

PÉDAGOGIES POUR DÉBUTANTS

DIDACTIQUES

A APPRENDRE À LIRE COMME ON APPREND À PARLER

Marie-Joëlle Bouchard
Préface d'Alain Bourcier


H HACHETTE
Education

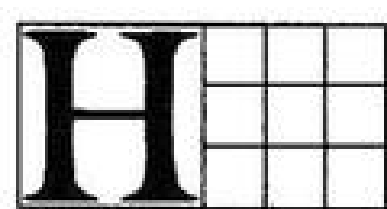
PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

DIDACTIQUES
1^{ER} DEGRÉ

A APPRENDRE À LIRE COMME ON APPREND À PARLER

Marie-Joëlle Bouchard

Préface d'Alain Bouvier
directeur de l'I.U.F.M. de Lyon



HACHETTE
Éducation

L'auteur :

Marie-Joëlle Bouchard est directrice d'école maternelle et en charge d'une classe.

Elle a pendant plusieurs années enseigné dans des quartiers difficiles de la banlieue lyonnaise, et animé de nombreux stages à la MAFPEN comme auprès d'autres instances de formation.

Conception et réalisation : *Insolence*.

ISBN 2-01-018322-3

© HACHETTE 1991, 79, boulevard Saint-Germain, F 75006 Paris.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les «copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective», et d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, «toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite». (Alinéa 1^{er} de l'Article 40.)

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français du Copyright (6 bis, rue Gabriel-Laumain, 75010 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

Partie 1 : Quand, où et comment commence l'apprentissage	13
Une école dite <i>en difficulté</i>	14
À quel âge peut-on commencer à lire ?	18
Apprendre à parler ou à lire naturellement	25
Partie 2 : Comment les enfants se repèrent dans l'écrit ?	31
La théorie de la lecturisation	32
Problèmes d'identification et d'anticipation	37
Un matériel de lecture : l'ardoise	41
Partie 3 : Comment fonctionne l'écrit ?	51
Le fonctionnement de l'écrit	52
À la recherche du sens du texte	58
Jouer avec l'écrit, une réelle nécessité	64
Partie 4 : Comment rendre passionnants le langage et la lecture ?	69
Une aventure passionnante	70
Le langage créateur	76
Partie 5 : Comment lire directement sur les livres ?	85
L'entrée dans l'écrit des livres	86
Lecture d'images, lecture d'écrits	103
Partie 6 : Comment exercer partout ses stratégies de lecture ?	109
Lire par émission d'hypothèses, prises d'indices et vérifications	110
Partie 7 : Comment situer chaque enfant dans les stades d'évolution en lecture écriture	127
Une recherche sur la psychogénèse de la langue écrite	128
Protocole de prise d'indices dans les prénoms	132
La découverte du langage écrit	136

Partie 8 : Comment lier langage, lecture et écriture?

Acquisition du langage et apprentissage de la lecture	147
Lier le lire-écrire.....	148
Perspectives.....	151
	160

Annexes :

Bibliographie.....	171
Les cycles à l'école primaire	173

À Maurice,
Raphaël,
Laure,
et Élise.

Remerciements :

Je tiens à remercier Alain Bouvier pour son aide précieuse et son soutien constant ; Jean-Charles Bonnet et Guy Journet pour leurs conseils judicieux ; Jean-Marie Privat, Jacques Blanc, Françoise Badinier et Michel Migeon pour leur lecture critique et leurs encouragements et enfin Jean-Marie Besse pour m'avoir reçue dans ses différents groupes de travail.

Préface

Depuis des années, là où je suis amené à travailler avec des enseignants, je tente d'encourager le développement de nouveaux rapports entre la recherche et la pratique des acteurs de terrain.

Au-delà des tentatives de classification, de typologies, qui conduisent à vouloir différencier ce qui serait de la recherche fondamentale, de la recherche pure, de la recherche appliquée, de la recherche-développement, de la recherche-action, de l'action-recherche, de la recherche-formation, de l'animation... au-delà de ces étiquetages qui conduisent souvent à des débats d'écoles dépourvus de conséquences opératoires, demeure une question essentielle : peut-on effectivement repérer un certain nombre de pratiques, conduites par des acteurs de terrain, qui ne soient ni une application plus ou moins directe, plus ou moins servile de pensées théoriques venues d'ailleurs, ni une pratique tentant, dans une description pseudo-théorique, de s'abriter derrière un jargon d'usage dans certains textes, pour faire croire à la présence d'une dimension-recherche qui, en fait, ne serait là que par des apparences ?

