffit de cliquer sur leur nom. La fenêtre suivante (*haut de colonne suivante*) montre ce que l'on obtient en sélectionnant - par un double-clic - Moyenne textes.

On voit ainsi l'évolution de la performance d'un élève au fur et à mesure des filières. La case à cocher « **Moyenne classe** » permet de projeter sur



le même graphique la moyenne obtenue par les élèves de la classe à ces différentes filières. Le graphique suivant montre l'évolution des résultats obtenus par la classe et l'élève aux exercices (sur le texte) de « **Remise en ordre d'extraits** ».

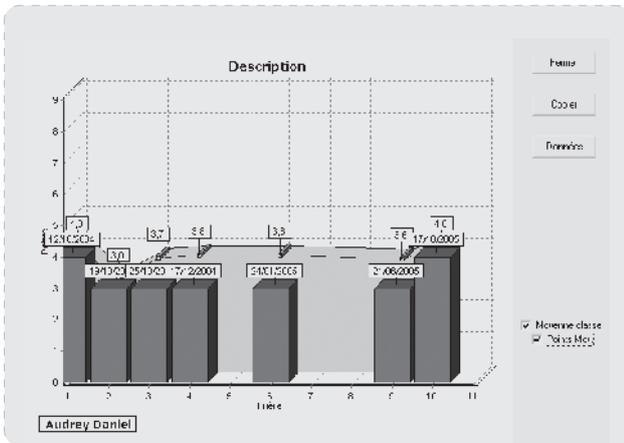


On notera ici que l'exercice « **Remise en ordre d'extraits** » n'a été proposé que dans 6 filières (sur 11 filières) et que, pour les filières 4 et 5, l'élève Daniel s'est vu proposer un plan d'exercices sans cet exercice alors que d'autres élèves de la classe ont travaillé sur une filière avec un exercice de remise en ordre.

Des options supplémentaires, accessibles par un menu contextuel permettent de modifier l'apparence du graphique...



Par exemple, le graphique suivant donnant les résultats en Description de mots résulte d'un affichage d'histogrammes en 3D, avec la date des filières comme marque des différents points (et sur un fond blanc).



L'impression des résultats

Bien entendu, rien n'empêche de créer soi-même un livret de résultats à partir des fonctionnalités que nous venons d'évoquer. Chaque graphique se copie et s'importe dans un autre type de logiciel comme les données qui ont permis de les dessiner. Exographix offre la possibilité de générer des rapports très élaborés par le lien qu'il offre avec, par exemple, un tableur.

Cependant, il permet aussi de créer rapidement et automatiquement des documents papiers qui se génèrent en cliquant sur le bouton Impression des résultats que nous avons vu sur la première illustration.

Exographix crée trois tableaux comportant l'ensemble des résultats d'un élève dans ses différentes filières. Ici aussi, possibilité est donnée de visualiser les résultats du groupe d'élèves (entre parenthèses). Les colonnes se construisent au fur et à mesure du temps et du nombre de filières terminées.

Entre ces deux outils, la gamme de présentation des résultats s'est grandement enrichie. Elle permet aujourd'hui un regard et une étude plus fins sur les différentes progressions des élèves comme, plus prosaïquement, de générer des documents pouvant facilement être archivés.

Denis FOUCAMBERT (article des Actes de Lecture n°93, p.47)

Date : 03/02/2006

Résultats de Lucien

Exercices sur le texte

	F 1	F 2
Closure	7(5,3)	6(5,3)
Moyenne textes	7,0(6,0)	5,0(4,3)
Date :	17/10/2005	17/10/2005
	<i>loulou</i>	<i>little red riding hood</i>

Exercices sur les phrases

	F 1	F 2
Recherche de mots	7(6,0)	
Remise en ordre de mots		5(4,3)
Moyenne phrases	7,0(6,0)	5,0(4,3)
Date :	17/10/2005	17/10/2005
	<i>loulou</i>	<i>little red riding hood</i>

Exercices sur les mots

	F 1	F 2

II.3.2.3.) L'utilisation réseau d'Exographix

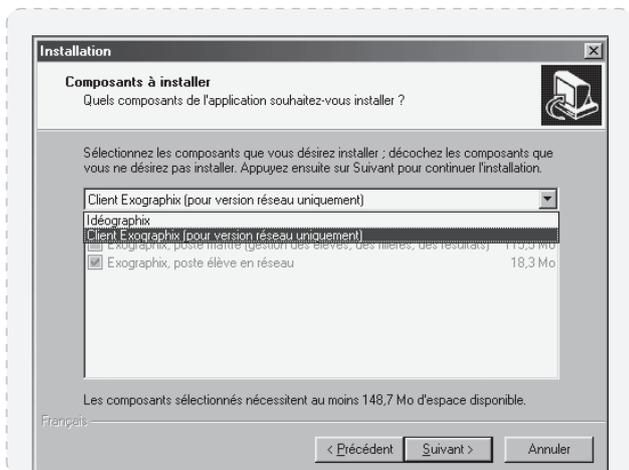
■ L'installation Réseau d'Exographix

■ **IMPORTANT** : seul le module EXOGRAPHIX fonctionne en réseau.

■ **On peut, au choix...** ●1) installer le Bureau de Lecture **sur chaque poste** (installation en Monoposte sur chacun), puis une fois le Bureau de Lecture installé, relancer l'installation du logiciel et choisir dans la fenêtre [Installation] : Poste client d'une installation d'Exographix en Réseau. On aura alors accès au Bureau de Lecture sur tous les ordinateurs, mais un seul sera serveur et permettra de lancer Exographix en réseau. / ●2) installer le Bureau de Lecture **sur un seul poste**, défini alors comme serveur puis installer Exographix en tant que « client » sur tous les autres ordinateurs. On aura alors accès au Bureau de Lecture sur un seul poste, le serveur, qui permettra de lancer Exographix en réseau. Les autres ordinateurs ne serviront qu'à l'entraînement des élèves.

■ Le Bureau de Lecture ne demande guère un véritable fonctionnement partagé, chaque utilisateur ayant son propre espace de travail et pouvant y accéder, via le réseau, par un simple partage de dossier. Pour installer le Bureau de Lecture, dans la fenêtre [Installation], choisir « Version Monoposte ou Serveur de Réseaux - Idéographix : Bureau de Lecture et Exographix ».

Donner la possibilité de réaliser un entraînement dans un fonctionnement réseau permet à un élève de se mettre devant n'importe quelle machine inoccupée pour continuer son entraînement qui sera centralisé sur un seul ordinateur.



Le choix du type de fonctionnement d'Exographix se fait au moment de l'installation. La possibilité est offerte de n'installer, sur certains postes, que la partie réseau d'Exographix. Néanmoins, l'ensemble du logiciel doit être installé sur un des ordinateurs qui sera le « cœur » d'Exographix.

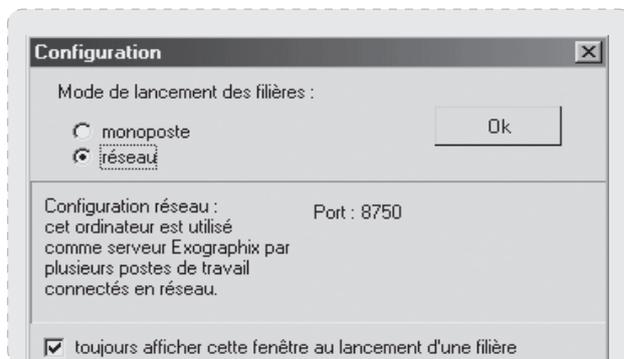
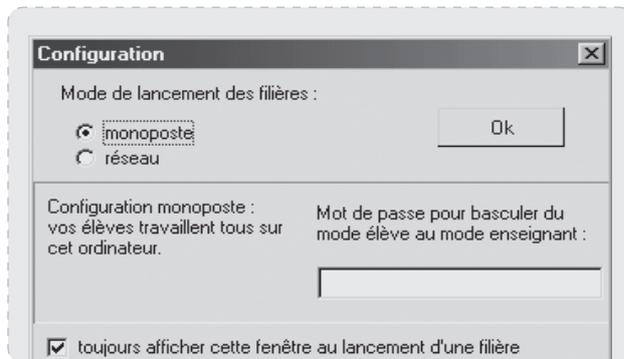
Idéographix bénéficie désormais...

- d'une version multilingue : anglais, espagnol, italien, portugais,
- d'un module Résultats,
- d'un livret individuel d'exercices imprimable,
- d'une version Réseau.

■ Utilisation Réseau d'Exographix

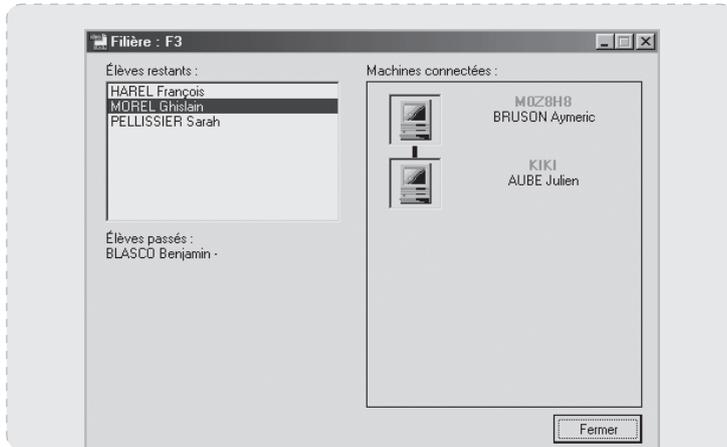
Le cheminement pour lancer une filière est le même, que l'on soit en réseau ou en monoposte.

Avant de lancer Exographix sur un poste de travail, il convient de s'assu-

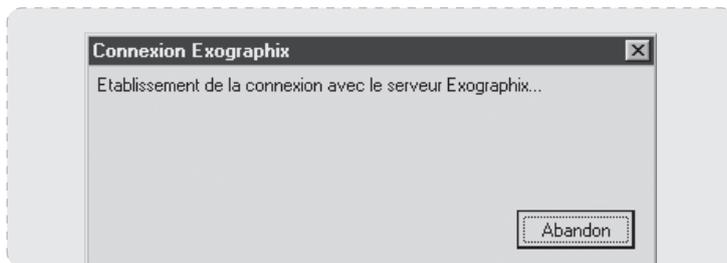


rer que, sur le serveur, Exographix-serveur est lancé. Le fonctionnement d'Exographix-serveur est en grande partie similaire à la version monoposte : **il suffit de déclarer un fonctionnement en réseau après le lancement de la filière.**

La fenêtre suivante, qui reste affichée tant que la filière est en exécution indique de manière centralisée les machines connectées à Exographix-serveur, ainsi que le statut des différents élèves de la filière : en train de travailler, déjà passés, encore à passer.



Au lancement, sur un poste de travail du réseau, d'Exographix, le logiciel cherche Exographix-serveur :



Une fois trouvé, ce client rentre dans la liste des ordinateurs connectés et rend accessibles les élèves qui n'ont pas encore fait leur entraînement du jour. La filière terminée, les résultats des élèves sont centralisés sur le serveur et sont exploitables de la même façon que sur une version monoposte. L'ensemble de ces opérations peut se sauvegarder pour être plus transparent aux filières suivantes.

Des obstacles techniques ? *Le système de communication entre les machines que nous employons est bien plus moderne que celui d'ELSA par exemple. Il est donc plus sensible aux outils qui scrutent les échanges entre machines pour tenter d'y découvrir virus, vers et autres spyware. Exographix demandera sans doute un réglage des pare-feu (firewall) qui pourraient être actifs sur les postes : il suffira de lui accorder le droit de recevoir et d'envoyer des données à travers le pare-feu, sur le réseau...*

III. Les usages pédagogiques

1. Des premiers pas

III.1.1.) Utilisation du logiciel Idéographix

À Saint-Martory, Laurence Dauguet, Carole Donini et Véronique Marrou travaillent sur la voie directe et avec le logiciel Idéographix. La configuration de l'école est la suivante... 5 classes réparties comme suit : 1) un cycle III complet, 2) un autre cycle III complet, 3) un CP / CE1, 4) une MS / GS, 5) une classe de TPS / PS. Elles témoignent...

« Avant la prise en main du logiciel, nous nous sommes souvent réunies pour rediscuter notre pédagogie de la lecture. Nous avons rencontré la voie directe, nous nous sommes essayées aux lectures expertes collectives, aux tentatives plus ou moins malheureuses de théorisation, et puis est venu Idéographix pour nous aider sur deux grands axes... ● 1) *améliorer le traitement du texte pour affiner une lecture experte* ● 2) *accélérer prodigieusement la préparation d'exercices liés au texte*.

En somme, le temps gagné à préparer des exercices est facilement réinvesti en moments collectifs de réflexion sur un texte, sur notre organisation pédagogique. Aujourd'hui, une certaine habitude s'installe, on se lance plus facilement dans une lecture experte, même si on a toujours autant besoin de mise en commun (entre nous, sur internet). Rentrer dans un nouveau texte, ce n'est pas forcément avoir tout prévu non plus, on y revient plusieurs fois en même temps que les élèves.

■ Le Bureau de Lecture

La première approche d'un nouveau texte se fait toujours pour nous avec un crayon et un surligneur. Nous ne nous sommes jamais précipitées dans les outils du BDL (*Bureau de Lecture*). Il nous fallait d'abord un ressenti pour savoir ce que l'on va rechercher. Peu d'outils peuvent remplacer cette phase individuelle, ce moment où pour la première fois on se demande quels effets a eu le texte. Puis viennent les outils du BDL...

■ **Le dictionnaire** : utilisé principalement par occurrences, il nous donne la clé de ce dont parle le texte (en enlevant les mots de base). Distribué aux enfants avant même la lecture du texte, il permet de réaliser une « enquête de détective » sur la découverte de l'histoire, ce qui a souvent suscité l'enthousiasme. C'est une autre façon de présenter un texte, histoire de sortir de la routine.

Quelles stratégies de lecture ? Selon les cas, le dictionnaire permet de repérer les lieux, les personnages, les mots du titre. C'est déjà se questionner (« Est-ce que Monsieur Maurice est le même personnage que Momo ? ») à partir d'une liste et formuler des hypothèses de lecture. Chacune sera soigneusement notée sur affiche afin d'y revenir plus tard pour se rendre compte du chemin parcouru à partir de toutes ces pistes au départ.

■ **Les statistiques du texte** : utilisées par l'adulte en comparaison de plusieurs textes, elles prennent sens pour mettre en relief des procédés d'écriture très différents : longueur des phrases, répétitions...

■ **Enregistrement oral du texte** : notre but est que les CP enregistrent le texte pour la classe de maternelle. Cette étape est un peu lourde techniquement encore, mais c'est en projet. Elle permettra aux enfants de préparer des aides à la lecture pour d'autres enfants de la même classe ou pas. Ainsi, quand on clique sur un mot du texte, on a la possibilité de l'entendre. C'est pour l'instant le seul accès au BDL que les enfants ont eu.

■ **Affichage sélectif** : utilisé en exercice de closure en enlevant les mots de bases (lettre-trait ou mot-trait), c'est un entraînement difficile qui permet de savoir écrire ces derniers. En faisant le contraire, (ne garder que les mots de base), c'est un support à la lecture, un entraînement d'orthographe... Présenté comme un affichage, il permet de visualiser en couleur la quantité de mots de base d'un texte, de faire prendre conscience de leur quantité : du coup, ça vaut la peine de savoir les écrire tous sans erreur. Ces mots de base ne nous disent rien de l'histoire et pourtant ce sont eux qui rythment le texte, qui suffisent à sa lecture à condition de le connaître déjà. L'affichage sélectif nous a aussi permis d'afficher des mots qui font sens et de réfléchir à leur place physique dans le texte. Par exemple, les reprises anaphoriques nous font suivre les actions d'un personnage en particulier, de visualiser quand ce personnage disparaît de l'intrigue, quand il « reprend la main »...

Nous pouvons aussi afficher les mots d'une base en couleur pour faire apparaître un champ lexical, un temps du récit...

■ **Tablettes/Bases** : nous les utilisons de plus en plus pour garder en mémoire notre travail de réflexion sur un texte. Les bases imprimées servent de listes de mots, outils de travail pour la production d'écrit.

■ Les outils papier

■ **L'affiche** : Maintenant, nous l'utilisons systématiquement, mais pas tout le temps au même moment car nous essayons de varier les entrées dans le texte (couverture, 4^{ème} de couverture, dictionnaire par occurrences...). Cette affiche est centrale dans le travail d'investigation sur les procédés d'écriture de l'auteur. Parce que ce travail est collectif et qu'il est avant tout visuel : on surligne, donc... ♦ *les lieux* ♦ *les personnages et leurs reprises anaphoriques* ♦ *les connecteurs* ♦ *les mots que l'on connaît déjà* ♦ *les mots d'un champ lexical repérable (les mots de la ville dans « Éva ou le pays des fleurs », de la mort dans « Le loup rouge »)* ♦ *les répétitions de tournures de phrases (« Bon appétit monsieur lapin »)* ♦ *les tournures connues de la langue écrite (tout à coup / il était une fois /...)* ♦ *le plan du texte*.

Ce sont autant de remarques notées sur des affiches qui participent à l'étape de la prise de notes sur le texte, en lien avec la démarche de la leçon de lecture.

L'affiche servira ensuite de référent car tous les mots du texte y sont écrits et restent affichés dans la classe. Plus tard, on peut retourner voir tel ou

tel mot parce qu'on ne sait plus l'écrire, que l'on a un doute sur une étiquette... Encore faut-il savoir retrouver dans le texte le mot qu'on cherche... mais c'est aussi ça la lecture.

■ **Les étiquettes (petit format) :** sans que les enfants connaissent le texte, on leur donne les étiquettes du début du texte. Les stratégies de mise en ordre des mots pour fabriquer des phrases sont multiples... ♦ *tri des mots par thème* ♦ *tri des noms* ♦ *choix des déterminants qui s'y rapportent* ♦ *travail sur les classes de mots* ♦ *repérage du début et de la fin des phrases grâce à la ponctuation (majuscule, point)* ♦ *ajout d'un verbe au bon endroit de la phrase afin de lui donner un sens.*

Le texte à reconstituer peut être un résumé de l'album en cours, un extrait tel quel, ou une phrase qui réutilise des mots connus. La démarche est celle du tâtonnement expérimental. Le travail avec les étiquettes permet de s'approprier les structures de l'écrit : la négation, les tournures type « il était une fois », les expressions avec plusieurs pronoms...

■ **Les étiquettes (grand format) :** En cycle 1 et 2, nous faisons systématiquement un travail de reconnaissance de mots tous les matins.

Quand les étiquettes sont bien connues (connues de tous...), on propose de les ranger dans des listes de mots qui vont s'enrichir tout au long de l'année. On se rend alors compte que ces étiquettes vont servir dans plusieurs listes différentes (par exemple, les noms d'animaux de « *Mais où est donc Ornica* » vont se ranger dans la catégorie grammaticale des noms communs, mais aussi dans le classement scientifique ovipare/vivipare). Ainsi, on se rend compte qu'un classement est quelque chose de très relatif qui peut être remis en question en fonction du critère choisi.

Quand on obtient des listes par catégorie grammaticale bien remplies, on affine le classement : les verbes sont classés selon « *1^{er} groupe / autre* », puis, selon les trois groupes.

Ces listes de mots servent... ♦ *de réservoir pour la production écrite* ♦ *de mémoire collective pour resituer ce qu'est un nom, un verbe..., car ce sont des définitions par l'exemple* ♦ *plus tard, nous voulons aboutir à écrire avec les enfants une vraie définition pour chaque catégorie grammaticale, en se servant de la base de mots de la classe.*

■ La prise en main d'Exographix par les enfants

■ **Les exercices papier :** ils n'aident pas forcément à la prise en main du logiciel en autonomie. Par exemple, le tri des mots se fait en numérotant sur l'exercice papier et en faisant un glissé dans une catégorie sur l'ordinateur. En revanche, les exercices papier permettent de se familiariser avec une consigne délicate. En cycle III, ils ont été distillés dans la semaine précédant la première filière. Et puis, nous essayons de toujours avoir déjà fait les exercices collectivement avant le passage individuel sur une filière. C'est un entraînement au sens strict du terme : on sait déjà ce qu'il faut faire, on l'a compris, et on s'entraîne à le faire seul en temps limité.

● en cycle III, le passage à l'ordinateur a été préparé avec les élèves sur une filière « modèle » qui permet à la maîtresse de montrer aux élèves les différents et les manipulations nécessaires, le tout en petits groupes.

● de l'avis général, le passage de la première filière a pris beaucoup de temps, pour la deuxième un peu moins... là aussi, c'est une question d'habitude. En effet, toutes les classes de l'école ont débuté avec Exographix à peu près en même temps. Donc aucun maître n'a « récupéré » des enfants déjà autonomes sur le logiciel. Nous remarquons aussi maintenant qu'il est bien plus facile et rapide de passer sur une filière quand le travail sur l'album est achevé, voire un nouvel album déjà en cours.

● En cycle I, il sera préférable de travailler à partir des impressions d'écran de la filière si on veut rendre les exercices accessibles aux élèves.

■ Passage à Exographix : organisation de la classe

Le fait de travailler avec Idéographix amène forcément à se poser la question centrale : « *Est-ce qu'on accepte que les enfants quittent le groupe classe pour faire une filière ?* ». **Comment vivre avec l'idée terrible que les enfants « manquent » nos leçons !**

C'est toute l'organisation de la classe qui s'en trouve questionnée. Dans notre école, il y a deux ordinateurs dans chaque classe, pas de salle informatique, selon le choix des maîtres.

Dans la classe de cycle III, les enfants ont en permanence un travail quotidien à l'ordinateur : quand il n'y a pas de filière en cours, c'est le travail sur **ELSA** (*logiciel d'entraînement à la lecture pour cycle 3, collège, lycée, etc., édité par l'AFL*) qui prend le relais. Les enfants ont le droit d'aller sur l'ordinateur n'importe quand sauf pendant les séances collectives de recherche (prise de notes, manipulation en mathématiques, séance d'expérimentation en sciences), ils ont une liste de passage, et s'appellent entre eux pour avancer dans « le tour de rôle ».

Même si la maîtresse constate que ce n'est pas toujours facile de « lâcher » les enfants pour qu'ils fassent autre chose que le reste du groupe, elle n'a jamais remarqué que le passage sur Idéographix ait pu les léser dans les apprentissages ! Et puis le travail sur l'ordinateur est relativement bref (environ 15 minutes).

À l'heure actuelle, « le tour de rôle » étant devenu une routine, et les enfants se prêtant la main entre eux sans intervention de l'adulte, ce fonctionnement est léger, agréable, et n'aura finalement pas nécessité l'intervention d'autres adultes (aide éducateur, assistant d'éducation...).

Dans la classe de cycle II, les passages sont moins réguliers. Il y a des coupures importantes entre les filières. L'assistante d'éducation a beaucoup aidé les enfants pour... **1) chercher les lettres sur le clavier, 2) manipuler la souris.**

L'assistante d'éducation était alors en étroite relation avec la maîtresse pour réguler sa manière d'intervenir avec l'enfant.

À l'heure actuelle, les enfants passent deux par deux, sans adulte... ● **1) le premier fait la filière** ● **2) le deuxième regarde la filière et aide celui qui passe, sans avoir le droit de toucher ni la souris ni le clavier.** Ainsi, les deux enfants discutent, se montrent des choses mais se débrouillent sans adultes. Comme chez les cycles 3, le tour de rôle est établi et devenu une routine. Les enfants ont le droit d'aller sur l'ordinateur n'importe quand sauf pendant les séances de recherche. »

III.1.2.) Idéographix en papiers

Sarah Clarens a une classe de CP-CE1 de la circonscription d'Arcachon nord, dans une toute petite commune rurale. Elle témoigne...

« Dans mon école, il n'y a aucun ordinateur. Je n'utilise donc pour l'instant que la version papier d'Idéographix et j'essaie d'en tirer le maximum :

- Les exercices fabriqués peuvent être différenciés en un rien de temps. En travaillant sur le même texte, Idéographix permet de produire des exercices à la mesure des capacités des élèves en modifiant toutes les variables mises à notre disposition : le nombre de colonnes, l'affichage ou non des mots pour constituer une aide, la longueur des extraits à réordonner, la quantité de matériau à gérer par les élèves, etc.
- S'il y a des ateliers en autonomie et que l'on ne souhaite pas sur ce temps-là de coopération entre les élèves, cela permet de leur donner les mêmes exercices mais dans des ordres différents, puisqu'à chaque fois que l'on revalide un exercice, le logiciel le propose sous un nouveau jour. Lors de la correction, quand les élèves échangent leurs feuilles, ils s'aperçoivent qu'ils avaient le même exercice sous une forme différente. Ils peuvent avoir une meilleure compréhension des objectifs de celui-ci en se dégageant de la forme qu'il peut revêtir et verbaliser les stratégies qu'ils ont employées.
- J'utilise les étiquettes pour que les élèves reconstruisent les phrases, les collent sur un cahier puis les recopient en cursif par exemple... ou, bien sûr, en production d'écrit.
- J'utilise les affichages sélectifs pour travailler en ORL (Observation Réfléchie de la Langue) : cela met en évidence ce qui a été constaté ou ce que je veux faire remarquer. Je les utilise aussi pour signifier la construction du texte, ou suivre les substituts anaphoriques de manière à cibler tel ou tel point d'accroche pour favoriser des stratégies de lecteur.

La préparation du travail

Les outils du bureau de lecture aident à cibler la pertinence de certains albums en lecture découverte au CP, ils aident aussi à bâtir la progression des albums sur une année.

Pour le maître, c'est la liberté de travailler sur n'importe quel album : bien souvent, les collègues argumentent sur la masse de travail à fournir et justifient ainsi leurs achats de méthodes construites autour de petits bouquins écrits pour permettre de générer des exercices répondant à une progression toute faite. De ce fait, ces livres sont sans grande profondeur littéraire : c'est du tout cuit... mais ça n'a pas de goût. Avec Idéographix, les exercices se créent en un rien de temps et il y a un très grand choix pour répondre à tous les objectifs. »

III.1.3.) Le témoignage d'une enseignante en CP

- *Colette Rossetti, avec quel public utilises-tu Idéographix ?*

Je suis professeur des écoles en CP, voici mon dispositif matériel : **Idéographix** tourne sur 2 ordinateurs dans la classe. Sur l'un qui est limité en mémoire, je n'ai pas entré la banque d'images ni la banque de sons, ce qui est très dommage pour certaines activités.

- *Comment t'y es-tu prise pour l'appropriation du logiciel par les enfants ?*

Ils ont déjà travaillé sur des fiches des exercices d'Exographix imprimés sur papier, de façon à les familiariser avec les consignes et le fonctionnement de ces exercices.

Pour l'instant, je n'ai pas véritablement lancé l'exerciceur mais de temps en temps sur le bureau de lecture, dans la partie « **préparation des exercices** », je leur fais tester exercice par exercice car les durées de passation sont très courtes. 1 minute me semble impossible pour avoir le temps de comprendre l'exercice dans cette phase d'appropriation. Dans le n°86 des *Actes de Lecture*, il y a des exemples de filières pour CP avec *Scratch scratch dip clapote* où les exercices sont réglés à 1 minute, je pense que c'est pour une « utilisation en rythme de croisière ». Donc pour l'instant, dans cette phase, j'ai réglé tous mes exercices à 3 minutes, j'ai fait pour un même texte plusieurs filières de façon qu'à terme les élèves puissent avoir fait différentes sortes d'exercices. Mais je pense qu'une fois qu'ils auront l'habitude je pourrai réduire le temps de passage, pour que l'entraînement respecte les principes de la filière.

En fait, je ne sais pas si c'est pertinent (je tâtonne), car je ne sais pas ce qui se passe lorsque l'on construit une filière de 30 minutes par exemple, et que le temps de passage est de 20 minutes seulement. Est-ce que les exercices non faits sont présentés au passage suivant ? Est-ce possible de sauvegarder une filière qui dépasse le temps de passage. Je n'ai pas encore essayé. C'est pour contourner ce problème (qui n'est peut-être que dans ma tête) que je fais différentes filières d'un même niveau. Par contre, pour ce qui est de ma « méthode » d'une filière de base, je la garde. Je fais une filière avec tous les exercices possibles (en fonction du texte) puis je la duplique pour en alléger certaines suivant les niveaux des enfants.

Pour revenir aux principes de la filière

Lors de la préparation de la filière, les temps que l'on détermine sont ceux pour chaque exercice, à chaque passage de l'élève sur l'ordinateur. Exemple : 1mn+1mn+1,5mn+2mn+3mn. Dans ce cas, on a 5 exercices et 8,5mn de travail par passage de l'élève sur l'ordinateur. Ensuite, dans chacun de ces 5 exercices, il faut préparer suffisamment de matériel (mots, phrases, paragraphes ou texte) pour qu'il y ait plusieurs fois 8,5 minutes de travail, c'est-à-dire plusieurs possibilités de revenir travailler sur la filière, plusieurs passages possibles. Dans ce cas, si on veut que cette filière serve pour 4 passages, on prépare pour 4 X 8,5mn.

La somme totale de travail préparé s'affiche en bas de l'écran.

Si, pour un des exercices, le matériel est épuisé au bout de deux passages (soit parce qu'on n'a pas prévu assez de matériel, soit parce qu'on en a décidé ainsi), cet exercice n'est plus présent au passage suivant et la filière se réorganise automatiquement avec les exercices qui restent.

Le parti pris principal de la filière n'est plus d'enchaîner un exercice après qu'un autre soit terminé et ainsi de suite, mais d'enchaîner des morceaux courts d'exercices (que le logiciel n'arrête pas n'importe comment au milieu d'une action, mais en gardant la cohérence et l'esprit de l'exercice), qui demandent des exigences cognitives diverses qui vont se compléter, et qui mobilisent de façon rapprochée les connaissances et compétences aux niveaux du fonctionnement de la langue et du comportement de lecteur.

● *Dans cette phase de découverte du logiciel, y a-t-il un élément que les enfants apprécient particulièrement ?*

Sur le bureau de lecture (j'aime bien et ils adorent !), je leur fais enregistrer des lectures et à ce moment-là, on obtient une grande qualité de silence... Je les appelle un par un pour enregistrer une partie, les autres savent que si l'on veut que ce soit réussi il faut le silence. Ça me demande beaucoup de travail de préparation, (pour scanner les images de l'album) mais ça vaut le coup car le karaoké ça plaît ! Je me dis que, petit à petit, j'aurai une belle vidéobibliothèque. Si je reprends un même texte, je pense réenregistrer le texte chaque année par la classe du moment, puisque tout le travail en amont sera fait, il n'y aura plus qu'à modifier l'enregistrement, ce qui est très facile. Pour des raisons d'espace je ne les stockerai pas sur l'ordinateur de l'école, je les chargerai au coup par coup, ce qui est facile aussi. Pour ceux qui ont du bon matériel, ils peuvent les laisser et les enfants pourront, au même titre que d'aller au coin bibliothèque ou au coin écoute, aller s'écouter un petit album avec les voix des copains. Ce n'est pas non plus que pour le plaisir car dans mon fonctionnement chacun travaille (en plus du texte travaillé en commun) sur un album de son choix.

● *Ça serait bien d'expliquer un peu plus cette dernière phrase, parce que je ne comprends pas bien ce que ça veut dire, et parce que je soupçonne que c'est intéressant...*

Dès le début d'année, je leur propose d'emporter de petits albums style *Histoires de mots* de PEMF, *Le beau ver dodu*, *Quand je serai grande*, *Bon appétit Monsieur Lapin*, etc., et de les préparer pour les lire aux enfants de l'école maternelle, ou à la classe, ou à moi-même selon les timidités des uns et des autres. Ce choix libre me paraît très important pour la gestion des différents niveaux et goûts, (j'ai par exemple une petite qui ne lit que des documentaires). En outre, ce choix de livres n'est pas restreint à la classe, ils peuvent préparer des livres de la maison. Le problème survient pour les enfants non suivis à la maison et c'est là que les lectures sur Idéographix sont intéressantes, car je ne suis pas toujours disponible.

J'ai des moments de classe un peu informels qui me permettent de m'occuper d'un enfant en particulier pendant que les autres «vaquent» à leurs occupations. Cela me permet de lancer un enfant sur un nouvel album, l'aider à prendre des repères, des indices. Il sera ensuite plus autonome pour le travailler seul à la maison ou dans la classe avec Idéographix, ou au coin écoute pendant ces mêmes moments. Pendant ce temps, les autres lisent en s'aidant mutuellement ou seuls. Il y a plusieurs configurations : ♦ un très expert qui aide un autre à la découverte d'un album, ♦ un pas très expert mais qui connaît très bien un album précis et peut donc aider un autre qui le découvre et est ainsi en situation d'aide, ♦ deux enfants de niveau équivalent mais pas encore tout à fait autonome dans leur lecture qui arrivent ensemble (n'ayant pas les mêmes repères) à finalement lire un album en entier en s'étant enrichis des raisonnements de l'autre.

III.1.4.) L'arrivée d'Idéographix dans ma classe

« J'ai commencé à utiliser Idéographix il y a deux mois, après une petite formation. C'est un outil qui répond à de nombreux besoins que l'on peut avoir en travaillant sur des albums et il m'est vite devenu indispensable. Je l'utilise, pour l'instant, avec les Grandes Sections et les CP (j'ai une classe de maternelle-CP). Par exemple, en ce moment, nous travaillons sur un lot de livres de Philippe Corentin, et plus particulièrement sur l'album *Le roi et le roi*. J'ai tapé le texte de l'album sur le traitement de textes d'Idéographix, ce qui m'a permis, dans un premier temps, d'imprimer une très grande affiche du texte, un texte par élève et toutes les étiquettes nécessaires pour commencer le travail collectif sur le texte. En effet, au cours des premières séances sur l'album, nous avons décidé de mettre au clair les différentes « métamorphoses » des deux personnages principaux en relevant tous les mots par lesquels ils sont successivement désignés au cours de l'histoire.

Lors de cette recherche, nous avons repéré certains mots du texte et travaillé sur des structures de phrases, et le logiciel va me permettre, dans un deuxième temps, de créer des filières d'exercices qui aideront les élèves à fixer ces mots et ces structures. Les élèves s'entraîneront alors quotidiennement sur ces filières d'exercices, qui seront un peu différentes pour les GS et les CP. Ils travailleront plusieurs jours consécutifs sur une même filière avant de passer à la suivante, toujours sur le même texte mais composée d'exercices différents, liés à nos nouvelles recherches.

Les élèves se sont très vite habitués à ces entraînements sur l'ordinateur et y prennent un plaisir certain. Ils sont autonomes, passent un par un sans que j'aie besoin d'intervenir, et les 6 à 7 minutes que dure la filière sont souvent trop courtes à leur goût. Quand on commence une filière sur un nouveau texte, je mets des exercices connus. Et quand j'introduis un nouveau type d'exercice, je leur explique la consigne et fais l'exercice devant eux avant de les laisser le faire tout seul ou à deux pour la première fois. Il y a toujours un décalage entre le travail collectif sur un texte et l'entraînement. Par exemple, durant les premiers jours de la période, alors que nous avons commencé le travail collectif sur *Le roi et le roi*, les élèves ont continué à s'entraîner sur les filières concernant la recette du gâteau au yaourt, travaillée précédemment.

Je me suis moi aussi bien habituée au logiciel et préparer une filière ne me prend plus que quelques minutes.

On peut aussi imprimer les versions papiers des exercices, ce que je fais dans certains cas. Mais je n'ai pas encore exploré toutes les possibilités qu'offre Idéographix (dictionnaire du texte, etc.). Et j'ai également l'intention d'essayer avec les Moyens, d'ici quelque temps ! » ■

Elsa Chaize, École de Pelvoux

III.1.5.) Découvrir et apprendre Idéographix

Anne Lafourcade a pris des notes au fil de son appropriation du logiciel Idéographix ; ce journal de bord rend compte des étapes par lesquelles elle est passée pour le prendre en main et l'installer dans sa classe. Des premiers pas timides et hésitants à l'autonomie des élèves...

2004-2005

● **Novembre** : Avant la conférence de Jean Foucambert, j'avais un peu entendu parler d'Idéographix, par ceux qui étaient au stage de formation de l'AFL en juillet à Souillac. J'avais une idée très globale de l'outil.

Mes premières approches... ♦ *Conférence de Jean Foucambert et présentation succincte d'Idéographix.* ♦ *Animations pédagogiques en janvier et en mars : les premières fonctions (étiquettes, affiches, affichages sélectifs, dictionnaires...) et présentation d'un travail sur des images de la banque d'images avec l'IEN.* ♦ *Prise en main du logiciel : je crée des filières « fictives ». Je ne l'utilise pas dans ma classe... (Je ne maîtrise pas assez l'outil ; je ne me vois pas avec 22 élèves dans la salle d'ordinateurs à gérer tout ça ; je me rends vite compte que s'il n'y a pas en amont une lecture experte, le lien entre le texte et les exercices est superficiel).* ♦ *Ateliers Idéographix le mardi soir que l'on appelle « l'auberge espagnole »... C'est par les questions des autres que j'avance : on cherche les solutions ensemble.* ♦ *Rencontre avec Yvonne Chenouf au stage école. Présentation d'Idéographix aux collègues. Peu de réinvestissement des collègues suite à cette formation.* ♦ *Semaine de formation en juillet à Souillac : je tâtonne encore avec Idéographix, mais je me rends compte que je ne suis pas la seule. Je découvre aussi un « autre fonctionnement » qui m'interpelle, m'interroge sur mes pratiques (et le reste...).*

2005-2006

● **Septembre** : Je change de cycle avec une classe de MS/GS. Je commence à intégrer Idéographix dans le quotidien de la classe. (Salle informatique : 6 postes en réseau / Accès à cette salle : une fois par semaine).

Je rentre tous les prénoms des élèves dans Idéographix pour faire des étiquettes. J'essaie de construire *une filière très simple et courte pour habituer les enfants à l'interface d'Idéographix.*

Les exercices sont testés en boucle, les uns après les autres. C'est assez facile d'utilisation. Il faut prendre le temps d'installer la filière sur tous les postes. Je fais la filière chez moi, je l'exporte sur une clé USB puis je l'importe sur un poste et la mets en « partage » dans le réseau pour l'installer sur tous les postes.

- **Exercice sur le texte** : **Tri** : Tri de prénoms garçon/fille.
- **Exercice sur les phrases** : **Recherche de mots** : Cliquez sur les prénoms qui commencent par la lettre M
- **Exercice sur les mots** : **Mot flash** (avec les prénoms).

Filières testées à 3 reprises (par le biais de « simuler la filière »).

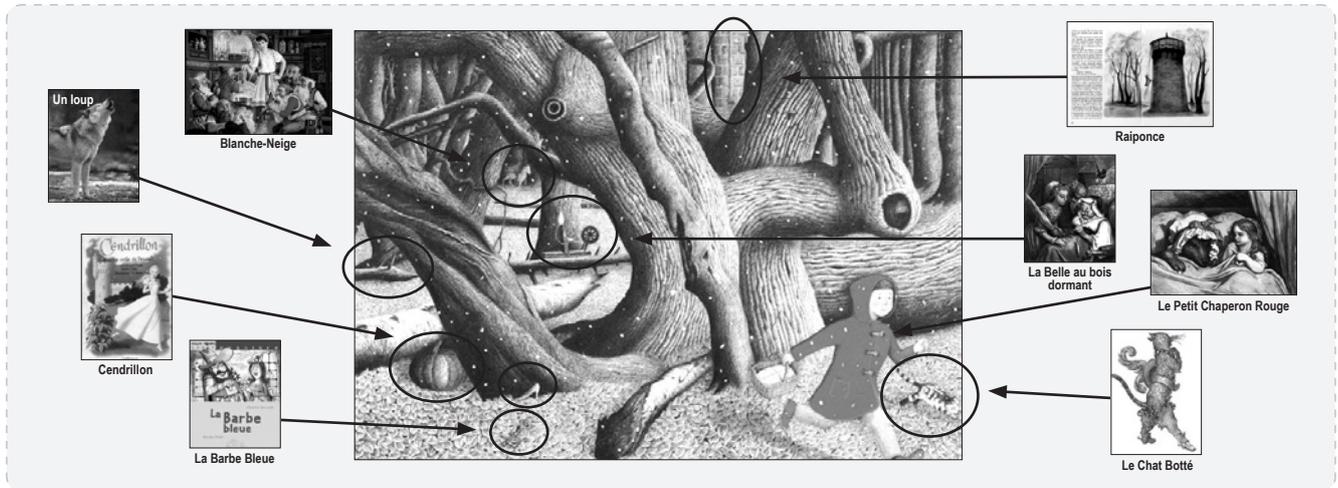
Ça demande beaucoup de disponibilité de ma part car les exercices sont très courts (1 à 3 minutes) et je passe de poste en poste pour relancer. Je me demande si je ne détourne pas l'outil : je ne travaille pas sur un texte, mais sur la liste des prénoms de ma classe, mais c'est ce dont j'ai besoin en ce moment !

● **Novembre** : Le texte entier *Les trois petits cochons* en affiche : c'est très pratique, on repère tout ce qu'on peut, on entoure, on repasse au fluo, on fait des flèches... et quelques phrases isolées mises en étiquettes. On y repère quelques mots, les marques du pluriel (pour les noms et les adjectifs). On explique la différence phrase, ligne.

● **Décembre** : Texte de Wakou, *La vallée des marmottes*. Travail sur l'affiche du texte. Repérage des mots du dialogue, des signes du dialogue... phrases / lignes / mots.

FILIÈRE

- **Exercices sur le texte** : **Recherche de groupe de mots** : Chercher quelle est la personne qui parle et comment elle le dit.
- **Mots choisis** : Les verbes introducteurs du dialogue ont été supprimés. C'est beaucoup trop dur (ils sont incapables de les réécrire seuls)
- **Exercices sur les phrases** : **Tri type de phrases** : exclamative, interrogative.



En fait, seuls les exercices « recherche de groupe de mots » et « tri de phrases » sont testés. Pas d'exercice sur les mots ; en fait je ne les connais pas bien. Exercices travaillés à trois moments différents.

Étiquettes sur le texte (j'ai saisi dans Idéographix une phrase et, en colonne, tous les mots introducteurs de dialogue pour travailler avec les étiquettes).

Bilan du 1^{er} trimestre : Le travail du texte sur affiche est très riche. Les étiquettes sont très vite créées, c'est très pratique. Pour les filières, je sens que ça n'est pas très construit, que c'est encore du « bricolage ».

● **Janvier :** En prévision de l'animation pédagogique Idéographix (Marie-Christine Suhas, ma conseillère pédagogique, m'indique qu'on va travailler sur l'album *Dans la forêt profonde*, d'Anthony Browne), je fais une filière pour balayer un peu les différents genres d'exercices (filière « fictive », pour l'animation, non destinée à mes élèves). Analyse de l'album à travers le bureau de lecture. Affiche à partir d'une image (références à plusieurs contes).

Travail de cet album avec mes élèves de grande section. Parallèlement, on scanne toutes les images de l'album et on sonorise l'album sous forme de diaporama. Avec Idéographix, j'utilise l'affiche de l'image faisant référence aux contes (*voir image ci-dessus*). Travail avec étiquettes sur quelques phrases.

FILIÈRE SUR UN EXTRAIT DU TEXTE

« Le jour qui suivit, Maman m'a demandé de porter un gâteau à Mamie, qui était souffrante. J'adore Mamie. Elle me raconte des histoires tellement géniales. Il y a deux façons d'aller chez Mamie : par la longue route qui contourne la forêt, et ça prend des siècles, ou en traversant la forêt. « *Surtout, tu passes bien par la route,* me dit Maman. *Tu ne coupes pas par la forêt.* » »

Tout est tiré en exercices papier et travaillé en classe. Puis test sur les ordinateurs : j'essaie d'analyser, de voir les difficultés... Les exercices sont testés un par un. Je réajuste la filière. Elle est à nouveau testée mais en entier (simulation de la filière).

Analyse d'une filière sur un extrait de l'album *Dans la forêt profonde*, travaillée en classe avec un groupe d'enfants de Grande Section (14 élèves)...

1. Choix d'organisation

Organisation pratique : Idéographix est installé sur 7 postes, mais les élèves sont regroupés sur 4 postes (par deux), pour qu'il y ait moins d'interventions. Le restant de la classe travaille en autonomie.

Filière : Les exercices sont « testés » un par un, pour pouvoir les analyser. C'est « gérable » sur 4 postes, mais pas sur 7. Les élèves ont travaillé au préalable sur « version papier ». Ils ont le texte imprimé sous les yeux.

2. Analyse des exercices

2.1. Exercices généraux

Pas de difficulté particulière, sinon pour valider la solution.

Maman me dit :

Surtout, tu passes bien par la route.

Tu coupes par la forêt.

Reformulation :
Retrouve ce que dit la maman :

- « Tu passes par la route. »
- « Tu passes par la forêt. »

2.2. Exercices sur le texte

a) recherche de mots

Nom :	Date :	Niveau : Maman - Mamie
Retrouve les personnages : Maman - Mamie.		

Cliquer dans le texte sur les mots « maman » et « mamie ».

Le jour qui suivit, Maman m'a demandé de porter un gâteau à Mamie, qui était souffrante. J'adore Mamie. Elle me raconte des histoires tellement géniales. Il y a deux façons d'aller chez Mamie : par la longue route qui contourne la forêt, et ça prend des siècles, ou en traversant la forêt. « *Surtout, tu passes bien par la route,* me dit Maman. *Tu ne coupes pas par la forêt.* » »

Exercice facile.
Temps 2 minutes.
5 mots à trouver.

b) recherche de phrases

Nom :	Date :	Dialogue
Retrouve les deux phrases du dialogue.		
<p>Le jour qui suivit, Maman m'a demandé de porter un gâteau à Mamie, qui était souffrante. J'adore Mamie. Elle me raconte des histoires tellement géniales.</p> <p>Il y a deux façons d'aller chez Mamie : par la longue route qui contourne la forêt, et ça prend des siècles, ou en traversant la forêt.</p> <p>« Surtout, tu passes bien par la route, me dit Maman. Tu ne coupes pas par la forêt. »</p>		

Cliquer sur les phrases du dialogue.

Exercice facile (travail préalable en classe sur les guillemets et les phrases).

c) remise en ordre de phrases

Nom :	Date :	Remise en ordre de phrases
Observe les phrases choisies pour les ordonner. Indique leur position dans la case de droite.		
<p>Il y a deux façons d'aller chez Mamie : par la longue route qui contourne la forêt, et ça prend des siècles, ou en traversant la forêt.</p> <p>Le jour qui suivit, Maman m'a demandé de porter un gâteau à Mamie, qui était souffrante.</p> <p>« Surtout, tu passes bien par la route, me dit Maman.</p> <p>Elle me raconte des histoires tellement géniales.</p> <p>Tu ne coupes pas par la forêt. »</p> <p>J'adore Mamie.</p>		

En classe, travail sur la version papier. Les enfants ont découpé les phrases et les ont collées en ordre sur une affiche (avec aide du texte).

Deux difficultés sur l'ordinateur : l'exercice a été mal saisi : la bonne solution n'est pas validée. Il faut « marquer » les phrases sélectionnées une par une et bien suivre la procédure indiquée lors de la préparation de cet exercice.

L'extrait sélectionné est trop long.

→ augmentation du temps de passage.

→ travailler sur moins de phrases au début et en rajouter au fur et à mesure.

Elle me raconte des histoires tellement géniales.

« Surtout, tu passes bien par la route, me dit Maman.

Tu ne coupes pas par la forêt. »

J'adore Mamie.

Il y a deux façons d'aller chez Mamie : par la longue route qui contourne la forêt, et ça prend des siècles, ou en traversant la forêt.

Le jour qui suivit, Maman m'a demandé de porter un gâteau à Mamie, qui était souffrante.

d) ponctuation

Nom :	Date :	Ponctuation
Observe le texte. Tu dois replacer les signes de ponctuation.		
<p>Ponctuation</p> <p>Le jour qui suivit Maman m'a demandé de porter un gâteau à Mamie qui était souffrante J'adore Mamie Elle me raconte des histoires tellement géniales</p> <p>Il y a deux façons d'aller chez Mamie par la longue route qui contourne la forêt et ça prend des siècles ou en traversant la forêt</p> <p>Surtout tu passes bien par la route me dit Maman</p> <p>Tu ne coupes pas par la forêt</p>		

Travail en classe sur la version papier. C'est déjà difficile !

Le jour qui suivit Maman m'a demandé de porter un gâteau à Mamie qui était souffrante J'adore Mamie Elle me raconte des histoires tellement géniales Il y a deux façons d'aller chez Mamie par la longue route qui contourne la forêt et ça prend des siècles ou en traversant la forêt Surtout tu passes bien par la route me dit Maman Tu ne coupes pas par la forêt

Sur l'ordinateur, même en augmentant le temps de passage à 4 minutes, les élèves ont beaucoup de difficultés.

Travailler sur un passage beaucoup plus court : les deux phrases du dialogue. 5 signes à replacer : « », . :

2.3. Exercices sur les phrases

Nom :	Date :	Segmentation en mots
Lis les phrases et sépare les mots.		
<p>Elle me raconte des histoires tellement géniales.</p> <p>Tu ne coupes pas par la forêt.</p>		

Travail sur la version papier. Repérage dans le texte des espaces entre les mots (repassés au fluo). On sépare les mots par un trait.

Elle me raconte des histoires tellement géniales.

Tu ne coupes pas par la forêt.

À l'ordinateur, une phrase suffirait (au lieu des deux sélectionnées). 2 difficultés : Amener la souris à l'endroit précis, double-cliquer pour afficher l'espace entre les mots. Finalement, exercice changé. Remise en ordre de mots. « Tu ne coupes pas par la forêt. »

2.4. Exercices sur les mots

Nom :	Date :	Graphies
Observe les mots cibles. Retrouve-les sous leurs différentes graphies.		
Cible	monde	EST
maman	MAMAN	MAL
	MAMAN	EAU
	maman	mes
	silvo	MOMENT
	MAIN	

Graphies Découverte de la version papier : on peut choisir le mot cible et les catégories d'intrus avant impression.

Travail sur les mots « maman » et « mamie » connus des enfants (pas de travail sur la version papier au préalable).

terre

maman

maman

meine

toute

trois

maman

monde

maman

mieux

maman

Ordinateur : Différentes graphies du mot sont proposées. Le nombre de mots à trouver est indiqué par le nombre de barres rouges en bas de l'écran. Seule difficulté ici, les enfants ne repèrent pas les silhouettes des mots (non travaillé en classe). Sinon, bon repérage des autres graphies.

