

lecture et informatique

Après les dossiers consacrés aux deux volets composant le logiciel *Idéographix**, ce texte** de Jean Foucambert indique en quelque sorte la manière de s'en servir.

On admet facilement, y est-il écrit, que l'oral de sa langue maternelle puisse faire l'objet d'un apprentissage linguistique parce que les messages sont sans cesse repris et reformulés et les éléments rencontrés dans des contextes différents et innombrables. Jean Foucambert montre comment le logiciel *Idéographix* permet aux « professeurs de lecture » de proposer des situations et à leurs élèves de connaître les conditions d'un apprentissage linguistique de l'écrit.

(*) *Idéographix*, un logiciel de traitements du texte (A.L.n°77, mars 2002).
Exographix au jour le jour (A.L.n°86, juin 2004).

(**) en réalité préface du guide d'utilisation figurant sur le Cédérom du logiciel et imprimable au même titre qu'un certain nombre de textes techniques et pédagogiques d'accompagnement.

Six usages, une raison

La plateforme IDEOGRAPHIX (BUREAU DE LECTURE + EXOGRAPHIX) 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 6 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 (donc sous l'ancien régime auquel a mis fin cette révolution que fut la loi d'orientation !). Pour autant, le logiciel offre la possibilité d'imprimer les exercices papier avec leurs consignes en langue étrangère et il serait bien étonnant que ses autres fonctions ne soient pas appréciées des professeurs de langue au collège !

■ 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 diction-

naires 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

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

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 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 feuilletter 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, 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

² graphèmes qui ne sont pas la graphie des phonèmes mais, comme eux, les plus petites unités écrites dont l'altération change le sens.

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. Une fois encore, rappelons qu'en aucun cas, l'informatique ne prend le pouvoir sur l'enseignant, celui-ci informe le logiciel (liste des élèves, des machines, des créneaux disponibles), le programme propose une grille et une répartition des venues que l'enseignant fait évoluer à sa guise, et c'est bien cette version finale que la machine exécutera. Cette aide à la gestion des ressources informatique est de même nature que celle que reçoit d'un logiciel spécialisé un chef d'établissement du secondaire dans l'établissement des emplois du temps des classes et des professeurs.

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 que 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

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.

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 referont !) pendant ce temps les exercices constituant la filière lié 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 complémentaiement 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

publicité

☞ Après **le bureau de lecture** : traitements du texte et approche lexicologique (cycles 2 et 3, collège, formation d'adultes)

UN LOGICIEL OUVERT conçu pour les enseignants et destiné à les aider dans la préparation des leçons et exercices de lecture à partir des textes de leur choix !

☞ Voici **EXOGRAPHIX**, l'exerciseur (cycle 2, formation d'adultes,...)

...UN LOGICIEL qui s'adresse directement aux élèves avec :

- plus de quarante exercices organisés autour de trois unités significatives : le texte, la phrase et le mot (remise en ordre d'unités, closure, tri de mots et de phrases, recherche rapide d'éléments, reconnaissance de différentes graphies, découpage et décomposition d'unités, etc.),
- le choix et l'agencement par l'enseignant de ces exercices dans une filière,
- la restitution pour l'enseignant des résultats individuels et collectifs.

Vient de paraître !!!

Demandez-nous la brochure complète. Nous pouvons également vous adresser gratuitement 1 cd-rom de démonstration dès la sortie d'Exographix. Nous en faire la demande par e-mail (af.lecture@wanadoo.fr), par fax (01 48 11 02 39) ou par courrier.