Peut-on repérer et mettre à la disposition d'un large public des travaux où la dialectique entre la recherche et l'action sur le terrain soit nouvelle, originale, réelle et profonde ?

L'ouvrage de Marie-Joëlle Bouchard permet de répondre positivement à cette question et je suis persuadé que les lecteurs partageront aisément mon point de vue.

Il me reste maintenant à souhaiter que ce livre connaisse le succès qu'il mérite et que très bientôt il soit accompagné de beaucoup d'autres créant, de la sorte, une nouvelle science pédagogique.

Alain Bouvier
Directeur de l'Institut universitaire
de formation des maîtres de Lyon.

Annexes

Bibliographie

- Arsas Gilbert, Germain Gilles, Mante Michel. – *Problème ouvert et situation-problème*. – Lyon : IREM, 1988. – 177 p.
- Aymard Paule, *L'enfant et la magie du langage*. – Laffont, 1984
- Bastien Gérard. – *L'Étrange secret des méthodes de lecture*. – Lyon : C.R.D.P., 1987. – 350 p.
- Beaune Daniel, Beaune Dominique. – *Ils ont du mal à lire*. – Paris : Fleurus, 1987. – 146 p.
- Berbaum Jean. – *Apprentissage et formation*. – Paris : PUF, Que sais-je ? n° 2129, 1984. – 127 p.
- Bettelheim Bruno, Zelan Karen. – *La Lecture et l'enfant*. – Paris : Laffont. – 253 p.
- Bouvier Alain (collectif). – *Didactique des mathématiques, le dire et le faire*. – Paris : Cédic/Nathan, 1986. – 578 p.
- Charmeux Éveline. – *La lecture à l'école*. – Paris : Cédic/Nathan, 1975
- Charmeux Éveline. – *Apprendre à lire : Échec à l'échec*. – Cahors : Milan/Éducation, 1987. – 156 p.
- Chenouf Yvonne, Faucon Guy. – *Des enfants, des écrits, la vie*. – Paris : M.D.I., Coffret "À mots découverts".
- Chenouf Yvonne. – *Une journée à l'école de l'A.F.L.* – Paris : Retz, 1985. – 127 p.
- Chomsky Noam. – *Le Langage et la pensée*. – Paris : Payot, 1969. – 145 p.
- Cohen Isdey, Mauffrey Yannick. – *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. – Paris : Armand Colin, 1986. – 224 p.
- Cohen Rachel. – *L'Apprentissage précoce de la lecture*. – Paris : PUF, 1977. – 240 p.
- Cohen Rachel. – *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*. – Paris : PUF, 1982. – 317 p.
- Cohen Rachel, Gilabert Henri. – *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans*. – Paris : PUF, 1986. – 177 p.
- Cohen Rachel (collectif). – *Les Jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*. – Paris : PUF, 1987. – 278 p.
- Direction des Écoles (M.E.N.). – *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : Actes du colloque de Paris, 13-14 juin 1979*. – Paris : C.N.D.P., 1979. – 341 p.
- Downing John, Fijalkow Jacques. – *Lire et raisonner*. – Toulouse : Privat, 1984. – 224 p.
- Erena Michelle, Lacrosaz Marie-Claude, Bastien Gérard, Decourt Nadine. – *Lire à la maternelle*. – Toulouse : Privat, 1987. 121 p.