Production d'écrits : Avec Idéographix, je sélectionne les extraits sur les rencontres avec les différents personnages (Boucle d'or, Jack, Hansel et Gretel) et avec l'affichage sélectif, je mets en évidence les constantes dans les 3 textes. Je fais 3 affiches de ces 3 rencontres et on cherche ces constantes, sur les affiches, avec les élèves (mots du dialogue, quelques expressions, les guillemets...).

La commande à l'adulte : On fait une « commande à l'adulte »¹ pour écrire une 4^{ème} rencontre (à partir de ces constantes isolées)...

¹ 1. voir *La Leçon de Lecture* AFL 1999. Contrairement à la « dictée à l'adulte » où l'enfant va pratiquement toujours dicter de l'oral et ne pas pouvoir réfléchir à l'écrit, la « commande à l'adulte » fait d'abord réfléchir les enfants aux contraintes du texte, à sa construction, à ce qu'il veut y voir figurer en termes de mots précis, de certaines expressions ou phrases ; ils « pensent écrit ». Il est d'autant plus facile pour eux de le lire qu'ils en connaissent le sens, le contenu, la structure, etc. Ils peuvent ensuite le modifier avec la maîtresse pour le rendre totalement conforme à ce qu'ils voulaient.

Pour Isabelle et Corinne (deux autres maîtresses de maternelle),

On vous commande un texte...

- On veut que le garçon rencontre le chat botté.

- On veut des guillemets.

- Le chat va lui proposer d'échanger son chapeau contre « le délicieux gâteau aux fruits confits qui est dans son panier. »

- On veut garder cette expression « le délicieux gâteau aux fruits confits. »

- Le petit garçon refuse.

- On veut : « répondit-il ».

- Le garçon doit dire : « Non, c'est pour ma grand-mère qui est souffrante. »

Production d'écrit sous forme de « dictée à l'adulte » : « Je leur racontais ce qui m'était arrivé. » Raconte. On s'aperçoit qu'ils connaissent presque tout le texte et le ressortent de mémoire. Le texte entier est imprimé sous forme d'affiche et mis sur le mur de la classe.

● **Fin février** : Les élèves sont lancés sur l'exerciseur. J'ai enregistré la lecture de l'extrait travaillé sur Idéographix. Ils l'écoutent au casque d'abord puis font la filière. Pour que les élèves puissent passer tous les jours sur Exographix, j'ai installé un ordinateur portable dans la classe et les élèves passent soit à l'accueil, soit pendant un temps creux.

On a juste emprunté une valise Anthony Browne et lu des ouvrages (*Marcel, Mon papa, Le tunnel*) et je pense qu'ils ont une petite culture littéraire de cet auteur. J'ai noté aussi qu'ils étaient « sensibles » aux guillemets et aux tirets et qu'ils faisaient des remarques dessus : « Des gens parlent dans ce texte, ils se posent des questions ». Mais ça s'arrête là. Après, ils s'arrêtent à quelques mots outils.

● **Mars** : Les élèves passent tous les jours à l'ordinateur sur la filière. Les passages sont de plus en plus courts (car ils ne refont que les exercices sur lesquels ils ont échoué). Un seul élève affiche « élève ayant terminé la filière » après deuxième passage. J'ai du mal à comprendre les « résultats » ; les élèves ayant terminé la filière n'ont pas les mêmes résultats en fonction de leur groupe.

Judi 9 mars. Un nouvel album a été commencé en début de semaine : *Pauvre Verdurette* de Claude Boujon.

Préparation d'une filière. (cible : les mots en *-ette*) : QCM / Remise en ordre de mots / Segmentation d'une phrase en mots / Retrouver les mots des animaux dans le texte.

Captures d'écran des différents exercices mises sous porte-vues.

1^{ère} séance : Exercice papier : « **segmenter une phrase** ». On découpe la phrase et on colle les morceaux en laissant un espace. Puis, 1^{er} passage à l'ordinateur sur cet exercice (réglé sur 5 minutes - mais je crois que le minutage ne fonctionne pas correctement car c'est très court, à moins qu'il y ait trop peu de matériau dans l'exercice, je ne sais pas). Les élèves repèrent les espaces assez facilement.

Avec modèle, on repère les mots en *-ette*, on en invente, on joue avec... On les écrits.

2^{ème} séance (Lundi 13 mars) : C'est le jour où j'amène mes élèves dans la salle informatique. Je les teste sur quelques exercices de la filière (j'ai

rajouté un exercice : « **recherche le mot** "verdurette" ») pour pouvoir les lancer sur l'exerciseur à partir de mardi.

Sonorisation des mots : Les enfants sonorisent quelques mots choisis : les mots en *-ette*, plus quelques autres. Chaque enfant enregistre son mot. On choisit également une image à associer.

Après leur avoir expliqué comment voir si un mot est associé à une image ou à un son, je laisse les enfants libres sur le bureau de lecture et ils reconnaissent dans ce grand texte le mot qu'ils ont enregistré, l'écoutent et regardent l'illustration associée...

Judi 15 mars : Filière *Pauvre Verdurette* sur l'exerciseur.

● **Avril** : Le travail sur Idéographix a été automatisé, les enfants passent chaque jour jusqu'à ce que tous aient fini la filière travaillée.

La démarche est à chaque fois la même. Lecture d'un album, découverte des exercices en version papier, travail sur étiquettes, texte sous forme d'affiche... ensuite, tous les matins, pendant l'accueil, puis dès qu'ils le peuvent, les enfants vont seuls sur Exographix.

III. Les usages pédagogiques

2. Du côté...

...1) de l'école

III.2.1.1.) Idéographix au jour le jour (fin de CP)

À partir de l'album **Scratch scratch dip clapote** de Kitty Crowther, Pastel

Ce scénario vise à présenter l'élaboration d'une filière d'entraînement à partir d'un album lu en fin de CP. L'ensemble de l'approche est ici retracé de manière relativement chronologique. La filière d'entraînement a été élaborée en fonction des points qui ont émergé à la fois des anticipations de l'enseignant (liées aux spécificités de l'album), et des points mis en lumière au cours de la leçon de lecture et de la théorisation qui a suivi. Les élèves ont participé à la détermination des exercices, l'enseignant y a ajouté des exercices dits « d'hygiène » ou « d'entretien ». Les exercices et les consignes ont été découverts par petits groupes à partir du contrat et des supports papier avant que les élèves ne passent tour à tour sur les ordinateurs¹.

Pour la commodité de la présentation, les exercices figurant dans la filière seront insérés lorsqu'est évoqué ce qui en a été l'origine. Pour information sur le fonctionnement d'Exographix, ces différents exercices sont présentés à des moments différents de leur réalisation (préparation, déroulement, évaluation, version papier).

■ Comment ce livre est devenu projet de lecture en CP ?

La classe de CP travaille tout au long de l'année en liaison avec la classe de Grande Section qui elle-même échange avec une autre classe de Grande Section d'une autre commune. Cet échange en maternelle s'inscrit dans une opération départementale de lecture à partir de trois livres. Pour l'année 2003-2004, les titres sont : *Vache de vache* d'Anne Jambois et Mathis, aux Éditions Paquet, *Fables, comptines et fariboles* de Marthe Seguin-Fontes aux Éditions Gautier-Languereau, et *Scratch scratch dip clapote* de Kitty Crowther aux Éditions Pastel (www.ac-reims.fr/datice/ecole/ia08/Defi_Lecture/maternelle/1024/index.html).

En fin d'année, une rencontre a lieu entre les deux classes de Grande Section, et la classe de CP est invitée à y participer pour encadrer les activités proposées. Cela suppose une bonne connaissance des ouvrages. C'est pour cette raison que début mai, l'enseignant de CP décide d'étudier le texte *Scratch scratch dip clapote*, sachant que les élèves connaissent déjà l'action dans laquelle sont impliqués les élèves de Grande Section et ont déjà connaissance des deux autres titres (sans le même travail d'apprentissage que celui qui va suivre).

■ Un nouveau lot de livres dans la classe

Le texte de Kitty Crowther traite du thème bien connu de la peur du noir et des bruits qui l'accompagnent, et de nombreux titres pourront être rapprochés par les élèves eux-mêmes par recherche en BCD ou apport de la maison. Mais cet album comporte des liens intertextuels que les enfants ne peuvent soupçonner. Certains titres sont donc placés en classe par l'enseignant afin de favoriser ces découvertes culturelles : il s'agit d'emprunts ou de clins d'œil à d'autres auteurs illustrateurs.

- *Jérémie-pêche-à-la-ligne*, Beatrix Potter (et autres titres du même auteur)
- *La promenade de Monsieur Gumpy*, John Burningham (et autres titres)
- *Ranelot et Buffolet*, Arnold Lobel (et autres titres)
- *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*, Wolf Erlbruch
- *Allons voir la nuit*, Wolf Erlbruch
- *Loulou*, Grégoire Solotareff

■ Les influences anglaises

Voir la dédicace : « *Pour mon père et pour Jérémy Fisher* »

● Influence de Béatrix Potter et de son livre *The tale of Mr Jeremy Fisher*, titre original de *Jérémie-pêche-à-la-ligne* en français. Beatrix Potter est un auteur-illustrateur du début du XX^{ème} siècle (1866-1943) et si Kitty Crowther est née à Bruxelles, son père est anglais. L'influence se retrouve dans le choix des personnages : des batraciens, dans un milieu aquatique. Voici le texte des deux premières pages de *Jérémie-pêche-à-la-ligne* : « *Il était une fois un crapaud qui s'appelait Jérémie-pêche-à-la-ligne. Il vivait dans une maison humide, au bord d'un étang, parmi les boutons d'or. À l'arrière de la maison et dans la cuisine, le sol était recouvert d'une eau glissante. Mais Jérémie aimait avoir les pieds mouillés et il n'était jamais enrhumé.* ». Kitty Crowther va jusqu'à reprendre une image de Beatrix Potter : comparer la page 47 du *Jérémie-pêche-à-la-ligne* (version française) et la page 29 du livre de Kitty Crowther.

- Influence de John Burningham et de ses dessins au crayon de couleur.
- Influence de Arnold Lobel Cf. *Ranelot et Buffolet*, par exemple.

■ Clin d'œil à Wolf Erlbruch

Wolf, prénom de l'auteur-illustrateur allemand, semble être le titre du livre que lit le père à Jérôme (Kitty Crowther joue sur la signification de la traduction, le père pourrait raconter une histoire de loup), mais

■ 1. voir *La leçon de lecture : lecture de leçons au cycle 2*, AFL 2000

l'animal représenté est une taupe (comme dans le livre du même Wolf Erlbruch *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*). D'autre part, à la fin de l'histoire, Kitty Crowther reprend, en l'inversant, l'idée du livre *Allons voir la nuit* du même Wolf Erlbruch : le père emmène son fils écouter les bruits de la nuit (Dans le livre de W. E., c'est l'enfant qui demande à son père de l'emmener voir la nuit).

■ Clin d'œil à Grégoire Solotareff

L'album se termine sur une vue de dos du père et de son fils, le grand et le petit côté à côté qui regardent la peur en face, et cette image rappelle fortement l'illustration de Grégoire Solotareff dans *Loulou*.

De là à comprendre qu'un auteur n'écrit pas sans références, et qu'il construit à partir d'elles ses propres choix, il n'y a qu'un pas, mais d'importance !

Entraînement : QCM sur les illustrations



■ Leçon de lecture

Ce texte est plus facile que le précédent *Le déjeuner de la petite ogresse* d'Anaïs Vaugelade. Il va permettre l'assise du pouvoir de lecture des plus avancés mais aussi des autres ! Il se trouve aussi que le milieu aquatique (étang, insectes) a été découvert au travers d'un texte documentaire sur les hirondelles, lu en avril.

L'album a été observé d'abord au travers des illustrations dans lesquelles les trois temps de l'histoire apparaissent nettement (**l'enfant** avant le coucher, **l'enfant** ne peut s'endormir, **l'enfant** et son père s'endorment dehors). Le milieu aquatique est inhabituel dans les albums connus des enfants (les élèves réagissent à tous les déplacements les pieds dans l'eau), la transposition des relations familiales humaines saute aux yeux, le noir tient une place importante, il évolue au fil des pages effaçant les repères de l'enfant, l'auteur jouant sur les points de vue. L'enfant est en pleurs. Le titre attire l'attention: *Scratch scratch dip clapote*. Pas facile à prononcer, on se demande ce qu'il recouvre. Le livre est remis

en quelques exemplaires aux enfants qui mènent l'enquête : les élèves découvrent facilement « *Qui fait "scratch scratch dip clapote" sous mon lit ?* » et « *Il y a quelque chose qui fait "scratch scratch dip clapote" sous mon lit.* » Ce qui met sur la piste des bruits. Les élèves les plus avancés en lecture préparent la lecture de certaines pages qu'ils communiquent progressivement à leurs camarades. Puis le texte est distribué à l'ensemble de la classe et lu par l'enseignant. Les élèves ont alors pour tâche de repérer les différentes parties.

■ Les parties du texte

- 1) Jérôme avant le coucher
- 2) La peur de Jérôme seul dans sa chambre
- 3) La découverte des bruits sur l'étang

Entraînement sur le texte : Chronologie. L'élève doit glisser chaque extrait sous l'étiquette Début, Milieu ou Fin. Ci-dessous, le résultat d'un tri non réussi : l'élève a demandé à être évalué, le logiciel lui signale une erreur sous l'étiquette Milieu et va rejeter la dernière phrase que l'élève va pouvoir replacer ailleurs.

filière 1

Début

**Comme chaque soir, la nuit se couche sur l'étang.
Et comme chaque soir, Jérôme a peur.
« Un dernier pipi puis au lit ! » chantonne Maman.**

Milieu

**Jérôme se réfugie de nouveau dans la chambre de ses parents.
Jérôme a mal au ventre de peur.
Il va rejoindre ses parents.
Jérôme vérifie que la porte est bien fermée...**

Fin

**« Tu sais quoi, Papa ?
Je crois que je n'ai plus peur de la nuit. »
Et tous deux s'endorment là,
bercés par le bruit de l'eau et par des
« scratch... scratch... dip... clapote ».
Dans la nuit noire, Papa nage avec Jérôme
vers une grande feuille de nénuphar.**

Chaque partie est elle-même composée de sous-parties bien articulées.

1) Jérôme avant le coucher : ♦ Il fait nuit / ♦ Dans la salle de bain avec Maman / ♦ L'histoire avec Papa / ♦ Le bisou de nuit avec Maman

Nota Bene : **Les enchaînements de paragraphes.** Les élèves remarquent que le paragraphe à venir est annoncé dans le paragraphe qui précède, témoignant des précautions prises par les parents pour entourer leur fils au moment du coucher.

Au sortir de la salle de bain : « *Papa va venir te lire une belle histoire.* »

Puis : « *Papa est là !* »

Après l'histoire du papa : « *Maintenant, je vais chercher Maman pour ton bisou de nuit.* »

Puis : « *Un câlin, Maman. Un bisou,...* »

Après le bisou de la maman : « *Je laisse la lumière dans le couloir.* »

Puis viendront les déplacements de Jérôme dans ce couloir allumé.

Entraînement sur le texte : Remise en ordre de paragraphes. Aperçu de l'écran que découvrent les élèves après avoir visualisé l'ordre du texte.

« Au dodo, petite grenouille », dit Maman. Jérôme vérifie que la porte est bien fermée... Puis il suit sa maman en soufflant dans l'oreille. Tant que Maman est là, Jérôme se sent bien.

Dans la salle de bain, Jérôme se lave le visage et les mains. Il se brossa la brosse. Maman vient écouter le froissement. Il met ses pyjamas tout seuls. Maman ferme les lumières. « Le dernier pipi puis au lit ! » chuchota Maman.

Papa est là ! Jérôme s'installe contre lui. Comme il s'ennuie que ce moment dure toujours !

Comme chaque soir, la nuit se couche sur l'étang. Et comme chaque soir, Jérôme a peur.

« Un câlin, Maman. Un bisou, un bisou et encore un câlin. Finissez... »

« Tu es agrippé, ma petite boule verte... Dors, maintenant ! Je laisse la lumière dans le couloir. Dors comme un petit fer. »

« Bonne nuit, Jérôme. N'aie pas peur : Je suis là, tout près. Maintenant, je vais chercher Maman pour ton bisou de nuit. »

Maman sait que sa petite grenouille a très peur de la nuit. « Papa va venir te lire une belle histoire. »

Remise en ordre de paragraphes. Observez la forme, reconstituez le texte.

2) La peur de Jérôme seul dans sa chambre : ♦ Il se sent seul et il entend des bruits étranges (1^{er} déplacement vers ses parents, réveille son père). Retour à la chambre avec le papa. / ♦ Nouveaux bruits (2^{ème} déplacement vers ses parents, réveille son père). Retour à la chambre avec le papa. / ♦ Il se sent à nouveau seul (3^{ème} déplacement vers ses parents, réveille sa mère). Jérôme reste avec ses parents.

Nota Bene : trois formulations différentes pour dire que Jérôme va dans la chambre de ses parents, voilà qui est intéressant pour la production d'écrit ! D'autant qu'il y a une gradation entre les trois (« *il a de plus en plus peur* »)

- « *Il va rejoindre ses parents.* »
- « *Jérôme se réfugie de nouveau dans la chambre de ses parents.* »
- « *Tout tremblant, il se glisse doucement dans le couloir.* »

Entraînement sur le texte : Remise en ordre d'extraits. Aperçu de l'écran que découvrent les élèves après remise en ordre des extraits : l'élève peut valider sa réponse en cliquant sur E. Noter que le temps imparti, visible à gauche, est pratiquement écoulé.

Jérôme a mal au ventre de peur. Il va rejoindre ses parents.

Scratch scratch dip clapote est toujours là. Jérôme se réfugie de nouveau dans la chambre de ses parents.

Jérôme se sent de nouveau seul, profondément seul. Tout tremblant, il se glisse doucement dans le couloir.

Remise en ordre de parties. Observez la forme, reconstituez le texte.

3) La découverte des bruits sur l'étang : ♦ Le père va se coucher dans la chambre de Jérôme et entend les bruits / ♦ Il emmène Jérôme à l'extérieur / ♦ Ils découvrent l'origine des bruits et s'endorment.

On remarque une boucle entre la fin et le début

a) Le texte commence par une évocation de l'étang et se termine sur l'étang. *Nota Bene :* cette notion de boucle avait été découverte dans un album précédent (*Le déjeuner de la petite ogressse*) dans lequel, si la petite ogressse ne mange plus un enfant chaque semaine, l'un de ses enfants semble prêt à prendre la relève (fourchette et couteau à la main, comme dans *Le géant de Zéralda* de Tomi Ungerer).

b) Progression des sentiments de Jérôme : ♦ « *Et comme chaque soir, Jérôme a peur.* » est-il écrit au début. / ♦ « *Je crois que je n'ai plus peur de la nuit* » dit-il à la fin. / ♦ Entre-temps, Jérôme « *a mal au ventre de peur* ». / ♦ Sauf qu'au début, le texte dit : « *Comme chaque soir* ». Cette histoire se recommence-t-elle chaque soir ? Ou est-ce un soir particulier ?

■ Question de recherche

Au cours de cette première étape, les élèves ont formulé certaines remarques sur le texte : ♦ l'auteur n'écrit jamais que Jérôme pleure, alors que l'image le montre pleurant à chaudes larmes / ♦ l'auteur utilise les deux sortes de guillemets : " " et « » / ♦ le père est d'abord gentil, puis sévère, puis gentil.

L'enseignant pose alors cette question de recherche issue de la première remarque : *Comment l'auteure montre-t-elle dans le texte que Jérôme a peur ?*

Les élèves, par groupes de deux, surlignent certaines phrases qui sont toutes relevées et triées. La classe aboutit à en écarter certaines et à

classer les autres en deux catégories : ♦ celles qui contiennent le mot **peur** / ♦ celles qui ne le contiennent pas, mais on comprend quand même que Jérôme a peur.

Il s'agit en fait d'apprendre à reconnaître les formulations explicites et les formulations implicites ! Un travail qui vise les compétences remarquables. Dans les phrases où n'apparaît pas le mot **peur** les élèves ont recherché le ou les mots qui aidaient à comprendre qu'il avait peur.

Voici le classement obtenu mais qui demande une manipulation individuelle que seul l'entraînement pourra garantir.

1) Phrases contenant le mot peur (l'enseignant les retrouve facilement avec la recherche d'occurrences) :

- Et comme chaque soir, Jérôme a peur.
- Maman sait que sa petite grenouille a très peur de la nuit.
- N'aie pas peur : je suis là, tout près.
- Jérôme a mal au ventre de peur.
- Maman, j'ai trop peur !
- Je crois que je n'ai plus peur de la nuit.

Entraînement sur le texte : Recherche d'éléments : les phrases avec le mot [peur].

Comme chaque soir, la nuit se couche sur l'étang.
Et comme chaque soir, Jérôme a peur.

« Au dodo, petite grenouille », dit Maman.
Jérôme vérifie que la porte est bien fermée... Puis il suit sa maman en sautillant dans l'eau.
Tant que Maman est là, Jérôme se sent bien.

Dans la salle de bain, Jérôme se lave le visage et les mains.
Il se brosse la bouche. Maman vient écouter le frottement.
Il met son pyjama tout seul. Maman ferme les boutons.
« Un dernier pipi puis au lit ! » chantonne Maman.

Maman sait que sa petite grenouille a très peur de la nuit.
« Papa va venir te lire une belle histoire. »

Papa est là !
Jérôme s'installe contre lui.
Comme il aimerait que ce moment dure toujours !

« Bonne nuit, Jérôme.
N'aie pas peur : Je suis là, tout près.
Maintenant, je vais chercher Maman

les phrases avec le mot PEUR
Clique sur chaque phrase qui contient le mot peur

Un exercice possible aurait été la remise en ordre de ces phrases qui participent à la structuration du texte : ♦ *Et comme chaque soir, Jérôme a peur.* / ♦ *Maman sait que sa petite grenouille a très peur de la nuit.* / ♦ *N'aie pas peur : je suis là, tout près.* / ♦ *Jérôme a mal au ventre de peur.* / ♦ *« Maman, j'ai trop peur ! »* / ♦ *Je crois que je n'ai plus peur de la nuit.*

Mais il existe déjà deux exercices de remise en ordre et la filière propose un nouveau type d'exercice qui permet la visualisation de ces phrases au sein même du texte : la recherche d'éléments. L'élève est invité à cliquer « sur chaque phrase qui contient le mot peur ». C'est donc à un balayage ciblé du texte qu'il procède, et à chacun de ses clics réussis, la phrase entière s'affiche en bleu, ce qui permet de la situer dans le texte et par rapport à la précédente.

Nota Bene : la préparation de l'enseignant a consisté à « marquer » (sélection + clic-droit) le texte entier et à faire de chacune des phrases ci-dessus un « objet de recherche » (idem). *Nota Bene* : l'exercice de remise en ordre de phrases peut être donné sur papier !

2) Formulations sans le mot « peur » :

♦ **Dans la partie centrale du texte, après le coucher** (d'emblée, c'est dans cette partie que commencent à chercher les élèves)

- « Je suis tout seul dans ma chambre », se dit Jérôme. « Tout seul dans mon lit, tout seul dans mon cœur ».
- Jérôme se réfugie de nouveau dans la chambre de ses parents.
- Jérôme se sent de nouveau seul, profondément seul.
- Tout tremblant, il se glisse doucement dans le couloir.

♦ **Dès le début du texte**

Ce que fait Jérôme ou ce que l'on dit de lui révèle sa peur :

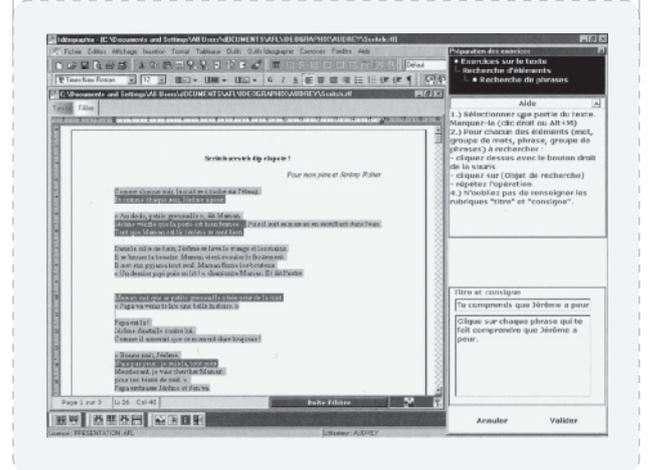
- « Jérôme vérifie que la porte est bien fermée... »
- « Tant que Maman est là, Jérôme se sent bien. »
- « Comme il aimerait que ce moment dure toujours ! »
- « Je laisse la lumière dans le couloir. »

♦ **D'autres mots qui font comprendre que Jérôme a peur**

- Un monstre d'eau douce ?
- Un serpent à plumes ?
- Ou pire, un squelette des marais ?

Entraînement sur le texte : Recherche d'éléments : les phrases où on comprend que Jérôme a peur. Cet exercice fonctionne sur le même principe que le précédent cité, aussi c'est la fenêtre de préparation qui est ici présentée : l'enseignant a marqué l'ensemble du texte qui sera parcouru par l'élève et il a précisé les objets de la recherche (ici des phrases, mais plus bas, on trouve les mots monstre, squelette, pire).

Cet exercice est plus complexe que le précédent pour lequel le simple repérage du mot peur suffisait. Il s'agit ici de repérer des phrases qui portent implicitement l'idée de la peur du garçon. On vise là des compétences remarquables.



Une discussion a émaillé ce moment de tri : les phrases avec « *scratch dip clapote* » posent question. Quand c'est le père qui en parle, on sait qu'il n'a pas peur, quand c'est Jérôme, on comprend que ce bruit le dérange ; mais parfois il y a une majuscule à *Scratch*, parfois pas, et alors il y a des guillemets « ».

Un repérage puis un tri sur ces phrases sont menés d'abord par deux, puis collectivement. Et on aboutit à :

Ils parlent du bruit...

- Qui fait « *scritch scratch dip clapote* » sous mon lit ?
- Il y a quelque chose qui fait « *scritch scratch dip clapote* » sous mon lit.
- « *Viens ! On va aller voir dehors qui fait "scritch scratch dip clapote"* », chuchote-t-il.
- « *Scritch scratch dip clapote* », entendent-ils dans le silence de la nuit.

Ils parlent d'un monstre ou de quelqu'un qui serait là...

- Et *Scritch scratch dip clapote* est toujours là.
- « *Scritch scratch dip clapote est toujours là.* »
- *Scritch scratch dip clapote* n'est pas dans ta chambre.

La phase de théorisation permet de donner les mots **onomatopée** et **personnification** et l'on comprend que la majuscule correspond à un nom propre qui montre que l'on fait comme s'il s'agissait d'une personne.

On s'aperçoit aussi que la majuscule en début de phrase doit être interprétée dans cette phrase : « *Scritch scratch dip clapote* », entendent-ils dans le silence de la nuit. Le mot **entendent** confirme qu'il s'agit du bruit.

Entraînement sur les phrases : Tri de phrases, onomatopée ou personnage ?

■ Au fil de la leçon de lecture

L'attention a été portée sur certains mots. La théorisation a permis de les inscrire dans une partie du système linguistique...

1) Une famille de mots est décelée (ce n'est évidemment pas la première de l'année), la famille de [dormir]

Cette particularité a été découverte par l'enseignant au cours de son observation du **dictionnaire alphabétique** des mots du texte, les élèves y ont été sensibles dans ce passage du texte :

Jérôme s'installe entre ses parents. Enfin, il peut **dormir** ! Mais Papa, lui, n'arrive pas à **s'endormir** à côté de son Jérôme qui gigote ! Épuisé, il traverse le couloir... Et s'installe dans le lit de Jérôme. Il **s'endort**.

Une **recherche d'occurrences** du radical [dor] donne ce résultat :

- **Dors**, maintenant !
- **Dors** comme un petit loir.
- **Dors**, mon Jérôme, dit Papa.
- « À cette heure, il **dort**, lui ! » coasse Papa.
- Enfin, il peut **dormir** !
- Mais Papa, lui, n'arrive pas à s'**endormir** à côté de son Jérôme qui gigote !
- Il **s'endort**.
- Et tous deux s'**endorment** là, bercés par le bruit de l'eau et par des « scritch...

En classe, ces mots ont été listés de manière à quitter leur contexte pour rejoindre d'autres listes de même type (voler, envoler, elle vole, elle s'envole), et la liste a été complétée par des mots connus des enfants dans leur vie quotidienne. Voilà l'affichage de la classe :

Famille du mot **dormir**

dormir / **Il dort** / **Dors** ! / **Rendors-toi** ! / **dormeur**, **dormeuse** / **s'endormir** / **Il s'endort** / **Ils s'endorment** / **endormir** / **Il endort** (son bébé) / **endormi**

Entraînement sur les mots : Orthographe. Voici comment se présente la préparation de cet exercice :

L'enseignant s'est créé une base de mots qu'il a intitulée « Dormir » et dans laquelle il a « glissé/déposé » tous les mots et toutes les formes travaillées par les élèves (liste provisoire, bien sûr). Au moment de la préparation de l'exercice orthographe, c'est cette base qu'il choisit (coche), ce qui lui évite d'avoir à marquer les mots un à un. Il n'a plus qu'à valider.

Nota Bene : il a pris la précaution d'ajouter en bas de la copie du texte, les mots qui ne figurent pas dans le texte.

Pourquoi avoir choisi l'exercice « Orthographe » : travailler sur une telle famille permet de s'entraîner à *travailler à l'économie* comme ont dit un jour les élèves. Les trois lettres **dor** ne forment plus qu'un élément à mémoriser, les deux lettres en en forment une seconde : ce sont donc deux unités à mémoriser, tout à fait transposables, au lieu de 5 ! D'autres éléments sont progressivement également mémorisés et associés (ils + nt, par exemple).

2) Des mots reconnus, une forme généralisée, les verbes pronominaux

L'enseignant les avaient repérés grâce au dictionnaire par occurrences, (forte occurrence de « **se** » et « **s'** »), mais certains verbes avaient déjà été rencontrés dans des textes antérieurs... • Dans « *La petite ogresse* » : elle se

sent, il s'en va, elle se réveille, il se dit, ils se promènent, etc. / ♦ Dans le texte sur l'hirondelle : elles se lancent, elles s'envolent, elles se gavent

La recherche d'occurrences (**se, s'**) met en évidence leur environnement syntaxique. Un travail de réduction de phrases, de niveau CP, est mené au cours de la phase de théorisation sur les phrases du texte en cours. La classe aboutit à :

- La nuit **se** couche sur l'étang.
- Jérôme **se** sent bien.
- Jérôme **se** lave le visage et les mains.
- Il **se** brosse la bouche.
- « *Je suis tout seul dans ma chambre* », **se** dit Jérôme.
- Jérôme **se** réfugie de nouveau dans la chambre de ses parents.
- Jérôme **se** sent de nouveau seul.
- Il **se** glisse doucement dans le couloir.
- Maman **se** réveille.
- Papa **s'**en va.
- Jérôme **s'**installe.
- Papa n'arrive pas à **s'**endormir.
- Il **s'**endort.

La deuxième étape est d'observer les mots qui suivent, et les mots qui précèdent « **se** » ou « **s'** ». Le repérage d'un verbe est suivi du remplacement des groupes sujets nominaux par des pronoms. Pronominalisation :

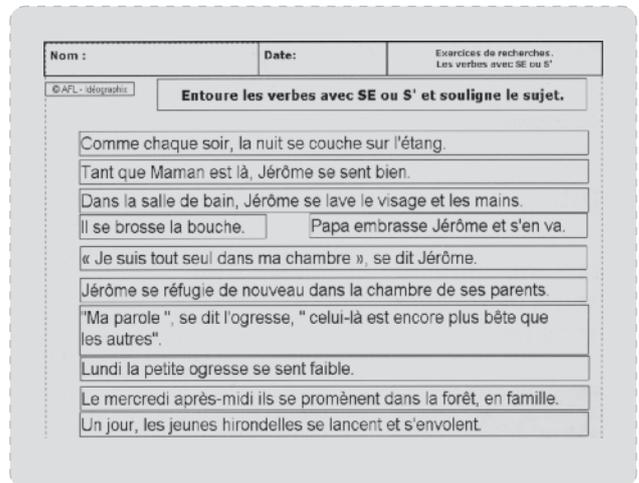
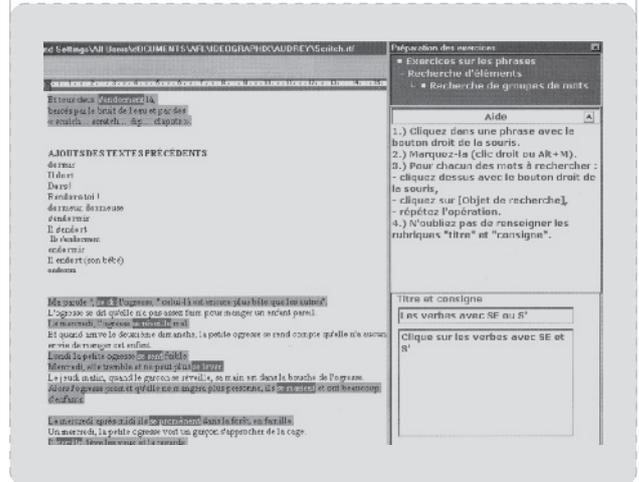
- Elle **se** couche sur l'étang.
- Il **se** sent bien.
- Il **se** lave le visage et les mains.
- Il **se** brosse la bouche.
- « *Je suis tout seul dans ma chambre* », **se** dit-il.
- Il **se** réfugie de nouveau dans la chambre de ses parents.
- Il **se** sent de nouveau seul.
- Il **se** glisse doucement dans le couloir.
- Elle **se** réveille.

Finalement une règle, provisoire, est formulée sans que l'expression « **verbes pronominaux** » ne soit donnée : « **se** » ou sa forme « **s'** » accompagnent un verbe et un sujet (il ou elle). L'observation d'un dictionnaire pour enfants jeunes, confirme cette association avec le verbe, on voit : (**se**) laver, (**se**) coucher, etc.

Comment entraîner cette nouvelle connaissance ? Cette forme verbale a un intérêt au niveau de la phrase, et il semble important que les élèves s'entraînent à repérer ces formes d'abord dans les textes qu'ils connaissent. C'est à une relecture qu'ils sont invités grâce à une recherche d'éléments dans des phrases : repérant « **se** », « **s'** » ou un verbe qu'ils connaissent déjà bien, c'est l'ensemble du verbe pronominal qui va s'afficher, les aidant à visualiser cette forme.

Entraînement sur les phrases : Recherche d'éléments sur les phrases : les verbes avec SE ou S'. Pour voir comment s'affiche ce que clique l'élève, voir ci-après : Filière d'entraînement / recherche de groupes de mots / les phrases avec le mot « PEUR ». La copie d'écran montre ici les ajouts provenant des textes précédents, ce qui permet de travailler les éléments du texte élargis à d'autres déjà rencontrés ce qui permet des révisions ou un approfondissement de la connaissance des textes précédents.

Nota Bene : cet exercice de repérage peut également être proposé sur papier pour les élèves qui peuvent aller plus loin, par exemple, jusqu'à souligner le sujet en plus du repérage, voir image ci-dessous... (☞ si l'édition est automatique à partir de la même préparation, l'enseignant peut modifier la consigne !)



■ D'autres recherches confiées à différents groupes puis mises en commun

1) **Les désignations de Jérôme...** c'est devenu une habitude de la classe de relever les diverses formulations utilisées par les auteurs, pour s'habituer à ne pas se laisser surprendre dans les textes et pour s'habituer à en créer en production d'écrit : « *sa petite grenouille* » / « *Grenouillet* » / « *ma petite boule verte* » / « *Ça suffit Jérôme... !* » / « *son garçon* »

Un tableau de ce type est complété.

Personnage	Nom propre	Nom commun	Groupe de mots	Pronom
Jérôme	Jérôme Grenouillet	le garçon	petite grenouille petite boule verte	Je, j', tu, il
la petite ogresse		l'ogresse		elle, tu
l'hirondelle		la femelle le mâle	oiseau migrateur	elle

2) Comment a-t-on senti que le papa devenait sévère ?

Les verbes de parole :

- « Au dodo, petite grenouille », dit Maman.
- « Je suis tout seul dans ma chambre », se dit Jérôme.
- Dors, mon Jérôme, dit Papa.
- « Un dernier pipi puis au lit ! » chantonne Maman.
- « Papa, Papa ! » chuchote Jérôme.
- « On va aller voir dehors qui fait "scritch scratch dip clapote" », chuchote-t-il.
- Papa ouvre un œil : « scritch scratch dip clapote ? » soupire-t-il.
- « À cette heure, il dort, lui ! » coasse Papa.

Les verbes *chuchote*, *chantonne*, *soupire*, *coasse* viennent rejoindre *explique*, *répond*, *murmure*, *grogne*, et *dit*. L'enseignant décide de faire travailler cet ensemble au travers de l'exercice **Description**...

Entraînement sur les mots : Description

Description

Observe le mot. Tape une lettre du mot et indique combien de fois elle apparaît dans ce mot.

OK

Voici une nouvelle manière de construire sa mémoire des mots : repérer les lettres qui le composent, pas forcément chronologiquement, mais dans leur présence et leur nombre.

3) Une mise en page particulière des illustrations et du texte

En parallèle aux séances sur le texte, un travail d'observation des illustrations continue : plus les élèves maîtrisent le texte, plus ils prennent d'intérêt à observer la mise en page. La disposition inhabituelle de certaines pages saute aux yeux : il n'y a pas une illustration et un texte, mais 4 ou 6 illustrations et 4 ou 6 morceaux de texte. Dans quel ordre lire ? Le texte affiché et donné sur A4 par l'enseignant a fourni des repères, mais comment se débrouiller seul ?

- **Page 6** : 4 images, 4 fragments de texte, sans coupures de phrases.

Une remise en ordre de phrases permet de travailler certains groupements logiques de phrases. Certes la mémoire du texte a un rôle à jouer lorsque l'ordre n'est pas impératif (se brosser la bouche avant de mettre le pyjama).

- Dans la salle de bain, Jérôme se lave le visage et les mains.
- Il se brosse la bouche. Maman vient écouter le frottement.
- Il met son pyjama tout seul. Maman ferme les boutons.
- « Un dernier pipi puis au lit ! » chantonne Maman.

- **Page 10** : 6 images, 6 fragments de texte avec coupures de phrases et fermeture différée des guillemets.

Une remise en ordre d'extraits permettra d'entraîner l'appui sur la **punctuation** et la **progression logique** des phrases (reprise d'un mot - bisou - effet sémantique - Encore / Tu exagères - progression de l'action - Dors maintenant -).

« Un câlin, Maman.
Un bisou,
un bisou
et encore un câlin.
Encore... »

« Tu exagères, ma petite boule verte...
Dors, maintenant !
Je laisse la lumière dans le couloir.
Dors
comme un petit loir. »

Entraînement sur le texte : Punctuation. Attirer l'attention des élèves sur la ponctuation va leur permettre de découvrir le sens de lecture des 6 vignettes. Dans l'album de Kitty Crowther, des guillemets ouverts à une page sont fermés trois pages plus loin !

!
,
.
:
;
?
...

« Un câlin Maman
un bisou
un bisou
et encore un câlin
encore »

« Tu exagères ma petite boule verte
dors maintenant
je laisse la lumière dans le couloir
dors
comme un petit loir »

- **Page 6** : 4 images, 4 fragments de texte, sans coupures de phrases.

Entraînement sur la phrase : Tri de phrases avec complément ou sujet en tête de phrase

Nom : _____ Date: _____ Exercices sur les phrases : Autres...

© AFL - Idiographe

Retrouve la catégorie de chaque phrase. Ecris son numéro dans la case de droite.

Catégorie		
1 La phrase commence par le complément	Comme chaque soir, la nuit se couche sur l'étang.	<input type="checkbox"/>
2 La phrase commence par le sujet	Jérôme vérifie que la porte est bien fermée...	<input type="checkbox"/>
	Dans la salle de bain, Jérôme se lave le visage et les mains.	<input type="checkbox"/>
	Je crois que je n'ai plus peur de la nuit.	<input type="checkbox"/>
	Dans la nuit noire, Papa nage avec Jérôme vers une grande feuille de nénuphar.	<input type="checkbox"/>
	Maman se réveille et prend Jérôme dans ses bras.	<input type="checkbox"/>
	Tout tremblant, il se glisse doucement dans le couloir.	<input type="checkbox"/>

À l'image précédente, la version papier. Dans l'exerciceur, il s'agit de glisser chaque phrase sous la bonne étiquette. Chaque exercice de ce type se présente ainsi sur papier. Ces phrases sont aussi travaillées sous une autre forme : les élèves doivent remettre en ordre les groupes...

Entraînement sur les phrases : Remise en ordre de groupes

Papa nage Dans la nuit noire, avec Jérôme

vers une grande feuille de nénuphar.

Exercices ajoutés par l'enseignant

Au moment de réaliser la filière d'entraînement, l'enseignant ajoute des exercices, d'ailleurs prévus par les élèves eux-mêmes, parce que permanents dans chaque dispositif d'entraînement. Ce sont des exercices sur la technique de lecture, des exercices qui permettent de multiplier les formes de travail sur des phrases repérées par exemple, ou sur des mots nouveaux, des exercices d'entretien permanent de la connaissance des mots.

- **Sur le texte** : Saut de l'œil-pause / Effacement-poursuite / Closure sur un paragraphe / Mots de base / Compréhension de l'implicite sur les lieux (tri sur les lieux) / Mise en relation des désignations : repérer le personnage désigné par un pronom (tri par personnages)

- **Sur les phrases** : Remise en ordre de mots / Segmentation de phrases / Mots choisis. Ce sont aussi des exercices occasionnés par le texte, même s'ils n'ont pas généré d'investigation particulière...

- **Sur les mots** : Mots flash : le champ lexical du corps / Listes : le champ lexical de la maison / Description : les verbes de paroles / Tri par groupes de lettres (les doubles consonnes) / Tri par natures : noms communs, noms propres, pronoms, verbes

Entraînement sur le texte : Saut de l'œil - pause. Lecture à son rythme de la première partie du texte.

Entraînement sur le texte : Effacement-poursuite. Lecture de la seconde partie du texte.

Entraînement sur le texte : Closure

Sur la version papier ci-dessous, on peut découvrir l'option donnée à l'enseignant d'afficher les mots manquants ou pas.

Options: Taille proportionnelle des lettres: 2 Affichage des mots: 2

Nom : _____ Date: _____ Exercices sur le texte : Closure

© AFL - Idiographe

Écris le mot manquant.

Dans la _____ de bain, Jérôme se _____ le visage et les _____.

Il se brosse la _____. Maman vient écouter le _____.

Il met son pyjama _____ seul. Maman ferme les _____.

« Un dernier pipi puis _____ lit ! » chantonne Maman.

Mots

ma	fr	tr	me
nt	o	u	se
nt	o	u	se
nt	o	u	se
nt	o	u	se

Entraînement sur le texte, Mots de base

Ci-dessous, l'enseignant détermine les mots de base qu'il souhaite faire travailler aux élèves en jouant sur le niveau d'échelon grâce au curseur.

« Au dodo, petite grenouille », dit Maman. Jérôme vérifie que la porte est bien fermée... Puis il suit sa maman en se lavant les mains. Tant que Maman est là, Jérôme se sent bien.

Dans la salle de bain, Jérôme se lave le visage et les mains. Il se brosse la bouche. Maman vient écouter le froissement de son pyjama tout seul. Maman ferme les boutons. Un dernier pipi puis Jérôme lit à chantonner Maman. « Un dernier pipi ».

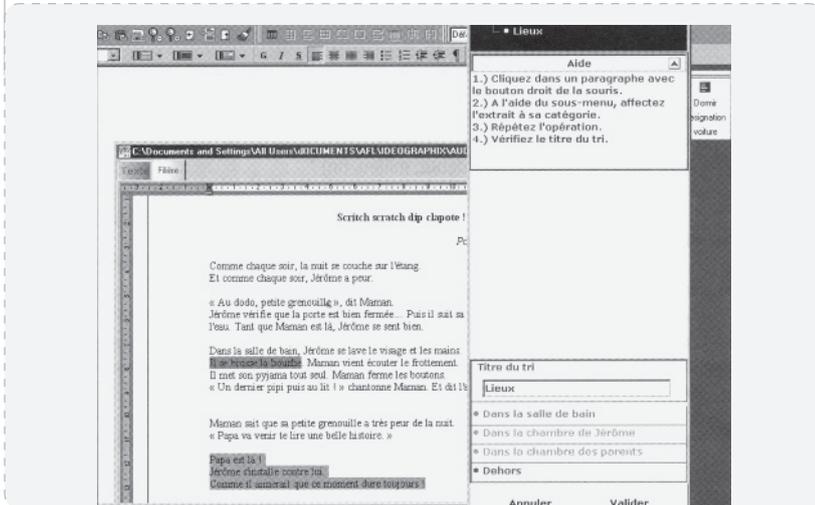
Maman qui se petite grenouille a très peur de la nuit.

Choix de l'échelon: 1 2 3 4 5

Option d'affichage: 1. Taille du trou constante 2. Taille du trou variable

Entraînement sur le texte, Tri sur les lieux

On voit à droite qu'à chaque lieu défini par l'enseignant correspond une couleur : l'enseignant sélectionne les extraits du texte qui l'intéressent et les affecte à un lieu. Il visualise ainsi ses choix.



Entraînement sur les mots, Remise en ordre de mots. Les phrases choisies par l'enseignant sont déjà travaillées dans d'autres exercices, elles sont choisies pour leur longueur ou particularité et les indices syntaxiques d'enchaînement qu'elles comportent.

Entraînement sur les mots, Segmentation en mots. Il peut s'agir encore des mêmes phrases, cet exercice permet lui de percevoir l'entité des mots et les marques grammaticales précises dans ce contexte.

Entraînement sur les mots, Mots flash / Entraînement sur les mots, Listes. La nouveauté de ces exercices (y compris Graphies) est que chaque mot est présenté au sein d'intrus déterminés automatiquement par le logiciel selon des axes : nature du mot, construction du mot, sens du mot, famille analogique du mot, autres mots du texte.

■ Conclusion

Reste à l'enseignant à choisir un ordre d'apparition de ces exercices sachant que chaque exercice est utile au suivant, que les exercices sur les mots et les phrases aident à lire les extraits de texte et inversement, que les extraits de texte aident grâce au contexte à reconnaître certains mots. La présentation colorée de la filière (bleu pour les exercices sur le texte, vert pour les exercices sur la phrase et rouge pour les exercices sur les mots) aide l'enseignant dans le choix de l'alternance. Il est évident ici que ce logiciel propose une grande variété d'exercices qui, parce qu'ils sont élaborés à partir d'un texte écrit, donc cohérent et structuré, ne sont pas uniquement juxtaposés mais redondants dans leurs composantes et convergents vers la maîtrise du matériau linguistique en jeu, travaillant de multiples axes.

Le type de déroulement choisi pour ce logiciel (une durée limitée par exercice) renforce cet entrecroisement.

Bien sûr, si une filière sur un texte peut déjà intégrer des éléments d'autres textes vus pour composer de nouveaux ensembles linguistiques et en élargir de précédents, des filières peuvent être créées sur un ensemble de textes afin de revisiter et ainsi ancrer les acquisitions.

III.2.1.2.) Idéographix au jour le jour

(fin de cycle 1 / début de cycle 2). À partir de l'album **Albom** de Nicole Claveloux et Christian Briel, éd. Être

■ Présentation du projet

Le projet intervient dans le cadre d'un atelier de pratiques artistiques : réaliser un film d'animation en s'appuyant sur des albums pour comprendre le procédé d'animation « image par image », approfondir la lecture d'images et écrire un scénario. Dans un film d'animation, les objets se déplacent, apparaissent ou disparaissent un peu comme les mots d'un texte en construction. Pour l'élaboration de notre film et l'écriture du scénario, nous aurons comme référence un procédé d'écriture, l'ajout, que nous rencontrerons dans des livres où l'histoire se bâtit autour d'éléments qui s'ajoutent ou s'enlèvent. Arrivent donc simultanément dans la classe *Albom*, un album de Christian Briel, et l'idée de réaliser un film d'animation avec l'aide d'une réalisatrice.

Le texte d'*Albom* débute avec sobriété, une phrase courte et seule en bas de page. Entrée discrète dans l'univers d'un enfant qui joue et imagine un départ à la plage avec ses jouets. Chacun sait au départ que c'est l'enfant qui organise son petit monde (**Je pose Clindindin...**), mais très vite les jouets prennent vie (**Ils s'en vont à la plage**) et préparent eux-mêmes leur petite virée à la plage avec tous les aléas d'un grand départ en famille (*le lapin qui s'endort*, la disparition du gâteau qui **était au fond du seau**), sans rien oublier ni personne (même Minnie est du voyage !). À moins que ce ne soit le lecteur lui-même qui s'amuse (*On recommence ?*) ! De page en page, le texte s'agrandit : une partie du texte, en bas de page, se stabilise pour se reproduire à l'identique tandis qu'un nouvel objet arrive par le haut de la page en se présentant, puis il modifie légèrement la structure et trouve une place. C'est cet aspect du texte, l'ajout de nouveaux éléments et leur accumulation, qui est apparu intéressant à observer et à étudier. La chute (de l'histoire et de la petite troupe !) est mise en scène (ponctuation et onomatopée pleine page), suivie d'une invitation complice à recommencer...

Côté illustration, page de droite, les jouets s'accumulent *sur Bernard le canard*, choisi en premier parce qu'il a des roulettes bien pratiques pour le transport ! Il est seul sur la première illustration et, à chaque page, apparaît un nouveau jouet qui s'installe comme il le peut, plus ou moins confortablement, sur le précédent. La pyramide s'élève peu à peu, déborde de la page (on ne voit bientôt plus le canard ni le lapin) et devient de plus en plus instable... on sent venir la catastrophe ! Côté page de texte, en guise d'aide-mémoire, de petites silhouettes récapitulent la situation.