- Ferreiro Emilia. – *Lire, écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*. — Lyon, 1988. – 408 p.
- Foucambert Jean. – *La Manière d'être lecteur*. – Paris : O.C.D.L., 1976. – 127 p.
- Foucambert Jean. – *L'École de Jules Ferry*. – Paris : Retz, 1986. – 141 p.
- Foucambert Jean. – *Question de lecture*. – Paris : Retz, 1989. – 159 p.
- G.P.L.I. – *Pour une meilleure réussite scolaire*. – “En toutes lettres”, hors série n° 8. – Paris, 1988. – 141 p.
- Lentin Laurence. – *Comment apprendre à parler à l'enfant ?* – Paris : E.S.F., 1973 (9^e édition, 1984). – 161 p.
- Lentin Laurence. – *Recherche sur l'acquisition du langage*. – Paris : Université Paris III, 1984. – 232 p.
- Lentin Laurence. – *Du parler au lire*. – Paris : E.S.F., 1977. – 196 p.
- Meirieu Philippe. – *L'école mode d'emploi : des “méthodes actives” à la pédagogie différenciée*. – Paris : E.S.F., 1985. – 147 p.
- Meirieu Philippe. – *Apprendre... oui, mais comment ?* – Paris : E.S.F., 1987. – 163 p.
- Migeon Michel. – *La réussite à l'école (rapport)*. – Paris : M.E.N.J.S., 1989. – 93 p.
- Parent Yves. – *les B.C.D.* – Paris : A.F.L., 1984. – 296 p.
- Piaget Jean - *Le langage et la pensée chez l'enfant* - Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1923.
- Piaget Jean. – *La psychologie de l'intelligence*. – Paris : Armand Colin, 1970. – 189 p.
- Raffestin André. – *Apprentissage de la lecture et théorie de la perception*. — Rouen : C.R.D.P., 1978. – 20 p.
- Richaudeau François et Remond Georges – *Je deviens un vrai lecteur*. – Paris : Retz, 1978. – 288 p.
- Richaudeau François et Remond Georges – *Nous devenons de vrais lecteurs*. – Paris : Retz, 1982.
- Smith Franck. – *Comment les enfants apprennent à lire ?* – Paris : Retz, 1984. – 169 p.
- Smith Franck. – *Devenir lecteur*. – Paris : Armand Colin/Bourrelrier, 1986. – 182 p.
- Sprenger-Charolles Liliane. – *Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage*, in “Pratiques” n° 52. – Metz : Décembre 1986.
- Vygotski. – *Pensée et langage*. – Paris : Éditions sociales, 1985. – 419 p.
- Zazzo Bianca. – *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. – Paris : PUF, 1978. – 224 p.

Avant-Propos

«Apprendre à lire comme on apprend à parler ?»

Pourquoi ce titre ?

Parce qu'en matière de lecture comme d'enseignement, on se pose sans cesse de nouvelles questions.

Parce qu'au-delà de cette grande question s'en profilent beaucoup d'autres.

Pourquoi y a-t-il un problème d'apprentissage de la lecture ?

Pourquoi l'école ne parvient-elle pas à mener correctement cet apprentissage ?

Peut-on conduire cet apprentissage autrement ?

Pourquoi les enfants sont-ils tant attirés, tant passionnés par les livres et pourquoi y a-t-il cependant tant d'enfants qui ne parviennent pas à apprendre à lire ?

Peut-on apprendre à lire à des enfants sans savoir comment eux s'y prennent ?

Comment procéder pour savoir comment ils s'y prennent ?

Pourquoi les enfants apprennent-ils à parler sans problème, alors qu'il s'agit d'une activité extrêmement complexe ?

Ne peut-on pas mener l'apprentissage de la lecture de la même manière que nous avons mené celui du langage ?

Entre 0 et 3 ans, les enfants apprennent à parler en découvrant comment fonctionne le langage autour d'eux, pourquoi n'apprendraient-ils pas à lire en découvrant comment fonctionnent les écrits qui les entourent ?

Comment les guider dans leur apprentissage ? Au cours d'échanges réels, dans des situations vraies, sans vouloir brûler les étapes, ni sanctionner les erreurs normales en début de parcours, en leur donnant la possibilité d'apprécier la richesse des écrits rencontrés, les plaisirs qu'ils peuvent leur procurer, en les guidant dans des activités de recherche qui les motivent et leur permettent de découvrir comment l'écrit fonctionne.

C'est à toutes ces questions que j'ai tenté de répondre, car mère de trois enfants, institutrice en grande section d'école maternelle, et réfléchissant depuis près de dix ans aux problèmes de lecture, je peux témoigner d'un certain nombre d'observations et de constats.