Le projet va donc s'organiser autour de plusieurs axes : ♦ l'exploration du texte d'*Albom* et notamment la construction de l'accumulation des éléments dans le texte et dans les illustrations / ♦ la mise en réseau avec des livres présentant des ajouts dans le texte ou dans l'image / ♦ la mise en réseau avec des livres sans texte et des petits films d'animation / ♦ l'écriture de textes avec ajouts d'éléments et de scénarii pour des animations vidéo / ♦ la réalisation d'un film d'animation avec ajouts d'objets.

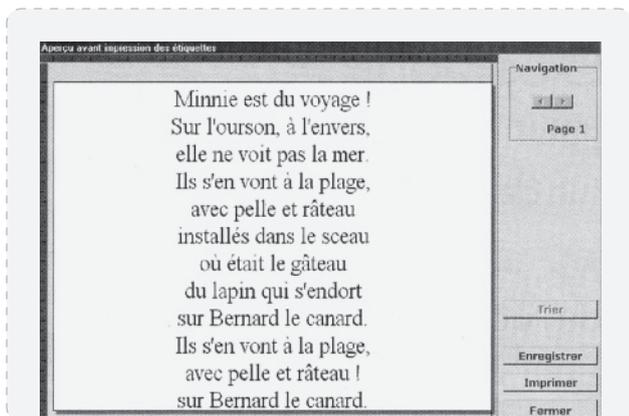
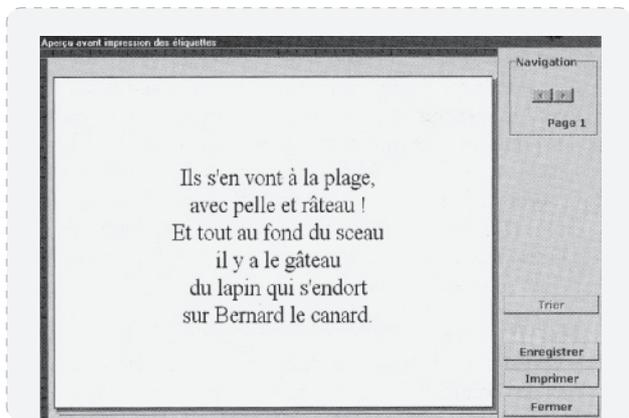
Il est prévu une période de travail de 6 à 7 semaines sur l'album choisi et les livres qui lui seront associés.

■ Exploration de l'album

■ **Première phase de l'exploration**, l'introduction du livre est pensée de façon à ce qu'une attente se crée, à ce que chacun se sente concerné par l'album. *Alboum* fait son entrée dans la classe par son titre, point de départ d'un échange : Connaissez-vous ce mot ? À quelle(s) image(s) vous fait-il penser ? Pouvez-vous imaginer une histoire avec ce titre ? Puis l'illustration de la couverture est dévoilée, la discussion se poursuit : Quelles relations faites-vous entre le titre et l'illustration ? Quelle histoire peut-on imaginer ? Connaissez-vous d'autres histoires avec des jouets ? Avez-vous déjà imaginé des histoires avec vos jouets ?

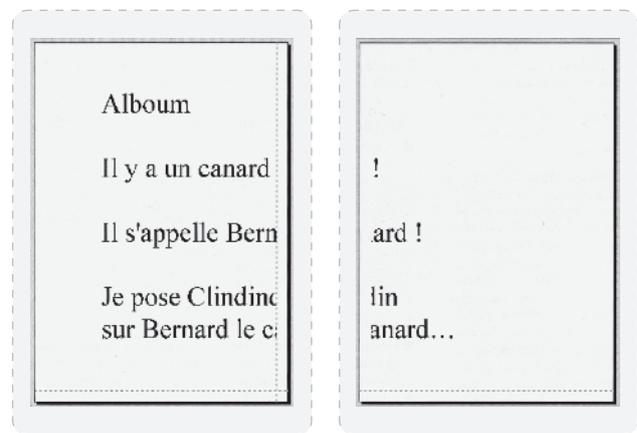
■ **Deuxième phase**, le texte et les illustrations sont introduits étape par étape au cours de situations pédagogiques qui favorisent une construction collective du sens à partir de prises d'indices, formulations d'hypothèses, anticipations, justifications. Ce travail sera l'objet de plusieurs séances. Le texte d'*Alboum* arrive dans la classe sous la forme de grandes étiquettes format A4 (sauf les 3 dernières pages de texte). Chaque étiquette présente le texte d'un paragraphe, un paragraphe correspondant à une page-texte du livre.

Pour réaliser ces étiquettes, on utilise la fonction étiquette à la volée du Bureau de Lecture qui permet de réaliser automatiquement l'étiquette de la partie du texte sélectionnée au format choisi, avec un aperçu avant impression pour en vérifier la mise en page.



On explique aux enfants que chaque page est une page du livre et qu'ils vont devoir les remettre dans l'ordre. Chaque texte est lu à haute voix et sera relu autant de fois que nécessaire. Il s'agit de repérer une logique de construction du texte et de la justifier. La recherche se poursuit jusqu'à ce que le groupe, après discussion, soit tombé d'accord sur un ordre possible. Puis le texte du livre est présenté sous la forme d'une affiche grand format (suffisamment grand pour être lisible du groupe) lu à haute voix pour comparer avec le résultat de notre travail.

Pour réaliser cette affiche, on utilise la fonction Affiche du Bureau de lecture. Elle permet de grossir 2, 3, 4, 5 ou 6 fois le texte qui va s'imprimer sur plusieurs feuilles A4. L'impression prévoit les marges qui vont permettre d'ajuster et de coller pour reconstituer aisément le texte.

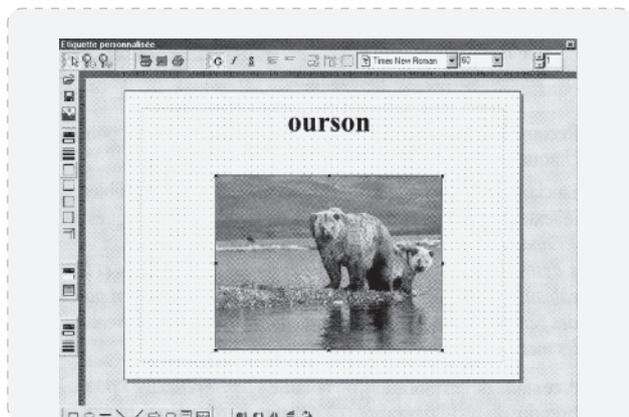
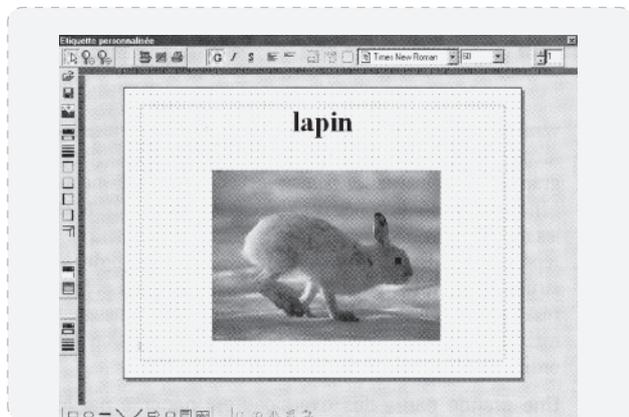


À ce stade, les illustrations du livre ne sont toujours pas dévoilées. Une nouvelle lecture du texte, sur le livre cette fois-ci, va permettre de les découvrir et d'échanger sur le rapport texte/image et son évolution au fil des pages, sur la transformation de l'image, sur l'apparition des silhouettes côté texte.

On passe ensuite à la lecture collective des dernières pages de l'album : le camion en équilibre précaire sur le ballon, le point d'exclamation géant, l'édifice qui penche de plus en plus, le grand BOUM rouge sur deux pages, les objets étalés sur le sol, la complicité du *On recommence ?...* suppositions, anticipation, émotion, jubilation, chacun exprime et confronte son interprétation.

■ **Troisième phase**, le texte et les illustrations ont été visités de nombreuses fois, l'histoire est maintenant connue des enfants, on est prêt à travailler sur le fonctionnement de l'écriture. Une exploration plus approfondie est lancée par une question de recherche : Comment les jouets apparaissent-ils tout au long de l'histoire ? On se lance dans une lecture pas à pas de l'album, à l'affût d'éléments de réponse dans le texte et les illustrations. En parallèle, les repérages se concrétisent sur le texte collectif grand format : munis de surligneurs, nous essayons de situer mots et groupes de mots qui désignent ou identifient les jouets dans le texte. Nous nous aidons pour cela d'un lexique image/mot confectionné au préalable.

Pour préparer ce lexique, on utilise la fonction **Étiquette personnalisée** du Bureau de Lecture et sa banque d'images qui permettent de créer une étiquette format A4 avec texte(s) et image(s).

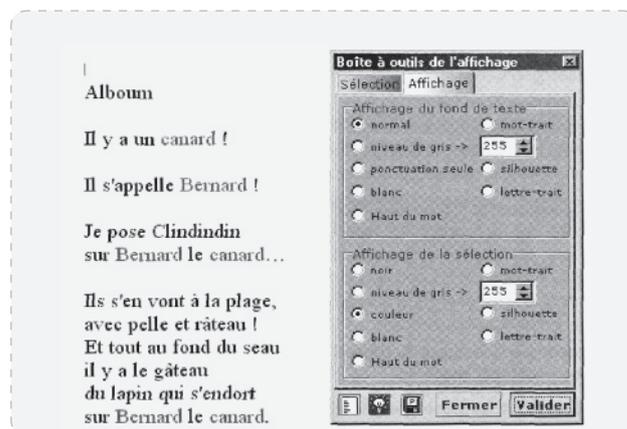


De paragraphe en paragraphe, on poursuit en surlignant et en repérant les éléments nouveaux et ceux qui se répètent. On note en marge du texte les remarques de chacun : « *C'est d'abord le canard qui apparaît.* » ; « *Sur le dessin, il n'est pas entier.* » ; « *Il a un nom, il s'appelle Bernard.* » ; « *Il y a aussi la silhouette du canard à côté des écritures.* » ; « *Le deuxième, c'est Clindindin* » ; « *Clindindin, c'est le lapin* » ; « *Il y a la silhouette du lapin qui se rajoute au-dessus du canard* » ; « *Les jouets ont tous un nom* » ; « *Minnie, c'est le nom de la poupée* » ; « *En fait, elle c'est Minnie.* » ; « *Il y a des choses qui se rajoutent* » ; « *le ballon s'appelle Ballon.* » ; « *Il y a toujours Bernard le canard à la fin* » ; « *Grognon et l'ourson, ça rime* » ; « *On dirait une poésie* »... Au final, le texte porte les traces d'une recherche animée mais le résultat est un peu brouillon ! Et si nous mettons de l'ordre et de la couleur dans nos repérages !

Pour réaliser ce travail, on utilise la fonction Affichage sélectif d'un texte du bureau de lecture. Il, s'agit d'attribuer une couleur (ou tout autre apparence du mot comme silhouette, lettre-trait, niveau de gris...) à un ou plusieurs éléments afin qu'ils soient mis évidence dans le texte de manière instantanée et exhaustive.

Avec un petit groupe d'enfants devant l'ordinateur, nous décidons d'une couleur pour un jouet et programmons l'affichage coloré des mots qui

désignent cet objet : son nom propre et le mot qui l'identifie. Dans sélection, nous tapons « Bernard » et « canard » ; dans affichage, nous choisissons rouge pour les mots sélectionnés et noir pour le fond de texte, puis validons et notre commande à Idéographix s'exécute illico. Nous imprimons le texte avec l'affichage sélectif pour compter le nombre de fois où on voit « Bernard » et « canard », pour repérer leur position dans chaque paragraphe (« toujours à la fin ») et on archive pour comparer plus tard.



Recommençons avec *Clindindin* et *lapin*, en bleu. Puis pour chaque jouet qui s'ajoute. La clarté de l'affichage sélectif rend les choses plus visibles, le texte plus lisible et donne lieu à de nouvelles remarques : « *Clindindin, on ne le voit qu'une fois* » ; « *Et Grognon, aussi* » ; « *c'est toujours le nom en premier* » ; « *Le seau, la pelle et le râteau, ils n'ont pas de nom* » ; « *C'est normal, ce ne sont pas des personnages* » ; « *Ils s'ajoutent ensemble dans l'histoire, on les met de la même couleur* ».

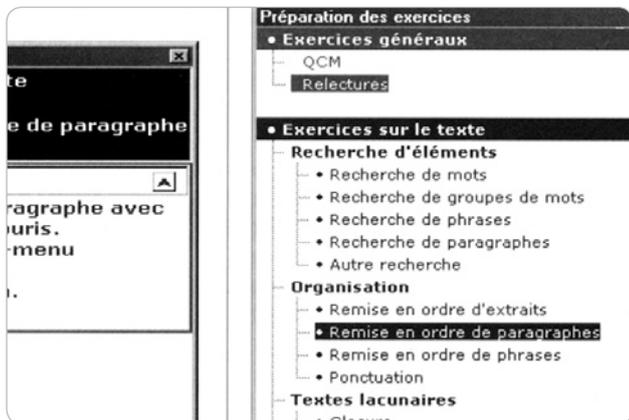
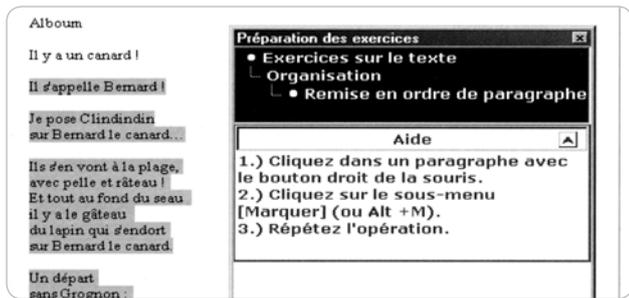
À ce stade de l'exploration, on fait une « **pause réflexive** » pour prendre du recul par rapport à notre recherche, à nos remarques, pour synthétiser et généraliser. Donc, on récapitule : ♦ Un jouet s'ajoute à chaque page : dans le texte, dans l'illustration et en silhouette. / ♦ Dans le texte, il apparaît souvent avec son nom propre. / ♦ Le nom propre a une majuscule. / ♦ Il y a aussi le nom de l'animal ou de l'objet : c'est le nom commun, il est repris dans chaque paragraphe. / ♦ Il y a aussi des pronoms : il, elle et ils à la place des noms des jouets. / ♦ Le nom propre rime avec le nom commun. / ♦ À la fin des paragraphes, il y a des morceaux de phrases qui se répètent, c'est pour parler des jouets qui sont déjà installés.

Chaque point de la généralisation est ensuite vérifié, surligné dans le texte-affiche ou sur l'album. Cela permet de resituer dans le contexte et de préciser l'objet des exercices auxquels chacun va se confronter pour s'approprier les règles de l'écrit que nous avons rencontrées dans ce texte. D'abord collectivement (groupe classe ou petits groupes) puis individuellement, nous allons donc nous entraîner à : repérer les paragraphes ; reconnaître les noms propres ; repérer les noms génériques des jouets repris plusieurs fois dans le texte et les reconnaître rapidement parmi d'autres mots ; les écrire ; repérer l'organisation d'une phrase et remettre en ordre la structure répétitive d'une phrase. Les exercices sont préparés à partir du texte d'*Album*, que les enfants

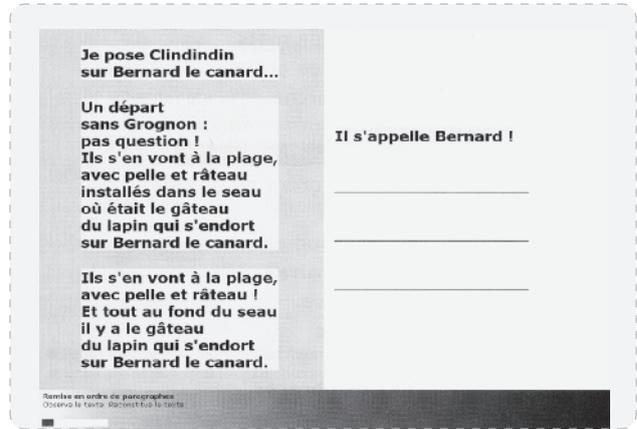
connaissent maintenant parfaitement, et proposés sur papier et/ou sur ordinateur.

Une grande partie des exercices est générée par le module Exographix. Ces exercices portent sur le texte, sur la phrase ou sur le mot. Leur préparation consiste pour l'enseignant à, d'abord, choisir l'exercice dans une liste et ensuite sélectionner les mots, phrases ou extraits de textes qui conviennent. La contrainte pour les exercices qui vont être exécutés sur ordinateur est de proposer un enchaînement d'au moins 3 exercices : l'un portant sur le texte, un autre sur les phrases et le troisième sur les mots. Cet enchaînement est appelé filière dans Exographix. Les exercices qui ne font pas directement appel à une propriété spécifique de l'outil informatique (rapidité d'affichage d'un mot, défilement du texte) peuvent être imprimés et exécutés sur papier, la version papier étant utile aussi pour la présentation de l'exercice et la vérification. À noter qu'Exographix propose une aide au cours des exercices (revoir la phrase modèle par exemple), mais une aide papier, permanente, est souvent utile suivant les capacités de l'enfant ou son niveau d'entraînement.

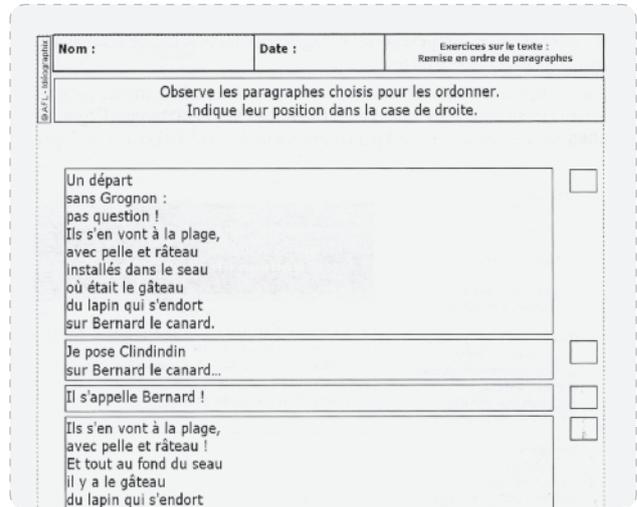
● **Pour travailler le repérage des paragraphes**, proposons une manipulation papier/crayon/ciseaux où on entoure, découpe les paragraphes et reconstruit le texte. Puis préparons un exercice où il s'agira de s'entraîner à remettre les paragraphes dans l'ordre de l'histoire. Une fonction d'**Idéographix** le fait pour nous : allons dans **Exercices sur le texte**, puis **Organisation** et choisissons **Remise en ordre de paragraphes**. Sélectionnons ensuite 4 paragraphes dans le texte d'*Alboum* (en cliquant une fois sur chaque paragraphe).



L'exercice est prêt à l'utilisation : l'enfant doit dans un temps imparti déplacer les blocs- paragraphes avec la souris pour les remettre dans l'ordre du texte.



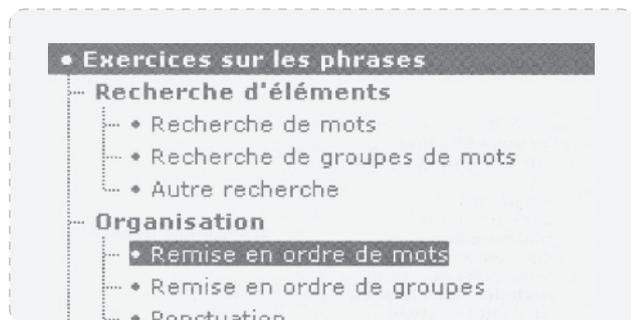
Ces exercices s'intègrent dans des filières d'entraînement à l'ordinateur mais une version papier (voir ci-dessous) de l'exercice peut être utile à son explication, imprimons-la.



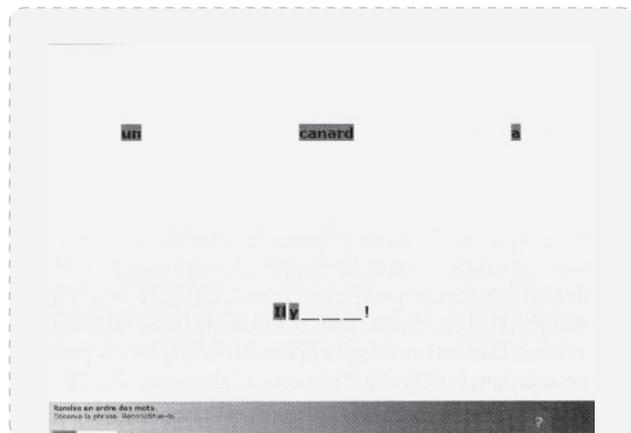
● **Pour s'exercer au repérage des noms propres**, proposons un travail collectif sur papier où on peut surligner, observer la majuscule, constituer une liste des mots trouvés. Puis préparons un exercice où il s'agira de s'entraîner à repérer tous les noms propres dans le texte. Une fonction d'**Idéographix** le fait pour nous : allons dans **Exercices sur le texte**, puis **Recherche de mots**. Sélectionnons ensuite les noms propres de notre texte. L'exercice est prêt à l'utilisation : l'enfant doit dans un temps imparti cliquer sur les noms propres du texte. La liste des noms propres ou un lexique associant image et nom propre peut être une aide supplémentaire à l'exécution de l'exercice.

● **Pour s'exercer à la reconnaissance des mots** qui identifient les objets de notre histoire, proposons d'abord un travail collectif sur un texte grand format, où, mot après mot, on peut épeler, surligner, compter. Puis préparons un exercice où il s'agira de s'entraîner à repérer le nom commun d'un jouet dans le texte entier. Une fonction d'**Idéographix** le fait pour nous : allons dans **Exercices sur le texte**, puis **Recherche de mots**. Sélectionnons ensuite le mot canard dans l'ensemble du texte. L'exercice est prêt à l'utilisation : l'enfant doit dans un temps imparti cliquer sur le mot canard à chaque fois qu'il le voit dans le texte. Préparons de la même manière d'autres exercices avec d'autres noms.

● **Pour travailler l'organisation de la phrase**, syntaxique et sémantique, proposons une manipulation collective où l'on s'exerce à reconstituer les deux premières phrases simples du texte avec des grandes étiquettes-mots. Puis préparons deux exercices (un pour chaque phrase) où il s'agira de s'entraîner à remettre dans l'ordre les différents éléments de la phrase. Allons dans **Exercices sur les phrases**, puis **Organisation** et choisissons **Remise en ordre de mots**. Sélectionnons ensuite la phrase *Il y a un canard*. L'exercice est prêt à l'utilisation : l'enfant doit dans un temps imparti déplacer les mots avec la souris pour les remettre dans l'ordre de la phrase.

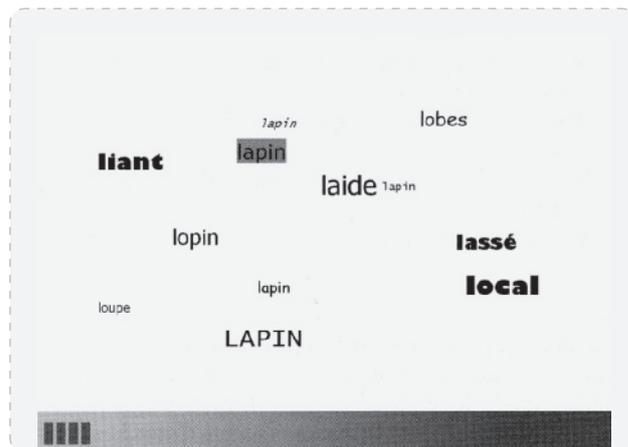


Dans l'idée de travailler d'une autre façon l'organisation des deux phrases étudiées, préparons aussi un exercice de Segmentation en mots. Même démarche de préparation que pour l'exercice précédent. À l'exécution, l'enfant doit séparer les mots d'une phrase présentée sans espace.



● **Pour travailler la structure répétitive de la phrase**, proposons une recherche collective et une manipulation papier/crayon/ciseaux avec reconstitution. Puis préparons un exercice où il s'agira de s'entraîner à remettre dans l'ordre les différents éléments de la structure répétitive. Allons dans **Exercices sur les phrases**, puis **Organisation** et choisissons **Remise en ordre de groupes**. Sélectionnons ensuite la phrase *Ils s'en vont...* sur Bernard le canard et ses différents groupes de mots. L'exercice est prêt à l'utilisation : l'enfant doit dans un temps imparti déplacer les groupes de mots avec la souris pour les remettre dans l'ordre de la phrase.

● **Pour travailler la reconnaissance des mots**, exercer la rapidité et la discrimination, préparons des exercices où il s'agira soit d'identifier un mot sous différentes formes parmi d'autres, soit de repérer rapidement un mot parmi d'autres rangés en colonnes, soit encore de reconnaître un mot dans une liste où les mots s'affichent successivement très rapidement : trois exercices différents qui portent sur la reconnaissance des mots, **Graphies**, **Listes** et **Mot Flash**. Par exemple, pour le premier, allons dans **Exercices sur les mots**, puis **Organisation** et choisissons **Graphies**. Sélectionnons ensuite les mots qui nous intéressent : *canard, lapin, seau, pelle, râteau, ourson, poupée*. L'exercice est prêt à l'utilisation : l'enfant doit, dans un temps imparti, cliquer sur le mot qu'il doit reconnaître, présenté au début de l'exercice.



● **Pour s'exercer à mémoriser l'écriture des mots**, proposons d'abord des entraînements d'écriture sur papier ou traitement de textes afin de prendre le temps d'observer et d'épeler le mot, de chercher les lettres et repérer leur emplacement. Puis préparons un exercice où il s'agira d'entraîner une mémorisation et une écriture « automatique » des mots. Allons dans **Exercices sur les mots**, puis **Organisation** et choisissons **Orthographe**. Sélectionnons ensuite les mots qui nous intéressent dans ce texte : *canard* et *lapin* par exemple. L'exercice est prêt à l'utilisation : l'enfant doit, dans un temps imparti, écrire au clavier le mot qui lui a été présenté au début de l'exercice. À la demande, l'aide montre à nouveau le mot à écrire.

Une fois préparés, les exercices sont organisés au sein d'une filière. Pour chaque filière préparée, les exercices sont choisis en prenant en compte les compétences des enfants et de manière à créer une progression dans la difficulté. Voici un exemple de filière, conçue pour ce niveau de classe (MS/GS) en début d'utilisation du logiciel, prenant en compte cette progression dans la difficulté et respectant l'alternance TEXTE / PHRASE / MOTS :

- ◆ Exercice sur le **texte** / Recherche de mots / « *canard* »
- ◆ Exercice sur la **phrase** / Organisation / Remise en ordre de mots / « *première phrase* »
- ◆ Exercice sur les **mots** / Reconnaissance / Graphies
- ◆ Exercice sur le **texte** / Recherche de mots / « *lapin* »
- ◆ Exercice sur la **phrase** / Organisation / Remise en ordre de mots / « *deuxième phrase* »
- ◆ Exercice sur les **mots** / Reconnaissance / Listes
- ◆ Exercice sur le **texte** / Recherche de mots / « *pelle* »
- ◆ Exercice sur la **phrase** / Organisation / Segmentation en mots / « *première phrase* »
- ◆ Exercice sur les **mots** / Reconnaissance / Mot flash
- ◆ Exercice sur le **texte** / Recherche de mots / « *noms propres* »
- ◆ Exercice sur la **phrase** / Organisation / Segmentation en mots / « *deuxième phrase* »
- ◆ Exercice sur les **mots** / Organisation / Orthographe / « *lapin* » et « *canard* »
- ◆ Exercice sur le **texte** / Organisation / Remise en ordre de paragraphes
- ◆ Exercice sur la **phrase** / Organisation / Remise en ordre de groupes
- ◆ Exercice sur les **mots** / Reconnaissance / Orthographe / « *pelle* » et « *seau* »

La difficulté peut se moduler en jouant sur des variables, au niveau de l'exercice ou de la filière : temps de passage à la filière ; durée de l'exercice ; nombre de mots, de phrases ou d'extraits de texte dans l'exercice ; nombre d'exercices dans la filière ; aide mise à disposition ; nombre d'intrus pour les exercices de reconnaissance des mots... Ces ajustements et paramétrages sont très vite effectués sur **Idéographix** et permettent de s'adapter aux difficultés et aux habiletés de chacun.

■ Autour du texte

En parallèle à l'exploration du texte, des livres mis en réseau avec *Albourn* pour leur choix d'écriture sont lus ou présentés : les enfants repèrent les ajouts dans le texte ou l'image, anticipent les récapitulatifs, se régaler des relectures, s'imprègnent du procédé. Pour beaucoup de ces livres, le texte se mémorise facilement et se prête volontiers au pastiche.

Des albums sans textes sont aussi présents et soumis à discussion pour affiner la lecture d'illustrations et travailler la composition de l'image : comprendre l'effet de zoom, situer l'angle de prise de vue, repérer l'effet attendu...

Par ailleurs, suite à la projection de petits films d'animation et à quelques essais de manipulation de caméra et d'animations en vidéo (papier découpé, dessin, jeux de constructions...), les groupes en ateliers vidéo démarrent des petites réalisations en s'appuyant sur des albums, imitant leur construction ou leur histoire : *Tricycle* d'Olivier Douzou et sa remorque qui se remplit petit à petit d'objets de la maison ; *La moufle* où, l'un après l'autre, tout le monde se réfugie pour se réchauffer ; *Va-t-en grand monstre vert* de Ed Emberley où le visage du monstre se construit peu à peu et se sauve de la même façon. Avec toujours la même démarche : on repère les éléments qui s'ajoutent, on liste les objets, on note l'ordre d'intervention de chacun puis on « joue » l'accumulation avant de la filmer. À l'issue de ces ateliers, une suggestion émerge : peut-on mettre *Albourn* sous la forme d'un film d'animation ? Aussitôt dit, aussitôt tenté : le matériel est réquisitionné dans l'école, même si tous les jouets ne sont pas identiques, l'essai est expérimenté : sur le train choisi en premier pour ses roulettes, se rajoute à chaque prise de vue un jouet supplémentaire qui modifie légèrement l'édifice et bouscule un peu l'équilibre. Le point d'exclamation et le BOUM sont remplacés par une mimique et un cri. À la projection, c'est l'enchantement, effet de deux procédés combinés : l'ajout et l'animation ! On recommence ? Pour sûr ! Mais ceci n'est qu'un essai et nous convenons très vite que la même histoire est impossible à réaliser, qu'il nous faut choisir nos propres personnages et construire notre propre histoire en plagiant celle d'*Albourn*. « *Moi j'ai un cheval à roulette.* », « *J'ai un mouton en peluche* », « *Et s'ils allaient au ski ?* »...

Et si on commençait à écrire... Il y a un cheval. Il s'appelle...

La moitié de la classe s'engage sur l'écriture à la manière d'*Albourn* et la réalisation de son animation. L'autre moitié va choisir d'imiter *Loup* d'Olivier Douzou pour écrire l'histoire d'un squelette disloqué qui se rabiboche, chaque os s'ajoutant peu à peu jusqu'au tout dernier (...*Je mets mon coccyx.*), et lui donner vie avec la magie du cinéma.

III.2.1.3.) idéographix au jour le jour (cycle 3).

À partir du roman **L'enfant Océan** de Jean-Claude Mourlevat, Pocket Junior

Croyant que ses parents veulent se débarrasser de lui et de ses six frères, Yann Doutreleau se sauve en les entraînant dans un périple vers l'ouest, vers l'océan. Ce livre est la suite des récits des témoins qui ont croisé la route des enfants : gendarme, routier, commerçants,...

Ce texte décrit rapidement le cheminement qui a présidé à la fabrication d'une première filière d'entraînement après la lecture des deux premiers chapitres de ce livre.

L'occasion nous a été donnée de voir à l'école le film *Le petit Poucet* d'Olivier Dahan. Un garçon de CM2 a dit : « C'est un truc de bébé, ça. C'est pas un film pour nous. »

L'idée de lire *L'enfant Océan* avant de voir le film a germé. Ce récit fait fortement allusion au Petit Poucet. Peut-être que les élèves comprendraient qu'un traitement moderne de ce vieux conte peut résonner dans nos esprits... Chaque soir, les élèves ont à lire un chapitre et à répondre à quelques questions, toujours cherchant le pourquoi et le comment, toujours mobilisant les compétences approfondies et remarquables. S'ensuit chaque matin une séance de discussions et d'échanges pour répondre à ces questions, mais surtout pour mettre les élèves dans un état d'esprit de « soupçon », pour qu'ils soient moins naïfs et cherchent à aller au-delà des mots, vers les intentions de l'auteur et le non-dit.

Et ce texte va nous faire rencontrer, dès les deux premiers chapitres, des concepts importants :

- **La notion de genre** : n'y prenant garde, les élèves croient être dans un récit réaliste. Mais quelques menus détails distillés ici et là sèment aussi le doute ; Yann est « étrange », a des « pouvoirs ». Nous sommes amenés à traquer les mots, les tournures, les faits qui permettent de préciser si nous sommes dans un conte, un policier, dans du fantastique, qu'ils confondent avec de la science-fiction.

- **La notion de point de vue** : en fonction de leur personnalité, de leur classe sociale, de leurs convictions, des circonstances de leur rencontre avec les enfants, les témoins interprètent les événements et jugent les fuyards de façons bien différentes. Les lecteurs de la classe aussi.

- **La notion de niveau de langue** : et c'est cette notion qui va provoquer le plus de discussions passionnées entre les élèves et le plus de prises de conscience. Eux aussi, en fonction de leurs origines sociales et de leurs rapports familiaux, vont avoir des jugements tranchés. Pas dans un premier temps avec le texte de Nathalie Josse, l'assistante sociale, dont le langage assez convenu, proche du langage politiquement correct des

rapports humains que sollicite l'école, ne va pas entraîner de réactions. Mais surtout avec le deuxième texte, celui de la mère de Yann : son langage, parlé, est émaillé de mots crus ou grossiers, véhicule de l'agressivité en même temps que de l'amour maternel. Les enfants au langage policé ont un jugement négatif immédiat. Les enfants au langage familial relativement proche de cette maman, eux-mêmes proches de la terre et des choses de la vie, se sentent autorisés à réagir et pour tout dire à se défendre. Eux qui vivent la dichotomie langagière que leur impose l'école contrairement aux premiers qui y vivent une continuité.

Extrait / Chapitre 1.

Récit de Nathalie Josse, trente-deux ans, assistante sociale

Je suis une des dernières personnes qui ont vu Yann Doutreleau vivant. Enfin, je crois. Il était posé à côté de moi dans la voiture. Je dis bien « posé », pas assis. Ses jambes trop courtes étaient étendues à plat sur le siège et pointaient vers l'avant, raides comme des bâtons, les deux pieds désignant la boîte à gants. La ceinture de sécurité flottait autour de sa poitrine. J'aurais pu le mettre à l'arrière dans le siège-auto mais je n'ai pas osé. On aurait dit une grande poupée. C'était en novembre dernier. Vous vous rappelez cette semaine de pluie qu'on a eue au début du mois ? Ce temps de chien ? Il tombait des cordes et c'est moi qui l'ai ramené chez lui ce matin-là. Je ne l'ai jamais revu depuis. [...]

J'en avais vu des gratinées dans mon métier de dingue, mais ça c'était nouveau. J'ai observé le gosse à la dérobée, les chaussures grossières dont les semelles bâillaient, le pantalon élimé, le pullover marron qui dépassait des manches trop courtes de la veste. Ma gorge s'est serrée. J'allais tapoter son genou et lui dire « T'en fais pas, ça va aller... » quand, sur notre droite, le chemin a surgi, signalé par un petit panneau à demi caché par les ronces : Chez Perrault.

Extrait / Chapitre 2.

Récit de Marthe Doutreleau, quarante ans, mère de Yann

Qu'est-ce qu'elle croyait, la Parisienne ? Que j'allais y offrir le thé au salon ? Qu'on allait grignoter des petits fours ? Ça se pointe sans prévenir chez les gens, ça tortille les fesses et ça vient vous faire la leçon ! Si seulement cet abruti de Corniaud y avait arraché un bifteck au mollet, mais y faisait qu'aboyer, cette japette. J'ai fini par y envoyer la poêle sur le museau pour le faire taire. J'ai failli attraper la fille, c'est pas passé loin, dommage. « Il n'avait pas l'air bien ! » qu'elle a dit, cette morveuse. « Pas l'air bien ! » Pauv' petit chéri, va ! Ça fait dix ans qu'il a pas l'air bien ». Y fait ça pour emmerder le monde. Qu'est-ce qu'y ont tous à le plaindre, celui-ci ? À cause que c'est un avorton ? Si y se comportait comme les autres, on le traiterait comme les autres, tout avorton qu'il est. Mais y faut qu'y frime avec ses airs de « je sais tout je dirai rien ». Il a une langue, non ? Je l'ai fait complet tout comme ses frères. Alors pourquoi qu'y s'acharne à rien dire ? Hein ? Qu'est-ce qu'il nous reproche à la fin ? [...]

Au passage j'y ai demandé si y voulait un bout de pain vu qu'il avait pas mangé sa soupe. C'est vrai, on a beau dire, une mère reste une mère. Eh ben y m'est passé devant sans lever le nez, comme si j'avais été Corniaud qui y aurait aboyé après. Soyez bonne, tiens ! Ça m'a bien punie, allez.

Quel travail pour s'entendre et s'écouter ! Pour percevoir l'impuissance du discours de l'assistante sociale et l'amour dans celui de la mère de Yann. Pour traquer dans les textes ce qui les traduit. Quelles recherches de vocabulaire pour caractériser ces personnages, leurs comportements et leurs langages !

Il n'est pas aisé de nommer le langage de Madame Doutreleau : les modélisations des manuels, des sites Internet, nos propres représentations ne tombent pas d'accord. C'est plus difficile encore pour celui de Nathalie Josse pour lequel on a du mal à prendre de la distance, y étant immergé. Dans un premier temps, on tombe sur la représentation la plus communément admise : langage familial - langage courant - langage recherché. Mais d'autres expressions, langage vulgaire, grossier, standard, soutenu, littéraire,... apparaissent. La classe finit par s'accorder sur l'idée d'un continuum.

Cependant, rien n'est simple : ♦ on trouve dans certains textes ou certains discours le mélange de plusieurs niveaux de langue. / ♦ l'idée du continuum recouvre implicitement une idée de jugement du moins bien au meilleur et certains résistent toujours à être jugés sur leur langage. / ♦ « un maître, ça dit aussi des gros mots, et ça parle bien en classe. ».

Ces remarques nous amènent à penser les choses d'une autre manière encore : il faut être capable d'adapter son discours ; le comportement langagier doit changer en fonction de la situation dans laquelle on se trouve, en fonction des gens avec qui on est ; il est plus intéressant de posséder plusieurs registres de langage ; il existe des conventions sociales de communication.

« Ben alors... mais... moi j'parle que comme ça, et à la maison on parle que comme ça... » sous entendu comme la mère de Yann. Silence... Cruauté de l'école qui dévoile sa fonction normative en même temps que les réalités qu'elle met en mots, mais prise de conscience qui offre peut-être l'occasion de les dépasser en s'emparant d'autres outils langagiers qu'elle se doit de construire et de faire manipuler.

Les discussions initiées par le fort contraste des deux premiers textes du livre vont orienter la lecture de tous les suivants : ils développeront une attention inégalée aux mots, une sensibilité à l'auteur de chaque témoignage, à sa classe sociale, aux circonstances des diverses rencontres avec les enfants, une vigilance étonnante vis-à-vis de ce que les mots peuvent véhiculer sans le dire. On a là sans conteste un des moments intellectuels forts de l'année.

Ces concepts sont nouveaux et difficiles à intégrer. Et, comme à chaque fois que l'on est dans cette situation, on va s'entraîner. Je leur propose, non pas de préparer les exercices, mais de me passer commande d'exercices. Ils ont l'habitude : « ce s'rait bien qu'on sache reconnaître les paysages, faudrait avoir plein de photos à trier. » Répartis en groupes, ils se mettent au travail.

De mon côté, je commence avec un petit groupe, directement à l'écran, les deux exercices de **Recherche** dans le texte : le premier dans le texte témoignage de Nathalie Josse, et le deuxième, dans celui de la mère. Il s'agira de cliquer sur les éléments descriptifs de Yann, tant du point de vue physique que psychologique, recherche que nous allons pour-

suivre tout au long du livre, puisque des informations seront distillées jusqu'au bout.

De leur côté, voici les exercices auxquels ils ont pensé : ♦ Trier des phrases mélangées de Mme Doutreleau et de Nathalie Josse. / ♦ Ranger des mots courants/familiers/soutenus dans un tableau. / ♦ un exercice sur la science fiction et le fantastique. / ♦ un exercice où on trouve les mots qui montrent que la mère ne se sent pas aimée par son fils. / ♦ un exercice où on a une situation et où on doit trouver si on « cause bien » (pour celui-ci, ils me précisent que ça doit être impossible, « il faudrait faire un film »).

Qui s'exprime de la façon la plus adaptée dans cette situation ?

clique sur la bonne réponse.

Le docteur Geffroy consulte à son cabinet de 17h00 à 19h00. Monsieur Rivière est dans la salle d'attente avec son fils, qui a un très gros rhume. La porte s'ouvre et c'est à eux d'entrer. Monsieur Rivière dit :

Salut Doc ! Ça va ? Bon, j't'amène mon gars, l'a l'nez comme une vraie fontaine, lui faut des médocs, ok ?

Docteur geffroy, s'il vous plaît, vous serait-il possible d'ausculter mon fils ? En effet, je soupçonne fortement une rhinite, voyez-vous, son nez n'arrête pas de produire du mucus très liquide.

Bonjour docteur, je vous amène mon fils, son nez coule, il n'est pas en forme.

Nom : _____ Date: _____ Exercices sur les mots : trier

Retrouve la catégorie de chaque mot. Ecris son numéro dans la case de droite.

Catégorie	cliebs	chien	clébard
1 soutenu	derrière	fondement	postérieur
2 courant	cul	derche	
3 familier	vélocoteur	mob	chiotte
4 argotique	mobylette	meule	

Préparation des exercices :

- Exercices sur le texte
- Recherche d'éléments
- Recherche de phrases

Aide

- Sélectionnez une partie du texte. Marquer-le (clic droit ou Alt+M)
- Pour chacun des éléments (mot, groupe de mots, phrase, groupe de phrases) à rechercher :
 - cliquez dessus avec le bouton droit de la souris
 - cliquez sur [Objet de recherche]
 - répétez l'opération.
- N'oubliez pas de renseigner les rubriques "titre" et "consigne".

Titre et consigne

Des imbéciles ?

Clique sur les phrases qui montrent que madame Doutreleau se sent persécutée par son fils ou son existence.

Annuler Valider

En plus, je leur propose tout simplement un exercice où il faudra remettre les mots d'une phrase en ordre (Je subodore que la syntaxe différente de Mme Doutreleau leur posera des problèmes, et cela se confirmera, commenté de « celle-là, c'est n'importe quoi... ») et un exercice où il faudra trouver les phrases que Madame Doutreleau a prononcé ou *aurait pu prononcer*.

D'où une première filière d'exercices en attendant de s'engager dans une exploration plus approfondie des textes : ♦ **Recherche** sur les caractéristiques de Yann, dans le premier texte (ces caractéristiques recensées, feront l'objet, plus tard, d'un exercice de tri entre les éléments descriptifs « normaux » et ceux qui emmènent le récit vers le fantastique). / ♦ **Tri de phrases**, venant des textes des deux premières locutrices. / ♦ **Tri de mots**, trois séries de mots (chien, clébard, clebs - postérieur, fondement, derrière, cul, derche - vélomoteur, mobylette, meule, mob, chiotte) doivent être rangées dans 4 catégories (soutenu, courant, familier, argotique). Même si cette classification ne nous était pas apparue satisfaisante, elle est bien pratique pour faire un exercice... (Cet exercice est difficile et une version papier va permettre de travailler encore la notion en amont - voir ci-contre). / ♦ **QCM** sur le genre « science-fiction ». / ♦ **Remise en ordre de phrases** extraites du texte témoignage de Mme Doutreleau et de celui de Nathalie Josse. / ♦ **QCM** sur les phrases de Mme Doutreleau. / ♦ **Recherche d'éléments** sur les caractéristiques de Yann, dans le deuxième texte. / ♦ **QCM** sur l'adaptation du discours à la situation (voir image ci-contre). / ♦ **Recherche d'éléments** où il s'agit de cliquer sur les phrases qui montrent que la mère de Yann se sent persécutée par son fils (voir ci-contre la copie écran de la préparation de l'exercice). / ♦ **4 QCM**, exercices d'hygiène sur les niveaux de compétences.

Cette filière, on le voit, contient beaucoup d'exercices sur le texte, moins sur la phrase et un seul sur les mots. Cela vient de la situation particulière qui a présidé à sa fabrication : une préoccupation d'ordre textuelle, de l'ordre du discours. **Idéographix**, de par sa souplesse, permet quand même de faire une entorse à la règle d'équilibre entre les entités (texte, phrase, mot) sur lesquelles on doit travailler.

Thierry OPILLARD (article des Actes de Lecture n°86, p.87)

III.2.1.4.) Les fonctionnalités du bureau de lecture au service des apprentissages des élèves

Auto-dictée... Et si Idéographix nous permettait de poser un regard acéré sur cette pratique courante ?

Le sauteur à la perche sautille sur place. Puis il se concentre, prend son élan, soulève sa perche et se met à courir. Arrivé au bout du sautoir, il prend appui sur sa perche et s'élève dans le ciel du stade. Il franchit aisément la barre et retombe sur le matelas. Il lève les bras en signe de victoire. (Manuel « À portée de mots CM2 » Hachette Éducation 2002)

■ Donner les statistiques du texte : prendre le texte à la lettre !

Statistiques du texte Autodictée sauteur

- Nombre de signes de ponctuation : 8
- % de signes de ponctuation : 13,33
- Nombre de lettres et apostrophes : 238
- Nombre de mots : 60
- Longueur moyenne des mots : 3,97
- Nombre de vocables (mots différents) : 43
- Nombre moyen d'occurrences de chaque vocable : 1,40
- Taux de répétition : 0,26
- Nombre de mots de base : 33
 - dont mots certains : 31
- Nombre de vocables de base : 18
 - dont vocables certains : 16
- % des mots de base pour le nombre total de mots : 55,00
- % des vocables de base / nombre de vocables : 41,86
- Nombre d'expressions et de mots composés : 2
- Nombre de phrases : 5
- Nombre de mots en moyenne par phrase : 12,00
- Nombre de paragraphes : 1

Outre le fait qu'elles donnent un regard distant du sens (il faut de la ponctuation, des lettres, des apostrophes, des mots, des phrases), les statistiques peuvent servir à prévenir un éventuel mouvement de

révolte et aider ainsi précieusement l'enseignant car, après tout, il n'y a que cinq phrases (il est vrai avec des énumérations plus difficilement mémorisables), 60 mots mais 43 différents. Sur ces 43, 18 sont des mots de base... bref faudrait voir.

D'ailleurs, regardez, ces mots-là, vous les connaissez : ils ont un parfum de cycle 2 :

,	3	concentre	1	perche	3
.	5	courir	1	retombe	1
aisément	1	élan	1	sauteur	1
appui	1	élève	1	sautille	1
Arrivé	1	en signe de	1	sautoir	1
barre	1	franchit	1	soulève	1
bout	1	lève	1	stade	1
bras	1	matelas	1	sur place	1
ciel	1	met	1	victoire	1

Le _____ à _____ sur _____. Puis il se _____, prend son _____, _____ sa _____ et se _____ à _____ au _____ du _____, il prend _____ sur sa _____ et s'_____ dans le _____ du _____. Il _____ la _____ et _____ sur le _____. Il _____ les _____ en _____ de _____.

■ Donner le dictionnaire alphabétique : ou le dur labour des champs sémantiques

De quoi cause ce texte déjà ? Voici le dictionnaire alphabétique des mots du texte amputé des mots de base :

On peut travailler sur les mots du métier en les classant en fonction de différents critères : mots de l'athlétisme, mots liés à la discipline, mots liés au psychisme de l'athlète.

■ Recherche lexicologique : enquête sur des affaires de famille

On repère la famille de [**saut**]. On va faire une recherche lexicologique avec « saut » en début de mot : 30 résultats trouvés : *sauté, santés, sauté, sauté, santés, sautées, sautoir, sautoirs, sautillement, sautillements, sautillant, sautillante, sautillants, sautillantes, sautense, sauteuses, sauteur, sautense, sauteurs, sauteuses, sauteur, sauteurs, sauternes, sauterie, sauteriers, sauterelle, sauterelles, saute, sautes, sauts*.

On fait le nettoyage nécessaire. On va consulter le Robert Brio et à « saut » on peut trouver : *sursaut, sursauter, assaut, primesautier, ressaut, tressauter, tressautement, saute-mouton, soubresaut*.

On refait une recherche lexicologique avec [**saut**] place indifférente. On exclut les verbes pour éviter les formes conjuguées : là, ça marche bien et ça confirme. 31 résultats trouvés : *assaut, psautier, primesautier, primesautière, primesautiers, primesautières, ressaut, sursaut, soubresaut, sauté, sauté, sautée, sautés, sautées, sautoir, sautillement, sautillant, sautillante, sautillants, sautillantes, sautense, sauteur, sautense, sauteurs, sauteuses, sauteur, sauternes, sauterie, sauterelle, saute, saut*.

On peut enlever psautier, non ? Que faire de sauternes ?

■ Affichage sélectif : aller chercher l'information là où elle se trouve.

Bon, il faut l'apprendre avec sa syntaxe, cette autodictée : voici l'affichage sélectif avec les mots du texte moins les mots de base :

___ sauteur _ ___ perche sautille ___ place. _____ concentre, _____ élan, soulève ___ perche ___ met _ courir. Arrivé ___ bout ___ sautoir, _____ appui _____ perche ___ élève _____ ciel ___ stade. ___ franchit aisément ___ barre ___ retombe _____ matelas. ___ lève ___ bras ___ signe ___ victoire.

Ça ne suffit pas ? Voilà une autre aide !

Le sauteur à la perche sautille sur place. Puis il se concentre, prend son élan, soulève sa perche et se met à courir. Arrivé au bout du sautoir, il prend appui sur sa perche et s'élève dans le ciel du stade. Il franchit aisément la barre et retombe sur le matelas. Il lève les bras en signe de victoire.