Cette double expérience me permet de penser que cet apprentissage peut être mené de pair par les parents et par les enseignants, les adultes approvisionnant l'enfant en matériaux divers, nécessaires à la construction de cette nouvelle connaissance, l'amenant à en découvrir les propriétés et le fonctionnement, en même temps qu'ils l'aident à progresser dans sa construction.

Ce livre s'adresse aux enseignants, leur apportant un aperçu des travaux nécessaires à une bonne connaissance du sujet, sans lesquels on ne peut comprendre ni agir.

Jean Foucambert qui dès 1972, a renouvelé les conceptions qui avaient cours alors. À la suite des découvertes touchant à la physiologie de la lecture et des travaux de François Richaudeau sur la lecture rapide, il s'est intéressé aux activités entrant en jeu dans le mécanisme de la lecture, à savoir l'identification et l'anticipation. Le premier correspondant à une lecture de type idéo-visuelle, et le second touchant aux activités langagières intervenant dans la lecture. Il met l'accent sur l'aspect fonctionnel, utilitaire de la lecture pratiquée sur toute la variété des supports de la vie quotidienne. Lire, c'est pour lui aller directement des signes au sens, sans passer par le déchiffrage, préjudiciable à un futur vrai lecteur.

Évelyne Charmeux qui apporte quelques nuances à l'avis précédent et est moins catégorique sur ce dernier point. Si les activités d'émissions d'hypothèses mettent avant tout l'accent sur une recherche du sens, celles de prises d'indices font autant appel aux unités de première articulation que sont les mots, qu'aux unités de seconde articulation que constituent les graphèmes et les phonèmes. Les éléments du code apparaissant comme des indices parmi d'autres, des moyens de vérifier les hypothèses précédemment émises.

Emilia Ferreiro qui ne se centre pas sur l'acte lexique, mais sur la conception que les enfants ont de l'écrit, la manière dont ils cherchent à se comprendre, à en reconstruire les règles et à se les approprier. La recherche qu'elle a menée au Mexique lui ayant permis de déterminer les stades d'évolution par lesquels les enfants passent au long de leur apprentissage de la lecture.

La théorie devant se mettre au service de la pratique, j'ai exposé les pratiques pédagogiques que j'ai déduites de ces mêmes

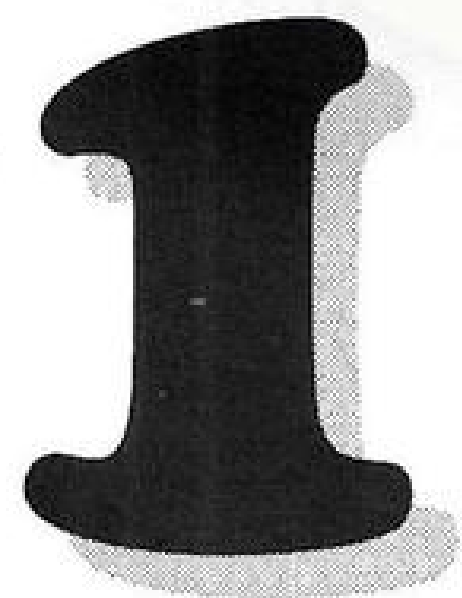
théories, et que j'ai expérimentées, dans une certaine cohérence d'idées.

Ce livre se veut une aide pratique, puisqu'on peut y trouver de nombreuses relations d'expériences, mais l'exposé qui en est fait est destiné à faire saisir avant tout un état d'esprit, à faire naître une réflexion. Il est en effet nécessaire que chacun crée sa propre pratique, à partir de son expérience, de ses observations, de ses centres d'intérêt et de sa propre évolution. Ce qui s'avère possible à partir du moment où l'on sait comment les enfants eux évoluent et s'y prennent à chaque étape de leur apprentissage. C'est ainsi que l'on pourra *voir* les enfants en action, c'est-à-dire en situation de se débrouiller dans l'écrit avant même de savoir lire.

J'ai souhaité parfois prendre du recul par rapport à la classe, j'ai travaillé en ce sens avec des universitaires et des chercheurs de l'Université Lumière-Lyon 2 et dans le cadre d'un dispositif d'Aide à la Recherche de Terrain de la MAFPEN de Lyon.

J'ai été appelée à présenter mes idées dans diverses manifestations (colloques, Journée Paul Langevin) ce qui m'a confortée dans ma démarche.

Je n'ai pas d'autre but que de permettre à nombre de parents et d'enseignants de se lancer dans cette aventure passionnante qu'est l'apprentissage de la lecture lorsqu'il est mené dans un esprit de recherche et de découverte qui donne espoir et confiance en l'intelligence des enfants qui nous sont confiés.



Quand, où et comment commence l'apprentissage ?

Les approches traditionnelles de la lecture s'avèrent mal adaptées au public scolaire issu de milieux socialement et culturellement peu favorisés. La Bibliothèque Centre Documentaire permet de pallier le manque de rapport aux livres et à l'écrit et met les enfants en situation réelle d'apprentissage de la lecture. Mais cet apprentissage doit se construire sur la base des apprentissages précédents. Il est donc indispensable d'apporter très tôt les stimulations sensorielles et motrices nécessaires, de favoriser l'éveil et le développement du langage, et de concevoir l'école maternelle comme un lieu riche en stimulations intellectuelles variées.

L'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture présentent des stratégies d'action communes et des processus de développement identiques, qui permettent d'envisager des démarches comparables.

SOMMAIRE

Une école dite <i>en difficulté</i>	14
À quel âge peut-on commencer à apprendre à lire ?	18
Apprendre à parler ou à lire naturellement	25

Une école dite en difficulté

Une Bibliothèque Centre Documentaire	14
S'informer pour agir	17

En 1981, j'ai été nommée directrice d'une école maternelle de la banlieue de Lyon. Cette école, située dans un quartier de H.L.M., est fréquentée par des enfants de milieux socio-économiques et culturels peu favorisés.

Je me suis ainsi retrouvée institutrice en section de grands, section nouvelle pour moi malgré mes douze ans d'ancienneté dans le métier.

Pendant un an, j'ai enseigné la lecture de manière classique, à l'aide de petites étiquettes.

Quant aux activités de lecture que je pratiquais : quelques contes, quelques textes issus des livres que je leur lisais, des mots connus globalement qui leur permettaient de lire ou de constituer des phrases très simples.

Quelques jeux de reconnaissance visuelle de lettres, de reconnaissance auditive de sons et bon vent pour le C.P.

Le résultat ne fut ni pire ni meilleur que d'habitude, mais je ne pouvais m'en satisfaire.

Chaque année les deux Cours préparatoires affichaient en effet 20 à 25 % de redoublement, un taux de redoublement également important dans les autres classes. Cela, ajouté au milieu socio-économique du quartier, valut au Groupe scolaire d'être classé «*école en difficulté*» et à ce titre de recevoir une Bibliothèque Centre Documentaire (B.C.D.).

Une Bibliothèque Centre Documentaire

En 1982, le ministère de la Culture nous alloua une somme relativement importante pour pouvoir acheter des livres en tous genres : albums, bandes dessinées, romans, livres de contes et documentaires, pour tous les âges représentés dans le Groupe scolaire (de 2 à 12 ans). Ces livres furent regroupés dans une même salle, avec

planning et réflexion sur son utilisation car la B.C.D. devait être un moyen de lutter contre l'échec scolaire et de prévenir l'illettrisme.

L'installation d'une B.C.D. allait-elle modifier le rapport au livre et la manière d'apprendre à lire ? De concevoir la lecture ? De considérer les enfants en situation d'apprentissage ?

Des questions se posaient, une réflexion s'imposait.

■ D'abord, qu'est-ce qu'une B.C.D. ?

Une B.C.D. est un lieu qui doit être accueillant, confortable et qui est tout entier réservé aux livres : c'est l'équivalent de votre salon ou de votre bureau, où se trouvent, je présume, des étagères couvertes de livres, pièces qui n'existent pas ou n'ont pas cette fonction chez la plupart des enfants de l'école.

Les livres y sont variés quant à leurs formats et à leur épaisseur. On y trouve différents styles, albums ou romans, histoires réalistes ou de fiction, drôles ou tristes, du présent, du passé ou du futur, d'ici ou d'ailleurs. Il y figure des documentaires scientifiques, historiques, géographiques, et des ouvrages de modes d'écriture différents.