■ Dictionnaire par terminaison : la fin justifie les moyens grammaticaux

,	3	barre	1	sauteur	1
.	5	concentre	1	sur	2
à	2	se	2	s'	1
la	2	lève	1	matelas	1
sa	2	élève	1	bras	1
prend	2	soulève	1	les	1
retombe	1	Arrivé	1	Puis	1
sur place	1	appui	1	dans	1
en signe de	1	ciel	1	et	3
stade	1	il	2	met	1
perche	3	Il	2	franchit	1
le	1	élan	1	aisément	1
Le	1	son	1	bout	1
sautille	1	sautoir	1	au	1
victoire	1	courir	1	du	2

On peut aussi prévenir d'éventuelles fautes en donnant le dictionnaire par terminaison :

On peut faire le travail habituel sur les lettres : **e, s, t...** Classer, trier, observer ce qu'elles disent à nos yeux du linguistique.

■ Recherche lexicologique, des affaires de famille : troubles liens des mots entre eux

S'attarder sur la finale de bras et de matelas. Refaire une recherche lexicologique avec bras : 30 résultats trouvés... *abrasion, abrasif, abrasif, abrasive, abrasifs, abrasives, brassée, brassière, brasseur, brasseuse, brasseurs, brasseuses, brasserie, brasse, brassard, brassage, brasier, brasero, bras, cobras, embrasure, embrasseur, embrasseuse, embrasseurs, embrasseuses, embrassement, embrassade, embrasement, ébrasure, ébrasement*.

Corriger avec le Robert Brio : enlever cobras qui ne veut pas dire avec les deux bras ensemble, ébrasure et ébrasement et constater l'existence de deux filières...

Bras : qui signifie braise

Bras plus classique : qui nous entraîne jusqu'au baiser.

Recherche lexicologique avec matelas (place indifférente et sans le verbe) : 5 résultats trouvés... *matelassé, matelassée, matelassés, matelassées, matelas.*

■ Statistiques et Dictionnaires : expressions écrites

Conclure en revenant aux statistiques. Quelles sont les deux expressions que le logiciel a détectées ? La réponse est bien sûr dans les dictionnaires.

■ Dictionnaire par longueur : à la recherche des particules élémentaires de la sémantique

Si les élèves ne sont pas rassurés, on peut encore proposer le dictionnaire par longueur, histoire de voir s'il n'y a pas des mots que l'on pourrait radicaliser et affixer pour les réduire un peu :

en signe de	1	appui	1	sur	2
concentre	1	barre	1	au	1
sur place	1	élève	1	du	2
aisément	1	prend	2	et	3
franchit	1	stade	1	il	2
sautille	1	bout	1	ll	2
victoire	1	bras	1	la	2
matelas	1	ciel	1	le	1
retombe	1	dans	1	Le	1
sauteur	1	élan	1	sa	2
sautoir	1	lève	1	se	2
soulève	1	Puis	1	à	2
Arrivé	1	les	1	s'	1
courir	1	met	1	,	3
perche	3	son	1	.	5

La pêche n'est pas si mauvaise : *aisément, retombe*, toute la famille du [*saut*], *lève, élève, soulève*.

■ Du son, donnez-leur du son !

Faites enregistrer l'autodictée par un élève ainsi que des définitions nécessaires.

■ À l'affiche aujourd'hui !

N'oubliez pas de faire une affiche pour la classe.

On peut penser qu'il s'agit là d'une séquence d'ORL (Observation Réfléchie de la Langue selon la terminologie des nouveaux programmes).

On peut penser que l'outil Idéographix permet à travers une pratique répandue « de mieux faire ce qu'il (l'enseignant) croit devoir faire pour oser en faire davantage. » (article de présentation d'**Exographix** de Jean Foucambert. A.L. n°86, juin 2004.)

III.2.1.5.) Idéographix pour apprendre ses leçons

La commande institutionnelle des projets d'école révèle les préoccupations enseignantes et l'intense désir d'identifier un certain nombre de problèmes et de chercher quelques éléments qui permettraient d'y apporter quelques amorces de solutions... Les préoccupations journalières, la difficulté de construire une équipe, le peu de considération de l'institution pour la théorisation par les équipes de terrain ne vouent pas les projets d'école à la consécration. Pourtant, ils peuvent être des points d'appui pour penser la pédagogie. On ne s'étonnera pas de voir apparaître dans un projet d'école (partie destinée au cycle 3) ceci :

Objectifs	Stratégies	Évaluation
Apprendre à apprendre Apprendre les leçons	Écriture des leçons par les élèves Construction et élaboration de fiches-outils Réflexion sur les leçons Mise en projet de l'élève Explicitation de la compétence visée	Questionnement régulier sur les leçons

Dans la foulée de la rédaction du projet, il peut exister un enseignant têtue qui souhaite ardemment donner corps à la pieuse intention et propose à ses collègues de creuser un peu la question pour un conseil de cycle à venir. Il demande à un de ses collègues qui prend en charge l'histoire, les résumés qu'il rédige pour ses élèves, en choisit un et laborieusement s'attelle à la tâche. Désormais l'enseignant dispose d'une puissante arme technologique au service de la pédagogie et cela pour un prix somme toute modique : le logiciel **Idéographix**.

Que pourrait-on faire pour que des enfants de cycle 3 apprennent ce résumé et s'approchent au plus près d'une époque ?

Les guerres de religion

Au XVI^{ème} siècle, en Europe, des personnes se mettent à critiquer l'attitude du pape et des évêques. Ces derniers ne pensent qu'à s'enrichir plutôt que d'accomplir leur devoir religieux. Ils ne donnent pas l'exemple qu'il faudrait.

En Allemagne, un moine, Martin LUTHER va proposer de nouvelles idées qui seront à l'origine d'une nouvelle religion : la Réforme (ou le Protestantisme). En France, Jean CALVIN va avoir la même démarche.

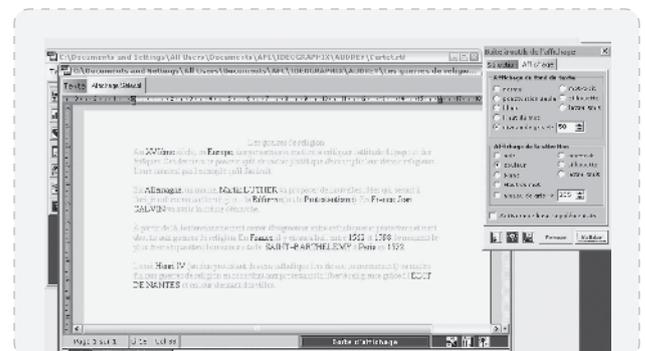
À partir de là, les tensions ne vont cesser d'augmenter entre catholiques et protestants et vont aboutir aux guerres de religion. En France, il y en aura huit entre 1562 et 1598, le moment le plus dramatique étant le massacre de la SAINT-BARTHELEMY à Paris en 1572.

Le roi Henri IV (ancien protestant devenu catholique lors de son couronnement) va mettre fin aux guerres de religion en accordant aux protestants la liberté religieuse grâce à l'ÉDIT DE NANTES et en leur donnant des villes.

■ Faire simple : Si l'on ne devait retenir que l'essentiel (souligner ou surligner...)

Utiliser l'affichage sélectif pour approcher un des classiques du résumé d'histoire : les dates, les lieux, les personnages historiques. Cocher « **Nombres** » et « **Noms propres** » pour la sélection et descendre considérablement le niveau de gris pour l'affichage du fond de texte.

Dans ce résumé précis, on a maintenant la trame essentielle.



- ♦ Quand et où pour le **1^{er} paragraphe** : au **XVI^{ème} siècle** et en **Europe**.
- ♦ **2^{ème} paragraphe** : Localisation plus précise en Europe : 2 pays (*Allemagne et France*), deux personnages (*Martin Luther et Jean Calvin*), et une nouvelle religion (*le Protestantisme*).
- ♦ Zoom sur la France au **3^{ème} paragraphe**. Deux dates (*1562, 1598*) qui permettent vraisemblablement d'établir une durée, avec la date inter-

médiaire (1572) et le lieu (Paris) du trop célèbre massacre (La SAINT-BARTHÉLÉMY).

♦ **4^{ème} paragraphe** : personnage célèbre (Henri IV) et compromis politique (Édit de Nantes).

■ **Faire apparaître le « schéma narratif » du texte absent**

Le texte absent révèle un schéma narratif semblable à celui approché par les enfants dans des récits littéraires et plus particulièrement les contes (l'historien connaît la fin de l'histoire et remet en scène les événements). L'occasion de faire une lecture experte collective. Comment le maître de CM2 s'y est-il pris pour résumer cette période historique ?

♦ **Apparition d'un problème, rupture d'un équilibre antérieur** : quand, où, période historique longue (au XVI^{ème} siècle), plan général à l'échelle du continent européen, des personnes (un peu imprécis) versus l'ensemble du clergé avec une phrase qui précise l'attitude du clergé.

♦ **Réaction à ce problème** : Où, personnage, nouvelle religion / Bis repetitum pour la France et Calvin.

♦ **Affrontement** : connecteur temporel (« À partir de là ») pour arriver au titre de la leçon + zoom sur la France.

♦ **Résolution** : c'est le personnage historique qui est mis en avant. Les éléments du compromis sont ensuite cités.

■ **Rendre progressivement au texte ses mots manquants pour abstraire encore**

En faisant apparaître progressivement les échelons 5, 4 et 3, on obtient la cohérence totale du texte. Débarrassé des mots de base qui assurent la syntaxe, le texte se tend vers le contenu (notions, concepts, récit, acteurs).

Les guerres de religion

Au XVI^{ème} siècle, en Europe, des personnes se mettent à critiquer l'attitude du pape et des évêques. Ces derniers ne pensent qu'à enrichir plutôt qu'à accomplir leur devoir religieux. Ils ne donnent pas l'exemple qu'il faudrait.

En Allemagne, un moine, Martin LUTHER va proposer de nouvelles idées qui seront à l'origine d'une nouvelle religion : la Réforme (ou le Protestantisme). En France, Jean CALVIN va avoir la même démarche.

À partir de là, les tensions ne vont cesser d'augmenter entre catholiques et protestants et vont aboutir aux guerres de religion. En France, il y en aura huit entre 1562 et 1598, le moment le plus dramatique étant le massacre de la SAINT-BARTHELEMY à Paris en 1572.

Le roi Henri IV (ancien protestant devenu catholique lors de son couronnement) va mettre fin aux guerres de religion en accordant aux protestants la liberté religieuse grâce à l'ÉDIT DE NANTES et en leur donnant des villes.

■ **Les mots décontextualisés pour retisser le récit, les notions, les concepts**

Donner aux enfants le dictionnaire par longueur des mots des échelons 3, 4 et 5. Chaque mot sera associé à son paragraphe d'origine et/ou relié à un autre mot.

SAINT-BARTHÉLÉMY	1	Démarche	1	Devoir	1
Protestantisme	1	Derniers	1	Europe	1
Couronnement	1	Enrichir	1	France	2
ÉDIT DE NANTES	1	Faudrait	1	Seront	1
Martin LUTHER	1	Massacre	1	Villes	1
à l'origine	1	Proposer	1	XVI ^{ème}	1
Catholiques	1	Religion	4	Idées	1
Protestants	2	Tensions	1	Moine	1
Catholique	1	Aboutir	1	Paris	1
Dramatique	1	Donnant	1	1562	1
Jean CALVIN	1	Donnent	1	1572	1
plutôt que	1	Évêques	1	1598	1
Protestant	1	grâce à	1	Aura	1
Religieuse	1	Guerres	3	Huit	1
Accomplir	1	Henri IV	1	Pape	1
Accordant	1	Liberté	1	Vont	2
Allemagne	1	lors de	1	roi	1
Augmenter	1	Mettent	1	(2
Critiquer	1	Pensent	1)	2
Nouvelles	1	Réforme	1	,	8
Personnes	1	Ancien	1	.	8
Religieux	1	Cesser	1	:	1
Attitude	1	Devenu	1	l'	3

Certains de ces mots (lieux, personnages, concepts) seront facilement attribués aux paragraphes correspondants si le schéma narratif a bien été intégré. D'autres comme « à l'origine », « nouvelles », « idées », « proposer » seront mis en relation entre eux et associés à Protestantisme et Réforme. « liberté », « religieuse », « villes », « donnant » devraient être associés et évoquer l'idée du compromis politique. « Roi », « ancien », « Henri IV », « couronnement » devraient rappeler la conversion, élément du compromis. « Donnent » devrait s'opposer à « donnant » au niveau des paragraphes et de la tournure syntaxique :

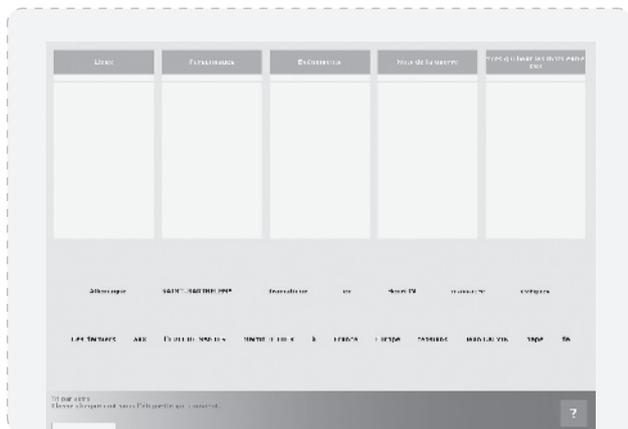
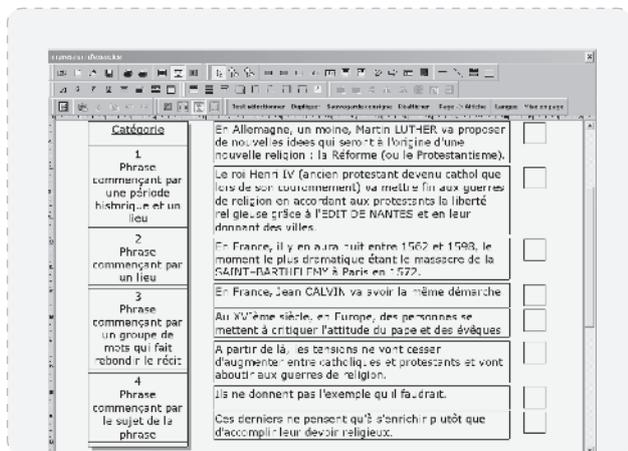
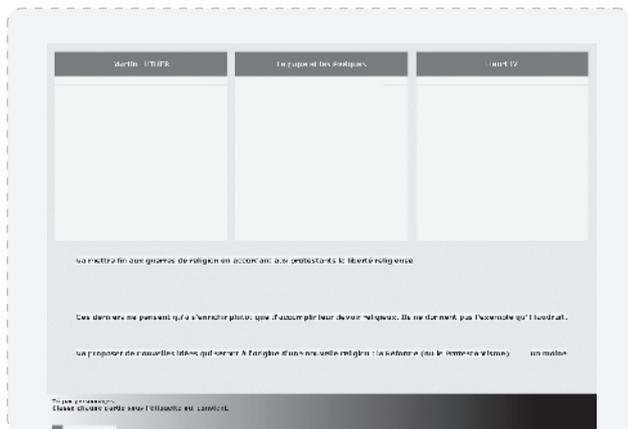
« Ils ne donnent pas l'exemple qu'il faudrait. » §1

« et en leur donnant des villes. » §4

Du point de vue du dispositif, on peut imaginer que les mots non trouvés soient recherchés dans le texte (2 enfants par ordinateur) : en double-cliquant sur le mot dans le dictionnaire, il apparaît surligné dans le texte. Une correction collective devrait renforcer l'appareillement de chacun des mots syntaxiquement et sémantiquement et leur intégration dans le schéma narratif.

■ **L'exerciseur pour renforcer**

1) **Exercices sur le texte** : ♦ **Remise en ordre de paragraphes** : pour l'organisation du texte, la compréhension du récit historique (Cf. supra). / ♦ **Mots choisis** : lecture disciplinaire : dates, lieux, personnages et événements. / ♦ **Tri** : chronologie. Autre angle mais même objectif de saisir l'enchaînement des événements (Début, milieu, fin). / ♦ **Tri/personnages** : Associer leur nom à ce que dit le texte de leur rôle.



2) **Exercices sur la phrase** : ♦ **Recherche de mots** : traitement des reprises anaphoriques concernant le pape et les évêques dans le premier paragraphe. / ♦ **Tri de phrases** : on observe la construction des phrases pour mieux mettre en mémoire les contenus qu'elles véhiculent et la place qu'elles occupent dans le récit historique. (- Phrases commençant par une période historique et un lieu / - Phrases commençant par un lieu / - Phrases commençant par un groupe de mots qui fait rebondir le récit / - Phrases commençant par un sujet).

3) **Exercices sur les mots**. Avec de la subjectivité, une tentative de classement d'une partie des mots du texte en cinq catégories mais qui devrait être théorisée d'une manière un peu différente : ♦ Les mots qui permettent de faire fonctionner la syntaxe, qui lient les mots informatifs. / ♦ Les mots qui appartiennent au registre de la guerre sans être spécifiques au domaine historique. / ♦ Les mots qui appartiennent à la discipline : lieux, personnages, événements.

■ **Conclusion**

1) Il ne s'agit pas d'une séquence pédagogique « clés en mains » mais de pistes de travail pour faire apprendre, au meilleur sens du terme, un résumé, ici d'histoire.

2) On peut penser que ce genre de travail théorisé - Comment s'y prendre pour lire cette sorte de texte historique ? - conduira à une autonomie grandissante de l'élève face à un nouveau texte de cette nature. Ainsi se mettent en place les conditions d'une lecture disciplinaire.

3) Géographie, Sciences, textes historiques d'une autre nature : comment s'y prendrait-on ? Quelles similitudes, quelles différences ?

4) L'outil Idéographix permet par exemple d'isoler dans le cadre de la fonction **Affichage sélectif** des catégories comme « **Noms propres** » et « **Nombres** ». L'utilisation de ces possibilités fait ou ne fait pas apparaître des éléments signifiants mais permet bien « d'inspecter » les textes. Les tablettes, bases, exercices à consignes ouvertes permettent avec une inévitable dose de subjectivité de s'approcher du tissage du texte et des intentions de l'auteur. L'aller-retour entre ces deux approches est le gage d'une recherche fructueuse.

Bernard CURTET (article des Actes de Lecture n°91, p.17)

III.2.1.6.) La recherche d'occurrences sur un ensemble de textes : un puissant outil au service de la prise de notes

■ **Une des fonctions d'Idéographix vous a permis de mener une démarche originale avec des enfants de Grande Section : une étude transversale sur l'œuvre de Claude Ponti. Pouvez-vous nous en dire plus ?**

C'est l'étude de **Blaise**, « le poussin masqué », sur l'ensemble de l'œuvre de Claude Ponti. Nous avons décidé de nous intéresser plus en profondeur à ce personnage-là, de l'étudier en fonction des effets qu'il produit chez les lecteurs dans l'ensemble des albums où il est présent. Après avoir lu la quasi-totalité des albums de Ponti et après avoir défini avec les élèves les notions de personnage récurrent et de personnage principal, nous avons décidé de mettre en relation la perception que les élèves avaient de ce personnage avec l'écriture de Claude Ponti.

Ce type de travail nécessite une investigation sur des ensembles de textes. Nous avons donc utilisé la fonction « **Recherche d'occurrences sur un ensemble de textes** ».

Dans un premier temps, nous avons, avec les élèves, fait la liste des diverses représentations qu'ils avaient de Blaise. Il en est ressorti différents statuts que nous avons pu mettre en regard de l'écriture de Claude Ponti : l'idée est ici de confronter le sens fait autour de ce personnage dans l'œuvre de Ponti et son écriture afin de déceler les éléments de la langue écrite qui nous ont permis de ressentir ces effets. Nous avons demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de Blaise lors d'une séance qui ne comprenait aucune lecture d'album ou de texte autour de Ponti, nous voulions qu'ils expriment leurs sensations telles qu'elles étaient intériorisées.

Pour les élèves, voilà comment Blaise est qualifié :

- *C'est le chef, celui qui commande.*
- *C'est celui qui organise, qui trouve les idées.*
- *C'est un personnage qui fait rire, qui veut s'amuser.*
- *Parfois, il peut faire peur.*
- *C'est le personnage principal, le plus important pour Claude Ponti.*
- *Qui est-il vraiment ? Existe-t-il un seul Blaise ?*

Interview de Pierre-Alain Filippi à l'école Édouard Vaillant à Marseille

Pour travailler sur les différentes phrases qui contiennent le mot «Blaise» dans les différents albums, nous avons utilisé l'outil **Recherche d'occurrences sur un ensemble de textes**. Le corpus de textes étant : « *Blaise dompteur de tache* », « *Blaise et le robinet* », « *Blaise et la tempêteuse bouchée* », « *le jour du Mange-poussin* », « *Mille secrets de poussins* », « *Blaise et le château d'Anne Hiversère* ».

Idéographix fournit aussitôt la liste ci-dessous qui recense toutes ces phrases :

Blaise et le château d'Anne Hiversère

Blaise, le poussin masqué, réveille tous les autres poussins.

Blaise a préparé un modèle d'invitation :

« Venez tous chez nous dimanche. **Blaise** a expliqué aux autres poussins comment choisir les œufs. »

Couché dans l'herbe verte, **Blaise** lit un livre sur **Blaise** pour voir si tout ce qu'on raconte sur lui est vrai

Blaise et les poussins font très correctement ce qu'il faut.

Bien qu'il regarde partout, **Blaise** ne voit pas Boufnieuse en train de lire son journal.

Blaise surveille la cuisson. [...]

La suite du travail en classe a consisté en un classement des différentes phrases en fonction des catégories initialement données par les élèves : argumentations, discussions pour se mettre d'accord sur la façon de comprendre les phrases et sur la catégorie où elles devaient se placer.

Ce travail nous permet de voir comment Claude Ponti a utilisé la langue pour nous faire ressentir la personnalité de son personnage vedette.

Nous pourrions ensuite théoriser autour de champs lexicaux, verbes d'actions, jeux de mots...

Distribution des différentes phrases en fonction des catégories :

C'est le chef, celui qui commande.	C'est celui qui organise, qui trouve les idées	C'est un personnage qui fait rire, qui veut s'amuser	Parfois, il peut faire peur	C'est le personnage principal	Qui est-il vraiment ? Existe-t-il un seul Blaise ?
<p>Blaise, le poussin masqué, réveille tous les autres poussins</p> <p>Bien qu'il regarde partout, Blaise ne voit pas Boufnieuse en train de lire son journal</p> <p>Blaise surveille la cuisson.</p> <p>Blaise ne veut pas d'un robinet pareil.</p> <p>Blaise décide d'aller plus loin.</p> <p>Blaise décide de faire autrement.</p> <p>Blaise dompteur de tache</p> <p>Blaise est le premier, juste derrière un poussin qui ne compte pas.</p> <p>Blaise est plus fort que tout.</p> <p>Blaise est le MAÎTRE de la tache domptée.</p>	<p>Blaise a préparé un modèle d'invitation</p> <p>Blaise et les poussins font très correctement ce qu'il faut.</p> <p>Le matin du huitième jour, Blaise, le poussin masqué, réveille tous les autres poussins.</p> <p>L'après-midi du huitième jour, Blaise dirige les équipes de finition du château d'Anne Hiversère.</p> <p>Blaise, le poussin masqué, fabrique un robinet pour jouer à la salle de bain</p> <p>Blaise est content, le carrelage pousse à toute vitesse et la mousse commence à faire des bulles roses exactement comme il faut.</p> <p>Aujourd'hui matin, Blaise, le poussin masqué, organise une course de chaises.</p> <p>« En vrai, voilà comment on écrit OISEAU », dit Blaise que personne n'écoute.</p>	<p>C'est Blaise qui s'est déguisé.</p> <p>Blaise veut mettre le poussin triste dans le robinet, pour que l'eau coule.</p> <p>Près d'une feuille, Blaise dit : « Je crois que j'ai vu un robinet ».</p> <p>Blaise rigole sous les éclaboussures.</p> <p>Blaise a pris un faux Teuil, c'est mieux qu'une vraie chaise.</p>	<p>Soudain, Blaise, qui est parti là-bas faire pipi, pousse un cri horrible comme un poussin qu'on mange.</p> <p>Il a sûrement dévoré Blaise.</p> <p>Blaise va la dompter.</p> <p>Blaise lève son fouet.</p>	<p>Couché dans l'herbe verte, Blaise lit un livre sur Blaise pour voir si tout ce qu'on raconte sur lui est vrai</p> <p>Seul Blaise a le pouvoir d'ouvrir des portes magiques et des passages secrets dans les livres pour les traverser. Blaise et les poussins rient tellement que l'un d'eux devient le méga-Giganto-poussin -montagne,</p> <p>Blaise, le poussin masqué a deux masques.</p> <p>Il y a une chose que Blaise, le poussin masqué, adore plus que tout...</p>	<p>Les poussins ne portent jamais le masque de Blaise pour manger.</p> <p>Et le dernier soir, c'est celui qui porte le masque de Blaise qui change de place.</p> <p>La vérité du secret numéro un de Blaise c'est que c'est le poussin qui porte le masque de Blaise qui devient Blaise.</p> <p>Quand un poussin a envie de faire une farce, ou une bêtise, ou une surprise, il met le masque et il devient Blaise.</p> <p>Par exemple, si Arabelladonna n'aill met le masque, elle devient Blaise.</p>

Une fois ce travail effectué, la leçon de lecture se poursuivra avec des questions de recherche portant sur les points importants, particulièrement le vocabulaire, ayant permis de regrouper les phrases par catégories.

Il est à noter que le recueil de ces phrases, dont on ne peut pas dire qu'il constitue un texte, sera le support d'une nouvelle filière construite à l'aide d'Idéographix : on peut anticiper des exercices de tris des phrases reprenant les catégories des enfants, des exercices de tris sur les types de verbes que la question de recherche aura permis de dégager, des exercices de tris réattribuant les phrases aux différents albums dont elles proviennent, un QCM permettant d'associer les phrases et les illustrations qui leurs correspondent dans les albums.

■ **Y a-t-il eu, avez-vous repéré avec les enfants, des phrases rangées dans des catégories parce qu'elles étaient soutenues, qu'elles prenaient ce sens-là, grâce à l'image, alors qu'en elles-mêmes, hors du contexte de l'album, on ne les y aurait pas mises ?** (ex : Blaise va la dompter.)

C'est certain que oui, mais de manière différée. En effet, au moment où nous menons ce travail sur Blaise, nous ne manipulons plus les albums car comme les élèves les ont étudiés au travers de nombreuses entrées depuis les vacances de Toussaint, il n'est pas nécessaire d'y revenir. Nous n'avons travaillé qu'avec les phrases et les perceptions des élèves.

Nous étions donc hors du contexte de l'album mais tellement dans un « bain Pontiesque » qu'il n'a pas été nécessaire de s'y référer. À ce sujet, la catégorie « Blaise peut faire peur » n'est apparue que dans ma classe de GS. Dans celle de Magali, Blaise ne fait pas peur et les phrases de cette catégorie sont dans « chef », « personnage principal » et « Blaise fait rire ». L'argumentation sur la peur provient du rapport à l'image et au côté effrayant du masque.

On pourra également consulter les articles suivants directement sur le site internet de l'AFL (rubrique « productions » / « logiciels » / « Idéographix » : ● *Idéographix au jour le jour*, Yvonne Chenouf, Actes de lecture n°77 / ● *Idéographix au pays des albums*, Jean Foucambert, Actes de lecture n°77.

III. Les usages pédagogiques

2. Du côté...

...2) du collège et de la SEGPA

III.2.2.1.) Exographix au jour le jour (collège / SEGPA / Lycée Professionnel). À partir d'un article du journal El Moudjahid paru en 1989.

■ Contexte et texte

Le thème de la pollution est si fréquemment médiatisé qu'il donne le sentiment à chacun de connaître le sujet au point de le saturer. Pourtant les élèves de la SEGPA, où plusieurs nationalités et sensibilités sont représentées, ont décidé de sensibiliser leur collège à ce problème en faisant de ce sujet, autour de la Méditerranée qui les concerne particulièrement, le thème central de leur année. Dans ce contexte, un enseignant dans une classe (15 élèves) propose l'étude d'un texte (*voir ci-contre*), qui alimentera - entre autres - les travaux à venir.

■ Objectif et projet

Ce texte servira de base pour actualiser, compléter, les informations avancées dans cet article. Donc des recherches au CDI, sur Internet, avec comparaison des propos tenus aujourd'hui dans la presse et croisés dans les revues spécialisées, tant dans leur contenu que dans l'écriture des journalistes et experts. Quelle évolution ? Progrès ? Prises de conscience et décisions, politiques, économiques, sociales.

Le projet conduira les élèves de la lecture à l'écriture en passant par la recherche documentaire : ♦ *pour rédiger un encart spécial dans le journal du collège et celui du quartier* / ♦ *pour produire un affichage modulé, progressif en fonction des différents lieux fréquentés par tous les élèves du collège.*

Tout d'abord, il faut s'assurer de la compréhension de ce texte, qu'il soit objet d'une lecture fine, qui donne à en comprendre ses raisons.

Nota Bene : le travail se fera tantôt classe entière, tantôt par groupes, soit sur texte entier, soit par paragraphe. Le texte est découpé en 5 paragraphes de 1 à 5. L'entraînement avec les filières sur ordinateur est individuel.

■ Anticipation du professeur : sur la lecture.

Après saisie du texte dans le bureau de lecture, l'enseignant observe ses **statistiques**, qui vont d'emblée pointer un niveau de difficulté, fournir des indications sur les aides et entraînement qui seront nécessaires, et pour lesquels les filières d'exercices seront préparées.

La Méditerranée *est* devenue, **en cette fin de siècle**, la première et aussi la plus polluée **des zones de vacances du monde**.

24% **des** plages méditerranéennes **sont** aujourd'hui impropres à la baignade et le phénomène **ne cesse de s'amplifier y compris sur les côtes des pays de la rive Sud**, moins industrialisés **mais** aussi moins armés **pour faire** face **aux dépenses qu'entraîne** la lutte contre la pollution.

Actuellement, 30% **du transport des hydrocarbures** passe **par le détroit de Gibraltar**, et 85% **des eaux usées des 120 plus importantes villes du pourtour méditerranéen ne sont pas traitées**. **Elles sont** directement rejetées à la mer. **Des centaines de cours d'eau**, devenus **de véritables égouts à ciel ouvert**, **s'y jettent également**, contribuant à empoisonner davantage le milieu marin. **De ce fait, et en dépit des mises en garde lancées par les écologistes depuis plus de vingt ans**, la Méditerranée, **qui ne se renouvelle qu'une fois tous les 80 ans par le détroit de Gibraltar**, risque **de mourir en tant que mer pour se transformer en dépotoir si des mesures radicales ne sont pas prises** avant le début du troisième millénaire.

Les spécialistes ont calculé qu'en 2025, il y aura dans les pays du bassin méditerranéen 550 millions d'habitants dont 200 millions vivront dans des villes côtières. **Ils consommeront un milliard de tonnes d'équivalent pétrole, soit le double de leur consommation actuelle, et disposeront de 150 millions de voitures.**

Sauf erreur de pronostic, ou parce que la pollution sera devenue tellement saisissante **qu'ils éviteront de se baigner, les 280 millions de touristes qui fréquenteront à cette période les plages méditerranéennes contribueront, eux aussi, à les polluer davantage.**

Les États riverains qui ont signé en 1976 la convention de Barcelone destinée à prévenir et organiser la lutte contre la pollution, ne sont pas tous armés pour faire face au défi. La pauvreté **des uns fait** souvent face à l'insensibilité **des autres** devant un drame **aux conséquences incalculables**. À titre d'exemple, l'Algérie devra investir **pas moins de cent milliards de centimes pour réaliser un réseau d'assainissement et de traitement des eaux sur le bassin versant de l'oued Béni Messous qui concerne uniquement quelques petites localités côtières**. **C'est dire tout l'effort qu'elle aura à fournir tout le long de ses côtes et à l'intérieur du pays pour installer les réseaux d'assainissement, traiter les eaux usées et protéger ainsi la santé de ses habitants et ses côtes tout en honorant ses engagements internationaux.**

Mobilisation **de capitaux et maîtrise d'une technologie** encore très mal intégrée constituent **les facteurs clés du programme de lutte contre la pollution**. **Le volet informatif destiné à sensibiliser les Méditerranéens sur les méfaits de la pollution n'est pas suffisamment développé notamment dans les pays du Sud et même du Nord.**

Les gros pollueurs n'étant pas forcément les payeurs, la Méditerranée nécessite aujourd'hui un véritable plan de sauvetage dont les charges devront être réparties en fonction des ressources de chaque pays en partant du principe que seule une réelle solidarité pourra venir à bout du drame.

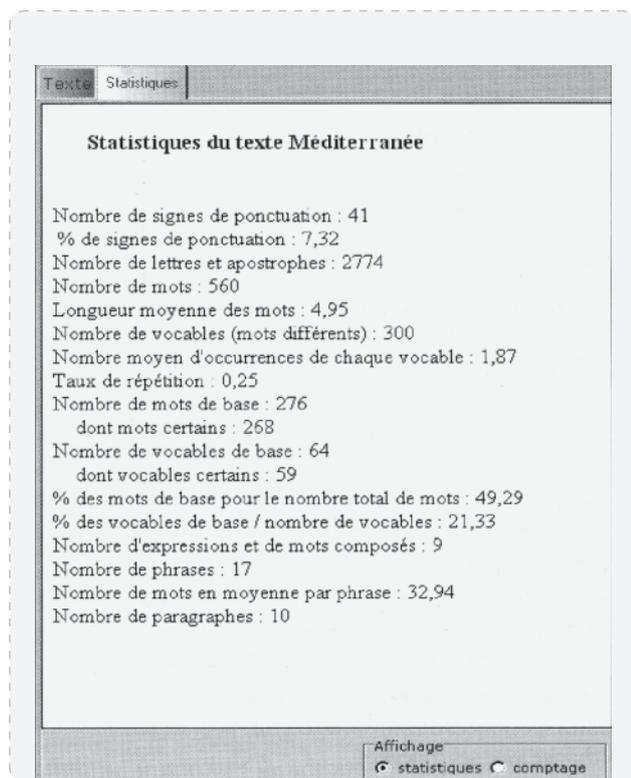
Patrimoine commun **qui a vu éclore sur ses rives les plus belles civilisations que l'humanité a connues, ce centre vital du monde mérite un autre destin que celui de finir au rang de poubelle pour trois continents.**

Sélection mots de base / Mots de base incertains (à déterminer avec les élèves)

Ce que le professeur perçoit et retient :

1) Le texte n'est pas très long (560 mots), avec 10 paragraphes et 17 phrases. ♦ les entraînements, activités de lecture et de recherche pourront se faire en petits groupes, en répartissant les paragraphes.

2) L'écriture n'est pas simple : 32,94 mots en moyenne par phrase et un pourcentage de ponctuation à 7.32. ♦ le professeur décide d'imprimer la version « comptage » des statistiques, pour explorer en groupe le squelette de ce texte. (*Voir image ci-dessous*) / ♦ des exercices de repérage des ponctuations, sujets et compléments, reprises anaphoriques, réseau lexical, appositions se profilent



3) Le pourcentage des mots de base est à 49,29 mais à 21,33 en ce qui concerne celui des vocables de base / nombre de vocables. ♦ le repérage de ces mots de base (en gras dans le texte ci-dessus) se fera sur papier en premier lieu puis sera entraîné (dans les filières d'exercices sur ordinateur), en faisant varier les échelons et les affichages de sélection selon les niveaux des élèves.

4) Le taux de répétition est faible : 0,25 (fourchette de 0 à 1) et la longueur moyenne des mots : 4,95. ♦ Une utilisation du QCM pour la maîtrise du vocabulaire est à prévoir, y compris sur les expressions et mots composés, au nombre de 9.

■ **Sur le thème du texte.** Ce premier tour d'anticipation du texte opéré, le professeur se met en quête d'éléments d'aide pour explorer le thème du texte, en sollicitant le dictionnaire sous ses 4 formes (ordre

alphabétique, occurrences, longueur et terminaisons). Il choisit de réaliser un dictionnaire par occurrences en excluant les ponctuations, les chiffres et les mots de base, ce qui lui permet de dégager les grands thèmes du texte.

Puis il confie ces résultats à la **tablette du texte**, puisqu'il y a noté déjà les remarques ci-dessus au fur et à mesure de sa préparation.

Soit par la **recherche d'occurrences**, soit par l'**affichage sélectif**, le professeur peut mettre en évidence ces thèmes relevés grâce au dictionnaire par occurrences...

Il imprime également les éléments que lui fournissent ces outils spécifiques du Bureau de Lecture pour les dossiers qu'il échange avec ses collègues.

Il pense aussi associer des cartes du bassin méditerranéen (taille des villes, tourisme, **transport** des hydrocarbures, etc.) aux emplacements du texte où ces cartes aideront les élèves à mieux comprendre la situation évoquée par le journaliste. Il va donc rechercher la carte qui lui convient sur Internet (on pourrait aussi scanner la carte d'un Atlas), il l'enregistre pour l'ajouter à son stock d'images. Dans le Bureau de Lecture, il clique sur le mot transport (des hydrocarbures) et choisit d'y associer l'image de la carte. Les élèves, en lecture, auront alors accès directement à la représentation du bassin méditerranéen et des transports dont il est question. (*Voir image page suivante*)

Avec la même facilité technique, il a pris en notes l'intention de faire rechercher en groupe de travail sur chaque paragraphe les définitions de quelques mots soit parce que leur probabilité d'emploi bien que mince, se retrouve en fréquence dans le texte, (indications fournies par le dictionnaire du Bureau de Lecture) soit parce que leur signification précise est indispensable à la juste compréhension du texte. Il utilisera ce travail des élèves pour préparer avec chaque groupe, à l'intention des autres, un exercice de **QCM**. Il prévoit : **1)** de leur faire **enregistrer les définitions de mots** dont les élèves conviendront qu'elles sont nécessaires en cours de lecture. **2)** de faire construire trois résumés, dont un serait juste. **3)** de faire chercher quatre titres dont un serait juste.

Il construira alors les exercices correspondants dans le QCM pour l'ensemble de la classe. À terme, il prévoit que la classe saura écrire le résumé de l'ensemble du texte, et proposer un titre.

■ **Repérages dans le texte et préparation des exercices.** Après ce premier tour d'horizon, l'enseignant relit le texte dans l'intention de repérer plusieurs éléments : style d'écriture, construction de l'argumentaire, syntaxe, formes verbales, etc. Autant de notes qui vont déclencher les exercices à choisir dans la batterie proposée par le module

N°	Constituants	Occurrences
01	pays	5
02	pollution	5
03	millions	4
04	côtes	3
05	eaux	3
06	lutte	3
07	Méditerranée	3
08	assainissement	2
09	aujourd'hui	2
10	bassin	2
11	côtières	2
12	détroit	2
13	drame	2
14	Gibraltar	2
15	habitants	2
16	méditerranéen	2
17	méditerranéennes	2
18	mer	2
19	monde	2
20	plages	2
21	Sud	2
22	usées	2
23	villes	2

Actuellement, 30% du transport des hydrocarbures passe par le détroit de Gibraltar, et 85% des eaux usées des 120 plus importantes villes du pourtour méditerranéen ne sont pas traitées. Elles sont directement rejetées à la mer. Des centaines de cours d'eau, devenus de véritables égouts à ciel ouvert, s'y jettent également, contribuant à empoisonner davantage le milieu marin. De ce fait, et en dépit des mises en garde lancées par les écologistes depuis plus de vingt ans, la Méditerranée, qui ne se renouvelle qu'une fois tous les 80 ans par le détroit de Gibraltar, risque de mourir en tant que mer pour se transformer en dépotoir si des mesures radicales ne sont pas prises avant le début du troisième millénaire.

Les spécialistes ont calculé qu'en 2025, il y aura dans les pays du bassin méditerranéen 550 millions d'habitants dont 200 millions vivront dans des villes côtières. Ils consommeront un milliard de tonnes d'équivalent pétrole, soit le double de leur consommation actuelle, et disposeront de 150 millions de voitures.

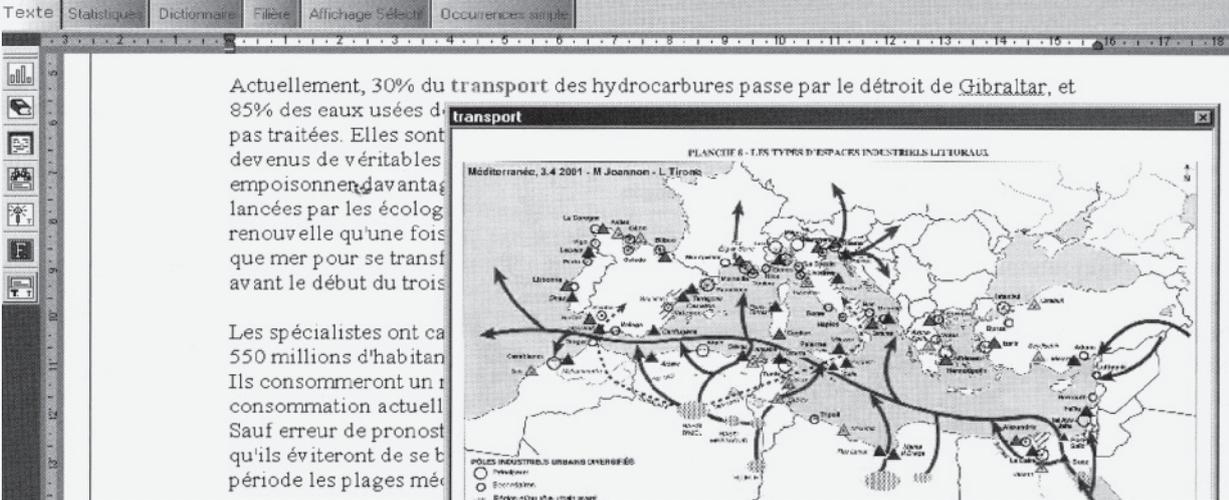
Sauf erreur de pronostic, ou parce que la pollution sera devenue tellement saissante qu'ils éviteront de se baigner, les 280 millions de touristes qui fréquenteront à cette période les plages méditerranéennes contribueront, eux aussi, à les polluer davantage.

Les États riverains qui ont signé en 1976 la convention de Barcelone destinée à prévenir et organiser la lutte contre la pollution, ne sont pas tous armés pour faire face au défi. La pauvreté des uns fait souvent face à l'insensibilité des autres devant un drame aux conséquences incalculables. À titre d'exemple, l'Algérie devra investir pas moins de cent milliards de centimes pour réaliser un réseau d'assainissement et de traitement des eaux sur le bassin versant de l'oued Béni Messous qui concerne uniquement quelques petites localités côtières. C'est dire tout l'effort qu'elle aura à fournir tout le long de ses côtes et à l'intérieur du pays pour installer les réseaux d'assainissement, traiter les eaux usées et protéger ainsi la santé de ses habitants et ses côtes tout en honorant ses engagements internationaux.

Mobilisation de capitaux et maîtrise d'une technologie encore très mal intégrée constituent les facteurs clefs du programme de lutte contre la pollution. Le volet informatif destiné à sensibiliser les Méditerranéens sur les méfaits de la pollution n'est pas suffisamment développé notamment dans les pays du Sud et même du Nord.

Les gros pollueurs n'étant pas forcément les payeurs, la Méditerranée nécessite aujourd'hui un véritable plan de sauvetage dont les charges devront être réparties en fonction des ressources de chaque pays en partant du principe que seule une réelle solidarité pourra venir à bout du drame.

Patrimoine commun qui a vu éclore sur ses rives les plus belles civilisations que l'humanité a connues, ce centre vital du monde mérite un autre destin que celui de finir au rang de poubelle pour trois continents.



Exogrophix. L'enseignant établit cette préparation en fonction de ce qu'il sait des compétences des élèves qui vont aborder ce texte. Ultérieurement, d'autres exercices sont à prévoir qui seront construits en fonction des réactions des élèves à la lecture du texte. L'enseignant a-t-il surestimé ou sous-estimé les capacités des élèves à entrer dans le texte ? Selon le cas, il pourra revenir sur ses filières d'exercices et en modifier les paramètres pour mieux s'ajuster à leurs compétences.

Il prévoit alors des exercices qui porteront sur le texte entier, mais aussi pour chaque paragraphe travaillé par chacun des 5 groupes.

Il pense donc à faire repérer ce qui va servir à créer les exercices : ♦ L'argumentaire développé par le journaliste sur tout le texte en faisant rechercher les phrases qui apportent une information, dénoncent une situation, font des propositions. ♦ Les temps verbaux à repérer sur tout le texte : *présent / futur*. ♦ Les sujets ou groupes sujets des verbes conjugués à repérer (par paragraphe) : en caractères gras dans le texte (*voir ci-contre*)

La Méditerranée est devenue, en cette fin de siècle, la première et aussi la plus polluée des zones de vacances du monde.

24% des plages méditerranéennes sont aujourd'hui impropres à la baignade et **le phénomène** ne cesse de s'amplifier y compris sur les côtes des pays de la rive Sud, moins industrialisés mais aussi moins armés pour faire face aux dépenses qu'**entraîne la lutte contre la pollution**.

Actuellement, **30% du transport des hydrocarbures** passe par le détroit de Gibraltar, et **85% des eaux usées** des 120 plus importantes villes du pourtour méditerranéen ne sont pas traitées. **Elles sont directement rejetées à la mer**. **Des centaines de cours d'eau**, devenus de véritables égouts à ciel ouvert, s'y jettent également, contribuant à empoisonner davantage le milieu marin. De ce fait, et en dépit des mises en garde lancées par les écologistes depuis plus de vingt ans, **la Méditerranée, qui ne se renouvelle** qu'une fois tous les 80 ans par le détroit de Gibraltar, **risque** de mourir en tant que mer pour se transformer en dépotoir si **des mesures radicales** ne sont pas prises avant le début du troisième millénaire.

Les spécialistes ont calculé qu'en 2025, **il y aura** dans les pays du bassin méditerranéen 550 millions d'habitants dont **200 millions vivront** dans des villes côtières.

Ils consommeront un milliard de tonnes d'équivalent pétrole, soit le double de leur consommation actuelle, et **disposeront** de 150 millions de voitures.

Sauf erreur de pronostic, ou parce que **la pollution sera devenue** tellement saissante qu'**ils éviteront** de se baigner, **les 280 millions de touristes qui fréquenteront** à cette période les plages méditerranéennes **contribueront**, eux aussi, à les polluer davantage.

Les États riverains qui ont signé en 1976 la convention de Barcelone destinée à prévenir et organiser la lutte contre la pollution, **ne sont pas** tous armés pour faire face au défi. **La pauvreté** des uns fait souvent face à l'insensibilité des autres devant un drame aux conséquences incalculables. À titre d'exemple, **l'Algérie devra** investir pas moins de cent milliards de centimes pour réaliser un réseau d'assainissement et de traitement des eaux sur le bassin versant de l'oued Béni Messous qui concerne uniquement quelques petites localités côtières. C'est dire tout l'effort qu'**elle aura** à fournir tout le long de ses côtes et à l'intérieur du pays pour installer les réseaux d'assainissement, traiter les eaux usées et protéger ainsi la santé de ses habitants et ses côtes tout en honorant ses engagements internationaux.

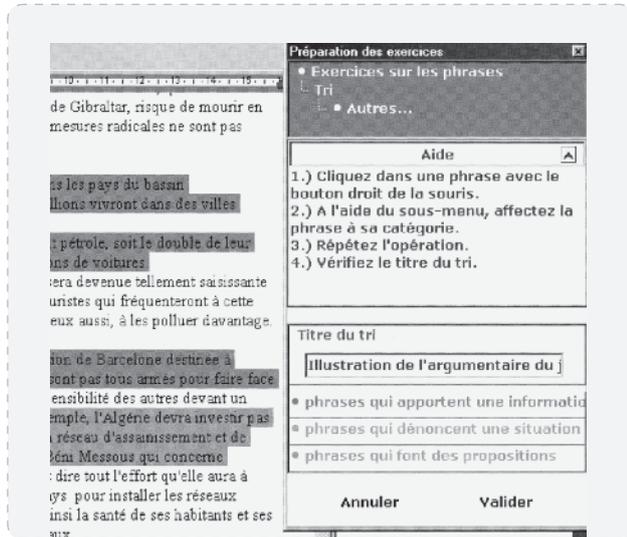
Mobilisation de capitaux et maîtrise d'une technologie encore très mal intégrée constituent les facteurs clefs du programme de lutte contre la pollution. Le volet informatif destiné à sensibiliser les Méditerranéens sur les méfaits de la pollution n'est pas suffisamment développé notamment dans les pays du Sud et même du Nord.

Les gros pollueurs n'étant pas forcément les payeurs, **la Méditerranée** nécessite aujourd'hui un véritable plan de sauvetage dont **les charges** **devront** être réparties en fonction des ressources de chaque pays en partant du principe que seule une **réelle solidarité** **pourra** venir à bout du drame.

Patrimoine commun qui a vu éclore sur ses rives les plus belles civilisations que **l'humanité** a connues, **ce centre vital** du monde **mérite** un autre destin que celui de finir au rang de poubelle pour trois continents.

Voici les exercices suivants :

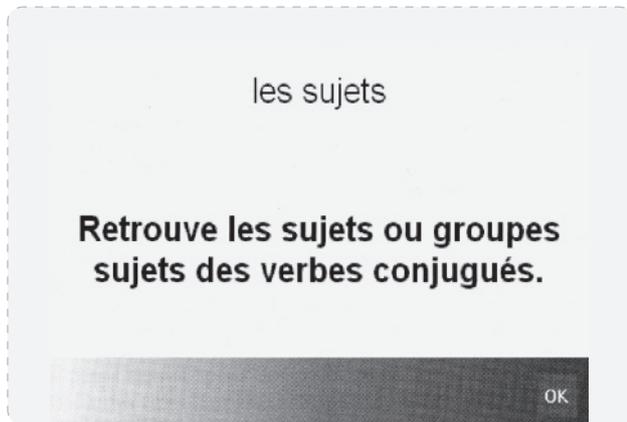
● **Exercice sur les phrases** : tri de phrases / Préparation de l'enseignant



● **Exercice sur les phrases** : tri des temps verbaux des phrases

● **Exercice sur le texte** : recherche d'éléments

Possibilité de faire autant d'exercices que de paragraphes. *Exemple pour le paragraphe n°2 du texte.* Consigne apparaissant à l'écran pour l'élève



♦ Sur tout le texte toujours, pour en repérer la construction, l'enseignant, lors de sa réflexion préalable sur le texte, va séparer **les sujets en tête de phrase** d'un côté et les autres formes de l'autre. Ce travail sera préalablement fait collectivement en classe avec le texte imprimé, avant que chaque élève ne s'y exerce individuellement avec Exographix.

♦ Puis il va se pencher sur les substituts anaphoriques de la mer, en recherchant le champ lexical de « la Méditerranée » (police Times).

♦ Outre le travail sur la compréhension générale du texte, l'enseignant prévoit d'entraîner la structure syntaxique, en choisissant des phrases à l'intérieur de chaque paragraphe (*phrases en italique*).

La Méditerranée est devenue, en cette fin de siècle, la première et aussi la plus polluée des zones de vacances du monde.

24% des plages méditerranéennes sont aujourd'hui impropres à la baignade et le phénomène ne cesse de s'amplifier y compris sur les côtes des pays de la rive Sud, moins industrialisés mais aussi moins armés pour faire face aux dépenses qu'entraîne la lutte contre la pollution.

Actuellement, 30% du transport des hydrocarbures passe par le détroit de Gibraltar, et 85% des eaux usées des 120 plus importantes villes du pourtour méditerranéen ne sont pas traitées. Elles sont directement rejetées à la mer. Des centaines de cours d'eau, devenus de véritables égouts à ciel ouvert, s'y jettent également, contribuant à empoisonner davantage le milieu marin. *De ce fait, et en dépit des mises en garde lancées par les écologistes depuis plus de vingt ans, la Méditerranée, qui ne se renouvelle qu'une fois tous les 80 ans par le détroit de Gibraltar, risque de mourir en tant que mer pour se transformer en dépotoir si des mesures radicales ne sont pas prises avant le début du troisième millénaire.*

Les spécialistes ont calculé qu'en 2025, il y aura dans les pays du bassin méditerranéen 550 millions d'habitants dont 200 millions vivront dans des villes côtières.

Ils consommeront un milliard de tonnes d'équivalent pétrole, soit le double de leur consommation actuelle, et disposeront de 150 millions de voitures.

Sauf erreur de pronostic, ou parce que la pollution sera devenue tellement saisissante qu'ils éviteront de se baigner, les 280 millions de touristes qui fréquenteront à cette période les plages méditerranéennes contribueront, eux aussi, à les polluer davantage.

Les États riverains qui ont signé en 1976 la convention de Barcelone destinée à prévenir et organiser la lutte contre la pollution, ne sont pas tous armés pour faire face au défi. La pauvreté des uns fait souvent face à l'insensibilité des autres devant un drame aux conséquences incalculables. *À titre d'exemple, l'Algérie devra investir pas moins de cent milliards de centimes pour réaliser un réseau d'assainissement et de traitement des eaux sur le bassin versant de l'oued Béni Messous qui concerne uniquement quelques petites localités côtières. C'est dire tout l'effort qu'elle aura à fournir tout le long de ses côtes et à l'intérieur du pays pour installer les réseaux d'assainissement, traiter les eaux usées et protéger ainsi la santé de ses habitants et ses côtes tout en honorant ses engagements internationaux.*

Mobilisation de capitaux et maîtrise d'une technologie encore très mal intégrée constituent les facteurs clefs du programme de lutte contre la pollution. **Le volet informatif destiné à sensibiliser les Méditerranéens sur les méfaits de la pollution n'est pas suffisamment développé notamment dans les pays du Sud et même du Nord.**

Les gros pollueurs n'étant pas forcément les payeurs, la Méditerranée nécessite aujourd'hui un véritable plan de sauvetage dont les charges devront être réparties en fonction des ressources de chaque pays en partant du principe que seule une réelle solidarité pourra venir à bout du drame.

Patrimoine commun qui a vu éclore sur ses rives les plus belles civilisations que l'humanité a connues, **ce centre vital du monde mérite un autre destin** que celui de finir au rang de poubelle pour trois continents.

On a pu obtenir les exercices suivants :

- **Exercice sur les phrases : tri de phrases** avec **sujets en tête de phrases** d'un côté et **autres formes** de l'autre (à imprimer pour travailler en classe avant).

Exercice sur les phrases - Constructions semblables

Retrouve la catégorie de chaque phrase. Ecris son numéro dans la case de droite.

Catégorie	Phrase	Case
1 autre forme	Elles sont directement rejetées à la mer.	<input type="checkbox"/>
2 sujet en tête de phrase	La pauvreté des uns fait souvent face à l'insensibilité des autres devant un drame aux conséquences incalculables.	<input type="checkbox"/>
	Sauf erreur de pronostic, ou parce que la pollution sera devenue tellement saisissante qu'ils éviteront de se baigner, les 280 millions de touristes qui fréquenteront à cette période les plages méditerranéennes contribueront, eux aussi, à les polluer davantage.	<input type="checkbox"/>
	Mobilisation de capitaux et maîtrise d'une technologie encore très mal intégrée constituent les facteurs clés du programme de lutte contre la pollution.	<input type="checkbox"/>
	De ce fait, et en dépit des mises en garde lancées par les écologistes depuis plus de vingt ans, la Méditerranée, qui ne se renouvelle qu'une fois tous	<input type="checkbox"/>

- **Exercice sur le texte : recherche d'éléments.** Réponse par groupes de mots. Recherche des substituts anaphoriques de la mer.

Le champ lexical de "la Méditerranée"

Clique sur les mots ou groupes de mots qui désignent la mer méditerranée.

OK

plages méditerranéennes contribueront, eux aussi, à les polluer davantage.

Les Etats riverains qui ont signé en 1976 la convention de Barcelone destinée à prévenir et organiser la lutte contre la pollution, ne sont pas tous armés pour faire face au défi. La pauvreté des uns fait souvent face à l'insensibilité des autres devant un drame aux conséquences incalculables. A titre d'exemple, l'Algérie devra investir pas moins de cent milliards de centimes pour réaliser un réseau d'assainissement et de traitement des eaux sur le bassin versant de Fond El Méssous qui concerne uniquement quelques petites localités côtières. C'est dire tout l'effort qu'elle aura à fournir tout le long de ses côtes et à l'intérieur du pays pour installer les réseaux d'assainissement, traiter les eaux usées et protéger ainsi la santé de ses habitants et ses côtes tout en honorant ses engagements internationaux.

Mobilisation de capitaux et maîtrise d'une technologie encore très mal intégrée constituent les facteurs clés du programme de lutte contre la pollution. Le volet informatif destiné à sensibiliser les Méditerranéens sur les méfaits de la pollution n'est pas suffisamment développé notamment dans les pays du Sud et même du Nord. Les gros pollueurs n'étant pas forcément les payeurs, la Méditerranée nécessite aujourd'hui un véritable plan de sauvetage dont les charges devront être réparties en fonction des ressources de chaque pays en partant du principe que seule une réelle solidarité pourra venir à bout du drame.

Patrimoine commun qui a vu éclore sur ses rives les plus belles civilisations que l'humanité a connues, **ce centre vital du monde** mérite un autre destin que celui de finir au rang de potibelle pour trois continents.

Le champ lexical de "la Méditerranée"
Clique sur les mots ou groupes de mots qui désignent la mer méditerranée.

- **Exercice sur les phrases : remise en ordre de mots.**

du fait ne lancées radicales des la garde millénaire vingt se mesures
risque troisième ne ans de mises en qu en le en tous pas par
Méditerranée tant depuis écologistes transformer les de avant le de
que et se par dépit ans fois mourir détroit 80 sont des ce si prises
pour plus mer une les en dépotoir qui début

De _____, _____, _____
_____ **renouvelle** _____, _____

Remette en ordre des mots...
Choisis la phrase. Reconstitue.

L'enseignant poursuit l'activité sur le fonctionnement de la langue écrite au niveau de la phrase en programmant pour chaque paragraphe :

- **Exercice sur les phrases : segmentation en mots**, portant pour chaque paragraphe sur une phrase courte pour commencer puis sur une phrase longue pour finir.

2025 il y aura dans les pays du bassin méditerranéen 550 millions d'habitants dont 200 millions vivront dans des villes côtières.

Segmentation des mots

- **Exercice sur les mots : tri sur les mots du texte par groupes de lettres.** L'enseignant constitue rapidement une liste (à partir du dictionnaire des terminaisons) pour les mots **se terminant par -ent ou -ents**. Il demandera aux élèves de choisir les adverbess, les formes verbales au pluriel, les mots qui ne sont dans aucune de ces deux catégories.

adverbes, formes verbales au pluriel, terminaisons

tellement, certainement, engagements, cent, continents, assainissement

équivalent **jettent**

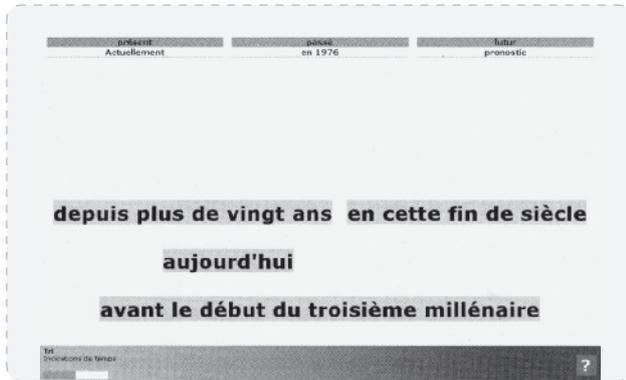
suffisamment **forcément**

uniquement **notamment** **également**

traitement **directement** **Actuellement**

Tri sur les mots

- **Exercice sur les mots : tri sur les mots par indications de temps verbal**, à partir de mots ou groupe de mots à ranger dans une des cases suivantes : aujourd'hui/ passé/ futur

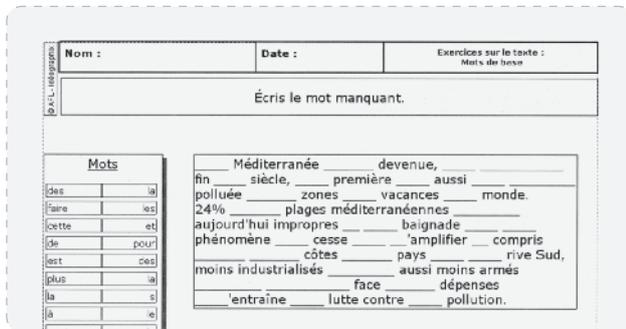


Pour chaque groupe d'élèves, donc par paragraphe, l'enseignant prévoit d'entraîner la compréhension du fonctionnement des phrases, du lien entre mots de base et vocabulaire.

Pour cela, il prévoit deux exercices :

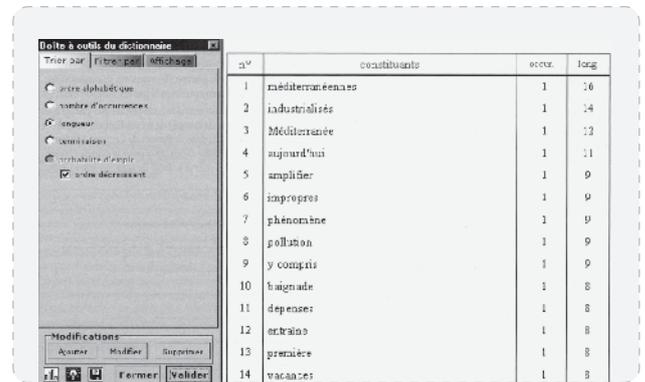
- **Exercice sur le texte : phrases lacunaires avec mots de base** : Un exercice que le bureau de lecture permettait déjà de fabriquer grâce à l'outil « affichage sélectif du texte ». À partir de la liste des mots de base, l'enseignant préparait un exercice papier selon le niveau des élèves - et ce pour chaque paragraphe - : un niveau de gris perceptible (100), un en silhouette, un en lettres-trait, un en mots-trait. Tous les échelons étaient sélectionnés, mais une adaptation était possible en moindre sélection si des élèves étaient en grande difficulté, ou de langue étrangère, récemment arrivés en France.

Avec l'exerciseur, il est possible d'effectuer l'exercice directement sur l'écran mais aussi d'obtenir des versions papier instantanément : Préparation de l'enseignant...

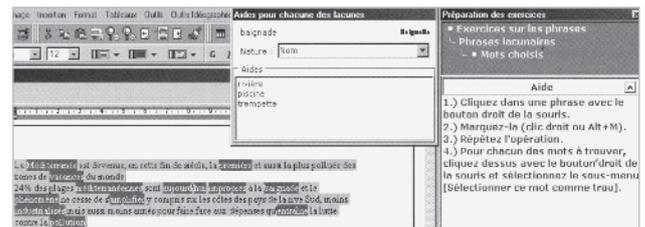


- **Exercice sur le texte : phrases lacunaires avec mots choisis** : l'enseignant constitue une liste de mots de longueur supérieure à 8 lettres à partir du dictionnaire des longueurs de son texte (il peut le faire sur l'ensemble du texte ou paragraphe par paragraphe s'il le souhaite), et prépare l'exercice lacunaire avec ces mots choisis.

Par exemple, pour le premier paragraphe, le dictionnaire nous a fourni cette liste de résultats :



Ce qui permet ensuite dans la préparation d'exercices de créer effectivement un exercice de phrases lacunaires dans lequel on a choisi les mots pour une raison déterminée (longueur, fréquence, thématique, etc.).



Pour assurer la compréhension de la logique que contient ce texte, relativement au thème, l'enseignant prépare (sur tout le texte) :

- **Exercice sur les phrases : tri de phrases thème semblable** : avec d'une part les phrases qui évoquent la pollution, et d'autre part les éléments qui évoquent la lutte contre la pollution...
- **Exercice sur le texte : recherche d'éléments (réponses → phrases)** : pour faire travailler les élèves au choix : sur le réseau lexical de la pollution ou sur celui du tourisme.

Il serait également possible de faire classer des phrases ou des mots ou groupes de mots en faveur d'un point de vue avec différents types d'exercices de tris : les phrases / mots / groupes de mots ont-ils trait : au loisir ? à la pollution ? au loisir et à la pollution ?

- **Exercice sur le texte : recherche d'éléments (réponses → autres)** : pour repérer les mots construits avec les suffixes : **-té** ou **-ité(s)**. La liste de ces mots lui est directement fournie par le dictionnaire des terminaisons dans le bureau de lecture : pauvreté / insensibilité / humanité / solidarité / localités, etc. L'enseignant sait que l'exercice de closure est un excellent indicateur de lecture. Il sait aussi qu'il n'est pas facile à réaliser. C'est pourquoi il le prévoit en entraînement. Mais auparavant, il aura travaillé en classe, par groupe et collectivement, un exercice qui demande aux élèves de mettre en œuvre tout ce qu'ils savent du sens du texte, du fonctionnement syntaxique de la phrase, des rapports grammaticaux, des connecteurs et liens provoqués par les mots de base, etc.

Il programme donc un exercice (une phrase par paragraphe pour chaque groupe de travail) de reconstitution sur papier et fait appel pour cela, dans le **Bureau de Lecture**, à la fonctionnalité « **affichage sélectif** » pour la phrase choisie (les ponctuations en noir et le fond du texte en lettres-trait).



Les élèves vont devoir reconstituer la phrase, aidés par le dictionnaire par longueur, imprimé également.

N°	Constituants	Occurrences	Longueur
01	Méditerranée	2	12
02	première	2	8
03	vacances	2	8
04	devenue	2	7
05	polluée	2	7
06	siècle	2	6
07	aussi	2	5
08	cette	2	5
09	monde	2	5
10	zones	2	5
11	plus	2	4
12	des	2	3
13	est	2	3
14	fin	2	2
15	de	4	2
16	du	2	2
17	en	2	2
18	et	2	2
19	la	4	2
20	La	2	2

Lorsque la reconstitution porte sur plusieurs phrases, l'enseignant joint, également imprimé, le comptage du texte ou le tableau des statistiques.

Trop souvent figés dans des habitudes de lecture alphabétique qui les pénalisent, les élèves ont également besoin d'entraîner régulièrement leurs habiletés de lecteur par des activités d'écrémage, de prises d'indices rapides. L'enseignant prévoit donc d'intégrer dans les filières, systématiquement ce type d'entraînement. Il commence par sélectionner dans les premier et dernier paragraphes les mots sur lesquels il veut travailler et utilise pour cela dans le Bureau de Lecture l'outil « **affichage sélectif** » dans l'idée de se servir plus particulièrement de la police « **odumo** ».

♦ premier paragraphe :

La Méditerranée est devenue, en cette fin de siècle, la première et aussi la plus polluée des zones de vacances du monde.

24% des plages méditerranéennes sont aujourd'hui impropres à la baignade et le phénomène ne cesse de s'amplifier y compris sur les côtes des pays de la rive Sud, moins industrialisés mais aussi moins armés pour faire face aux dépenses qu'entraîne la lutte contre la pollution.

♦ dernier paragraphe :

Mobilisation de capitaux et maîtrise d'une technologie encore très mal intégrée constituent les facteurs clefs du programme de lutte contre la pollution. Le volet informatif destiné à sensibiliser les Méditerranéens sur les méfaits de la pollution n'est pas suffisamment développé notamment dans les pays du Sud et même du Nord.

Les gros pollueurs n'étant pas forcément les payeurs, la Méditerranée nécessite aujourd'hui un véritable plan de sauvetage dont les charges devront être réparties en fonction des ressources de chaque pays en partant du principe que seule une réelle solidarité pourra venir à bout du drame.

Patrimoine commun qui a vu éclore sur ses rives les plus belles civilisations que l'humanité a connues, ce centre vital du monde mérite un autre destin que celui de finir au rang de poubelle pour trois continents.

L'enseignant avec cet exercice observe que cette présentation déclenche des questions chez les élèves, ce qui lui permet d'aborder avec eux une réflexion importante sur la manière de lire, les problèmes liés à leur apprentissage initial très phonographique, et l'opportunité de transformer leurs actes de lecture, en considérant les textes d'un autre œil et en s'entraînant.

Dans le même ordre d'idée, il pense à...

● **Exercice sur les mots : mots flash**

...et pour continuer à débattre avec eux de la manière de lire, de l'empan de lecture, et de l'anticipation, il fera travailler ses élèves sur...

● **Exercice sur le texte : sauts de l'œil / continu (sur tout le texte)**, dont il pourra utiliser la version papier comme support de réflexion.

Nom :	Date:	Exercices sur le texte : sauts de l'œil / continu
Lis le texte en t'appuyant sur les points de fixation.		
La Méditerranée de siècle, plus polluée monde.	est devenue, la première des zones de méditerranéennes la baignade s'amplifier les côtes des industrialisés pour faire la lutte contre	en cette fin et aussi la vacances du sont aujourd'hui et le phénomène y compris sur rive Sud, moins moins armés qu'entraîne

● **Exercice sur le texte : effacement / poursuite (sur tout le texte)**

● **Exercice sur le texte : closure** (qu'il réalisera pour chaque paragraphe)

Exemple pour le troisième paragraphe : Préparation de l'enseignant

consommation actuelle, et disposeront de 150 millions de voitures. Sauf erreur de pronostic, ou parce que la pollution sera devenue tellement saisissante qu'ils éviteront de se baigner, les 280 millions de touristes qui fréquenteront à cette période les plages méditerranéennes contribueront, eux aussi, à les polluer davantage.

Possibilité d'impression également :

© AFL - Idéographix

Nom :	Date :	Exercices sur le texte : Closure
--------------	---------------	---

Écris le mot manquant.

Sauf erreur de pronostic, ou _____ que la pollution sera _____ tellement saisissante qu'ils _____ de se baigner, les _____ millions de touristes qui _____ à cette période les _____ méditerranéennes contribueront, eux aussi, _____ les polluer davantage.

■ L'écriture avec contrainte : vers les textes à publier

Puisqu'à terme, les élèves devront produire du texte, il s'agit donc d'entraîner l'écriture. L'enseignant demande à chaque groupe d'écrire son point de vue et ses commentaires. Pour ce travail, il exploite le volet « **statistiques** » du Bureau de Lecture, en forme de contrainte d'écriture avec la consigne suivante : « *écrire votre point de vue et vos commentaires après lecture du texte sur la pollution en Méditerranée. Minimum 4 phrases, entre 6 à 10 mots par phrase, et un taux de répétition qui ne dépasse pas 0,4. Imprimer le texte et les statistiques qui lui correspondent.* »

Les élèves travaillent sur ordinateur et contrôlent le respect de la consigne en passant directement sur « **statistiques** ».

L'enseignant, pour les aider dans la réécriture, leur montre comment utiliser la ressource des synonymes intégrés au logiciel.

Cinq textes seront donc produits, à partir desquels (lecture aidée par la « **comparaison de textes** » et le « **dictionnaire comparé** ») s'élaborera le texte final à proposer aux journaux.

À l'issue de sa préparation l'enseignant récapitule et imprime pour lui-même la liste des exercices qu'il vient de préparer. Ce qui peut constituer un contrat de travail pour l'élève à partir de ce texte selon cette filière (*voir ci-contre*). La filière alterne le travail sur le texte, les phrases, les mots croisant compréhension, vocabulaire, syntaxe et grammaire.

Viendra se placer en fin de filière l'exercice de closure, après que l'ensemble des entraînements programmés et observations en groupe et en classe aient suffisamment familiarisé les élèves à l'écriture de ce texte.

Ce scénario pédagogique (*voir ci-contre*) est un exemple parmi d'autres des nombreuses possibilités offertes par le logiciel Idéographix. Démarche ne prétend pas à l'exhaustivité. Chaque enseignant ou formateur qui reprendra son déroulement découvrira évidemment bien d'autres fonctionnalités, créera d'autres activités avec les élèves ou stagiaires, souhaitera faire repérer et entraîner d'autres faits de langue. Il découvrira la facilité et la souplesse avec lesquelles ses préparations s'effectuent, et ses filières d'exercices se constituent.

(21 min par passage) Contrat présenté aux élèves

Gestion de la filière : ordre de présentation des exercices	21 min
<i>Exercice automatisé de relecture</i>	
Entraînement sur le texte : Recherche d'éléments (sur la mer)	1 min
Exercice sur les phrases : Tri de phrases thème semblable	1 min
Exercice sur les mots : Tri sur les mots par indications de temps verbal	1 min
Exercice sur le texte : recherche d'éléments (pollution / tourisme) 1mn	1 min
Exercice sur les mots : Mots flash	1 min
Exercice sur les phrases : Tri des temps verbaux des phrases	1 min
Exercice sur le texte : Phrases lacunaires avec mots de base	1,20 min
Exercice sur le texte : Sauts de l'œil / continu	1 min
Exercice sur les phrases : Segmentation en mots	1 min
Exercice sur les phrases : Tri de phrases (sujets en tête de phrase)	1 min
Exercice sur le texte : Recherche d'éléments (groupes sujets)	1 min
Exercice sur les mots : Tri sur les mots du texte par groupes de lettres (ent / ents)	1 min
Exercice sur les phrases : Tri de phrases (informat / dénoncent / proposent)	2 min.
Exercice sur le texte : Phrases lacunaires avec mots choisis	1,20 min
Exercice sur le texte : Effacement / poursuite	1 min
Exercice sur les phrases : Remise en ordre de mots	1 min
Exercice sur le texte : Recherche d'éléments (-té ou -ité)	1 min
Exercice sur le texte : Closure	2,20 min

III.2.2.2.) Utilisation d'Idéographix en collège et en lycée professionnel

Depuis la rentrée 2005, j'utilise Idéographix en 6^{ème} pour prendre en charge des élèves en difficulté de lecture. Dans notre établissement, nous avons mis en place un soutien lecture en 6^{ème} pour tous les élèves pendant 18 semaines à raison d'une heure par semaine. Chaque classe a été divisée en deux groupes selon les difficultés rencontrées dans ce domaine. En première partie de l'année, les élèves présentant des difficultés de lecture ont suivi une remédiation à l'aide du logiciel Idéographix pendant que les autres étaient pris en charge par le professeur documentaliste pour une initiation aux recherches documentaires.

N'ayant aucune classe de 6^{ème} en charge en français, et afin que les enfants puissent voir la continuité du travail, j'ai travaillé en relations étroites avec les professeurs de lettres de leur classe. Leur professeur me transmettait les textes étudiés pendant les séquences ainsi que les points grammaticaux, sémantiques ou syntaxiques abordés. À partir de ses données, je fabriquais mes filières. Afin de développer des compétences spécifiques à l'acte de lire, des exercices de base ont été systématiquement présentés toutes les semaines.

Systématiquement dans chaque filière, les élèves ont dû travailler :

■ **au niveau du texte** : ♦ sur les empan (saut de l'œil en continu, avec pause, poursuite effacement). Veiller à ce qu'il n'y ait pas subvocalisation ! / ♦ textes lacunaires... mots choisis : cet item me permet de travailler sur l'anticipation, mais comme ce sont des enfants en difficulté, si je travaillais sur les mots de base, je pouvais les choisir moi-même, ou éventuellement travailler sur du vocabulaire spécifique étudié en classe entière.

■ **au niveau de la phrase** : ♦ remise en ordre de mots afin de leur faire acquérir des structures de phrase. / ♦ la ponctuation : les élèves catalogués dyslexiques ou en difficulté omettant généralement la ponctuation. / ♦ segmentation en mots : reconnaissance globale des mots pour accroître la vitesse de lecture, exercice recommandé pour les dyslexiques entre autre. Veiller à ce que les élèves relisent effectivement la phrase, car certains essaient de reconnaître quelques mots au hasard.

■ **au niveau des mots** : ♦ description : exercice particulièrement intéressant pour retravailler le rapport graphie/phonie (prendre des mots avec des lettres redondantes, ex : lentement), le dialogue pédagogique les amenant à comparer et acquérir des stratégies : répétition du mot, découpage en syllabe, épellation et développement de la mémoire visuelle. / ♦ pour les élèves « dyslexiques » : on peut travailler sur les hampes : discrimination visuelle des lettres. Un travail sur l'exercice « **graphies** » peut d'ailleurs développer ce point. / ♦ mots flash : reconnaissance globale des mots en vue d'acquérir de la vitesse de lecture. / ♦ la nature : tri dans les mots

Le **témoignage** de Ginette Donnet, professeur de français à l'IUFM de Mont St-Eignan et travaillant aussi avec des élèves en difficulté de lecture au collège et en lycée professionnel.

du texte : on se rend compte que la catégorisation n'est pas acquise en sixième pour les jeunes en difficulté et donc, dans les productions d'écrit, ils sont incapables d'avoir une approche raisonnée de l'orthographe.

À chaque séance, les élèves ont donc été amenés à travailler ces notions. Il s'avère que les collègues ont noté une amélioration quant à l'utilisation de la ponctuation et à une meilleure reconnaissance des catégories grammaticales. Pour nombre d'entre eux, on a pu noter une prise de conscience du rôle de la mémoire visuelle et auditive.

Les problèmes de stratégies de lecture ont été abordés à travers la recherche ou le tri : ainsi un exercice de tri sur les parties narratives et les parties dialoguées leur a permis de prendre conscience qu'on pouvait faire une lecture sélective d'un texte en sélectionnant des indices alors qu'au départ ils disaient manquer de temps pour faire l'exercice car ils voulaient systématiquement relire le texte dans son intégralité. Il en est de même pour les exercices portant sur des connecteurs temporels, par exemple, ou un travail sur la structure du conte. Lorsque dans une même filière, on leur demande de sélectionner des sujets ou des épithètes sur un extrait de texte dans un exercice et que, dans un autre, on travaille sur les types de phrases, on travaille sur les stratégies et la notion de flexibilité de la lecture.

Par ailleurs, la morphologie verbale peut être travaillée sous deux aspects : tri ou recherche, on peut aussi, grâce à cette dernière, travailler sur la valeur des temps.

Le QCM peut être utilisé dans des buts très différents : pour une vérification de compréhension si on le place après un effacement poursuite, mais aussi pour une vérification de vocabulaire. On pourrait imaginer aussi qu'il soit utilisé pour une vérification d'orthographe.

Ce logiciel s'adapte parfaitement à la prise en charge d'élèves en difficulté, mais il faut impérativement travailler en groupes et en relation avec le travail de classe.

Un tel travail peut être entrepris dans des classes de LP dont les élèves sont issus de SEGPA, 3^{ème} d'insertion, futures DP6, mais également certaines sections de BEP dont les jeunes sont pour la majorité en difficulté de lecture. D'ailleurs, dans ces classes où les professeurs enseignent deux matières, ceux-ci ont tout de suite vu l'intérêt d'utiliser aussi bien des textes de français que des textes d'histoire-géographie.

III.2.2.3.) Idéographix in italiano, italiano in Idéographix

Le **témoignage** de Pauline Dral, jeune professeur d'Italien en lycée.

« It is important to distinguish between a structured learning environment and control... A teacher may present a highly structured learning environment but allow students great flexibility, responsibility, and freedom of choice ; in another classroom the learning environment may be devoid of structure yet rigidly dominated by a dictatorial instructor. ». S.V. Owen et al, *Educational Psychology : an Introduction*, Boston 1978, p.388.

■ Enseigner sans manuel

J'étais jeune professeur d'italien arrivant dans un lycée de banlieue. Je n'eus ni le cran ni les arguments pour répondre à mon proviseur qui prétendait n'avoir aucun crédit pour ma discipline cette année-là. Tout juste une promesse pour l'année suivante et l'impression de victoire d'arracher un crédit photocopies.

J'ai dû apprendre à travailler sans manuel. Au départ, finalement, reproduire avec des photocopies le travail d'un manuel : taper le texte, recopier les exercices, reprendre la progression. Mais cette liberté de ne pas être attachée au livre, je l'ai exploitée à l'occasion d'événements internationaux qui intéressaient les élèves : j'ai utilisé des textes provenant de journaux italiens. Ces moments un peu « à la marge » ont été l'occasion d'échanges de points de vue et c'est en retournant au texte que l'on pouvait élucider les différends entre les élèves. À ces moments précis j'ai observé ce que je n'observais jamais avec les textes fournis habituellement : l'activité des élèves, l'intérêt, non seulement aux idées qu'ils véhiculaient, mais aux mots eux-mêmes et comment la langue faisait affleurer celles-ci.

Alors, tant qu'à taper des textes, autant que ça les intéresse ; j'ai voulu revivre et leur faire revivre ces moments, en les multipliant. C'était plus intéressant pour moi aussi. Je découvrais en même temps que cet investissement des élèves correspondait à une diminution et plus tard une disparition de ce qu'on appelle «les problèmes de discipline». Ce qui n'est pas sans intérêt pour les professeurs des disciplines que certains qualifient de mineures.

La deuxième année, le proviseur dut se frotter les mains quand je ne lui demandais pas de séries de manuels mais une augmentation de ma dotation en photocopies. Je pus continuer à affermir le travail sans manuel. L'énergie et l'enthousiasme de la jeunesse permettent d'assumer seule cette tâche particulièrement lourde. Tâche lourde, parce qu'il faut chercher et trouver les textes, les taper, maquetter les exercices, camper au pied de la photocopieuse et surtout s'organiser pour que la disparition de fait de la progression grammaticale pensée par quelqu'un d'autre soit remplacée par un repérage systématique des notions de grammaire abordées au fil des textes ; s'organiser pour quadriller les notions vues et à voir en vocabulaire, en conjugaison, en orthographe, en civilisation, etc. Les apprentissages linguistiques se font de façon plus dispersée et il est nécessaire de faire des points méthodiques réguliers, résultats de la manière méthodique dont le professeur répertorie les notions rencontrées dans les textes.

Le bilan de cette deuxième année était mitigé. L'intérêt des élèves et leurs résultats encourageants suffisaient à peine à compenser l'énergie et le temps engloutis. Ainsi que la solitude de la « pédagogue illuminée ». J'en venais parfois à envier les collègues rivés à leurs manuels. Pas leur tension, ni leurs élèves.

Mais j'avais intuitivement le sentiment d'enseigner la langue et non la grammaire et l'orthographe.

■ Internet

L'accès à Internet a changé l'accès et la disponibilité des sources : textes (à ne plus taper), iconographie, cartes. Que de temps gagné ! Mais surtout j'ai découvert que d'autres professeurs travaillent sans manuels et échangent entre eux leurs façons de faire. Il y en a même certains qui revendiquent cette pédagogie comme un parti pris.

À la lumière d'échanges avec d'autres collègues « non-manuellistes », de nouvelles dimensions me sont alors apparues...

■ **La structuration des apprentissages des élèves** : Les documents fournis doivent répondre à un minimum d'unité de présentation, rangés, classés, numérotés, pour éviter l'éparpillement des savoirs construits et bien leur signifier qu'ils construisent ainsi un environnement d'apprentissage structuré. Les élèves doivent avoir en main dès le départ, et travailler sur des documents les renseignant sur les programmes et notions à aborder, avoir à portée de main des outils tels que dictionnaires, précis d'orthographe, de conjugaison, etc.

■ **Les textes** : ♦ faire en sorte que la rencontre avec les textes soit pensée de manière à favoriser toutes les rencontres linguistiques possibles. / ♦ faire lire des textes « fondateurs » : récits mythiques ou historiques, ou portraits de personnages les plus connus par exemple ; le nombre d'heures d'italien étant limité, on ne peut se permettre le luxe de faire lire des textes d'importance secondaire ou de rencontrer des auteurs mineurs (s'alimenter chez Dino Buzzati, Italo Calvino, Casanova, Risetta Loy, Emilio Salgadi, Goliarda Sapienza, Pirandello, Umberto Eco,...) / ♦ présenter des textes qui ont irrigué la littérature

et l'art européens (par exemple, Pinocchio de Collodi). / ♦ donner des repères chronologiques, en évitant de présenter sans cesse des textes trop éloignés les uns des autres dans le temps, au moins dans une séquence. / ♦ faire lire des textes instructifs du point de vue documentaire, en choisissant là aussi les faits de civilisation les plus marquants (ex : Primo Levi). / ♦ enfin, tenir compte de l'âge et des centres d'intérêt des élèves (en évitant toute forme de démagogie).

■ La variété des situations de rencontre des textes

→ **Texte sans traduction** : ♦ « *texte nu* » : sans notes ni introduction (on veut par exemple que les élèves formulent des hypothèses sur son contenu). / ♦ texte avec introduction et/ou notes et/ou illustrations, pour donner un contexte qui situe.

→ **Texte avec traduction** : ♦ texte et traduction côte à côte. / ♦ traduction juxtapuée, comme cela se pratiquait dans d'anciens manuels ; on peut utiliser cette présentation pour faciliter les révisions des élèves de Terminale qui se présentent aux épreuves orales. / ♦ traduction placée sous le texte : dans ce cas, et plutôt au lycée, on vise à faire lire d'abord le texte italien dans sa globalité, puis la traduction de la même manière, et non à faire correspondre les phrases ou paragraphes de façon précise. / ♦ traduction différée : on ne donne la traduction qu'après avoir fait formuler des hypothèses sur le sens du texte, en tout et/ou en partie. / ♦ traduction partielle (ou « *en sandwich* ») : on donne une partie du texte en bilingue ou en traduction seule, et une autre en italien seul ; c'est intéressant par exemple dans un récit, dont on voudra faire saisir la logique interne afin de formuler des hypothèses sur la partie non traduite. / ♦ traduction « à trous » / « *trous* » à combler dans le texte original à l'aide de la traduction. / ♦ plusieurs traductions données à comparer : par exemple, celle de la comtesse de Gencé, qui date de 1912 et qui est assez édulcorée, et celle de Isabelle Violante (2001 Flammarion) qui semble mieux maîtriser le toscan et en particulier le parler florentin dans lequel sont écrits les dialogues entre les personnages, ce qui redonne du mordant au texte et le rend moins mièvre. Dans ce cas, on a intérêt, au collège et même au lycée, à poser des questions précises (« *Comparez la traduction de tel adjectif, de tel verbe ou de telle phrase* », etc.) plutôt qu'une question trop ouverte (« *Comparez ces traductions* »).

Cependant, malgré ces échanges qui permirent au fil des années d'affirmer mes pratiques et de moins me sentir isolée, il reste plusieurs écueils, dont deux activités dévoreuses de temps, que l'on aurait aimé voir bénéficier des traitements automatisés que permet l'informatique... ♦ **l'exploitation des textes** : les travaux sur la lecture méthodique sont séduisants et probablement nécessaires, mais les quelques séances réalisées en classes, même en se répartissant le travail en groupes, sont rébarbatives et intellectuellement peu intéressantes dans la phase de récolte des données. Et l'intérêt est retombé au moment de l'interprétation. / ♦ **la fabrication des exercices** : c'est long, c'est fastidieux. Je tourne toujours autour des mêmes types d'exercices. Si on veut individualiser ou tenir compte des niveaux, c'est sans fin.

■ Idéographix

Et puis, j'ai eu l'opportunité cette année (2005-2006) de pouvoir expérimenter, **en italien**, l'utilisation du logiciel Idéographix. Il répond aux besoins des professeurs qui travaillent sans manuel : il est ouvert et donc on y entre ses propres textes, ceux qui sont déjà dans mon ordinateur sont immédiatement disponibles. Il permet la souplesse et la réactivité nécessaires à ce type de pratique.

Il réunit pour moi deux atouts principaux, résout les deux écueils évoqués plus haut :

- Tout d'abord, la rapidité avec laquelle on fabrique les exercices : je gagne un temps considérable. Fabriquer une filière d'exercices (choisis dans un panel de 60 !) se fait en deux temps trois mouvements, après la nécessaire prise en main. Et je peux moduler la difficulté comme je veux pour prendre en compte les différents niveaux de maîtrise de l'italien, sans compter la version papier qui permet d'abord de se familiariser avec le type d'exercice. En fait, les exercices que je faisais faire, je sentais bien qu'il aurait fallu parfois les refaire pour amener à une aisance dans la manipulation des outils linguistiques spécifiques à l'italien, mais c'était difficile, le contrat photocopieuse n'est pas extensible à l'infini ; là, c'est à profusion, comme on veut, ajusté aux besoins de chacun, sans le désagrément pour l'élève d'avoir à recommencer la même chose parce que l'ordinateur, c'est rapide, varié et proche de leur quotidien, un rêve.

- Et le **Bureau de lecture** a renouvelé le regard que l'on peut porter sur les textes, et cela à des vitesses proches de l'instantanéité.

Trois exemples :

- Mes élèves de lycée se sont emparés des affichages sélectifs, bien mieux et bien plus vite que moi au point de vue manipulation. Au départ, je m'en suis rendu compte, un peu pour « faire joli » comme disaient certains ou étonnés des possibilités techniques pour quelques garçons, mais les apports et les demandes que j'ai pus leur présenter nous ont amenés à rechercher ensemble, dans le corps du texte, ce que l'auteur avait fait et comment il avait fait.

- Le verbe « *venire* » : ce verbe, *venir* en français, pose souvent problème aux italianisants qui repèrent mal son emploi simplement comme verbe « *venir* » ou son emploi comme auxiliaire qui remplace le verbe *être* à la voie passive (*Il pallone viene gonfiato dal bambino. « Le ballon est gonflé par l'enfant. »*). Après constatation de cette difficulté, que n'ont pas les Italiens du fait de la pratique dès le plus jeune âge, nous avons cherché les phrases contenant les formes au présent du verbe « *venire* » (*vengo, vieni, viene, veniamo, venite, vengono*) et cela sur tous les textes contenus dans mon ordinateur (plus quelques autres de collègues qui avaient répondu à mon appel). C'est l'accumulation de tous ces exemples qui a permis de commencer à « percevoir » (comment et pourquoi, et dans quelles circonstances, toutes liées aux contextes du discours) les deux emplois de ce verbe.

- « *L'incontro va a cominciare.* » (« *Le match va commencer.* »). L'italien officiel n'accepte la construction *andare a + infinitif* que pour exprimer l'idée de « *se déplacer physiquement pour infinitif* ». L'exemple ci-dessus est tiré

d'un forum italien et correspond à un emploi que font les italiens qui s'apparente à la construction *aller + infinitif* qui « *existe officiellement* » dans les grammaires françaises, espagnoles et portugaises pour exprimer un futur proche. Encore une fois, les formes de *andare a (vado, va, vai, va, andiamo, andate, vanno) + infinitif* ont été recherchées¹ sur mon ensemble de textes, mais aussi sur quelques pièces de théâtre contemporain et sur du texte « au kilomètre » prélevé sur des forums italiens.

Le bureau de lecture a été pour moi l'occasion de renouveler les formes de présentation des textes :

→ **Texte avec éléments d'analyse d'Idéographix...**

- ♦ Je leur ai proposé *Al visitatore*², en ayant enlevé les noms propres et les dates³, ce qui le rend difficile à comprendre, mais, une fois la liste de ceux-ci fournie⁴, compréhension de l'importance qu'ils peuvent avoir pour accrocher le regard et amener au sens. Découverte que, dans ce texte, ils peuvent être à eux seuls la clé de compréhension. /

- ♦ Je leur ai donné, en guise de matériau sur lequel construire des hypothèses, le dictionnaire du premier chapitre de *Pinocchio* : détermination des mots inconnus rapidement expliqués ou traduits, esquisses de pistes sur le contenu du texte, son ou ses thèmes, les personnages, travail spécifique sur les verbes et ce qui peut se passer. /

- ♦ *Le langage des animaux* est un petit conte (ré)écrit par Italo Calvino à la suite de la collecte patrimoniale qu'il avait entreprise dans toute l'Italie à la demande de la radio Italienne. L'abord de ce texte s'est fait en plusieurs étapes...

D'abord, une comparaison des comptages de base effectués sur l'original italien et la traduction française, qui va engendrer des questions et remarques sur ce qu'est une traduction, comment l'utiliser, et éventuellement pourquoi s'en méfier.

	Il linguaggio degli animali	Le langage des animaux
Nombre de paragraphes	65	68
Nombre de phrases	117	121
Nombre de mots	1168	1373
Nombre de mots en moyenne par phrase	9,98	11,35
Longueur moyenne des mots	4,38	4,21

■ 1. La fonction occurrences d'Idéographix [NDLR]. ■ 2. Texte de Primo Levi pour l'inauguration du Mémorial des Italiens à Auschwitz, 1980. ■ 3. Affichage sélectif du texte, sélection des nombres et des noms propres, affichage de la sélection en blanc : 4 clics ! ■ 4. Dictionnaire du texte en enlevant tous les « constituants en intersection », et en ne laissant comme « constituant en plus » que les noms propres et les nombres : 5 clics !

Elle s'est approfondie avec le tableau complet des statistiques :

	Il linguaggio degli animali	Le langage des animaux
Nombre de signes de ponctuation	224	276
% de signes de ponctuation	19,18	20,10
Nombre de lettres et apostrophes	5115	5786
Nombre de mots	1168	1373
Longueur moyenne des mots	4,38	4,21
Nombre de vocables (mots différents)	522	501
Nombre moyen d'occurrences de chaque vocable	2,24	2,74
Taux de répétition	0,33	0,35
...

Puis comparaison des dictionnaires du texte italien et du texte français :

n°	constituants	occur.	long.	n°	constituants	occur.	long.
1	-	25	1	1	!	15	1
2	!	17	1	2	,	86	1
3	,	115	1	3	.	87	1
4	.	83	1	4	:	12	1
5	:	13	1	5	;	6	1
6	;	5	1	6	?	18	1
7	?	16	1	7	a	24	1
8	...	2	1	8	A	7	1
9	a	11	1	9	abbaiano	2	9
10	à	25	1	10	abbiamo	2	7
11	À	5	1	11	abbraccio	1	9
12	aboient	1	9	12	abiti	1	5
13	aboyait	1	7	13	accanto	2	7
14	aboyant	2	7	14	Accorse	1	7
15	accourut	1	8	15	ad	3	2
16	achevées	1	8	16	affidò	1	6
17	afin	1	4	17	agguato	1	7
18	Ah	1	2	18	ai	3	2
19	ai	2	2	19	al	5	2
20	Ainsi	1	5	20	albero	1	6
21	air	1	3	21	all'	1	3
22	ajouta	1	6	22	alla	6	4
23	à l'aventure	1	12	23	Alla	2	4
24	alla	1	4	24	allegrezza	1	10
25	allegresse	1	10	25	allegro	1	7
26	allez	1	5	26	allora	1	6
...

Je n'ai pas eu le temps cette année de proposer d'autres approches, mais je pense déjà à plusieurs possibilités :

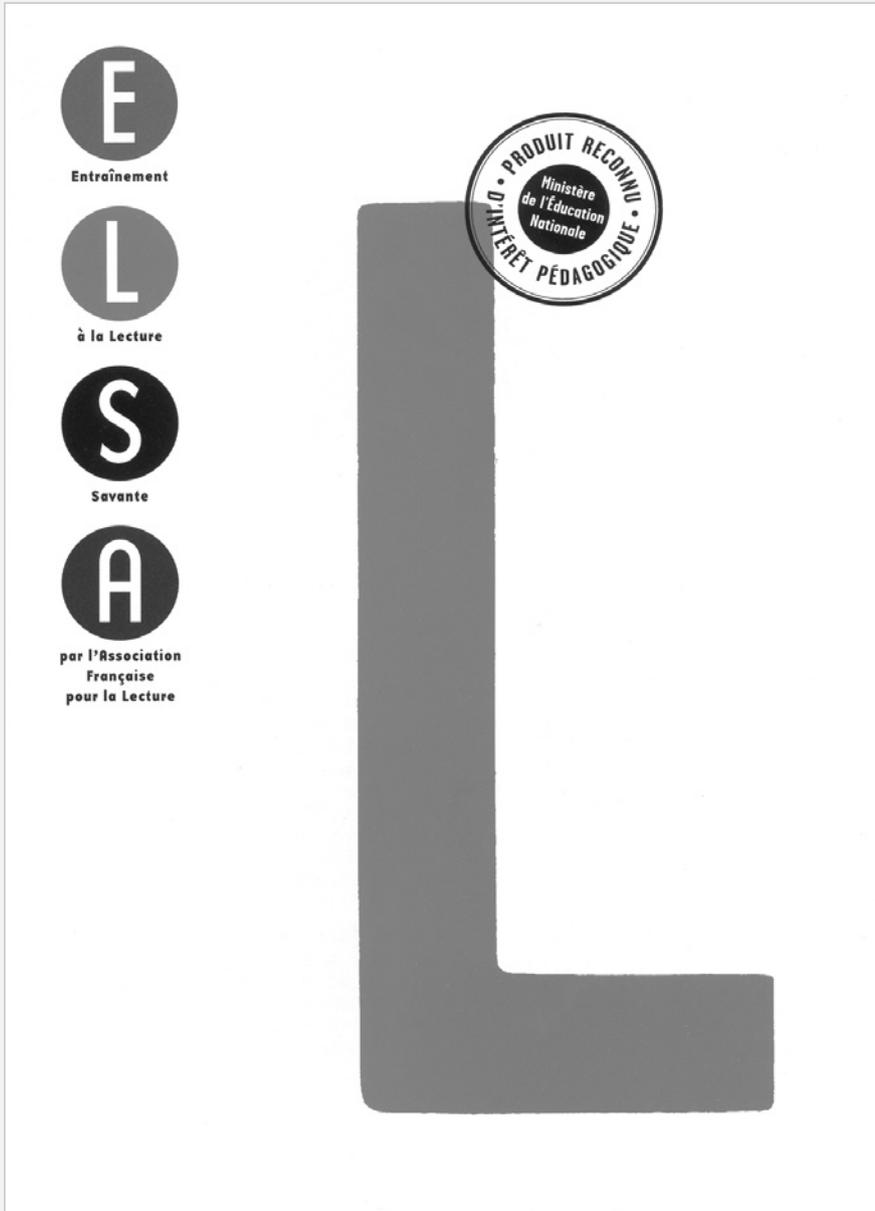
- ◆ comparaison d'affichages sélectifs de l'original et de la traduction,
- ◆ donner plusieurs affichages sélectifs différents du même texte,
- ◆ donner des extraits de plusieurs dictionnaires (10-20 mots les plus fréquents + les moins fréquents + les plus longs),
- ◆ comparer les occurrences d'un mot et sa traduction,
- ◆ comparer les occurrences d'un mot dans plusieurs textes,

■ Apprendre sans manuel

Je ne voudrais pas terminer sans revenir sur un point évoqué plus haut, pour décentrer le propos de mon plaisir à utiliser cet outil et des perspectives que j'ai envie d'explorer. Les élèves : leur activité, leur plaisir à triturer les textes, le fait qu'ils ne rechignent pas à passer sur l'ordinateur pour s'exercer à mieux manipuler la langue écrite (en dehors des « heures d'italien » sur l'ordinateur du CDI...), bref, leur passage de destinataires de ma leçon à sujets qui s'emparent de la langue à bras le corps. Que de temps passé ensemble maintenant à parler de l'italien (et parler italien) à la place de venir en italien, avoir cours d'italien et devoir répondre en italien.

ELSA : ENTRAÎNEMENT À LA LECTURE SAVANTE

LOGICIEL DE PERFECTIONNEMENT DES COMPÉTENCES DE LECTURE (VERSION PROFESSIONNELLE).



Pour tous ceux qui souhaitent élever rapidement et durablement leur niveau de lecture ! Cycle 3, collégiens, lycéens, adultes...

ELSA est le digne héritier du logiciel ELMO. Comme son prédécesseur, ELSA permet d'acquérir et de perfectionner **sept capacités différentes qui constituent l'activité de lecture.**

À chacune de ces capacités correspond une série d'exercices travaillant soit sur des unités inférieures à la phrase soit au niveau de la phrase ou du texte.

À chaque fois, c'est toujours la finesse et la rapidité de la compréhension qui sont mises en jeu.

ELSA, c'est aussi **deux bibliothèques, l'une « jeunesse » (305 textes) et l'autre « adulte » (155 textes)** toutes deux intégrées dans le même logiciel, ce qui permet d'élargir son utilisation.

Les textes d'ELSA sont répartis en trois catégories : presse, fiction et documentaires. Tous sont présentés, référencés et mis en réseau entre eux afin de promouvoir une réelle culture de l'écrit.

ELSA, c'est enfin **une gestion individualisée et une aide personnalisée.**

En outre, le logiciel offre la possibilité d'un retour réflexif sur les stratégies mises en œuvre et donc un entraînement qui se développe sur la prise de conscience de ce qu'est l'acte de lire. ELSA permet aussi de refaire un exercice de l'entraînement autant de fois qu'on le souhaite.

À raison de deux séances de 30 min. par semaine, c'est au moins **un an d'entraînement de programmé** et la possibilité de concilier résultats immédiats et travail de fond !

ELSA a été sélectionné par l'Observatoire National de la Lecture et reconnu d'intérêt pédagogique par le Ministère de l'Éducation Nationale en 97.

Vous pouvez télécharger gratuitement la version d'essai du logiciel (utilisable 1 mois) **sur notre site** (www.lecture.org), **rubrique productions/logiciels** ou **commander la version d'essai cédérom** (5€ frais de port compris). **Pour tout renseignement supplémentaire** contacter l'AFL au 01 48 11 02 30.

III. Les usages pédagogiques

2. Du côté...

...3) de la formation d'adulte

III.2.3.1.) Lire et écrire en Belgique

Tout commence en avril 2005 avec une demande d'intervention de 3 jours sur Idéographix (le Bureau de lecture) et Exographix pour un public de formateurs d'adultes en alphabétisation en Belgique.

L'alphabétisation, ce n'est pas mon « fort », j'aurais préféré « lecturisation » mais bon, je réponds favorablement à cette demande.

Les premiers contacts électroniques et téléphoniques avec la responsable du pôle pédagogique de *Lire-et-Écrire Bruxelles* sont excellents. Le stage est programmé les 28, 29 et 30 novembre 2005. L'association Lire et Écrire édite une brochure *Programme des formations de juillet 2005 à juin 2006* et je dois fournir dans l'urgence un premier descriptif du stage (contenu et méthodologie) ainsi qu'un CV pour les 2 formateurs. Ça tombe bien, Jo Mourey pourra venir avec moi. Les formations seul, c'est dur, dur !

C'est à partir de cette brochure que les formateurs d'alpha s'inscrivent aux différents stages.

■ **Intitulé de notre stage N°14 :** *Idéographix, logiciel d'aide à l'apprentissage de la lecture*

■ **Pourquoi¹ ? Objectifs :** Prise en mains de l'outil informatique Idéographix, logiciel d'aide à l'apprentissage de la lecture. Théorisation sur l'acte lexicale et son apprentissage.

■ **Pour qui² ?...** formateur(trice)s expérimenté(e)s en alphabétisation, ouvert(e)s à un travail avec l'outil informatique.

■ **Méthodologie :** Le travail se fera essentiellement sur ordinateurs manipulés par les stagiaires.

La réflexion théorique sur l'acte lexicale (l'écrit, un outil linguistique autonome, le code graphique, son fonctionnement comme système linguistique) sera abordée à partir des découvertes faites à propos des textes étudiés.

Il serait souhaitable que les stagiaires apportent un ou plusieurs textes qu'ils souhaiteraient aborder dans le cadre de leur travail avec les 'apprenants'.

■ **Contenu :** ♦ aspects techniques du fonctionnement du logiciel ♦ les présupposés théoriques qui accompagnent ce logiciel ♦ les aspects pédagogiques : travail à partir d'un texte ; sa lecture experte ♦ les conséquences pédagogiques et comment le logiciel nous fournit des pistes de réflexion ♦ utilisation du bureau de lecture : statistiques, différents dictionnaires, affichages sélectifs, occurrences et cooccurrences du texte, fabrication de matériel collectif et individuel (étiquettes, affiches,...), sonorisation des mots, lectures enregistrées... ♦ fabrication de filières d'exercices : **Exographix** sur papier, sur ordinateur avec paramétrage de ces exercices en fonction du public destinataire.

■ **Les intervenants :** *André Mourey* formateur à l'AFL, *Jo Mourey* maître formateur à l'IUFM de Bourgogne.

■ **Évaluation :** Bilan de stage avec les stagiaires.

Le stage a réuni 14 stagiaires formateurs alpha de *Lire et écrire*, venus des différents pôles géographiques de l'association dont 2 conseillères pédagogiques et 1 conseillère « Nouvelles technologies ». La plupart des stagiaires avait suivi l'année précédente un stage *Méthode naturelle Freinet*.

Pour en savoir plus sur le réseau *Lire et écrire en Belgique* voir le site www.lire-et-ecrire.be

■ **Le stage : programme** (voir tableau page ci-contre)

Les textes donnés en référence ont été photocopiés pour les stagiaires mais n'ont fait l'objet d'aucun traitement particulier. Chacun pouvait les consulter en « devoirs du soir » ou prendre le temps de s'y référer quand il en aurait besoin. Il fallait éviter de trop théoriser et débattre pour gagner du temps sur la manipulation.

Ce programme a été respecté sauf pour ce qui concerne le fonctionnement du groupe à l'aide des textes en circuit-court³. Il aurait fallu une semaine.

Bien qu'ayant décidé avec ma partenaire de manipuler un maximum, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait rapidement lever quelques ambiguïtés (on s'en doutait un peu !) sur... ♦ la notion de texte ♦ la lecture d'une écriture ♦ la notion d'exercice.

Pour la majorité des stagiaires et plus ou moins consciemment, un texte c'était un oral transcrit, expression de ce que disaient leurs apprenants, genre dictée à l'adulte.

L'écriture d'un texte fut une découverte : construction, fonctionnement du texte, effets sur le lecteur, niveau de langue...

Personne n'avait réfléchi sur l'idée que l'exercice était la conséquence d'une réflexion, d'une théorisation sur le fonctionnement du texte, le fonctionnement de l'écrit en général, le fonctionnement d'un lecteur : l'entraînement d'une compétence nouvelle acquise, théorisée, découverte et entraînée à plusieurs avant d'être entraînée pour soi.

Notons qu'il n'y a pas eu d'opposition sur ces concepts mais plutôt une révélation. La réflexion dans leurs autres stages n'avait jamais abordé le problème du lire par ces aspects-là. Ah ! encore et toujours le grapho-phono !

Du coup, les enjeux sociopolitiques devenaient plus évidents. Rappelons que Lire-et-Écrire lutte contre l'exclusion et que toutes les personnes présentes au stage, bénévoles ou salariées, étaient *a priori* sur cette base-là dans leur travail. Leur engagement personnel dans cette action était sincère, profond et souvent émouvant.

	Activités	Matériel	Textes de référence
LUNDI	Présentation de la formation : ♦ stagiaires et intervenants ♦ l'oral et l'écrit ♦ logiciel Idéographix	♦ tableau et vidéo projecteur ♦ Acte lexicque ♦ machines	♦ L'écrit : un outil de pensée, six raisons, un usage. ⁴
	Prise en main du logiciel : ♦ entrer et importer un texte ♦ conseils de typographie	♦ vidéo projecteur et machines	♦ aides du logiciel
	Analyser un texte : ♦ lecture experte ♦ outils d'analyse du logiciel : dictionnaires, statistiques, occurrences	♦ tableau et vidéo projecteur ♦ machines	♦ Théo-Prat N°6 ⁵ ♦ aides du logiciel
	♦ un schéma de leçon de lecture	♦ tableau	♦ La Leçon de Lecture au cycle 2 ⁵ ♦ Théo-Prat N°6 ♦ aides du logiciel
	Les aides à la théorisation : ♦ affichage sélectif ♦ affiche ♦ étiquettes	♦ vidéo projecteur et machines	♦ aides du logiciel
MARDI	3 axes de travail : ♦ comprendre le fonctionnement du texte, le fonctionnement de lecteur, le système de l'écrit	♦ tableau	♦ Tableau à 9 cases
	♦ les tablettes/bases personnelles ♦ organiser une feuille	♦ vidéo machines	♦ dossier A.L. N°77 ⁵
	♦ étiquettes ♦ insérer/associer des images ♦ enregistrer mots, définitions, texte	♦ vidéo machines	♦ dossier A.L. N°77
	♦ recherche lexicologique ♦ dictionnaires comparés ♦ comparer des textes ♦ occurrences plusieurs textes	♦ vidéo machines	♦ dossier A.L. N°77
	♦ mise en commun des analyses de textes	♦ tableau	
MERCREDI	♦ exographix ♦ notion de filière d'exercices ♦ les QCM	♦ tableau	♦ texte s'exercer ♦ dossier AL N°86 ⁵
	♦ configurer les filières ♦ préparer les exercices ♦ tester les exercices ♦ exercices papier	♦ vidéo machines	♦ dossier AL N°86
	♦ inscrire des élèves ♦ affecter des élèves à une filière ♦ exécuter une filière ♦ gérer des filières	♦ vidéo machines	♦ dossier AL N°86
	♦ mise en commun des filières	♦ tableau	
	♦ Bilan		♦ textes circuit-court ♦ illettrisme/exclusion

■ 1. terme utilisé par Lire-et-Ecrire. ■ 2. *idem*. ■ 3. voir les textes sur le site de l'AFL www.lecture.org en utilisant le moteur de recherche : circuit-court. ■ 4. article de Jean Foucambert, Actes de Lecture n°87, p.46. ■ 5. ouvrage édité par l'AFL (les articles et dossiers des Actes de Lecture sont disponibles sur le site Internet de l'AFL : www.lecture.org)

■ L'utilisation du logiciel

Encore une fois, j'ai pu constater qu'avec quelques petits conseils utiles dès le départ (clic droit en particulier, configuration imprimante, filière, étiquettes, consignes de frappe...), la prise en main du bureau de lecture est très facile.

Comme très souvent, les stagiaires utilisent et vérifient le bon fonctionnement du logiciel : texte, impression, étiquettes, dictionnaires, affichage sélectif... et souhaitent, à quelques exceptions près, tâtonner, découvrir à leur rythme. Il suffit d'être là, disponible pour fournir l'explication qui permettra de continuer l'exploration.

Mais rapidement, les utilisateurs se rendent compte qu'ils ne savent pas quoi faire de leurs dictionnaires, qu'ils n'ont pas d'idées sur ce qu'il serait utile de chercher dans les occurrences, de l'exploitation possible des affichages ni de l'utilisation des tablettes... La demande pédagogique qui n'était pas première s'avère indispensable et il faut donner des pistes de réflexion générales dans chacun de ces domaines et les rapporter plus spécifiquement à propos des textes des utilisateurs. Ces séquences font l'objet d'un retour réflexif en commun à partir des exemples les plus caractéristiques.

Cette démarche a été utilisée pendant les 3 jours avec des moments plus directifs (notion de filière) alternant avec la théorisation. Le même piège - tâtonnement technique sur la fabrication d'exercices pour l'exerciceur sans avoir réfléchi à leur cohérence avec ce qui avait été noté, retenu avec les outils d'analyse d'Idéographix à propos de lecture du texte - s'est refermé sur les stagiaires.

La tentation a été forte de se lancer dans la fabrication de filières pour découvrir les différents types d'exercices et très vite, il a fallu théoriser ce qu'on peut attendre d'un exercice.

Entraînement sur des compétences, mise en œuvre de processus, évaluation-contrôle de savoirs. Tous ces points ont été discutés, notamment à partir du moment où les stagiaires ont réalisé que l'exercice pouvait ne pas être terminé dans la séquence, qu'il était nécessaire de réfléchir sur : ♦ l'enchaînement des exercices sur le texte, sur les phrases, sur les mots en liaison avec toujours en tête les trois aspects : « *je m'entraîne sur le fonctionnement du texte, sur le fonctionnement du système de l'écrit, sur mon propre fonctionnement de lecteur* ». / ♦ comment on s'exerce sur des processus repérés et analysés collectivement d'abord, individuellement ensuite. / ♦ comment on théorise les résultats en terme de stratégies. / ♦ comment on peut être impliqué, responsable dans la construction de la filière d'exercices.

Tous ces points, à partir de quelques exemples choisis dans ceux que les stagiaires avaient préparés, auraient mérité davantage de temps et il a fallu convenir que la découverte et la mise en œuvre du logiciel pourraient naturellement se poursuivre par un stage plus pédagogique.

Le logiciel comme aide à l'apprentissage de la lecture pose rapidement un tas de questions auxquelles les stagiaires ne sont pas souvent préparés (C'est vrai aussi dans les présentations avec des enseignants) et il faut faire face (formateurs comme stagiaires) à une certaine déstabilisation pour pouvoir avancer dans la réflexion. Beaucoup d'utilisateurs atten-

dent d'un logiciel un miracle : qu'il règle magistralement les questions de lecture. Si c'était vrai, cela se saurait déjà et il faut insister sur le mot **aide** à l'apprentissage.

Rapidement, ils voient qu'on ne peut faire l'économie, à partir de la tablette texte par exemple, de réfléchir à la notion de lecture experte, de mobilisation des connaissances, de statistiques, de dictionnaires, d'écriture... pour avoir des pistes sur ce qu'on va *noter sur ses tablettes*. Se constituer des bases personnelles, c'est anticiper sur des catégories qu'on va rencontrer dans d'autres textes, fournir aux apprenants du matériel pour produire des écrits. Choisir des mots, des phrases pour les exercices, faire des tris comme le propose Idéographix, c'est avoir pensé à des critères.

Force est de constater que souvent les gens sont en panne de connaissances sur l'écrit, sur la langue. Et je ne me prends pas pour un linguiste distingué ou supérieur en écrivant cela, mais j'ai eu l'avantage de participer à des stages de recherche, à des groupes de travail qui m'ont beaucoup appris.

Pour préciser ma pensée, je ne suis pas en train de donner des préalables à l'utilisation d'Idéographix mais au contraire, j'aurais envie de dire : allons-y, utilisons avec nos moyens du moment mais regroupons-nous pour mieux nous former. *C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul.*

Je me dois d'ajouter que nous avons été remarquablement accueillis, Jo et moi ; mais aussi et surtout l'AFL dont la compétence et le niveau d'analyse de l'écrit ont été reconnus et valorisés par Catherine Stercq, directrice de l'association, et par son pôle pédagogique. Par les temps qui courent, ça fait du bien.

III.2.3.2.) Quand l'écrit en dit plus long que les mots

« Si ce sont bien les circonstances qui font les hommes alors ce sont les circonstances qu'il faut former. » Karl Marx

■ Écrire ses compétences

Expliquer son travail, s'expliquer son utilité

Les stagiaires, non lecteurs, témoignent oralement de leurs activités professionnelles auprès de tuteurs qui recueillent, par écrit et au plus près, leurs expériences.

Le but est de prendre conscience qu'on est toujours expert en quelque chose, quel que soit son niveau de travail : « Travailler sur les compétences, écrire ses compétences c'est élargir son champ de langage, s'approprier de nouveaux termes, sortir un peu de son ghetto professionnel. Il devient même possible de penser une réorganisation personnelle de ses atouts, envisager une orientation nouvelle [par le fait que] la vision s'enhardit à établir des liens entre les tâches qu'elle s'était limitée à ne saisir que de trop près. »¹

Chaque jour des listes sont donc faites qui donnent une image des gestes professionnels. Des mots ou expressions posent problème qui doivent être expliqués, le métier se trouve sur la perte de quelques obstacles :

♦ « Pouvoir parler de son métier, c'est trouver les bons mots. Un bon professionnel c'est celui qui sait expliquer pourquoi il fait les choses. Tu gagnes sur la langue, tu gagnes sur le métier. »¹ ♦ « Griffes les petits pois : avec une griffe, pour aérer la terre, pour empêcher les oiseaux de manger l'engrais. »²

Des éléments peuvent être regroupés qui précisent les choses autour du métier, enlevant les éléments qui ont un intérêt pour la personne (souvent affectif) mais n'en présentent pas pour l'objectif fixé du bilan de compétences : ♦ « On ne se rend pas compte de ces petites choses que l'on fait. On ne connaît pas la valeur de notre travail. Nous sommes dans une situation dans laquelle on ne peut rien négliger. » / ♦ « Un classement par idées : je réalise qu'associer des mots, c'est dégager une idée. »³ / ♦ « J'ai pu saisir des notions qui étaient très floues pour moi. Avant je me croyais un jardinier, mais loin de votre réalité, votre réalité de jardinier. »⁴

■ Un texte

« La pertinence et la force de la démarche tiennent à la proposition d'écriture. Les participants étaient invités à effectuer la liste, écrite, des tâches qu'ils effectuent chaque jour. Certains ont fait des listes, comme des commissions (...) D'autres ont raconté le déroulement de leur journée. »⁵

Parmi ces productions qui racontent, et qui, pas à pas, cherchent, derrière la certification professionnelle, une légitimité personnelle tandis que les tâches réalisées sont répétitives, méprisées, apparemment sous-qualifiées, un texte attire, retient et provoque des sensations entremêlées : émotions à la fois littéraires et humaines, forte estime pour le texte et respect pour la personne qui l'a produit. Mais, tandis qu'on se dépêcherait, dans une autre occasion, de le dire, de le montrer, de le faire partager, là, quelque chose inhibe qui gêne et bloque. Rien de prémédité dans ce témoignage, il est brut, sans retouches, et pourtant, à sa lecture, on ressent un sentiment de perfection, d'aboutissement où on cherche, en vain, le travail d'écriture. L'aspect fini vient peut-être de l'inscription profonde de ces tâches dans sa vie, le fait qu'on les refait avec ses mains, mais aussi qu'on y repense aussi avec sa tête, qu'on se les raconte comme ces conteurs qui finissent par donner une version écrite de leur histoire à force de la raconter.

■ Ce texte, le voilà...

Arrivée je dis bonjour Je l'embrasse Je lui demande de ses nouvelles Je mets ses sous-vêtements et ses vêtements sur le radiateur pour qu'ils soient chauds au moment où je vais lui mettre Je mets le déambulateur dans le couloir Je mets le tabouret dans la salle de bain Je ferme la porte Je l'aide à retirer son peignoir, sa chemise de nuit.

Elle s'assoit sur le tabouret pendant que je lui prépare sa cuvette pour ses soins intimes dans sa douche.

Elle s'assoit puis elle se lave je l'aide Puis je l'aide à se laver le reste de son corps Une fois lavée je l'aide à s'asseoir Je l'essuie Je la masse doucement avec de l'eau de Cologne Je vérifie les plis de son corps pour qu'ils soient bien secs

Je la talque Je lui mets ses sous-vêtements bien chauds Cela lui fait plaisir Je sors avec elle dans la salle à manger où là je l'aide à mettre ses bas le pull et sa jupe Je lui mets sur son dos une petite cape pour la coiffer Je lui mets autour du cou son alarme Je lui donne ses lunettes que je lui ai nettoyées Je lui demande si tout va bien Je me chausse Je mets mon manteau Je l'embrasse pour nous dire au revoir.

■ 1. Madely Noël, *L'écriture qui rend expert*, Actes de Lecture n°82, juin 2003, pp.33-35. ■ 2. Journal « Le point du Jour », n°1, 12 mai 2003, pp.1-2. ■ 3. « Le point du Jour » n°1, 12 mai 2003, p.4. ■ 4. « Le point du Jour » n°3, 26 mai 2003, p.2. ■ 5. Madely Noël, article déjà cité

■ Lecture

■ **L'émotion littéraire** : le texte produit une forte émotion liée sans doute à l'humilité du ton dans laquelle s'égrènent des opérations élémentaires, peu attirantes, auxquelles la relation humaine confère cependant dignité et grandeur. On songe à ces servantes célèbres qui, dans les tragédies ou chez Flaubert, chez Proust, bénéficient, par le traitement de l'écriture, d'un destin mythique. Mais là, l'émotion du lecteur est réfrénée par le fait que l'auteure ne maîtrise pas l'écriture, qu'aucun texte, au sens ordinaire du monde, ne tisse cette simple vie dans la grande histoire du monde. Et pourtant... L'émoi littéraire semble cependant déplacé, soupçonné d'élan populiste, et difficilement transmissible à l'auteure. On sait que sa parole a été recueillie très fidèlement, que sur cette forme spontanée aucune manipulation n'est intervenue pour travailler l'effet de réception. Pas d'autre intention que celle de répondre à la demande officielle de légitimer, par l'écriture, le travail quotidien. Qu'est-ce que le rapport esthétique peut bien venir faire ici, comment l'exprimer à la personne qui s'acquitte d'une tâche dans le seul espoir de mieux gagner sa vie ?

Le texte a la douceur des confidences qu'on livre, telles quelles, laissant à la curiosité de l'auditeur le soin d'en disposer à sa guise. Un hasard semble seul présider à la réunion de ces mots. Ce texte, seule la nécessité du bilan de compétences lui a permis d'exister. Comment s'en saisir pour essayer de percevoir, derrière cette disposition harmonieuse, la logique d'une profession.

■ **Huis clos** : c'est l'histoire d'une relation intime et compacte entre deux personnes, jamais nommées, autour de la nécessité de vivre : assurer son salaire pour l'une, la plus jeune, être aidée dans ses soins personnels pour l'autre, la plus âgée. Peu de mots circulent autour d'un rituel de vie : se laver, s'habiller ou plutôt être aidé dans cet acte intime qu'on ne peut plus faire, seul. Alors, on se dit bonjour, on prend des nouvelles, on se demande si tout va bien, et, en guise de bilan, on se dit au revoir. On s'embrasse.

Quatre prises de parole pour vingt activités différentes.

Le texte est cette suite ininterrompue d'actions, uniquement séparées par des majuscules, seules deux phrases ont un point, les autres, on ne les distingue que par la majuscule qui les initie. La personne qui a recueilli le témoignage a dû, ainsi, marquer la pause de la voix ou interpréter l'arrivée d'une nouvelle action à laquelle on a donné valeur de phrase sans lui associer la ponctuation adéquate. La texte est donc très faiblement ponctué (5 signes dont deux tirets pour le mot sous-vêtements).

Seuls deux retours à la ligne contribuent à renforcer la densité du propos, son allure ramassée, l'économie avec laquelle on imagine ici, pouvoir parler de soi.

La sortie des statistiques permet de vérifier des hypothèses et de constater que le texte est court, qu'il ne comporte pas beaucoup de répétitions (sauf dans les pronoms et les déterminants...) et que les phrases sont longues (du fait de l'absence de la ponctuation).

The screenshot shows a software window with two tabs: 'Texte' and 'Statistiques'. The 'Statistiques' tab is active, displaying the following data:

- Nombre de signes de ponctuation : 6
- % de signes de ponctuation : 2,56
- Nombre de lettres et apostrophes : 892
- Nombre de mots : 234
- Longueur moyenne des mots : 3,81
- Nombre de vocables (mots différents) : 111
- Nombre moyen d'occurrences de chaque vocable : 2,11
- Taux de répétition : 0,34
- Nombre de mots de base : 126
 - dont mots certains : 118
- Nombre de vocables de base : 42
 - dont vocables certains : 38
- % des mots de base pour le nombre total de mots : 53,85
- % des vocables de base / nombre de vocables : 37,84
- Nombre d'expressions et de mots composés : 2
- Nombre de phrases : 4
- Nombre de mots en moyenne par phrase : 58,50
- Nombre de paragraphes : 4

At the bottom right, there is a section labeled 'Affichage' with two radio buttons: 'statistiques' (which is selected) and 'co'.

■ **Relation humaine** : ce n'est pas d'abord un métier qui saute aux yeux mais une relation humaine. L'importance, la variété et la précision des actions de l'assistante ménagère (réchauffer les vêtements, installer la personne dans la salle de bains, l'aider à se déshabiller, réunir les conditions de son autonomie, la laver, l'aider à se mettre debout, à s'asseoir, l'essuyer, la masser, la talquer, l'habiller, la coiffer, lui donner ses lunettes, la munir d'une alarme) et la sobriété avec laquelle elles sont évoquées (sujet, verbe, complément) montrent une attention de tous les instants, une concentration sur des gestes professionnels qui apparaissent dans toute leur complexité :

■ **anticipation** : on met les vêtements sur le radiateur en prévision du bien-être futur quand on les enfilerá ; on a préalablement lavé les lunettes avant de les proposer ;

■ **planification des tâches** : outre celles qui viennent d'être signalées et qui témoignent de cette capacité à planifier, on installe le déambulateur dans le couloir - en prévision de la sortie, on prépare le matériel - tabouret, cuvette, on a sous la main les vêtements, les objets comme les lunettes et l'alarme, la cape ;

■ **attentions** : les soins intimes sont du domaine de la personne, qui est respectée - on l'aide pour cette autonomie et cette dignité, on vérifie les plis de la peau - tâche peu agréable qui n'est pas dénigrée, ce que confirme l'expression *bien secs*, on met une « petite » cape pour recueillir les pellicules au moment du coiffage ;

■ **évaluation** : on vérifie, on constate le bien-être « *cela lui fait plaisir* », on sollicite un bilan « *Je lui demande si tout va bien* » ;

■ **courtoisie** : les marques de sociabilité ouvrent la séance et la ferment. Le contact, chaque fois, se lie et se délie par un baiser.

Mais plus que tout c'est des pronoms que le texte tire sa puissance émo-tive avec l'alternance des *Je*, puis des *Je lui, je l'*, deux personnes qu'une forte proximité unit jusqu'à créer entre elles comme un sentiment de tendresse, ce que suggère l'apparition du nous : *Je l'embrasse pour nous dire au revoir*.⁶

Ce *nous* final cristallise à lui seul, toutes les facettes de cette relation professionnelle qui se réunissent dans un seul but : l'entraide humaine. La dépendance dans laquelle l'existence a plongé ces deux femmes (l'une par la pauvreté, l'autre par la vieillesse) elles l'ont, par la dignité avec laquelle elles font face à l'adversité, transformée en solidarité.

■ **L'exposition de soi** : le métier est précisément évoqué, soit par désir de bien coller au protocole de formation auquel on se soumet parce qu'il peut être pris comme un contrôle, soit parce qu'en parlant, on fait défiler scrupuleusement, pour le confort de l'auditeur, le film de ses actions. On se voit dans la prise en charge et c'est ça qu'on décrit honnêtement.

La bénéficiaire est discrètement évoquée, toujours présente mais sans aucun commentaire superflu (seul son plaisir est une donnée qui la caractérise). Elle n'a pas de nom, est toujours objet des actions de l'autre, sauf deux fois où elle s'assoit et c'est elle qui est alors sujet. On la montre dans la dépendance et on en parle avec pudeur.

Si le texte a choisi la brièveté c'est peut être pour éviter tout sentiment de glorification de soi ou d'humiliation de l'autre. Et si, ce sont les pronoms qui gèrent, de bout en bout, la courtoisie d'un service, la qualité professionnelle d'une professionnelle qui planifie ses actions, les engage et les contrôle, c'est peut-être pour demeurer dans cette discrétion. L'anonymat touche alors au destin universel des hommes quand ils font preuve, dans les situations précaires et quotidiennes, d'héroïsme.

■ Apprendre à lire et à écrire

■ **Passer du récit aux impressions sur ce récit** : chaque texte a un projet plus ou moins conscient qui agit sur son lecteur. La personne qui a dicté ce récit peut-elle, à sa lecture, dans une première distance, trouver elle-même des réponses à la question qui lui est posée et à celle qu'elle doit se poser pour y répondre ?

♦ *qu'est-ce qu'il faut savoir pour faire ce métier ?*

♦ *qu'est-ce qu'en dit ce texte ? Qu'est-ce qu'il a oublié ? Peut-on, à sa lecture, retrouver un ordre où venir inscrire son bilan ?*

C'est à travers des relectures orientées par des recherches qu'on pourra répondre à ces questions. Idéographix/Exographix est un logiciel qui facilite les activités réflexives sur la lecture et qui, à cause de sa fonction d'outil, installe la distance nécessaire à l'analyse qui doit, pour parler d'un bilan de compétences, décharger l'expérience des éléments trop conjoncturels.

On entre le texte, grâce au traitement de texte intégré dans le logiciel, et, à partir de là, on l'explore selon diverses hypothèses. D'autres fonctions existent (dictionnaires, étiquettes, affiche...)⁷ qui permettent de stabiliser les nouveaux savoirs.

■ **Le dictionnaire alphabétique** : on lit le texte à voix haute.

On en parle, on le relit, par exemple, à la recherche des actions qui pourraient exprimer les qualités professionnelles requises pour faire ce métier ou les caractéristiques de ce métier.

On s'intéresse aux mots qui en parlent dans les dictionnaires (4 formes) qui sont des outils intéressants dans la mesure où ils présentent les mêmes mots dans des organisations différentes :

■ avec le **dictionnaire alphabétique** on a une idée des diverses formes d'un mot : *asseoir, assoit ; lave, lavée...* Mais on peut aussi ouvrir des champs sémantiques : les vêtements (*bas, cape, chemise, jupe, manteau...*), les parties du corps (*cou, dos...*), les lieux (*salle de bain, salle à manger, couloir...*).

■ avec le **dictionnaire par occurrences** on a une idée des mots les plus employés, leur éventuelle relation : ici, les deux mots les plus fréquents (*lui, je...*) signalent la relation entre l'aide-ménagère et la bénéficiaire ; les deux formes verbales (*mets -7- aide -5-*) indiquent les activités professionnelles ; les déterminants les plus remarquables (*ses, son...* et plus loin *sa...*) montrent à quel point la vieille dame est au centre des attentions. On constate aussi que les mots les plus employés sont des mots courts, mots outils qui, à eux seuls, ne portent pas de sens mais constituent 50% de tout texte écrit.

■ avec le **dictionnaire par terminaisons**, on note les marques du pluriel, les dérivations liées aux conjugaisons, parfois les rimes. Ici, comme on est en début d'apprentissage, on constate l'importance des mots dont la dernière lettre est un « e ». On retrouve des mots qui, comme carreau, se terminent par « eau », etc.

■ avec le **dictionnaire par longueur de mots**, on est attiré par les mots les plus longs (souvent rares - la moyenne des mots est de 5 lettres -) mais aussi les plus courts. Ici, les mots sont particulièrement courts et inférieurs à la longueur moyenne des mots en français.

Le dictionnaire alphabétique va donc être utile qui aide à recenser les actions et les formes différentes qu'elles peuvent prendre. On les isole.

■ 6. Madely Noël, dans son article, fait part de ce jeu de pronoms, leur nombre qui indique à la fois la proximité des individus mais aussi la reconnaissance de leur personne : - « *Je vais lui prendre la main pour lui dire bonjour, elle garde ma main le temps de me reconnaître.* » / - « *Je lui tiens la main dans la douleur de son récit.* » p.34. ■ 7. Dans les Actes de Lecture n°77 (mars 2002) un dossier spécial est consacré à ces premières fonctions.

On les retrouve, dans le texte, grâce à la fréquence indiquée dans la deuxième colonne et leur fréquence indique bien la caractéristique d'assistance (mettre) et d'aide (aider) de cette profession.

003	aide	5	4
019	coiffer	1	7
027	demande	2	3
029	dis	1	3
030	donne	1	5
038	embrasse	2	8
039	essuie	1	6
042	ferme	1	5
052	lave	1	4
053	lavée	1	5
054	laver	1	5
061	masse	1	5
063	mets	7	4
064	mettre	2	6
077	prépare	1	7
084	retirer	1	7
096	sors	1	4
100	talque	1	6
104	vais	1	4
105	vérifie	1	7

■ **Étiquettes** : ces mots sont observables et livrent alors des particularités qui facilitent leur mémorisation. C'est ainsi qu'on pourra, peut-être, percevoir des expressions basées sur des débuts identiques :

■ **mots composés** → *vêtements, sous-vêtements*. Ils permettent aux apprenants, à partir d'un certain type d'accumulation, de prendre l'initiative de l'augmentation du capital lexical, syntaxique... Survêtement mais aussi souligner, surligner... par dessous, par dessus...

■ **expressions** → *salle de bain, salle à manger, salle des fêtes, salle de bal...*

On pourra en faire des étiquettes pour les distinguer (mais on pourra sortir d'autres mots sous cette forme). Petites étiquettes pour des usages individuels :

salle de bain	salle à manger	salle des fêtes	salle de bal
---------------	----------------	-----------------	--------------

Grandes étiquettes pour des usages collectifs :

Je l'essuie.
Je la masse.
Je la talque.

On note. On réorganise, on apprend, comme dans son métier, à isoler les éléments qui permettent d'entrer en relation avec le texte puis à les enchaîner sans plus y penser. On fait, régulièrement, un bilan de ses compétences en lecture. On se demande comment ça va.

■ **Affichage sélectif** : les deux mots les plus employés sont « **lui** » et « **Je** ». On peut donc chercher comment ils sont répartis dans le texte mais aussi dans l'activité professionnelle qui nous intéresse ici.

Arrivée **je** dis bonjour **Je** l'embrasse **Je** lui demande de ses nouvelles **Je** mets ses sous-vêtements et ses vêtements sur le radiateur pour qu'ils soient chauds au moment où **je** vais **lui** mettre **Je** le mets dans le couloir **Je** mets le tabouret dans la salle de bain **Je** ferme la porte **Je** l'aide à retirer son peignoir, sa chemise de nuit.

Elle s'assoit sur le tabouret pendant que **je** lui prépare sa cuvette pour ses soins intimes dans sa douche.

Elle s'assoit puis elle se lave **je** l'aide Puis **je** l'aide à se laver le reste de son corps Une fois lavée **je** l'aide à s'asseoir **Je** l'essuie **Je** la masse doucement avec de l'eau de Cologne **Je** vérifie les plis de son corps pour qu'ils soient bien secs

Je la talque **Je** lui mets ses sous-vêtements bien chauds Cela lui fait plaisir **Je** sors avec elle dans la salle à manger où là **je** l'aide à mettre ses bas le pull et sa jupe **Je** lui mets sur son dos une petite cape pour la coiffer **Je** lui mets autour du cou son alarme **Je** lui donne ses lunettes que **je** lui ai nettoyées **Je** lui demande si tout va bien **Je** me chausse **Je** mets mon manteau **Je** l'embrasse pour se dire au revoir

Si des « **Je** » sont plutôt isolés au début (après s'être salué et embrassé), signalant la *préparation de l'activité* (la première association de *Je* et *lui* est préventive) ils sont presque toujours reliés au milieu indiquant l'*action*, se terminant par un *nous* qui suggère la relation qui unit les deux personnes.

La compétence professionnelle est tout entière là, définie dans ses propriétés indissociables : ♦ savoir envisager une action, la préparer. / ♦ savoir conduire une action, assurer son déroulement. / ♦ savoir donner un sens à son action, lui donner une dimension humaine.

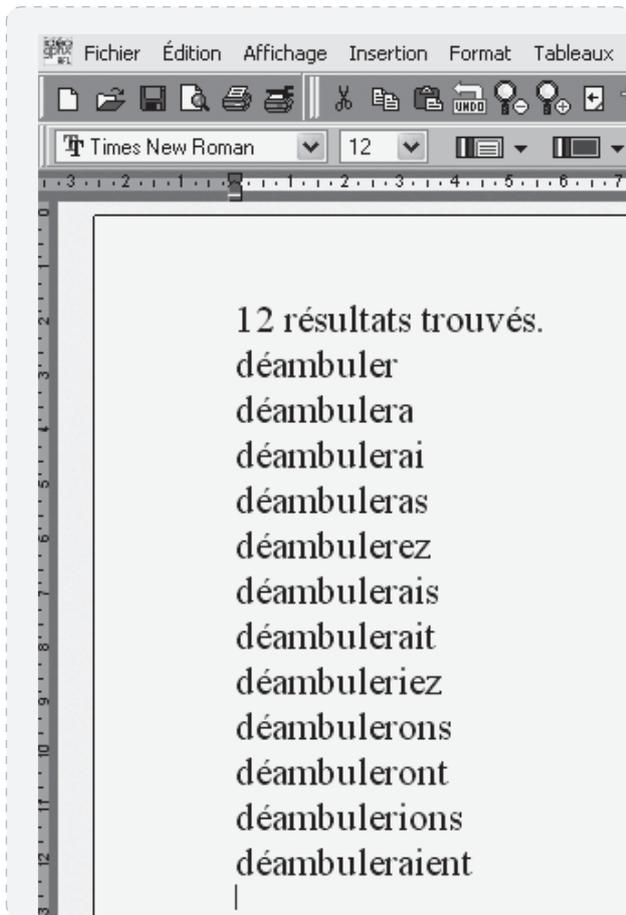
■ La recherche lexicologique

Avec cette fonction, on peut avoir une idée des mots qui appartiennent à la même famille mais aussi distinguer les radicaux. Ainsi *chauds* et *chausse*, n'ont rien à voir, en revanche c'est tout un lexique qui s'ouvre si on demande les mots issus des radicaux respectifs (*chaud* et *chaus*).

Déambulateur, le mot le plus long du texte, un mot rare mais bien connu des stagiaires, ne varie que par les désinences de sa conjugaison. Tout un monde s'ouvre sur une activité dont les contours vagues prennent ici des allures précises. (voir image page ci-contre)

■ Réseau

Le but est atteint qui s'est appuyé sur le texte pour lui extorquer des compétences dont on n'avait pas forcément conscience. Il reste à rendre au texte l'hommage que l'émotion qu'il a provoquée est en droit d'attendre. Il reste à montrer comment il s'inscrit dans les récits où les métiers de service jouent un rôle important. Les constitutions de réseau se heurtent souvent aux limites des connaissances. Nous avons pourtant rapproché ces textes pour la fonction de service et la dignité accordée à cette fonction dans les romans convoqués. Des mots se retrouvent, des



fonctions se différencient, le métier est mis en perspective rejoignant les métiers classiques qui, depuis l'antiquité, relie les hommes entre eux. Les tâches sont toutes nobles qui œuvrent pour le bien commun : l'exploitation du travail et sa division sont responsables de leur hiérarchie et de l'inégale formation qui leur est attribuée : tout comme le salaire qui persiste à étalonner les valeurs d'une égale participation au progrès humain. Ce stage, par la qualité de son organisation, réussit à aider les individus à reconsidérer la façon dont on les voit : « ...la vision s'enbardit à établir des liens entre les tâches qu'elle s'était limitée à ne saisir que de trop près. La distanciation apportée par l'écrit et la traduction en langue de gestion des ressources humaines ou référentiels de formation, est créatrice de perspectives et de pouvoir pour les participants. »⁸

Mais voici quelques échos littéraires à ce parcours de vie qui, comme l'a fait cette stagiaire, présente une profession par l'énumération de ses tâches et/ou la qualité relationnelle dont elle témoigne :

1. « Pendant un demi-siècle, les bourgeois de Pont l'Évêque envient à madame Aubain sa servante Félicité. Pour cent francs par an, elle faisait la cuisine et le ménage, lavait, repassait, savait brider un cheval, engraisser les volailles, battre le beurre, et resta fidèle à sa maîtresse qui n'était pas cependant une personne agréable. » *Un cœur simple*, Flaubert, 1877

2. « Ma tante se résignait à se priver un peu d'elle pendant notre séjour, sachant combien ma mère appréciait le service de cette bonne si intelligente et active, qui était aussi belle dès cinq heures du matin, dans sa cuisine, sous son bonnet dont le tuyautage éblouissant et fixe avait l'air d'être en biscuit, que pour aller à la grand-messe ; qui faisait tout bien, travaillant comme un cheval, qu'elle fût bien portante ou non, mais sans bruit, sans avoir l'air de rien faire, la seule des bonnes de ma tante qui, quand maman demandait de l'eau chaude ou du café noir, les apportait vraiment bouillants. » *Du côté de chez Swann*, Marcel Proust

3. [À la fin de sa vie, sur l'invitation du roi de France, un maître italien, peintre et architecte, quitte son pays. Accompagné de ses élèves, il fait le long voyage jusqu'à la Loire où il aura sa demeure. On lui donne une servante. La relation de cette rencontre est le cœur d'une demande.]

« Elle lavait dans les cours, allait et venait le long des murs avec les seaux et les linges mouillés tordus d'un coup de poignet, petite, tout habillée de gris, seul brillait le blanc de la coiffe, elle jetait l'eau sur les pavés puis repartait au puits tandis que le soleil montait dans le ciel (...) Elle avait lavé, dépoussiéré, répandu la bruyère à pleine brassée sur le sol (...) Depuis plus de vingt ans elle travaillait dans les maisons du fleuve. » Michèle Desbordes, *La demande*, Verdier, 1998

Robert Caron (article des Actes de Lecture n°87, p.77)

III. Les usages pédagogiques

3. Fonctionnement et organisation autour du logiciel, dans les classes...

III.3.1.) En vrac, quelques exemples de la pratique d'Idéographix dans une classe...

Le **témoignage** de Florence Minetto...

- *J'ai un CP/CE1 et j'ai la « chance » de garder mes CP chaque année. L'appropriation du logiciel se fait donc dès le début de l'année en tutorat. Pendant la première période, les élèves de CE1 passent en autonomie sur les filières ; mais les CP passent eux avec un CE1 jusqu'à ce qu'ils se sentent « autonomes ». En début d'année, je sollicite aussi l'aide-éducatrice qui m'aide pour l'observation des élèves à l'ordinateur.*
- *J'ai trois ordinateurs dans la classe et les enfants gèrent leur passage : ils savent qu'ils doivent passer obligatoirement une fois par jour (j'ai 23 élèves), plus s'ils le souhaitent. Ils sont donc autonomes : ils vont faire leur filière quand ils veulent dans la journée (à un moment où ils sont en travail autonome et non collectif, parfois même certains veulent rester pour la faire à la récré). Ils s'appellent entre eux pour gérer les passages.*
- *En début d'année, je commence par des filières sur les prénoms des élèves. Les CP ont une filière de 4 min et les CE1 de 6 min. En février, les filières vont de 8 à 10 min.*
- *Ils adorent aller à l'ordinateur et tous les enfants passent tous les jours.*
- *Lorsque j'introduis une nouvelle filière, j'imprime, au préalable à l'aide d'idéographix, la succession des exercices et chaque exercice sur papier. Je recopie le déroulement de la filière sur une affiche et photocopie les exercices sur rhodoïd. On passe alors plusieurs séances (en classe entière) à étudier chaque exercice (dans son déroulement mais aussi par rapport à ce que l'on veut entraîner), et à les faire collectivement. En début d'année, je fais également sur rhodoïd des copies d'écran pour pouvoir expliquer tous les différents onglets aux enfants (touche d'aide...). Les exercices papiers sont ensuite faits de temps en temps, parallèlement au déroulement de la filière. Certains exercices sont demandés par les enfants (« dans la prochaine filière, tu pourrais mettre cet exercice... »).*
- *En début d'année je n'ai que deux filières, une pour les CP et une pour les CE1. À partir de janvier j'en ai généralement quatre de niveaux différents selon les capacités des enfants.*
- *Les enfants savent eux-mêmes allumer les ordinateurs et afficher la filière.*
- *Je n'analyse pour l'instant pas les résultats avec les enfants, attendant le prochain outil... (La version 3 d'Idéographix possède maintenant un outil d'analyse complet des résultats individuels et collectifs)*
- *Il est intéressant de voir que certains enfants sont en difficulté sur le papier et pas sur l'ordinateur...*
- *On peut observer, face aux exercices, des stratégies très différentes de réalisation des différents exercices.*
- *Les enfants ne sont pas trop associés à Idéographix sauf pour imprimer des étiquettes et mettre le texte en affiche.*

III.3.2.) Idéographix en classe de CE1

Le témoignage de Sylvette Philip...

APPRENDRE AVEC IDÉOGRAPHIX

Sylvette à ses élèves...

« Voilà quatre mois bientôt que nous travaillons avec Idéographix et j'aimerais connaître ce que vous pensez de ce logiciel, des exercices qu'il propose. Donc, voilà ma question : qu'est-ce que vous pensez d'Idéographix ? Je vais prendre des notes et je préparerai une « Trace de vie » avec vos remarques. »

Réponses des élèves...

- J'aime bien parce que ça apprend à écrire surtout dans l'exercice où il faut retrouver le mot qui manque. **Ambre**
- Ça m'a appris à me servir de la souris et du clavier pour écrire vite. **Boris**
- Moi je trouve que les exercices d'Idéographix font prendre de la mémoire. Ça apprend à bien regarder les mots et aussi à lire vite. **Adrien**
- Ça fait mémoriser les mots, l'orthographe des mots. **Thomas**
- En fait ça apprend à lire mieux et à bien écrire avec la ponctuation. **Daniel**
- C'est bien parce que ça apprend des choses sur les mots et ça apprend à se servir du clavier. **Coline**
- Idéographix c'est bien parce que ça nous fait apprendre plein de choses : à repérer les verbes dans le texte, à écrire des mots qu'on ne connaît pas, à trier les masculins et les féminins, à trier les singuliers et les pluriels... C'est bien aussi parce qu'il y a l'aide, le temps et le curseur où on peut choisir sa vitesse pour lire. **Débora**
- Je trouve que c'est bien Idéographix parce que ça apprend et en même temps j'aime bien l'ordinateur. **Tessa**
- Ça me sert beaucoup Idéographix parce qu'avant je n'arrivais pas à écrire des mots difficiles et maintenant j'y arrive. **Sémy**

« Idéographix me sert dans un premier temps pour les préparations de classe :
 • statistiques du texte pour aider la lecture de l'enseignant. / • impression du texte en format affiche pour les recherches collectives. / • étiquettes collectives ou individuelles. / • dictionnaires en tous genres utilisés pour les débats d'anticipation sur l'histoire (dictionnaire par fréquence privé des mots outils), pour les constitutions d'extraits du texte (dictionnaire alphabétique), pour l'observation de la langue (dictionnaire par fin de mots par exemple pour l'observation des pluriels ou des verbes conjugués)... / • et bien sûr les exercices version papier.

Cependant, la deuxième fonction d'Idéographix, l'« Exerciseur » qui permet aux élèves de s'entraîner directement sur l'ordinateur me paraît être l'utilisation la plus spectaculaire et la plus facilement adoptée. Je l'ai introduite en classe au mois d'octobre et j'imaginai au départ que cela demanderait une période de rodage assez longue avant de parvenir à un fonctionnement « routinier ». En fait, deux passages (par élève) précédés et suivis de présentations et de discussions (à l'aide des exercices en version papier, ou sur les icônes et leurs fonctions, ou sur les gestes à réaliser...) ont suffi à mettre en place une utilisation autonome d'Idéographix par les élèves : la motivation et le plaisir de s'exercer est vraiment intrinsèque à l'outil, les gestes informatiques sont vite maîtrisés. Le plus difficile reste, pour les élèves, la connaissance du clavier.

Pour l'enseignant la difficulté pourrait être, surtout au début de l'utilisation, le choix des exercices par rapport aux recherches et à l'étude du texte menées en classe. Mais la pratique donne de l'aisance et de la pertinence à l'élaboration des filières, il en est de même pour l'habileté et la rapidité à préparer les exercices.

Donc très vite, avec une introduction d'un ou deux exercices nouveaux par filière, le fonctionnement d'Idéographix dans ma classe s'est mis en œuvre ainsi : • un passage quotidien par élève sur trois ou quatre jours de la semaine. / • temps moyen de passage sur une filière : 6 minutes. / • 4 ou 5 exercices par filière. / • et un changement de filière environ tous les quinze jours.

Chacun des 7 ordinateurs de la salle informatique est attribué à 3 élèves qui se relaient pendant le temps quotidien réservé au travail individuel. Une fois par semaine, en début, en fin ou en milieu de filière, nous prenons le temps de discuter de la filière en cours : de l'intérêt des exercices abordés, des difficultés rencontrées ou de la nécessité de prévoir d'autres exercices dans une prochaine filière.

Au mois de mars, donc 5 mois après le début de l'utilisation de l'exerciseur par les élèves (si je fais abstraction des quelques défaillances de l'informatique qui ont immobilisé les ordinateurs), j'avais éprouvé les qualités pédagogiques liées à cette fonction d'Idéographix : autonomie des élèves, différenciation, variété des exercices.

■ C'est bien d'avoir l'aide dans Idéographix parce qu'on n'a besoin de personne pour nous aider. En fait, c'est l'aide qui nous aide. C'est vraiment une bonne idée d'avoir pensé à faire une aide. Le temps aussi c'est bien parce qu'il y a assez de temps pour travailler mais ça va quand même vite. **Julien**

■ Moi j'aimerais qu'on fasse Idéographix tous les jours, j'aime pas quand l'ordinateur ne marche pas. **Marine**

■ Idéographix ça fait réfléchir dans la tête. Ça fait réfléchir sur les mots. **Juliette**

■ Moi, j'aime bien Idéographix parce que ça nous apprend beaucoup de choses, surtout à mieux lire et à mieux écrire. Ça m'aide parce que maintenant j'écris plus vite et je fais moins de fautes. **Pauline**

■ Idéographix ça nous fait réfléchir parce que ça nous corrige. Par exemple quand il y a un mot qu'on connaît pas, il nous dit l'erreur qu'on fait, comme ça après, la prochaine fois, on ne fait plus la même erreur. **Marvin**

■ Ça nous apprend à reconnaître les adjectifs, les noms masculins, les verbes. Ça nous fait jouer avec les mots. Ça nous fait faire de l'orthographe. Ça nous fait travailler les yeux pour lire mieux, comme dans l'exercice où on choisit la vitesse. Ça fait aussi réfléchir vite : par exemple quand il faut retrouver un mot il faut vite le chercher dans « le bon tiroir » dans notre tête. **Coralie**

■ Ça nous apprend à réfléchir beaucoup plus vite et beaucoup plus fort que si on faisait un travail sur une fiche. En fait, ça nous fait se concentrer complètement, on n'est que sur Idéo, on ne pense pas à autre chose. Ça nous fait beaucoup écrire avec le clavier. On apprend à repérer les touches sur le clavier et à écrire vite. En plus, c'est bien parce que c'est toujours en rapport avec le lot de livres. **Margot**

■ Quand je lis, j'imagine et je vois dans ma tête. Par exemple quand je vois le mot « parade », dans ma tête je vois une parade avec des gens, des animaux, de la musique... **Margot**

■ Avec Idéographix, j'ai appris à voir les mots dans ma tête. En fait, maintenant, quand je pense à un mot, je vois dans ma tête s'il a une apostrophe, un tiret, une lettre double, un accent... **Marvin**

■ Lire ça fait travailler les yeux parce que je pense qu'on lit avec les yeux et pas avec la bouche. C'est les yeux qui reconnaissent les mots, la bouche elle répète. **Pauline**

■ Idéographix nous aide à écrire les mots sans fautes, surtout l'exercice d'orthographe. En fait, c'est l'aide qui nous apprend l'orthographe d'un mot parce qu'à force de le voir, on s'en rappelle. **Julien**

■ C'est bien qu'on puisse faire revenir l'aide plusieurs fois jusqu'à ce qu'on n'en ait plus besoin. En plus les aides sont différentes, ça nous oblige à être attentifs. Et en plus l'aide va très vite, ça nous fait mémoriser le mot d'un seul coup. **Débora**

■ Quand on fait la recherche de mots, ça nous fait relire un texte qu'on connaît déjà. Par exemple dans *Mille secrets de poussins*, quand on cherche le nom des poussins on va directement au paragraphe où on sait qu'on va trouver des noms de poussins. Ça nous fait repérer très vite des mots dans un texte parce qu'on sait qu'Idéographix ça va vite et on veut trouver le plus de mots possible avant la fin de l'exercice. **Margot**

■ Idéographix, ça nous oblige à lire dans la tête sans parler mais c'est difficile. C'est difficile parce qu'on a l'habitude de lire à voix haute. **Coline**

■ Idéographix nous apprend à ne pas oublier les tirets, les espaces, le majuscules, la ponctuation... **Débora**

■ Ça nous apprend à respecter le pluriel, le « s » à la fin des noms et le « ent » à la fin des verbes. **Daniel**

■ Ça nous apprend à repérer les verbes très vite. Par exemple quand on fait la recherche des verbes, on les reconnaît vite parce qu'ils finissent souvent par « er » ou « ent ». **Julien**

Cependant je m'interrogeais sur le point de vue des élèves : comment s'étaient-ils appropriés cet outil ? Comment vivaient-ils cet entraînement régulier ? Je leur ai donc demandé ce qu'ils en pensaient. Leur rituel du matin à me questionner « On fait Idéographix aujourd'hui ? » « Ils ne sont pas en panne les ordinateurs aujourd'hui ? » me laissait entendre que plaisir et motivation à s'entraîner étaient intacts, comme aux premiers jours de la nouveauté et de la découverte. La concentration qui émane de leur attitude attentive et active quand on les observe au cours de la réalisation d'une filière me donnait une idée de leur implication dans l'exécution des exercices. Mais leurs témoignages et leur analyse des entraînements semblent vraiment montrer qu'ils ont conscience des apprentissages que leur permet Idéographix, qu'ils perçoivent non seulement leurs progrès liés à cet outil mais aussi ce qui les aide à progresser.

C'est ce regard que les élèves ont porté sur l'utilisation d'Idéographix et sur leurs apprentissages, au-delà de l'enthousiasme qu'ils manifestent chaque jour à l'utiliser, qui rend cet outil pédagogique à la fois singulier, surprenant, et... indispensable. »

III.3.3.) Des séances régulières d'apprentissage de la lecture avec Idéographix

Le témoignage de Michel Piriou...

« L'école du Bois du Château à Lorient est en ZEP depuis 1982. Elle est aujourd'hui classée en RP1, c'est dire combien la misère a résisté au militantisme des enseignants aussi bien qu'à leur imagination et leur souci de répondre aux difficultés de la population scolaire (60% des CP sont suivis par le réseau d'aide ou par une structure externe) par la nécessité d'inventer, d'innover. Depuis plusieurs années, l'équipe a bâti une démarche professionnelle envers et malgré l'inspection et plus généralement les administrations en tout genre. L'école a longtemps fonctionné avec Elmo International et Elsa, elle privilégie aujourd'hui Idéographix et son exerciceur.

Depuis trois ans, les résultats des élèves aux tests nationaux de CE2 sont en net progrès, arrivant largement au-dessus des résultats attendus. On peut penser que l'organisation pédagogique et l'usage régulier des logiciels d'entraînement à la lecture de l'AFL pèsent leur comptant dans ce succès.

Les élèves de cycle 2 sont répartis en 4 classes de 20 CP-CE1, ceux de cycle 3 en 2 classes de 25 CE2-CM1 et deux autres de 26 CM1-CM2. L'idée générale est de favoriser dans les apprentissages l'entre-aide mutuelle, le suivi individuel et une pédagogie de projet de productions contribuant au développement social et culturel du quartier. On imagine l'énergie nécessaire pour éviter que la routine ou les réponses de facilité reprennent le dessus dans un quotidien marqué par une misère grandissante, chargé de souffrance et d'expression de violence. La moitié des classes procède à une organisation pédagogique en trois groupes hétérogènes et organise un travail de recherche en BCD.

■ **Groupe apprentissage.** Les élèves sont confrontés à une situation problème qu'ils ne peuvent résoudre seuls sans l'aide du maître. Celui-ci, pendant 30 minutes, apporte des indices, des outils, aide les élèves à formuler leurs observations. Il observe et imagine déjà les prochaines séances. Les périodes principales de l'apprentissage de la lecture s'étendent sur 6 semaines (entre chaque période de vacances). Il y a chaque fois un texte support (choisi par l'équipe pédagogique) qui va déterminer un thème, un projet général avec de nouvelles compétences à acquérir. Le texte sera affiché en classe (format 120x180, grâce à la fonction affiche d'Idéographix) qui va se charger d'annotations, de couleurs, de flèches et de toutes sortes de documents, d'illustrations... Jour après jour, le texte est abordé comme une résolution de problème, il livre tous ses artifices, ses procédures...

■ **Groupe exercice.** Les élèves essayent de résoudre seuls ou à deux (entraide mutuelle) ce qu'ils ont réussi à faire à plusieurs en apprentissage. Ils vérifient cette nouvelle acquisition dans des contextes différents, avec des variantes... L'élève est encore si besoin dans une phase de manipulation. C'est un travail autonome sur fiche ou matériaux papier (étiquettes, affichettes, divers morceaux de textes...).

■ **Groupe entraînement.** Ce groupe a acquis une nouvelle compétence. Il travaille l'automatisme pour qu'elle devienne un outil en usage. L'élève fait ses gammes. Il est autonome. Il peut noter ses acquis. Il travaille sur fiche ou sur ordinateur : 15 minutes par jour. L'équipement informatique de l'école est en réseau

câblé avec une moyenne de 13 postes pour cinquante élèves. Idéographix permet de préparer des séries d'exercices (sur écran ou sur papier), en fonction de ce qui a été abordé en apprentissage ou/et en exercice. Ceci constitue un moment régulier dans l'apprentissage qui vient compléter le travail quotidien de la lecture et de la production d'écrits ainsi que des moments de théorisation sur les outils de la langue. Les élèves ont la possibilité de s'entraîner sur les ordinateurs en complément sur le temps de récréation ou de midi. En cours de période, on peut préparer une filière complémentaire pour les élèves qui ont une certaine facilité. Les élèves deviennent autonomes en quelques semaines au cycle 3 à la fois pour prendre possession de la machine avec leur nom et pour accéder au logiciel qui s'arrête une fois la durée écoulée. Au cycle 2, l'écran présente des espaces de couleur avec le prénom de chaque enfant. Un clic, et le travail commence. Chaque nouvel exercice, chaque nouvelle filière fait l'objet d'un affichage A3 qui permet une présentation en petit groupe. Le tutorat facilite la mobilisation de l'élève pendant les 15 minutes. Pour rester concentré et courageux face à la difficulté, on peut retravailler la consigne à deux. Le maître est présent, il aide les 13 élèves devant écran et les 13 autres sur fiche dans la même salle. Le travail sur papier est donc le même qu'à l'écran : en début de filière l'élève peut s'aider de son texte. Lorsqu'un poste se libère, il y a toujours un élève pour saisir sa production écrite ou rechercher une information sur Internet.

■ **Groupe bibliothèque.** Le thème fera l'objet d'un travail en BCD sur le temps des apprentissages avec l'aide d'une assistante d'éducation ou d'un parent. Depuis l'école maternelle, les élèves ont constitué un référentiel de textes, d'auteurs, d'illustrateurs, de thèmes, de démarches d'écriture... Les activités sont diverses : animations, recherches documentaires, mise en réseau...

Organisation pour 2 classes, 52 élèves, pendant 30 min. (les 4 groupes alternent chaque jour)...

Apprentissage	Un enseignant	En classe
Exercice sur fiche 15'	Un enseignant	En salle informatique
Entraînement à l'écran 15'	Un enseignant	En salle informatique
Recherche sur le thème	Atsem ou/et parent	En BCD

Répartition des groupes...

	lundi	Mardi	jeudi	Vendredi
Apprentissage	A	B	C	D
Exercice	B	C	D	A
Entraînement	C	D	A	B
BCD	D	A	B	C

Le temps devant l'écran est à la fois long pour les petits qui font des efforts pour s'accrocher à une filière qui peut durer un mois, et court pour des CM2 qui vont consommer des filières plus étendues sur, le plus souvent, 6 semaines avec la rencontre de plusieurs textes (géographie, histoire, sciences, actualité,...).

III.3.4.) Une utilisation d'Idéographix sur Tableau Blanc Interactif

Une **contribution** de Sylvie Muller, classe de CM1/CM2. École Périclès. Montpellier (Académie de Montpellier. Département de l'Hérault)

■ **Titre** : *La leçon de lecture*

■ **Mots-clés** : lecture, observation de la langue

■ **Public visé** : Cycle 3

■ **Domaines d'activité** : ■ Littérature : étude de textes, de leur fonctionnement / ■ Observation de la langue : vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison.

■ **Domaines de compétences Bureau de Lecture** : ■ maîtriser les premières bases de la technologie informatique / ■ utiliser un logiciel / ■ traitement de texte

■ **Type d'activité**

■ **Déroulement** : Cette séance « type » suit quasiment le même déroulement pour chaque texte. Référence : « *La leçon de lecture au cycle 3* » (éditions AFL). Chaque texte est choisi en fonction d'une thématique du moment, de son arrivée dans la classe, ou des intentions de travail de l'enseignant. Celui-ci en aura fait au préalable une « *lecture experte* ».

1. Lecture du texte à haute voix par l'enseignant. S'il s'agit d'un album, les pages de l'album peuvent être scannées et projetées au tableau. Recueil informel des réactions des enfants, discussion.

2. Le texte (format texte, lignes numérotées) est distribué aux enfants (parfois en différé dans le temps), et lu, en même temps qu'affiché au tableau. **Prise de notes** collective sur le texte, directement sur le TBI. L'enseignant tape toutes les remarques des élèves.

3. Les notes peuvent être imprimées et distribuées aux élèves. À partir des notes, sont dégagées des « pistes de travail » (ou questions de recherche) sur le texte. Les élèves choisissent alors une piste de travail et travaillent par deux. Chaque groupe qui a terminé son travail va directement taper ses trouvailles sur le TBI (chaque piste de travail est mise en titre sur une nouvelle page). Au fur et à mesure, l'avancement du travail du groupe-classe est visible et modifiable par tous (ajout de mots dans une liste lexicale, de phrases...). Parfois, l'enseignante tape les remarques faites dans les groupes, elles permettent à la réflexion de se construire. Lorsque la séance est terminée, le groupe-classe peut voir le travail accompli. Il est alors converti en traitement de textes, afin de pouvoir constituer un document-mémoire pour la classe ou pour l'élève.

En général, cette séance se fait en deux moments, avec synthèse collective : lecture du travail accompli, nouvelles questions qui apparaissent (« deuxième couche » d'interprétation du texte), et nouvelles recherches.

4. Synthèse sur les recherches faites autour du texte.

5. Leçons « décrochées » d'observation de la langue : étude formelle du temps découvert dans le texte, phrases verbales/non-verbales, adverbes,...

6. Systématisation : mots à apprendre, nouvelle recherche individuelle sur le texte, dictée d'un passage, exercices de substitution (changement de personne, de temps).

7. Que va-t-on entraîner ? Réflexion autour des exercices qui seront proposés dans la filière. Les enfants proposent et l'enseignant « fabrique » la filière. Chaque filière propose systématiquement une relecture rapide du texte. Elle comporte obligatoirement des exercices sur le texte, sur les phrases et sur les mots.

8. Démonstration de la filière d'exercices d'Idéographix sur le TBI. Un élève exécute la filière en temps réel, les autres commentent les exercices au fur et à mesure. Ensuite, tous les élèves passeront deux ou trois fois sur cette filière sur deux ordinateurs placés dans la classe, à raison de 15 minutes par filière.

9. L'écriture peut intervenir à plusieurs moments : réécriture de passages, suite de l'histoire, changement de point de vue.

■ **Exemples de productions autour d'un texte :** « *Le type, pages arrachées au journal intime de Philippe Barbeau* », Philippe Barbeau, éditions Le poisson soluble.

1. Le texte a été entièrement scanné, la première lecture est faite directement sur le tableau, ce qui permet un travail direct sur le rapport texte/image.

2. Ensuite, le texte est tapé, tel que dans l'album.

3. Premières remarques : elles sont saisies directement sur le tableau puis imprimées et distribuées.

4. Ensuite, ce texte sera amélioré directement par les groupes de travail, ou bien par l'enseignante.

5. Recherche individuelle de synthèse sur le texte.

6. Observation de la langue : les mots invariables, les compléments circonstanciels, l'emploi de l'imparfait et du passé composé, du présent et du passé composé.

7. Réflexion collective autour de la filière : Que va-t-on travailler dans la filière ? →
 ♦ Mots invariables du texte : savoir les écrire. / ♦ Compléments circonstanciels. / ♦ Compléments d'objet. / ♦ Les personnages : tri de phrases. / ♦ Images du texte avec du texte à retrouver, mais il faut choisir du texte avec des indices. / ♦ Images du texte avec les jours, ou bien son état (comment il se sent). / ♦ Remettre des phrases selon les jours. / ♦ Les temps des phrases.

8. Écriture : raconter l'histoire en changeant de point de vue (prendre celui du type ou de la vieille dame)

9. Arts Plastiques : travail autour de Magritte (références dans les illustrations). Projection sur le TBI d'œuvres de Magritte. Travail autour de deux idées : les objets qui n'ont pas la dimension réelle, et la transparence (silhouette qui laisse apparaître le décor).

■ La filière Idéographix :

■ création d'un QCM recoupant les images avec l'état intérieur du narrateur. / ■ relecture rapide du texte. / ■ les événements de l'histoire... / ■ écriture des mots de base dans une phrase du texte. / ■ le temps des phrases. / ■ écriture des mots invariables.

● **Lieu :** Salle de classe / ● **Matériel et connexion :** TBI Smartboard / Connexion haut débit / ● **Logiciels utilisés :** Notebook de SmartBoard / Idéographix

III.3.5.) Où on voit une classe de cycle 3 utiliser le bureau d'Idéographix pour le bénéfice d'une classe de cycle 2... et pour son propre bénéfice

Le **témoignage** d'Emmanuèle Buffin-Moreau & de Martine François. À l'école du Lac, établissement de la périphérie de Grenoble inclus dans un Réseau d'Éducation Prioritaire, deux enseignantes ont organisé une sorte de jumelage autour de l'usage d'Idéographix. La classe de cycle 3 (Martine François) est une classe de cycle multi-âges (6 CE2, 10 CM1, 11 CM2). La classe de cycle 2 (Caroline Abécassis) comprend 11 CP et 12 CE1. Les deux postes informatiques « de fond de classe » sont équipés du logiciel Idéographix. Dans la classe de cycle 2, le logiciel n'a été opérationnel qu'après les vacances d'hiver. L'un des enjeux était justement que le travail commence en dépit des difficultés matérielles, sachant que l'outil correspondait à la démarche de découverte des textes telle qu'elle était mise en œuvre dans les deux classes.

Le compte-rendu du travail porte sur 3 textes : **L'agneau qui ne voulait pas être un mouton** (Didier Jean, Zad - Syros) ; **Flon-Flon et Musette** (Elzbieta - Pastel) ; **Un poulailler dans les étoiles** (Ch. Jolibois / Ch. Heinrich - Presse Pocket).

L'expérience aidant, les enfants de cycle 2 devenant de plus en plus compétents, le travail s'est enrichi et affiné au fil de l'année scolaire. Les productions de la classe de cycle 3, de plus en plus abouties, ont pu s'adapter à la demande de plus en plus exigeante de la classe de cycle 2.

1. L'agneau qui ne voulait pas être un mouton. Les enseignantes ont choisi de commencer l'année avec le même texte d'étude, en léger différé pour la classe de cycle 2. Est-ce dû à la nouveauté du travail, à la prégnance de l'illustration, à la morale un peu trop transparente de la fable ? Toujours est-il que les élèves de cycle 3 ont éprouvé quelque difficulté à « décoller du message » de l'album. À l'issue de ce travail, la classe de cycle 3 a produit un affichage sélectif utilisé pour la première découverte du texte par la classe de cycle 2. La maîtresse de cycle 2, reconnaissante et ravie de la contrainte a fait savoir aux élèves de cycle 3 que leur travail l'a empêchée de se limiter au travail sur les extraits comme elle aurait eu tendance à le faire en début d'année.

2. Flon-Flon et Musette a permis aux élèves de cycle 3 d'aborder l'œuvre d'Elzbieta¹ et d'établir des rapprochements entre son œuvre et celle de Karim Ressouni-Demigneux. En plus d'une série d'affichages sélectifs utilisés en travail d'atelier par les élèves de cycle 2, les élèves de cycle 3 ont produit une série d'exercices papier en vue d'entraîner ce qui

avait été mis en évidence par ces affichages. Des élèves de cycle 3 sont venus présenter les exercices papier avec quelque cérémonie à la classe de cycle 2. Avant de se lancer dans leur première filière (réalisée par la maîtresse de cycle 3), tous les élèves avaient fait les exercices papiers reçus comme un cadeau des cycles 3.

3. Un poulailler dans les étoiles. On n'arrête plus les cycles 3 qui ont coiffé leur casquette de chercheur. Ils explorent les fonctions occurrences, dictionnaires et statistiques du bureau d'Idéographix, émettent jugements et hypothèses sur les textes proposés aux cycle 2 et élaborent des filières consistantes que l'appétit des cycles 2 réclame désormais. Bien entendu, dans une classe comme dans l'autre, le travail lié au jumelage ne représente qu'un aspect du travail de lecture.

■ Du côté du cycle 3, un certain regard sur les textes. Lire un texte qui sera proposé aux copains de cycle 2

La grille de lecture est la suivante.

À travers ce texte, que vont pouvoir découvrir les enfants de cycle 2 sur la langue écrite ? Comment vont-ils pouvoir s'entraîner à lire mieux ce texte (et par conséquent, d'autres textes) ?

1. Organisation pratique. Pour commencer, chaque élève de la classe de cycle 3 dispose d'un exemplaire du texte et d'un cahier où il peut noter des remarques personnelles de tous ordres (depuis « je ne comprends pas tel mot », jusqu'à « ce texte doit être difficile pour les cycles 2 pour telle ou telle raison »).

On procède ensuite à la mise en commun. Le texte agrandi (fonction « affiche » d'Idéographix) est affiché au tableau sur une grande feuille où la maîtresse note les observations des élèves. Comme ils sont rompus au fonctionnement multi-âges et à la découverte collective des textes, ils savent que les élèves de CE2 s'expriment les premiers et d'abord à propos de ce qui saute aux yeux d'une lecture à l'autre. Toutes les observations, des plus évidentes aux plus subtiles, sont notées sur la grande feuille. On procède ensuite à la mise en commun, à la hiérar-

chisation et à la mise en rubrique des observations. Grâce à la fonction « *tablettes du texte* » du logiciel, cette mise au propre peut évoluer sans devenir un brouillon illisible.

2. Les remarques à propos de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*.

♦ *Les dialogues sont marqués par des tirets mais il n'y en a pas tellement, on dirait que c'est un des moutons qui nous raconte l'histoire.* ♦ *Les moutons « laissent faire », ils sont résignés.* ♦ *La vie des moutons est monotone, c'est tout le temps la même chose.* ♦ *Il y a comme des refrains.* ♦ *C'est des choses qui reviennent pareil.*

La maîtresse intervient pour inviter les élèves à revenir au texte pour vérifier ou nuancer les premières observations. ♦ *Il n'y a pas tellement de dialogues et on dirait que c'est un des moutons qui nous raconte l'histoire.* ♦ *Ça se répète presque pareil, il y a souvent quelque chose qui change : ...le soleil se levait et se couchait sur nos toisons... / ...le soleil se leva et se coucha sur nos toisons. (répété deux fois)*

Pour orienter la recherche sur les questions de langue elle propose de repérer les verbes et leurs sujets. On s'attache aux sujets qui sont aussi des personnages. ♦ *Il y a le loup.* ♦ *Et aussi l'agneau.* ♦ *Et les moutons qui sont mangés : le premier mouton qu'il rencontra ; encore un mouton ; le bélier.* ♦ *Et quand c'est tous les moutons à la fois, quand c'est un nom, c'est « le troupeau » ou alors presque toujours « on » au début et vers la fin, ça devient « nous ».*

3. Les remarques à propos de *Flon-Flon et Musette*.

♦ *Avec les majuscules, ils pourront repérer les personnages !* ♦ *Oui mais quelquefois, il n'y a pas le nom du personnage, il y a un pronom, ou autre chose.* ♦ *Et la guerre, est-ce que c'est un personnage ?* ♦ *Il y a aussi les indicateurs de temps qui pourraient les aider à comprendre que l'histoire dure un peu longtemps.* ♦ *Et les indicateurs de lieu pour savoir quand Flon-Flon et Musette sont ensemble ou séparés.* ♦ *Ou quand le papa est à la guerre.*

4. Les remarques à propos de *Un poulailler dans les étoiles*.

On pense immédiatement aux aides qu'on peut maintenant qualifier de « classiques » : différenciation de la narration et des dialogues, repérage des personnages, des indicateurs de temps et de lieu. Certains enfants s'offusquent : ♦ *Pour indiquer les dialogues, il y a des tirets partout, sauf une fois ou il y a des guillemets !*

L'anomalie est tirée au clair : ♦ *La phrase entre guillemets est pensée, pas parlée, dans une BD il y aurait des bulles au lieu d'une pointe.* ♦ *Un des personnages s'appelle Saturnin à cause de la planète Saturne, est-ce que les cycles 2 vont y penser ?* ♦ *Il y a aussi un personnage qui s'appelle Céleste et plein d'autres mots qui font penser à l'espace.* ♦ *Il y a beaucoup de mots du poulailler.* ♦ *Il y a des mots qui « vont ensemble » comme poule et poussin.* ♦ *Il y a beaucoup de personnages et beaucoup de dialogues, ça serait bien de les aider à s'y retrouver.* ♦ *J'ai l'impression que le texte est simple et que les mots sont faciles.*

Une discussion s'engage. Ce texte est-il adapté au niveau d'enfants de cycle 2 ? Oui, décident-ils, seul le mot « leur » a posé des problèmes à quelques enfants, mais dans la phrase suivante, il y a la forme « luit » que tout le monde connaît et qui permet de faire la bonne hypothèse. Le texte est plus long que les précédents mais les affichages sélectifs

proposés d'emblée devraient permettre aux enfants de cycle 2 d'avoir des points de repère.

Toutes ces remarques sont notées autour du texte en attendant d'être transcrites sur les tablettes.

5. Du côté des cycles 3, autres lectures, autres lecteurs.

La nécessité de se décentrer pour se mettre à la place des camarades de cycle 2, change le point de vue, et conduit à s'attacher aux questions concernant la langue plutôt qu'à l'anecdote. La démarche face aux textes est réinvestie systématiquement et s'affine d'une lecture à l'autre : après avoir mis en évidence les noms des personnages, on s'intéresse à leurs différentes désignations ; après avoir distingué la narration des dialogues, on recherche les verbes d'énonciation et le(s) mot(s) qui permette(nt) de repérer le locuteur. La mise en commun des différentes remarques conduit à des explications, des discussions, des formulations d'hypothèses, des propositions de travail et de recherche.

Le changement d'optique et les nombreuses relectures faites à l'occasion des affichages sélectifs, permettent aux élèves de cycle 3 d'entrer dans les finesses du texte - comme par exemple l'observation que certains indicateurs de temps sont suivis d'un verbe à l'imparfait et d'autres d'un verbe au passé simple (type d'observation qui n'a d'ailleurs pas fait l'objet d'un travail en direction des cycles 2). Ces recours incessants au texte ont permis aux élèves de cycle 3 de faire plusieurs lectures à voix haute dans différentes circonstances. Quand ils font une lecture théâtrale, elle est fluide (aucun élément du récit, aucun « dit-il » ne leur échappe) et ceci, sans entraînement fastidieux.

■ Les outils de la découverte. Fournir un affichage sélectif utilisable pour la séquence de découverte du texte dans la classe de cycle 2

1. Organisation pratique. On commence par un travail individuel : chaque élève dispose du texte et d'un surligneur pour repérer l'axe considéré par toute la classe comme le plus pertinent. Il s'agit généralement de remarques extra-textuelles (le repérage du récit et des parties dialoguées par exemple).

Une fois leur document papier établi, les élèves s'initient par roulement au maniement de la boîte d'affichage du logiciel Idéographix. Les premiers sont aidés par la maîtresse mais bien vite, la formation mutuelle prend le relais. Les vérifications nécessaires à la mise au propre de l'affichage sélectif permettent aux élèves de consolider leurs savoir faire. Ils ne se prêtent pas seulement aux nécessaires répétitions qu'exige tout entraînement, ils éprouvent le sentiment justifié de produire quelque chose d'utile, ils sont pénétrés de l'importance de fournir un document sans erreur, ils bénéficient d'une familiarisation avec l'outil informatique.

2. Du côté des cycles 2, autres présentations, autres lectures

Pour la première découverte du texte, chaque élève de la classe de cycle 2 dispose d'un exemplaire de l'affichage sélectif du texte qui met en

relief un élément de l'architecture du texte. Les élèves de cycle 3 viennent dans la classe de cycle 2, en faire une lecture à voix haute.

3. Voici les observations de la maîtresse de cycle 2.

« Dès le début de l'année, les élèves de CP ont pu aborder des textes longs et complexes dans lesquels ils ont les moyens de se repérer. Le travail sur le texte entier permet de rendre compte de l'organisation d'un texte. Il affine la compréhension de l'écrit par la maîtrise des marques typographiques, du jeu des pronoms, des différents connecteurs, des champs sémantiques, etc. Il permet de se repérer facilement d'un paragraphe à l'autre dans un écrit dense. Cette maîtrise des structures favorise l'intérêt de tous, y compris des non lecteurs. Tous peuvent participer, chercher, émettre des hypothèses, les valider ou les infirmer. Tous peuvent être acteurs et construire du sens. Retrouver, dans une histoire, un passage qu'ils aiment particulièrement, retrouver les moments où un personnage parle, situer l'événement préféré. Autant de raisons de lire et de... relire ! Les rebondissements en production d'écrits sont nombreux : les techniques pour éliminer les répétitions, pour organiser son texte, pour choisir la façon d'exprimer son point de vue, pour mieux se faire comprendre, pour rendre plus vivant son écrit, sont mises en lumière et appréhendées. »

Les outils de l'entraînement. Des affichages sélectifs en vue d'exercices de relecture

1. Organisation pratique. Pendant que les élèves de cycle 2 découvrent le texte, un travail par groupe de deux ou trois élèves commence dans la classe de cycle 3. Il est temps de revenir aux remarques inscrites autour du texte, remises au propre, ordonnées et hiérarchisées dans les tablettes d'Idéographix. Chaque groupe de travail (multi-âges, défini de façon stable) travaillera, de préférence sur une proposition de son groupe, la plus pertinente ou la plus originale pour que le maximum de propositions aboutissent. Deux groupes aidés par l'enseignante réalisent leur affichage avec la fonction « affichage sélectif » d'Idéographix sur les deux postes informatiques de la classe. Les autres travaillent au surligner sur un exemplaire du texte. Voici à titre d'exemple, les notes des tablettes du texte *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* et les propositions d'affichages sélectifs qui les accompagnent² (voir premier tableau de la colonne suivante).

2. Des relectures pour d'autres lectures. Il n'y a plus qu'à rédiger une ou plusieurs consignes de relecture en tête du texte et les élèves de CE1 ont à leur disposition une batterie de propositions de relectures. (voir second et troisième tableaux de la colonne suivante).

Ces exercices sont réalisés par les élèves de CE1 en autonomie, les affichages sélectifs, consignés dans un classeur, servent de matériel d'autocorrection. Certains enfants, entraînés par les nombreuses relectures et stimulés par l'exemple de leurs camarades de cycle 3 ont tenu à lire *Petit Gris*³ à haute voix à des petits groupes d'enfants de cycle 1. Cette activité a été l'occasion d'élaborer une grille de critères de réussite de lecture à haute voix.

Contenu de la tablette	Proposition d'affichage sélectif
Dialogue récit - Les dialogues sont marqués par des tirets. - mais il n'y en a pas tellement. - on dirait que c'est un des moutons qui nous raconte l'histoire.	- Surlignage des parties dialoguées. - Surlignage des mots qui nous renseignent sur le narrateur.
Les effets de répétition - Leur vie est monotone, toujours la même. - Les moutons sont résignés.	- Surlignage des phrases qui se répètent « pareil » ou « presque pareil ». - Surlignage des phrases qui montrent que la vie des moutons est toujours la même. - Surlignage des phrases qui montrent que les moutons subissent leur vie.
Les personnages - Il y a le loup. - Et aussi, l'agneau. - Et les moutons qui sont mangés : le premier mouton, qu'il rencontra, encore un mouton, le bélier... - Et quand c'est tous les moutons à la fois, quand c'est un nom, c'est « le troupeau » ou alors presque toujours « on » au début et vers la fin, ça devient « nous ».	- Surlignage des désignations du loup. - Surlignage des désignations de l'agneau. - Surlignage des désignations des moutons qui sont mangés. - Surlignage des désignations de l'ensemble des moutons. - Surlignage des « nous » qui désignent le troupeau. - Surlignage des « on » qui désignent le troupeau.

L'agneau qui ne voulait pas être un mouton

Depuis toujours, on vivait dans ce pré, nous, les moutons. **Depuis toujours**, le soleil se levait et se couchait sur nos toisons.

Pourtant **un soir**, un loup vint à rôder autour du troupeau. On aurait dû se méfier et se serrer les coudes. Seulement voilà, **depuis toujours**, on vivait la tête baissée occupés à brouter, alors on a continué !

Une nuit, ce qui semblait impossible arriva. Le loup pénétra dans l'enclos et dévora le premier mouton qu'il rencontra. Bon, après tout, celui-là était déjà très malade, alors...

Alors le soleil se leva et se coucha sur nos toisons. La vie reprit son cours et l'on oublia vite ce pauvre mouton. (...)

L'agneau qui ne voulait pas être un mouton, Didier JEAN et ZAD, Syros jeunesse, 2004

Exercice de relecture

Surligne de trois couleurs différentes les mots qui désignent le troupeau...
 « on » en jaune / « nous » en rose / « le troupeau » en vert

Depuis toujours, on vivait dans ce pré, nous, les moutons. Depuis toujours, le soleil se levait et se couchait sur nos toisons.

Pourtant un soir, un loup vint à rôder autour du troupeau. On aurait dû se méfier et se serrer les coudes. Seulement voilà, depuis toujours, on vivait la tête baissée occupés à brouter, alors on a continué ! (...)

■ Des exercices papier en vue de l'élaboration d'une filière

1. Organisation pratique. Dans la classe de cycle 3, pendant que les élèves sont en activité autonome (travail individuel), chaque groupe d'élèves ayant travaillé ensemble en lecture (les groupes multi-âges stables dont il a déjà été question) vient travailler tour à tour avec la maîtresse auprès de l'ordinateur. Chaque groupe est muni de l'affichage sélectif qu'il a produit. La boîte de filières du logiciel Idéographix est ouverte.

2. Des exercices en lien avec le travail de découverte et de relecture. Après avoir rapidement présenté le principe de la filière, la maîtresse invite le groupe à faire, dans chacune des rubriques (exercices sur le texte, les phrases, les mots), une proposition en rapport avec le travail de son groupe.

Voici, tableau ci-dessous, le plan de la première filière (*Flon-Flon et Musette*). Volontairement, elle se limite à 4 types d'exercices différents (un sur le texte, un sur les phrases, deux sur les mots). La fonction « *version papier* » permet de visualiser immédiatement la proposition. Les oh !!! et les ah !!! de surprise ravie fusent.

Les exercices papier sont présentés collectivement aux élèves cycle 2. Suite aux nombreuses relectures et contrairement aux attentes de la maîtresse de cycle 2, certains exercices font tout de suite sens pour les enfants. C'est le cas par exemple de la recherche des différentes désignations d'un même personnage et des pronominalisations. C'est la maîtresse de cycle 3 qui élabore la première filière à partir des propositions

Travail des groupes	Propositions d'exercices
Repérages des désignations des personnages.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exercices sur le texte : 1) Recherche des mots ou groupes de mots désignant les personnages. ● Exer. sur les phrases : 1) Tri selon le sujet. ● Exer. sur les mots : 1) Graphies : (Flon-Flon, Musette, guerre) / 2) Orthographe : mêmes mots.
Repérage des désignations de la guerre.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exer. sur le texte : 1) Recherche des mots ou groupes de mots désignant la guerre ● Exer. sur les phrases : 1) Tri par thème : (avant ou après la guerre, pendant la guerre). ● Exer. sur les mots : 1) Graphie : (guerre, bruit, feux, cassait) / 2) Orthographe : mêmes mots.
Repérage des indicateurs de temps.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exer. sur le texte : 1) Recherche des mots ou groupes de mots indicateurs de temps. ● Exer. sur les phrases : 1) Tri : les phrases qui commencent par un indicateur de temps, celles qui ne commencent pas par un indicateur de temps. ● Exer. sur les mots : 1) Graphies : (longtemps, toujours, jour, soir, lendemain) / 2) Orthographe : mêmes mots.
Repérage des indicateurs de lieux.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exer. sur le texte : 1) Recherche des mots et groupes de mots indicateurs de lieux. ● Exer. sur les phrases : 1) Tri de phrases : celles avec un indicateur de temps, celles avec un indicateur de lieu. ● Exer. sur les mots : 1) Graphies : (ruisseau, pré, côté, dans, où) / 2) Orthographe : mêmes mots
Repérage des dialogues et du récit.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exer. sur le texte : 1) Recherche des verbes « mis pour dire ». ● Exer. sur les phrases : 1) Tri : phrases du dialogue, phrases du récit. ● Exer. sur les mots : 1) Disait, ajoutait, dit, demanda, soupira, répondit.

d'exercices papier de ses élèves. Avant de se lancer dans leur première filière, les élèves de cycle 2 sont familiarisés avec les consignes. Au lieu d'être perçues comme des difficultés, la présentation à l'écran et la manipulation (souris, clavier) deviennent nouveauté et attrait.

■ Coiffer la casquette de chercheur

1. Organisation pratique. L'organisation est la même que pour la production des exercices papier : la maîtresse auprès des ordinateurs avec un groupe multi-âges stable, les autres élèves en activité autonome. Les groupes travaillent tour à tour selon le sujet qui les concerne de plus près. La tablette du texte où ont été transcrites les observations des élèves et les propositions dont elles ont fait l'objet est ouverte.

2. Des recherches pour vérifier des hypothèses

Remarque des enfants de cycle 3 à propos du texte <i>un poulailler dans les étoiles</i> .	Propositions de relecture ou d'exercice dans la filière :
La phrase entre guillemets est pensée, pas parlée, dans une BD il y aurait des bulles au lieu d'une pointe.	Relecture : Colorie le récit en jaune et les dialogues en bleu. Que remarques-tu ? Tri de phrases : récit, dialogue.
Il y a beaucoup de personnages et beaucoup de dialogues, ça serait bien de les aider à s'y retrouver.	Relecture : Colorie le mot qui t'indique qui parle. Souligne le verbe qui signifie <i>dire</i> . Recherche de mots : Clique sur le mot mis pour « dire ». Clique sur le mot qui t'indique quel personnage parle. Tris de phrases (exercice papier et exercice de la filière). Phrases de récit, phrases de dialogue ; tri selon le locuteur.
Un des personnages s'appelle Saturnin à cause de la planète Saturne, est-ce que les cycles 2 vont y penser ? Il y a aussi un personnage qui s'appelle Céleste et plein d'autres mots qui font penser à l'espace.	Relecture : Colorie les « mots de l'espace ». Recherche de mots : Clique sur les « mots de l'espace ».
Il y a les mots de l'espace et les mots du poulailler.	
Il y a des mots qui vont ensemble comme poule et poussin.	
J'ai l'impression que le texte est simple, que les mots sont faciles et les phrases courtes.	

3. Puisqu'on en a besoin, créons des bases. On observe que trois remarques n'ont pas eu de suite : la première (*Il y a les mots de l'espace et les mots du poulailler.*) peut faire l'objet d'un exercice de tri. Pour le réaliser, on revient à la boîte de filières.

Il faut d'abord créer deux bases, l'une « *basse-cour* »⁴ (ou plutôt « *bassecour* »), l'autre « *espace* ». Encore une occasion de relire le texte, et d'en repérer des éléments. Sans parler des relectures qu'on fait tout

■ 1. En particulier *Petit Gris, Larirette et Catimini, Petit lapin Hop là !* ■ 2. Notons que toutes les propositions n'aboutissent pas à une proposition pour la classe de cycle 2. ■ 3. Elzbieta Pastel. ■ 4. le nom de la base personnelle créée ne contient pas d'espace.

naturellement, histoire de vérifier son travail. Bientôt le matériel nécessaire aux exercices de tri est prêt. Les enfants intègrent aussitôt ce type d'exercice dans une filière.

4. Fouillons dans la boîte d'occurrences. La deuxième remarque (*Il y a des mots qui vont ensemble comme poule et poussin.*) peut faire l'objet d'une recherche d'occurrences. La maîtresse ouvre donc la boîte d'occurrences et explique rapidement son principe. Un enfant propose de rechercher l'élément *poul*, mais on se rend vite compte que si on retrouve bien les poulets et les poulettes, on élimine ainsi les poussins ! On demande alors à isoler l'élément *pou* mais la recherche est parasitée par les occurrences de *pouvait*, *pouvoir*, *pourquoi* et *pour*. Il y a vraiment trop d'indésirables ! En demandant les occurrences de « poul » et de « pouss », il ne reste que « poussé » comme intrus, dommage qu'on ne puisse pas décocher les verbes ou les adjectifs comme dans la boîte de recherche lexicologique !

Un poulailler dans les étoiles

Aussitôt, poulettes et poussins se précipitent vers le poulailler.
C'est trop de bonheur pour un petit cœur de poulet !
Apprends, mon poulet, que les étoiles n'existent pas !
Quand les poules auront des dents !
Ce sont des poules !
Des poules vertes... (...)

Ces manipulations mettent en jeu des notions telles que la nature des mots, le champ lexical, le radical, le suffixe, etc. Petit à petit, on construit ces représentations.

5. Allons voir si les statistiques du texte peuvent nous renseigner.

La troisième remarque est plutôt une impression, elle mérite d'être vérifiée. La maîtresse dirige les enfants vers la boîte de statistiques. Ils sont impressionnés mais perplexes. Sans comparaison, difficile de tirer des conclusions d'un tel tableau ! (*voir premier tableau de la colonne suivante*) Il faut avoir recours aux statistiques comparées. La maîtresse propose deux éléments de comparaison : le texte étudié en tout début d'année (*L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*), un texte documentaire issu d'une encyclopédie (*Galileo Galilei*).

Crayon et surligneur en main, les élèves, perdent vite leur inhibition première et trouvent eux même les légendes pour accompagner leurs annotations : une couleur pour *ce qui est important et différent*, une couleur pour *ce qui se ressemble*, une couleur pour *ce qu'on ne comprend pas*. Devant ce tableau, comme devant un texte, ils commencent par ce qui saute aux yeux : *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* est beaucoup plus court que les deux autres textes ; logiquement ceux-ci contiennent un plus grand nombre de mots et de lettres. Les phrases de *Un poulailler dans les étoiles* étant les plus courtes, il est logique que le pourcentage de signes de ponctuation de ce texte soit le plus important. Le nombre des paragraphes confirme la tendance.

Certaines valeurs, comme la longueur des mots paraissent difficiles à interpréter. L'écart de taux des mots de base est-il significatif ? Le nombre d'expressions ou de mots composés a-t-il une incidence sur la lisibilité ? Les enfants entourent ces données et les flanquent d'un point d'inter-

	poulailler dans les étoiles	agneau	biogr galilee
● Nombre de signes de ponctuation	486	111	204
● % de signes de ponctuation	32,73	19,10	14,49
● Nombre de lettres et apostrophes	6430	2460	6580
● Nombre de mots	1485	581	1408
● Longueur moyenne des mots	4,33	4,23	4,67
● Nombre de vocables (mots différents)	540	255	604
● Nombre moyen d'occurrences de chaque vocable	2,75	2,28	2,33
● Taux de répétition	0,39	0,35	0,27
● Nombre de mots de base dont mots certains	794 729	310 297	685 643
● Nombre de vocables de base dont vocables certains	126 116	73 67	78 69
● % des mots de base pour le nombre total de mots	53,47	53,36	48,65
● % des vocables de base / nombre de vocables	23,33	28,63	12,91
● Nombre d'expressions et de mots composés	14	6	15
● Nombre de phrases	202	52	69
● Nombre de mots en moyenne par phrase	7,35	11,17	20,41
● Nombre de paragraphes	101	24	11

rogation. Ils admettent sans problème que les deux textes étudiés en classe étant de longueur sensiblement différente, il faut prêter attention aux pourcentages. La maîtresse invite les apprentis chercheurs à récapituler dans un tableau les éléments qui semblent aller dans le sens d'une lecture accessible.

Un poulailler dans les étoiles	L'agneau qui ne voulait pas être un mouton
Phrases plus courtes	
Plus de paragraphes	
Plus de signes de ponctuation	
53,43 % de mots de bases	53,93 % de mots de bases
Plus de répétitions	
	Texte plus court

Il semble bien que l'exploration des statistiques indique que ce texte, proposé aux élèves de cycle 2 en fin d'année, se révèle plus accessible que celui qui leur a été proposé en début d'année !

6. Deux vérifications valent mieux qu'une. On retourne à la boîte d'affichage.

Que reste-t-il des textes *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* et *Le poulailler des étoiles* si on laisse apparents les mots d'échelon 1, 2 et 3 ? Le texte est-il lisible ? est-il facile à reconstituer ? La différence entre les deux textes est-elle sensible ?

L' *qui ne voulait pas être un* **JEAN et**

Depuis toujours, on dans ce nous les Depuis tou-
 jours le soleil se et se sur nos jours
 Pourtant un soir un à autour du On aurait dû se
 et se les Seulement voilà depuis toujours on
 la tête à alors on a
 Une nuit ce qui semblait impossible Le dans l'
 et le premier qu'il Bon, après tout celui-là était
 déjà très malade alors
 (...)

Un *dans les*

Dans la cour et ses des
 du jour Bientôt il aller se
 On de jouer les enfants Vite vite Le arrive s' la
 maman de J' déjà son qui
 Aussitôt et se vers le
 Trente-sept trente-huit trente-neuf compte Vite Vite
 Je vois les dents du dans l' Trente-neuf Mais
 il en un et c'est Où es-tu mon vite
 ou tu vas te faire
 (...)

Un élève observe que les personnages de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* sont difficilement repérables (pas de nom propre, pas de majuscule) et qu'il faut en tenir compte pour évaluer la difficulté du texte.

La différence ne saute pas aux yeux : les deux textes sont « reconstituables » à condition de les connaître. Et oui, ne pas savoir quoi faire des données recueillies, c'est aussi ça être en recherche !

Mais on ne déstabilise pas comme ça des enfants de 8 à 10 ans : munis de leurs pièces à conviction (leur tableau récapitulatif et les affichages sélectifs), les élèves de cycle 3 s'en vont trouver la maîtresse de cycle 2 et lui révèlent qu'à la rentrée, elle a sans doute fait travailler ses élèves sur un texte plus difficile que celui qui leur a été proposé au mois de juin ! Celle-ci jure bien de passer les textes qu'elle proposera l'année prochaine au crible des statistiques comparées d'Idéographix, mais est-ce que la facilité est l'élément le plus déterminant dans le choix d'un texte ? Quel est le texte le plus intéressant et le plus écrit ? Décidément, l'analyse et le choix des textes d'étude méritent de se réfléchir en équipe. C'est ce qui sera fait avant même la fin de l'année scolaire en vue de la prochaine rentrée.

III. Les usages pédagogiques

4. Et Idéographix par
rapport aux instructions
officielles ?

III.4.1.) Littérature et observation de la langue. À partir de **La maison qui s'envole**, Claude Roy, Folio Junior

À partir d'un exemple, Yvonne Chenouf poursuit un double but : d'abord montrer la manière de se servir d'Idéographix et illustrer toutes les possibilités qu'il offre ; démontrer ensuite que ce logiciel, malgré tous les *a priori*, permet une pédagogie de l'écrit conforme aux directives officielles.

■ Bureau de lecture

Idéographix permet d'observer les textes grâce à trois fonctions : fabrication d'affiches / données statistiques sur le texte / création de quatre dictionnaires (alphabétique, occurrences, longueurs, terminaisons).¹

■ **L'affiche.** Avec l'affiche, on obtient une version agrandie du texte (format A4) jusqu'à 6 fois. Ensemble, on peut d'abord regarder le texte comme un objet, sa forme, ses éléments :

■ avec la mention de chapitre, on déduit que le texte est un roman (ni livre de nouvelles, ni livre de poésies comme le nom de Claude Roy, souvent appris dans les petites classes, pourrait le laisser envisager)

■ dans la phrase en italiques (genre de sous-titre du chapitre) on obtient quelques indications sur le chapitre (on sait qu'il s'agit d'une maison, tranquille et probablement fleurie (elle s'appelle Les Glycines), que quelqu'un qui n'est pas défini (on) appelle « La Maison ». Cette phrase apporte quelques informations qui facilitent l'entrée du lecteur dans le texte.

■ on peut repérer les paragraphes (3), qui sont probablement organisés (il faudra les titrer) autour d'une déclinaison concernant *la maison*, ce que leurs attaques suggèrent : ♦ *Il y a des maisons...* ♦ *Et puis, il y a des maisons...* ♦ *La maison où Hermine, Jules, Éric et Jacques passaient leurs vacances...*

Après l'évocation générale de maisons (énumération) on découvre donc une maison particulière.

■ on peut alors laisser traîner son œil sur le texte et s'arrêter sur ce mot que le préluce rend saillant, voir que, s'il existe sous deux formes dans ce préluce, il en obtient trois dans le texte (maison, Maison, maisons) : tout cela Idéographix le fera de manière plus précise...

■ on peut visualiser rapidement le début et la fin du texte, ces endroits stratégiques du récit, et vérifier ce passage du pluriel au singulier, de l'apparition des guillemets et des majuscules « La Maison »

■ on peut aussi noter la ponctuation d'un mot insolite (- houp ! -)

Bref, on s'attarde sur les aspects saillants du texte qui ouvrent des brèches de sens, un horizon d'attente et mettent dans une ambiance. On apprend à se repérer dans le texte, à l'architecturer (on situe chaque fois

ses remarques dans tel paragraphe, à telle ligne...) Ces bricolages (annoter, titrer des paragraphes, surligner, sélectionner des mots, des phrases...) assurent la compréhension (au sens que les sportifs donnent au verbe *assurer*), ils engagent à lire une écriture, à donner « *corps à ce jeu intérieur entre le lecteur, l'auteur - présent derrière le texte, absent du dialogue et pourtant là - et le texte.* »¹ C'est important de le faire ensemble.

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- Examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques (p.195)
- Avoir compris qu'un texte est structuré (p.200)

■ **Les statistiques.** Avec les statistiques (ou le comptage s'il y a trop d'informations dans les statistiques), on peut repérer les caractéristiques linguistiques du texte (nombre de paragraphes, de phrases, de répétitions, etc.) On obtient alors une image des composants organiques du texte, sa teneur dans la matière qui le forme, le médium qui porte sa communication : l'écrit. Ce n'est pas le sens qui compte à ce moment-là mais les éléments qui l'organisent.

■ **La fréquence des mots.** En double cliquant sur chaque mot, on obtient la fréquence d'apparition de ce mot dans la langue française, on sait ainsi s'il fait partie des mots rares ou familiers.

■ **Les dictionnaires.** Avec les dictionnaires, on obtient diverses informations qui se complètent et se recourent... Avec le *dictionnaire alphabétique* on a une idée des modes de variation du lexique...

- variations en nombre des verbes, des noms, des adjectifs : appelaient, appelaient / cheminée, cheminées, cloche, cloches, couleur, couleurs, glycine, Glycines / sérieuse, sérieuses
- variations en genre de certains adjectifs : gris, grise, gros, grosse
- variations des verbes : envole, envoler, volent, voltiger / promène, promènerait / souffle, souffler

Points d'ancrage et degré d'amplitude du texte surgissent (maison, Maison, maisons, réveiller, réveilleuse, rêves, tout, toute, toutes), etc. Ces éléments se voient en couleurs dans le texte dès qu'on double clique sur eux dans le dictionnaire : ce qui permet de visualiser leur position.

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- Le verbe est identifié dans une phrase en repérant les modifications qui peuvent l'affecter (personne, nombre, temps...) (p.196) La conjugaison est, au cycle 3, centrée sur l'observation des verbes. (p.197)
- Le nom peut être identifié dans une phrase par ses variations (en nombre et en genre) (p.197)

Avec le *dictionnaire par occurrences* on a une idée de la fréquence des mots, mots liés à la maison mais aussi mots-outils qui constituent 50% de tout texte écrit et qu'il faut repérer du premier coup d'œil, forme et sens compris. On sait aussi, avec cette forme de dictionnaire, qu'il y aura des

répétitions (7 avec, 6 trop), des relatives (6 qui) et, qu'avec la maison (12 occurrences), il y a un *collège* (3 occurrences). On découvre les personnages (3 occurrences) « *indispensables dans les textes narratifs qu'ils structurent en profondeur, sur les plans sémantiques et axiologiques.* »²

En double cliquant sur les mots dans le dictionnaire, on peut voir apparaître les noms des personnages, toujours disposés dans le même ordre (et toujours précédés de La maison : la maison où, la maison de, la maison de...)

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- Le nom peut être identifié dans une phrase par les éléments qui l'entourent (essentiellement les déterminants et les expansions). (p.197)

Avec le *dictionnaire par terminaisons*, on a les marques de pluriel, des conjugaisons (gronder, arracher, crier, souffler, réveiller, envoler, démener, danser, emporter sont bien des infinitifs mais ni danger, ni hiver) et quelques indications sur des sonorités récurrentes qui peuvent faire rimes et rythmes (sérieuse, réveilleuse, coléreuse, heureuse, joyeuse...) : adjectifs qui sont, on le découvre, tous situés au même endroit du texte.

Avec le *dictionnaire par longueur*, on a une vue directe sur les mots longs, les mots rares comme (transatlantique, chardonnerets, contrevents, hironnelles...) Un navire aux longs cours, des oiseaux, des pièces qui protègent des intempéries... l'appel du large est matériellement activé dans son lexique et plutôt vers la fin du texte. On va s'envoler, le lexique le suggère en utilisant des mots rares (qui stimulent l'imagination : on n'a pas écrit des oiseaux, des volets, un paquebot ou un bateau) et longs qui attirent et retiennent l'attention.

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- Une première réflexion sur le lexique permet de commencer à distinguer le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue. (p.199)

Avec la **sonorisation du texte** on peut l'*écouter* en entier, le réécouter et devenir de plus en plus familier de sa narration et donc libérer de l'attention pour l'analyse (recherche de ce qui procure les effets du texte sur soi) ; on pourra aussi demander l'image de certains mots (ni les mots abstraits ou structuraux) et le son de tous : *lecture* et *définition*.

■ **Définitions** : des mots comme voltigeante pourront avoir comme définition... *c'est un mot qui vient de voleter / c'est un diminutif de voler / ça veut dire voler à petits coups d'aile en se posant souvent / ça veut aussi dire changeant...*

■ **Sarabande** : *danse vive et joyeuse (autrefois accompagnée de castagnettes) / ribambelles de gens qui s'agitent, farandole... / jeux bruyants, vacarme...*

On choisira chaque fois la définition la plus claire pour le groupe et surtout la plus admise par l'environnement du texte, le contexte.

■ 1. BOIS Nathalie, « Carnet de lecteur au long cours », déjà cité. ■ 2. GLAUDES P. & REUTER Y., *Le personnage, Que sais-je ?*, PUF, 1998, p.69

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- Parmi tous les phénomènes qui contribuent à la structuration du lexique, c'est sur la polysémie des mots des mots et sur la relation de cette polysémie avec leur contexte d'emploi qu'il convient d'insister plus particulièrement. (p.199)
- Une première approche de la définition permet de consolider l'usage du dictionnaire. (p.199)
- L'identification de l'origine de quelques mots sensibilise les élèves aux différents héritages dont le français est tributaire... (p.199)

Ces explorations sur l'apparence du texte ont appris qu'on est entré dans le premier chapitre d'un roman qui va parler d'une maison qui ne ressemble pas aux autres maisons et qui va prendre la clé des airs : tout ça confirme le titre et révèle quelques moyens stylistiques : l'énumération, la dérivation des mots, des répétitions, des mots recherchés...

■ Idéographix

Liens entre les deux parties du logiciel : le bureau de lecture qui permet d'explorer le texte et Exographix qui va générer des exercices.

Après plusieurs lectures du texte, accompagnées d'échanges, permettant, grâce à des relances fréquentes, des expressions longues et libres de chaque enfant³ (qui les justifiera, par exemple, avec les outils du Bureau de Lecture en mains : statistiques, dictionnaires, affiches...), le maître, seul, nourri des débats de la classe et des non dits qu'il aura perçus, essaye de voir ce qu'il va pouvoir entraîner chez les élèves : quelques savoirs qu'ils auront découverts ou reconnus (avec plus ou moins de facilité) dans le texte, quelques autres qui semblent leur avoir manqué.

L'idée est de ne pas se couper des émotions qu'on a ressenties aux différentes lectures, mais d'accepter de systématiser certains des éléments qui les ont créées (du moins le pense-t-on) pour savoir les utiliser soi-même en situation de production, savoir créer des émotions, donc, et pouvoir les ressentir plus vite dans une autre lecture.

■ **Brève lecture experte du chapitre et repérage des points d'entraînements.** Le maître est seul, en situation de préparation des exercices sur ce premier chapitre.

Le but de ce chapitre introductif est de faire entrer dans un monde entre le fantastique et le merveilleux :

■ **Fantastique :** « À la différence du merveilleux, qui suppose d'emblée, de la part du lecteur, l'acceptation de phénomènes qui ne répondent pas aux lois naturelles (une citrouille transformée en carrosse), le fantastique introduit des événements mystérieux dans une vie parfaitement réelle. Il nous montre un monde familier, mais où se produisent des événements que notre rationalité ne nous permet pas d'expliquer. »⁴

■ **Merveilleux :** « À la différence du fantastique qui suppose que le personnage et le lecteur, face à un événement étrange, hésitent, le merveilleux repose sur l'acceptation immédiatement donnée d'un surnaturel qui ne suscite aucune surprise. »⁵

L'étude de ce chapitre va consister à comprendre comment la langue, son organisation l'ancre dans un univers réel pour le faire basculer dans un univers imaginaire, comment l'auteur entraîne imperceptiblement et pourtant rapidement, sans qu'on s'en rende bien compte, de l'incrédulité à la croyance. Cette façon d'écrire, changer de genre, plonger son lecteur d'un univers à l'autre, sans qu'il le réalise, est un art qu'on peut apprendre à goûter, à imiter.

■ **Du fantastique au merveilleux.** Le premier chapitre démarre, avec sa première phrase, dans le merveilleux : *Il y a des maisons qui ont toujours l'air de s'envoler.*

■ **Le présentatif** (*Il y a...*) a une valeur informative « indiscutable ». **Le présent** des verbes demande l'adhésion immédiate aux valeurs évoquées (la doxa). Ces deux éléments (présent et présentatif) tracent le cadre de « fausse » vraisemblance dans lequel va se glisser le roman : c'est avec eux que nous sommes amenés à croire immédiatement ce qu'on nous raconte. C'est ainsi qu'on peut penser être dans un récit réel bien que l'improbabilité qu'une maison s'envole nous fasse douter. On hésite...

Alors est-on dans le fantastique ? En même temps on ne dit pas que les maisons s'envolent mais « *quelles ont toujours l'air de vouloir s'envoler* ».

■ **Les temps des verbes :** en cherchant les occurrences de *Il y a*,⁶ on découvre l'expression sous trois formes conjuguées (dont une forme négative) : *il y a / il y aurait / il y avait*

■ **Le conditionnel** confirme le doute : on est dans une supposition. Rien n'est sûr. L'existence de *Il y aurait* à la forme négative « *Il n'y aurait...* » fait penser à un de ces jeux qu'affectionnent les enfants où ils font semblant de dire vrai, où ils disent les choses « *pour de faux* ».

En recherchant les verbes au présent⁷ on se rend compte qu'ils sont dans les deux premiers paragraphes et surtout dans le deuxième... Les verbes au conditionnel sont, eux, uniquement dans le deuxième paragraphe... À quel temps sont donc les verbes du troisième paragraphe ?... Sûrement à l'imparfait, la troisième forme de *Il y a*... Exact : ils sont tous à l'imparfait (sauf un, au subjonctif présent).

Le temps des verbes peut donner une idée de la construction du texte, du projet de l'auteur : ♦ *avec des verbes au présent, au passé composé et massivement au conditionnel* dans le premier paragraphe, un jeu s'installe. Quelqu'un, « on », aurait posé des maisons, qui « auraient l'air » de vouloir s'envoler, un coup de vent « pourrait venir » en plus il est coquin ce vent, il siffle avec les mains dans les poches... On n'y croit pas mais on est un peu prêt à « jouer le jeu ». / ♦ *avec des verbes au présent*, dans le deuxième paragraphe, on a l'impression que ce qui est raconté est plus croyable, plus véridique : en plus, on parle de la tristesse du collègue, quelque chose de tout à fait vérifiable. C'est comme si, pour s'envoler, on avait besoin de quitter un lieu déplaisant (ici, le collègue), de s'échapper d'une réalité pesante. / ♦ *avec les verbes à l'imparfait*, c'est la narration qui s'installe (sans qu'on s'en rende compte) : les personnages arrivent, ils sont nommés, on décrit la maison comme il se doit (adjectifs, comparaison...), on dit que c'est une maison de vacances et en plus que les enfants l'ont baptisée d'un nom bien à eux : personnages, temps

et lieux, les trois instances de la fiction étant réunies plus rien ne peut empêcher le récit de... décoller !

Les temps verbaux (avec d'autres éléments qu'on associera) ont largement contribué à créer l'ambiance : un présent qu'il faut fuir (le présent s'en charge), un imaginaire qu'il faut mettre en route (le conditionnel qui s'en occupe) et le projet d'évasion démarre (l'imparfait l'atteste).

On peut s'amuser à **changer les temps des verbes** dans les paragraphes : on s'aperçoit que le texte ne fonctionne plus.

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- Dans la phrase française, comme dans la plupart des langues, le verbe et le nom sont les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase ou du texte et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots. Leur manipulation met en évidence les liens qu'ils entretiennent avec tous les autres composants de l'énoncé. (p.198)

- Trouver le présent, le passé-composé, l'imparfait, le passé-simple, le futur, le conditionnel présent et le présent du subjonctif des verbes réguliers (p.200)

■ **La maison.** La maison représente, traditionnellement, le lieu sûr, ancré aux trois états du monde (le ciel par le toit, la terre par les murs, le souterrain par les fondations). C'est aussi le symbole de l'être intérieur, selon Bachelard, avec ses étages, sa cave et son grenier symbolisant les états de l'âme. C'est enfin un symbole féminin « avec le sens de refuge, de mère, de protection, de sein maternel ».⁸

Cette sécurité (ou cette insécurité quand ces éléments ne sont pas réunis) va massivement être marquée par les adjectifs (accollés directement à la maison ou à ses éléments, son environnement... donc, on exclut les autres). Chaque paragraphe présente une maison différente (d'où l'importance de repérer, en début de travail, les paragraphes, de les titrer, ça permet d'organiser les recherches) : *maison instable / maison triste / maison heureuse*

Les adjectifs de la première maison⁹ sont très significatifs de son instabilité, sa fragilité : *petite* (2 occurrences) / *blanche / bleue / grise / légère / sérieuse* (au sens négatif : pas sérieuse) / *voltegeante*

Les adjectifs de la deuxième « maison » (en fait, le collège) sont austères : *cramponnés / enfoncés / ferme* (terre) / *gris / méchante / pesantes / pleine* (de lourdeur...) / *réveilleuse*

Une impression d'austérité qui est aggravée par le contraste avec les adjectifs qui entourent ce que n'est pas le collège : *blancs / cotonneux / filantes / ouvertes / ronds*

Les adjectifs de la troisième maison sont en accord avec le symbolisme traditionnel de cette habitation : *agréable / blancs / couchant / converte / convertes / épaisses / gaies / grand / grosse / heureuse / joyeuse / large / légère / levant / rouge / sérieuse* (ni trop sérieuse) / *triste* (pour que ce soit une maison triste) / *verts*

Les adjectifs du premier paragraphe décrivent une maison transparente, isolée, frêle : ils sont tous au **féminin singulier**.

Les adjectifs du deuxième paragraphe décrivent, dans la première partie, un collège plein de défauts : ils sont au **masculin pluriel**, au **féminin**

singulier et **pluriel** (comme si tout était nuisible). Les adjectifs de la deuxième partie, qui imaginent l'environnement d'un autre collège, sont tous au **pluriel, masculin** et **féminin** : abondance de bien et de bonheur. Plénitude. En plus, ces adjectifs évoquent tous l'aérien.

Beaucoup d'adjectifs dans les différentes formes (masculin, féminin, singulier, pluriel) dans le troisième paragraphe : la variété est là, on atteint une sorte de plénitude, cette sorte d'idéal de vie que le livre va se charger de construire.

Des exercices de **permutation de ces adjectifs** d'un paragraphe à l'autre montrera que l'auteur les a bien choisis pour l'effet qu'il désirait : tout chamboulés, d'un paragraphe à l'autre, ils déstructurent le texte.

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- manipuler les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs...)
- repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal. (p.200)

■ **Statistiques¹⁰ : fréquence des mots, longueur des phrases, teneur en ponctuation...**

	1 ^{er} paragraphe	2 ^e paragraphe	3 ^e paragraphe
Signes de ponctuation	27	31	33
Pourcentage	16,77%	19,87%	17,65%
Nombre de phrases	6	7	6
Nombre de mots	161	156	187
Mots/Phrases	26,83	22,29	31,17
Nombre moyen d'occurrences de chaque mot	4,10	1,39	1,75

En regardant les statistiques de ces trois paragraphes (qui sont équilibrés en nombre de phrases), on constate que : ♦ *c'est le premier paragraphe qui a le taux le plus fort de répétition des mots (2 à 3 fois plus que les deux autres)* ♦ *c'est le deuxième paragraphe qui a le moins de mots, les phrases les plus courtes bien qu'elles soient encore longues et un faible taux de répétition des mots (1,39)* ♦ *c'est le troisième paragraphe qui est le plus riche en ponctuation, en mots, avec des phrases longues.*

■ 3. Si on écoute bien les enfants, il est rare que leurs remarques n'apportent pas des éclaircissements sur le texte. Il s'agit souvent d'intuitions qu'il faut aider à préciser, organiser... mais, en général ce sont des vibrations du texte qui sont singulièrement ressenties et qui valent d'être prises en compte. ■ 4. *Lexique des termes littéraires*, sous la direction de Michel Jarrety, Le livre de Poche, 2001, p.183. ■ 5. *idem*, p.263. ■ 6. On va dans *Occurrences d'un texte* sur un texte, on demande Il y a, il y a et on précise dans le type de recherche « indifférent » ce qui ne limitera pas à la forme telle quelle (Il y a) mais permettra, par exemple, de voir les formes conjuguées... ■ 7. On les cherche et on les met dans *Tablette* (onglet : Constituants), ensuite on demande un Affichage Sélectif des mots de la Tablette d'un texte. ■ 8. CHEVALIER Jean & GHEERBRANT Alain, *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont/Jupiter, collection Bouquins, 2000, p.604. ■ 9. Pour faire ces recherches plus commodément, on copie les paragraphes un par un dans un nouveau document ce qui permet d'obtenir le Dictionnaire d'un seul paragraphe. On se retrouve avec moins de matière. ■ 10. Pour obtenir les Statistiques on va dans Outils, pas dans Outils Ideographix. La fonction **Statistiques** donne beaucoup d'informations ; Si on trouve qu'il y en a trop, on peut choisir la fonction **Comptage** (le choix apparaît dès qu'on a les statistiques) : on obtient d'autres informations et en moins grande quantité.

■ **Les phrases** : dans le premier paragraphe, il y a trois phrases courtes, trois phrases longues. Les phrases courtes encadrent les phrases longues. Au centre du paragraphe, on se laisse à imaginer une situation. Dans le deuxième paragraphe, les phrases courtes (5) sont au début, les phrases longues (2) sont à la fin. À la fin de ce paragraphe, on oppose le col-lège tel qu'il est à ce qu'il pourrait être. Dans le troisième paragraphe, les phrases sont assez équilibrées sauf une qui est très longue.

■ **Fréquence des mots** : les répétitions du premier paragraphe concerne majoritairement du pluriel (on parle ici des maisons) et des relatives.

■ **Ponctuation** : la ponctuation, dans le troisième paragraphe concerne les énumérations : on est en train de décrire tous les avantages de cette maison idéale, son ancrage dans le paysage et dans les modes de vie de ses habitants : on est en train d'attirer l'attention sur son bon ancrage dans la terre car on sait (le titre l'affirme) qu'elle doit s'envoler. Il va donc falloir qu'il se passe quelque chose d'extraordinaire pour qu'elle rompe des amarres aussi solides, aussi humaines, aussi idéales. Le force du récit va reposer sur cette contradiction, l'intérêt du lecteur soutenu par elle.

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- repérage des fonctions syntaxiques de la ponctuation et usage correct du point et, progressivement, de la virgule. (p.198)

On va donc programmer des exercices au sujet d'événements linguistiques qu'on souhaite automatiser encore une fois pour pouvoir plus vite les repérer à chaque nouvelle lecture (pour les apprécier ou s'en offusquer) ou alors pour pouvoir les réutiliser dans des productions personnelles, dans le but de les faire ressentir chez leur lecteur.

Et, comme les élèves n'ont pas tous le même niveau, on va devoir (et pouvoir, grâce à Ideographix¹¹) adapter les exercices aux savoirs des enfants.

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- L'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe.

■ Exercices

■ **Les verbes** : quand on double clique sur les verbes, on découvre, en bas de l'écran, la fréquence de ces verbes dans la langue française : on peut donc choisir en priorité les verbes les plus fréquents, comme l'indiquent les Instructions Officielles (p.197).

Les verbes peuvent être travaillés (comme tous les exercices d'Ideographix) au niveau du texte, de la phrase, des mots sans perdre le fil de la lecture experte qui en aura été faite avec les enfants.

Conditionnel, présent et imparfait : au niveau du texte, on pourra faire retrouver par les élèves les temps majoritairement employés dans chaque paragraphe : ♦ *le conditionnel qui fait déraiper le texte, lui donne de l'élan* / ♦ *le présent qui justifie le départ en insistant sur ce qu'il faut quitter* / ♦ *l'imparfait qui fait décoller et installe définitivement dans le récit*

■ Exercices sur le texte

*Filière 1*¹² : **Recherche d'éléments à Recherche de mots** (retrouver les verbes au conditionnel, au présent et à l'imparfait dans des extraits de paragraphes)

Filière 2 : **Textes lacunaires à Mots choisis** (écrire les verbes au conditionnel, au présent et à l'imparfait)

Filière 3 : **Tri à autre** (attribuer un morceau de paragraphe - le logiciel ne peut pas les prendre en entier, ils sont trop longs - à un temps de conjugaison.

■ **Exercices sur la phrase** : retravailler ces temps autour du présentatif « *Il y a...* » en associant phrases et temps... ♦ *Il y a des maisons qui ont toujours l'air de s'envoler* / ♦ *Il y aurait seulement, par-dessus les nuages, une petite maison voltigeante...* / ♦ *Il y avait autour d'elle trop d'oiseaux...*

Filière 1 : **Recherche d'éléments à Recherche de groupes de mots** (faire retrouver, dans les phrases les « *Il y a...* », « *Il y aurait...* », « *Il y avait...* »)

Filière 2 : **Organisation à Remise en ordre de mots** (on choisit les trois phrases comportant un présentatif aux trois temps - *Il y a*, *Il y aurait*, *Il y avait* - et on propose une remise en ordre. Si la première phrase est courte, les deux autres sont longues et nécessitent des associations par pluriel (2^{ème} phrase), par groupes de mots avec l'adverbe trop (3^{ème} phrase)...

Filière 3 : **Tri à Temps verbaux des phrases** (on attribue, à chaque phrase, un des trois temps.

■ **Exercices sur les mots** : la maîtrise des verbes dépend autant de la reconnaissance rapide de leur terminaisons que de leur écriture quasi automatique.

Filière 1 : **Reconnaissances à Graphie** (reconnaître un mot parmi des graphies proches : on aura intérêt à mêler verbes du conditionnel et de l'imparfait aux mêmes personnes à cause de la proximité de leur écriture).

Filière 2 : **Organisation à Orthographe** (savoir réécrire les verbes aux temps indiqués).

Filière 3 : **Tris sur les mots du texte à Indications de temps** (donner le temps des verbes proposés).

Les filières proposent des activités différentes pour chaque niveau : ♦ *des activités de reconnaissance pour les élèves les plus en difficulté* / ♦ *des activités d'écriture pour les élèves un peu plus débrouillés* / ♦ *des activités plus générales et abstraites pour les plus forts.*

Si les exercices ont bien été présentés aux élèves, on aura bien insisté sur des particularités d'emploi des temps verbaux dans ce texte : ♦ *mélange du présent et du conditionnel dans le premier paragraphe et passage de formes affirmatives (Il y aurait à Il n'y aurait plus...): on retrouve, dans ce mixage, le jeu d'écriture discerné dans l'étude* / ♦ *difficulté de repérer les verbes dans le deuxième paragraphe (beaucoup sont à l'infinitif, au participe passé, des verbes d'état...)* / ♦ *proximité de terminaisons entre l'imparfait et le conditionnel...* / ♦ *usage de l'imparfait dès que le récit démarre...*

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- L'élève ne doit pas être conduit à imaginer qu'il existe une procédure automatique pour découvrir le verbe. Il doit être au contraire familiarisé avec l'idée qu'il ne peut s'agir que du constat de critères divergents. (p.196)

- L'approche des diverses manières de situer et de caractériser les événements dans le passé par l'emploi des divers temps verbaux se fait dans la narration. (p.197)

■ **Les adjectifs** : on l'a vu, les adjectifs sont nombreux et employés à construire des émotions chez le lecteur, des préférences. *Le collègue* devra être négativement perçu (trop lourd, trop triste), *les maisons*, en général, maisons isolées et sans âmes, sont peu attirantes mais pourtant touchantes et « *La Maison* » devra recueillir tous les suffrages, apparaître équilibrée (ni trop... ni trop...), à l'aise dans son environnement, chargée de vie et de couleurs.

Tous les exercices de **Tri** vont être privilégiés (associer des adjectifs à un paragraphe, à des bâtiments (les maisons, le collège, La Maison)... Singulier et pluriel, féminin et masculin vont être des indices importants d'association.

Les exercices de **closure** permettront de retrouver l'enchaînement des adjectifs dans certains passage, leur déclinaison cohérente...

Les exercices de **poursuite** (le texte s'efface rapidement) permettront d'intégrer, presque inconsciemment, la logique des mots, leurs associations sémantiques mais aussi syntaxiques. Des exercices de relecture qui familiarisent avec la langue.

Instructions Officielles relatives à cette partie :

- La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension face à des textes complexes. (p.195)
- C'est en particulier lors des lectures que les élèves augmentent leur vocabulaire. (p.198)
- Commencer à distinguer le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue. (p.199)

■ **La ponctuation** : elle est très importante dans ce texte : elle scande les énumérations / elle sépare des phrases aux univers très différents / elle crée des ruptures (- houp ! -) / elle engage l'auteur à prendre parti (Ah ! pas de danger que le collègue s'envole, lui !)

Les exercices de **Ponctuation** mais aussi de **Remise en ordre de phrases**, de **Segmentation**... en feront retrouver la logique, la fantaisie, l'apparente neutralité.

Verbes, phrases, mots, ponctuation... *les exercices revisitent le texte, ses choix d'écriture, ses moyens*. Ils permettent, dans un premier temps, de mieux prendre conscience de certains événements linguistiques liés au texte, son efficacité et de les entraîner pour les posséder.

Les exercices, en isolant des points particuliers du fonctionnement de la langue écrite, à partir d'un texte particulier, *construisent*, en la structurant, *une représentation générale de la langue et parient sur des réinvestissements*.

Les exercices, s'ils sont présentés entre ces deux pôles, leur rôle dans l'intelligence du texte étudié, leur apport dans l'économie générale de la langue ont des chances d'être perçus comme des moyens accrus d'être plus pertinents face à un nouveau texte. Plus sensibles aussi.

Yvonne Chenouf (article des Actes de Lecture n°92, p.37)

■ 11. Rappelons qu'Ideographix est plutôt destiné aux apprentis lecteurs (jusqu'au CE2) ou aux élèves encore en difficulté jusqu'à la fin du cycle 3. Pour ce cycle, le logiciel le plus adapté est ELSA (Entraînement à la Lecture Savante).
 ■ 12. Les filières sont organisées à partir d'exercices sur trois niveaux : le texte, la phrase et les mots. On attribue les élèves, selon leur niveau, à une filière. Ici, la filière 1 est la plus simple, jusqu'à la n°3 qui est la plus complexe à réaliser.

III.4.2.) Idéographix, un outil de formation pour les élèves, les enseignants, les formateurs...

Pour consulter les différentes fiches techniques réalisées autour du logiciel Idéographix par l'équipe de Dominique Arbieu et Marie-Christine Suhas, se rendre sur le site de l'AFL (www.lecture.org) à la rubrique « productions / revue » et cliquer sur le numéro 93 ou se rendre directement à l'adresse suivante...

www.ac-bordeaux.fr/Primaire/64/IENAnglet/amutu/ideo2004/IDEO01.htm

Sont à disposition les fiches suivantes : • dictionnaires • affichage sélectif d'un texte • préparer une filière d'exercices • transfert de préparation

À la suite du stage AFL de formation à Idéographix organisé à Souillac en juillet 2004, l'équipe participante s'engage pour faire connaître l'outil aux enseignants des Pyrénées Atlantiques.

■ Une expérience locale

Cette expérience débute par la mise en place d'un dispositif de présentation du logiciel dans la circonscription IEN d'Anglet...

Animations pédagogiques cycle2 Travailler avec un logiciel de traitement de l'écrit (Idéographix)		Dates et groupes Documents à télécharger
24/11/04 : Lycée hôtelier de Biarritz Secteurs d'Anglet et d'Hasperren	Intervention de Jean Foucambert, président de l'AFL. Présentation du logiciel Idéographix : « Idéographix dans la formation de l'apprenti-lecteur ».	
01/12/04 : Groupe 1, salle informatique à l'école des Arènes	Ateliers pratiques autour d'Idéographix. Formation à la manipulation du logiciel	
08/12/04 : Groupe 2, salle informatique à l'école des Arènes		
15/12/04 : Groupe 3, collège Elhuyar à Hasperren		
19/01/05 : Les 3 groupes, salle Amsbach, Maison pour tous à Anglet	Construction de séquences pédagogiques à partir d'une lecture experte d'un texte choisi par chaque équipe pour une exploitation ultérieure avec le logiciel.	
09/03/05 : Groupe 1 aux Arènes	Retour, échanges et mutualisation autour du travail de l'intersession	
16/03/05 : Groupe 2 aux Arènes		
23/03/05 : Groupe 3, collège Elhuyar		

... des présentations formelles : CDDP de Pau, CDDP de Bayonne. Elle ... et se poursuit par des présentations en animation pédagogique sur demande d'équipes de circonscriptions.

On constate qu'un accueil très favorable, enthousiaste même, est réservé à ces présentations. Enfin il existe un outil qui permet de travailler l'apprentissage du lire/écrire sur de vrais textes sans surinvestissement pour la production du matériel, des supports, des exercices...

Beaucoup de « méthodes » sont utilisées dans les classes pour des raisons de facilité matérielle. Mais quelle est la place laissée dans les situations pédagogiques proposées pour permettre à l'élève de construire un vrai statut de lecteur ? Il ne s'agit pas de créer une motivation pour apprendre à lire mais de permettre à l'écrit de remplir effectivement sa fonction...

On remarque alors que les nombreuses fonctionnalités d'idéographix... ♦ *mettent le projecteur sur la complexité du logiciel / ♦ n'interrogent pas les pratiques et vont au devant de réactions de type « on peut le faire à la main » / ♦ laissent les collègues sur des interrogations liées à l'enseignement du lire/écrire et sur l'utilisation optimisée du dictionnaire, des statistiques, de l'affichage sélectif, des recherches d'occurrences... Ces fonctions sont prometteuses mais réinterrogent les choix didactiques et invitent les enseignants à approfondir les entrées fonctionnelles et linguistiques.*

Le logiciel est également utilisé en stage d'école pour une approche différente de l'enseignement de la langue écrite (quatre stages d'école du cycle 1 au cycle 3). « À la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent utiliser de manière privilégiée la voie directe » IO 2002. Comment mener cet enseignement ? Ce travail est accompagné et renforcé par les interventions d'Yvonne Chenouf.

■ Une demande d'accompagnement

Suite à ces présentations, les essais d'utilisation d'Idéographix déclenchent **des demandes d'accompagnement**.

Se retrouver seul pour explorer l'outil et ses multiples possibilités peut décourager. Tout le monde n'a pas le goût du tâtonnement informatique. L'écueil technique, le manque d'habileté manipulative risquent d'éloigner les débutants de l'intérêt principal de l'utilisation du logiciel. L'équipe essaie d'apporter des réponses aux demandes qui émergent :

1) Interventions dans les écoles hors temps de classe à la demande des collègues, (environ 2 à 3 interventions par périodes).

2) Mise en place d'un atelier mensuel ouvert à la mode de l'auberge espagnole sans engagement pour les participants.

L'équipe apporte des réponses : ♦ *à la demande d'aide technique : fabrication d'une affiche, d'étiquettes sous toutes leurs formes, de référents, d'aides à l'autonomie de lecture, utilisation des tablettes, exercices, gestion des élèves (exerceur), importation et exportation des préparations... / ♦ aux questions didactiques et pédagogiques : place et fonction du projet pour lire et écrire, des apprentissages linguistiques au service d'un apprentissage plus expert, place de l'apprenant place de l'enseignant dans ces fonctionnements...*

Cet atelier, encadré par 3 ou 4 personnes, permet de répondre à des demandes très précises de manière différenciée, voire individualisée. Chacun trouve ce qu'il est venu chercher et commence par apprendre comment se servir d'une ou deux fonctions qu'il va vite maîtriser.

Un témoignage

« Ma rencontre avec Idéographix »

Les différentes présentations et animations pédagogiques présentant cet outil, m'ont permis d'évoluer considérablement sur ma façon de travailler en lecture avec ma classe de cycle 3.

La richesse de ses entrées fait que j'ai préféré sélectionner les fonctions les plus « efficaces » et simples dans un premier temps, pour maintenant me lancer dans la gestion sur ordinateurs de mes filières.

1. Idéographix en tant que bureau de lecture : Quand j'ai vu le texte d'un album tapé à l'aide de la fonction « **Traitement de textes** », cela m'a donné envie d'essayer de le travailler de cette façon avec ma classe de CE2 (Ex : *Loulou, Les trois brigands*). Les enfants ont découvert collectivement le texte de l'histoire en entier rétroprojeté, titre enlevé dans un premier temps. Peu se sont rappelés qu'ils avaient rencontré ces albums en maternelle avant d'avoir revu les illustrations. Il est intéressant de voir qu'ils réagissent différemment que lorsqu'ils ont l'album devant eux.

2. Idéographix et sa fonction « affiche » : Avant de débiter la lecture du texte de l'album, le fait de présenter sur « **format affiche** » la situation initiale de l'histoire, permet de favoriser les émissions d'hypothèses sur la suite et de produire un scénario collectif de l'histoire. Les enfants ont ensuite hâte de comparer leur production avec celle de l'auteur.

3. Idéographix et les étiquettes : L'activité de « **remise en ordre de phrases** » à l'aide des étiquettes est vite mise en place grâce à cette fonction « **étiquette** ».

4. Idéographix et sa banque d'images : Très riche, elle offre de « **vraies images** » et permet de construire des activités de langue orale et de production d'écrits en prolongement. Une vraie mine d'or pour les activités de géographie !

5. Idéographix et l'apprentissage du français pour une enfant primo arrivante en France : La fonction « **Enregistrement de textes** » a été très bénéfique pour cette élève, car elle a pu suivre nos leçons de lecture sur *Les trois brigands* par exemple, grâce au texte saisi dans le bureau de lecture, l'album sous les yeux et le texte enregistré qu'elle écoutait à l'aide d'un casque. Elle maîtrisait assez l'outil informatique pour le réécouter seule. Même stratégie avec les expressions courantes à maîtriser en début d'apprentissage d'une langue étrangère. Le vocabulaire de base était travaillé avec « **l'association image sonorisée** » et le mot écrit à côté.

6. Idéographix et les filières : La possibilité de choisir les types d'exercices permet de travailler une même compétence en lecture sur plusieurs textes ; j'ai dans un premier temps beaucoup utilisé la version papier. Maintenant que les enfants ont été confrontés à certains types d'exercices, je vais les lancer sur la filière version numérique.

Une demande qui évolue : Depuis cette année la demande évolue, l'utilisation régulière de l'outil interroge sur le plan didactique et pédagogique. Les collègues reprennent la responsabilité de leur enseignement. Et ce n'est pas si facile que cela.

Maîtrise de la langue Cycle II (ORAL)

Communiquer : être capable de...

Compétences.		Pratiques (possibles) à partir de l'album <i>Dans la forêt profonde</i> . Ex en GS.
Écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant.	Exploration libre, échanges, lecture magistrale, débat.	Débat autour de l'affiche (illustration d'une page de l'album), recherche d'indices.
Exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange.	Débat, recherche des preuves dans le texte, préparation à la justification, l'argumentation <i>Support affiche.</i>	
Faire des propositions d'interprétation pour oraliser un texte appris par cœur ou pour dire un texte en le lisant.	Échange des points de vue sur les points sujets à interprétation. <i>Enregistrement du texte ou d'une partie (ce projet incite à confronter les propositions).</i>	Enregistrement des dialogues entre le petit garçon et Jack, entre le petit garçon et Boucle d'Or.

Les questions qui se posent alors : ♦ *Comment mener une lecture experte ?* ♦ *Comment s'appuyer sur les compréhensions, les interprétations des élèves ?* ♦ *Comment s'organiser dans le dispositif pédagogique choisi ?* ♦ *Comment mettre en cohérence l'analyse, la théorisation et la systématisation ?*

Le groupe engage une réflexion sur la démarche qui replacera le logiciel comme outil (le plus performant qui existe) au service d'un enseignement et des apprentissages.

Le choix que nous avons fait : ♦ *Partir de la leçon de lecture et donc d'une lecture experte* ♦ *S'appuyer sur les instructions officielles.*

Une question se pose alors d'emblée : « *En quoi idéographix me permet de mettre en œuvre des dispositifs d'enseignement singuliers ?* »

Maîtrise de la langue Cycle II (ORAL) (suite...)		
Maîtrise du langage d'évocation : être capable de...		
Rapporter un évènement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre.	Débat autour du texte, tous les éléments liés à l'argumentation (rappel d'une partie de l'histoire).	À partir de l'affiche, on explique pourquoi les indices sont représentatifs des contes auxquels il est fait référence (ex : la clé pour Barbe Bleue, la citrouille pour Cendrillon...).
En situation de dictée à l'adulte (texte narratif ou explicatif), proposer des corrections pertinentes portant sur la cohérence du texte et sur sa mise en mots (syntaxe, lexique).	Écrire ou réécrire des parties de l'histoire.	Écrire la rencontre avec un nouveau personnage (après celles de Jack, Boucle d'Or et Hansel et Gretel).
Dégager la signification d'une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation à l'aide des éléments présents dans l'image ou des situations qu'elle suggère.	Exploration de l'écrit dans toutes ses dimensions, recherche des relations entre le texte et l'image... <i>Affiche des illustrations pour une prise de notes.</i>	Affiche de l'illustration et renvoi aux différents contes référencés par affichage des couvertures.
Dire un poème ou un court texte parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l'année (une dizaine) en l'interprétant.		

Maîtrise de la langue Cycle II (LECTURE ET ECRITURE)		
Compréhension : être capable de...		
Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire appropriés à l'âge et la culture des élèves.	À partir du ou des débats, inviter les élèves à des relectures pour la recherche des arguments dans le texte pour valider. <i>Affichage sélectif des éléments trouvés pour donner à lire à tous ce que certains ont trouvé.</i> <i>Remise en ordre de paragraphes, de mots ; texte lacunaire ; travail sur la ponctuation,...</i>	Tri par événement : Identifier les différentes rencontres (Jack, Boucle d'or, Hansel et Gretel).
Trouver dans un texte documentaire imprimé ou sur un site internet les réponses à des questions simples.	Idem. Recherche des contes de référence sur internet.	
Dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?).	Relectures, tirage des paragraphes... Listage des personnages, des lieux, des situations. <i>Support affiche, affichage sélectif des fruits de la recherche.</i>	Rechercher des groupes de mots : relever dans des phrases tous les substituts de « Boucle d'Or ».
Lire à haute voix un court passage en restituant correctement les accents de groupe et la courbe mélodique de la phrase (lecture préparée silencieusement).	<i>Enregistrement des textes étudiés (projet entre plusieurs classes par exemple...) travail sur le sens, les interprétations possibles...</i>	S'entraîner à déclamer de différentes façons « Mamie ! », « Papa ! ». Rechercher l'intonation propre à des passages tristes. Exemple : « Papa me manquait. ».
Relire seul un album illustré lu en classe avec l'aide de l'enseignant.	<i>Toutes les aides à l'autonomie (enregistrement textes, mots, définitions, images associées à un mot).</i>	

En nous appuyant sur les IO (cf. enseignement de la voie directe), il faut montrer que le logiciel permet de travailler la langue écrite dans sa spécificité. Le manque de formation dans ce domaine est un obstacle à l'utilisation optimisée du logiciel.

3) Animations pédagogiques... entrée par la leçon de lecture ; à partir de la lecture experte d'un album. Utilisation d'Idéographix pour : Analyser et théoriser / Dévoiler et matérialiser / Produire / Systématiser.

Lors de ces animations, une évidence s'impose aux enseignants : la matérialisation des échanges, des recherches est insuffisante pour que tous les élèves en tirent profit.

D'où, retour sur toutes les possibilités qu'offre le logiciel : affiches ; étiquettes à couper coller pour déconstruire, reconstruire ; affichages sélectifs et recherches d'occurrences pour donner à lire de façon particulière et écrire et réécrire ; dictionnaire pour observer, classer...

4) Mise en place d'une liste de discussion « Idéographix64 » sur le serveur ac-bordeaux.fr : L'objectif est d'accompagner et d'apporter une aide aux collègues qui souhaitent découvrir le logiciel Idéographix et à ceux qui sont déjà utilisateurs. Il s'agit donc de communiquer par courriel pour apporter des réponses tant techniques que pédagogiques sur un principe de mutualisation des connaissances des individus au service de tous.

■ Des formateurs qui se questionnent

Logiciel et matériel ne suffisent pas, la réflexion sur les conditions pédagogiques à mettre en place est indispensable. Il faudrait créer des séances de formation qui réuniraient la familiarisation à l'utilisation du logiciel et permettraient un débat sur les conditions et les pratiques nécessaires à l'usage pertinent de l'outil afin que ces pratiques soient vraiment porteuses d'efficacité pédagogique pour tous les élèves (envisager une formule de stage sur une semaine). Plus que les compétences techniques, la maîtrise de la pratique induite par ce type d'utilisation de l'outil informatique (travail individuel, autonomie à acquérir pour l'élève) et sa préparation seraient à travailler par une réflexion collective.

La nécessité d'une utilisation continue et régulière d'Idéographix à travers les années de scolarité semble évidente. Elle est moins facile à mettre en œuvre.

Un projet explicite d'un groupe (maître et élèves) ne pourrait-il pas être celui de se servir de l'outil idéographix pour apprendre que les textes sont écrits, construits, qu'on peut les analyser, les « travailler » pour en extraire des constantes y remarquer des « règles » enfin tout simplement qu'apprendre vraiment à lire et à écrire c'est possible.

Idéographix employé conjointement avec un vidéo projecteur ou un tableau blanc interactif permet de revivifier les séances de travail collectif, les débats de groupe.

Il est alors possible de « donner la main » aux élèves afin que ceux-ci triturent eux-mêmes les textes jusqu'à ce que l'imagination du groupe épuise le matériau.

Maîtrise de la langue Cycle II (LECTURE ET ECRITURE) (suite...)		
Reconnaissance des mots : avoir compris et retenu...		
Le système alphabétique de codage de l'écriture.	<i>Recherche lexicologique sur les préfixes et les suffixes / Affichage sélectif.</i>	
Les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.	<i>Description, hampe, orthographe, tri de mots, reconnaissance.</i>	
Reconnaissance des mots : être capable de...		
Proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier.	<i>Orthographe, description, tous les exercices lacunaires.</i>	
Déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas.		
Identifier instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à 4 ou 5 lettres) et les mots longs les plus fréquents.	<i>Travail sur les mots de base. Affichage sélectif des mots de base, dictionnaire par occurrence, fréquence.</i>	Mots flash.
Communiquer : être capable de...		
Compétences.		Pratiques (possibles) à partir de l'album <i>Dans la forêt profonde</i> . Ex en GS.
Écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant.	Exploration libre, échanges, lecture magistrale, débat.	Débat autour de l'affiche (illustration d'une page de l'album), recherche d'indices.
Exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange.	Débat, recherche des preuves dans le texte, préparation à la justification, l'argumentation <i>Support affiche.</i>	
Faire des propositions d'interprétation pour oraliser un texte appris par cœur ou pour dire un texte en le lisant.	Échange des points de vue sur les points sujets à interprétation. <i>Enregistrement du texte ou d'une partie (ce projet incite à confronter les propositions).</i>	Enregistrement des dialogues entre le petit garçon et Jack, entre le petit garçon et Boucle d'Or.
Maîtrise du langage d'évocation : être capable de...		
Rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre.	Débat autour du texte, tous les éléments liés à l'argumentation (rappel d'une partie de l'histoire).	À partir de l'affiche, on explique pourquoi les indices sont représentatifs des contes auxquels il est fait référence (ex : la clé pour Barbe Bleue, la citrouille pour Cendrillon...).
En situation de dictée à l'adulte (texte narratif ou explicatif), proposer des corrections pertinentes portant sur la cohérence du texte et sur sa mise en mots (syntaxe, lexicque).	Écrire ou réécrire des parties de l'histoire.	Écrire la rencontre avec un nouveau personnage (après celles de Jack, Boucle d'Or et Hansel et Gretel).
Dégager la signification d'une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation à l'aide des éléments présents dans l'image ou des situations qu'elle suggère.	Exploration de l'écrit dans toutes ses dimensions, recherche des relations entre le texte et l'image... <i>Affiche des illustrations pour une prise de notes.</i>	Affiche de l'illustration et renvoi aux différents contes référencés par affichage des couvertures.
Dire un poème ou un court texte parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l'année (une dizaine) en l'interprétant.		

La facilité de stockage (enregistrements systématiques de tous les travaux, remarques, notes et des banques lexicales ou autres créées) et la facilité de création d'exercices autorisent des retours, des prolongements ou des acquisitions individuelles s'appuyant sur les découvertes collectives.

Cette nouvelle présentation ou médiation de l'écrit et cette forme de débat favorisent la participation d'un plus grand nombre d'élèves, en quittant momentanément l'écrit traditionnel « papier » pour mieux le maîtriser, l'espoir est mis en une pratique qui paraît élargir sa portée aux élèves non pourvus d'un environnement socioculturel (matériel et intellectuel) exigé ou attendu par l'école.

■ En conclusion

Nous voulions témoigner ici de la nécessité d'un voyage au long cours. Nous ne pouvons nous contenter de faire des présentations pour « vendre le logiciel », notre crédibilité passe par cet engagement à la formation ; un engagement formateur, valorisant pour l'équipe d'accompagnement. Certes, nous sommes des « passeurs », mais la nécessité de l'évolution des dispositifs laisse toute sa place à la créativité. Cette expérience a été possible grâce au réseau humain qui s'est tissé au fil du temps.

Dominique Arbieu, Maryline Cartatéguy,
Anne Lafourcade & Marie-Christine Suhas
(article des Actes de Lecture n°93, p.74)

Index

Mots de l'acte lexique et de la lecture

anticipation (pages **113, 172**)
 apprendre à lire (page **17**)
 apprentissage (page **201**)
 apprentissage linguistique (pages **17, 113**)
 auto-dictée (page **162**)
 bibliothèque (page **201**)
 code graphique (pages **16, 21, 22**)
 codes (page **27**)
 commande à l'adulte (page **140**)
 concepts (pages **39, 166**)
 consonnes (page **27**)
 corpus (pages **16, 54**)
 culture écrite (page **21**)
 déchiffrement (pages **29, 40**)
 conscience graphique (pages **26, 38**)
 conscience phonologique (page **38**)
 échelons de fréquence (page **54**)
 empan (pages **11, 28, 114**)
 entraînement (page **201**)
 exercice (page **201**)
 formes fléchies (page **68**)
 graphèmes (pages **23, 24**)
 graphies (page **24**)
 grapho-phonétique (page **40**)
 grapho-phonologique (page **29**)
 identification et discrimination (pages **11, 38, 114**)
 Instructions Officielles (pages **40, 213 à 217**)
 intentions de l'auteur (page **39**)
 langue écrite (pages **10, 16, 17, 24**)
 langue orale (pages **24, 94**)
 langue des signes (page **94**)
 leçon de lecture (pages **20, 21, 22, 144 à 152**)
 lecteur (pages **17, 21, 29, 113**)
 lecture (page **29**)
 lecturisation (page **38**)
 lexique (page **27**)
 lexicologique (page **60**)
 mobilisation des compétences (page **39**)
 morphologie (page **60**)
 niveaux de compétences (page **39**)
 orthographe (pages **24, 26**)

phonèmes (pages **23, 24, 27, 38**)
 raison graphique (pages **19, 21**)
 raisonnement (pages **39, 113**)
 relectures (pages **16, 17**)
 segmentation (page **26**)
 stratégies (pages **39, 165**)
 syntaxe (page **26**)
 voie directe (pages **14, 28, 41**)
 voie indirecte (page **17**)
 voyelles (page **27**)
 zone proximale (page **21**)

Mots du logiciel

affichage sélectif (pages **17, 34, 37, 40, 46, 48, 49, 74, 132, 194**)
 affiche (pages **16, 34, 49, 77, 101, 132, 137, 164, 212**)
 Aide (page **33**)
 aide(s) (pages **20, 22, 40**)
 apostrophes (pages **52, 53**)
 banque (de mots, d'images) (pages **48, 49**)
 base de mots (pages **36, 37, 64, 70**)
 bibliothèque ouverte (page **10**)
 bilinguisme (page **103**)
 bureau de lecture (pages **10, 16, 17, 33, 37, 34, 48, 113, 132**)
 catégories syntaxiques (page **16**)
 champs sémantiques (page **16**)
 classement (page **57**)
 closure (pages **11, 38, 113**)
 comparaison (pages **34, 62, 48, 62**)
 connecteurs (pages **36, 38**)
 constituants (page **56**)
 cooccurrences (pages **16, 36, 49, 58, 100**)
 définition (pages **91, 99**)
 description (page **115**)
 dictionnaires (pages **34, 36, 37, 38, 40, 41, 48, 49, 54, 132, 162, 163, 193**)
 échelons (page **70**)
 effacement (page **114**)
 élèves (pages **33, 47, 108, 123**)
 empan (page **114**)
 enchaînement (page **22**)
 enregistrement oral (page **132**)
 entraînement (pages **19, 20, 47, 102, 122**)

- étiquettes (pages **34, 46, 48, 49, 79, 101, 133, 137, 138, 194**)
 exercer (s') (pages **20, 22**)
 exercice(s) (pages **11, 18, 19, 20 à 22, 33, 47, 48, 49, 84, 108, 113, 133**)
 exerciceur (pages **33, 47, 64**)
 filière (pages **11, 19, 33, 34, 47, 48, 108, 123, 135, 138**)
 filtrer (page **55**)
 filtres (page **57**)
 fréquence (page **68**)
 gestion de filière (page **11**)
 graphies (pages **11, 38, 40, 114**)
 hampes (pages **37, 38, 40, 115**)
 illustrer (page **88**)
 image (pages **34, 46, 82, 88**)
 impressions (pages **46, 84, 108, 127**)
 imprimer (page **109**)
 index (page **40**)
 intrus (page **22**)
 langue des signes (page **94**)
 langues étrangères (pages **98 à 104, 181 à 184**)
 lettres (pages **52, 53**)
 lexicologie (pages **34, 38, 40, 46, 48, 54, 60, 162, 163, 194**)
 lexiques (page **54**)
 listes (page **114**)
 listes de mots (page **57**)
 listes et bases (pages **34, 70, 132**)
 livret (page **84**)
 méthodologique (page **103**)
 mise à jour (page **43**)
 mise en page (pages **56, 102**)
 monèmes (page **37**)
 monoposte (page **124**)
 mot composé (page **41**)
 mots (pages **52, 53**)
 mots de base (pages **37, 52, 53, 70, 113**)
 mots certains (pages **52, 53**)
 mots choisis (page **113**)
 mot-flash (pages **39, 40, 114**)
 mots outils (page **70**)
 multilinguisme (page **103**)
 nom propre (page **41**)
 occurrences (pages **16, 34, 37, 40, 41, 46, 48, 49, 52, 53, 58, 100, 132, 168**)
 organiser (page **83**)
 organisation (pages **11, 46, 114, 115, 133**)
 orthographe (pages **37, 40, 115**)
 page/image (pages **49, 82**)
 papier (pages **18, 48, 73 à 84, 132, 133, 134**)
 paragraphes (pages **36, 42, 52, 53**)
 ponctuation (pages **36, 37, 52, 53, 115**)
 poursuite (page **114**)
 préfixes (page **37**)
 préparation (pages **11, 17, 18, 19, 109**)
 préparer (page **109**)
 QCM (pages **11, 39, 116, 117, 161**)
 recherche lexicologique (pages **11, 49, 60, 100, 175**)
 rechercher (page **40**)
 reconnaissance (page **40**)
 réinitialiser (page **109**)
 remédiation (page **10**)
 remise en ordre (page **114**)
 réseau (page **124**)
 résultats (pages **47, 124, 126, 127**)
 saut de l'œil (page **38**)
 segmentation (page **115**)
 séquence (page **20**)
 sigle (page **41**)
 son, sonorisation (pages **34, 46, 48, 49, 90, 92, 99, 132, 135, 163**)
 statistiques (pages **34, 37, 40, 48, 49, 52, 99, 132, 162, 163, 213**)
 suffixes (page **37**)
 systématiser (page **20**)
 tablettes (pages **34, 41, 48, 64, 99, 132**)
 temps (durée) (pages **109, 110, 111**)
 tester (page **109**)
 traduction (pages **91, 99**)
 tri (pages **11, 37, 40, 115, 175**)
 trier (page **55**)
 utilisateur (page **33**)
 version papier (page **109**)
 vocables (pages **37, 52, 53**)
-
- Mots des règles de l'écrit**
 connecteurs (page **36**)
 expressions (page **194**)
 familles de mots (page **38**)
 formes de phrases (page **37**)
 logique du récit (page **36**)
 monèmes (page **37**)
 mots (pages **46, 48, 166**)
 mots de base (pages **37, 113, 172**)
 mots composés (page **194**)
 ordre alphabétique (page **37**)
 orthographe (pages **11, 26, 37**)
 phrase (page **48**)
 ponctuation (pages **36, 37**)
 préfixe (page **37**)
 radical (page **37**)
 segmentation (pages **11, 26, 176**)
 suffixe (page **37**)
 texte (pages **16, 46, 48**)
 types de phrases (page **37**)



**Association Française
pour la Lecture** ■ 65
rue des Cités ■ 93308

Aubervilliers cedex ■ tél : 01 48 11 02 30
■ fax : 01 48 11 02 39 ■ web : www.lecture.org
■ courriel : af.lecture@wanadoo.fr _____

édition 2006 / ISBN 2-905377-56-9