Les enfants sont libres de choisir le livre qu'ils veulent, ce qu'ils souhaitent en faire (le feuilleter, en regarder les images, en rechercher l'histoire ou le reposer), dans la position qu'ils désirent, pendant le temps qu'ils jugent bon, et de le faire avec qui ils en ont envie.

La lecture ne doit pas y être un exercice mais la recherche d'un plaisir (on parle de *lecture-plaisir*) ou de réponses nées d'un questionnement (on parle de *recherche documentaire*).

La B.C.D. peut être le lieu d'animations qui permettront ensuite à chacun de diversifier ses stratégies face à l'image ou à l'écrit.

Chaque enfant doit pouvoir y agir face au groupe-classe ou à d'autres groupes, pour aider à trouver, raconter ou expliquer ce qu'il a lui-même découvert.

C'est là une liberté nécessaire pour exercer un pouvoir sur ces objets à désacraliser et à déscolariser que sont les livres.

Lutter contre l'échec scolaire, qu'est-ce que cela signifiait ?

Qu'il fallait pallier les handicaps : l'absence de livres, ou de personnes sachant lire pour les familles d'origine étrangère, le manque de temps ou de disponibilité pour le faire dans d'autres familles.

C'était permettre à d'autres livres que les livres scolaires d'entrer dans le processus d'apprentissage de la lecture.

C'était surtout conférer aux livres, quels qu'ils soient, une place de toute première importance dans cet apprentissage.

■ Quels sont les objectifs d'une B.C.D. ?

Ou plus généralement d'un travail mené autour du livre ?

Le premier est impérativement de donner aux enfants l'envie de lire et le second est, si l'on veut lutter contre l'échec scolaire qui est trop souvent synonyme d'échec en lecture, de les guider dans la recherche de la signification des textes écrits qu'ils rencontrent.

■ Comment atteindre les objectifs fixés ?

Comment faire naître l'envie de lire ? En racontant et en lisant des contes ou des histoires (mais si cela est nécessaire, est-ce cependant suffisant ?).

En faisant participer les enfants à la découverte de l'histoire, pour qu'ils donnent libre cours à leur imagination en prenant appui sur l'image.

■ Comment les aider à percevoir le sens des textes ?

En leur faisant prendre conscience des limites des images, qui ne suffisent pas à répondre, le plus souvent, aux questions qu'elles suscitent.

En évitant de faire écran entre le texte du livre et les enfants.

En les faisant entrer directement dans l'écrit des livres.

En donnant au texte un rôle déterminant, le mettant au service de l'image.

■ Comment trouver le moyen de lire autrement ?

En utilisant des supports variés, des albums, des bandes dessinées.

Avec d'autres méthodes : ni combinatoire, ni globale pure.

Une histoire chaque soir

En tant que parent, je ne pouvais que souscrire à ces objectifs. Mère de trois enfants, j'avais toujours mis à leur disposition des albums ou des livres, j'avais, depuis que l'aîné avait environ 18 mois, pris le temps chaque soir, au coucher, de leur raconter ou de leur lire des histoires. En plus des moments de plaisir intense et partagé que cela nous avait procuré, j'étais persuadée que cela devait représenter une aide importante puisque deux de mes enfants avaient appris à lire par eux-mêmes avant l'entrée en Cours préparatoire, sans aucun enseignement systématique.

À quoi imputer cette facilité d'acquisition ? Et comment généraliser cette démarche ? Compte tenu du fait que, dans une classe, les centres d'intérêt, les niveaux de pensée, de langage, d'analyse, sont loin d'être homogènes.

Tout ne serait peut-être pas aussi simple, il faudrait sans doute lever certains handicaps, ne pas brûler les étapes, encore fallait-il savoir de quelles étapes il s'agissait. N'apprend-on pas à lire depuis cent ans sans bien savoir comment les enfants, eux, s'y prennent ?

Avec un autre rapport adulte-enfant, où chaque enfant serait partie prenante dans son apprentissage, où l'adulte serait un *guide* plutôt qu'un *maître*.

S'informer pour agir

J'ai ressenti alors le besoin d'en savoir plus, de m'appuyer sur une théorie solide afin de pouvoir me forger une pédagogie appropriée. J'ai donc lu *Du parler au lire* de Laurence Lentin, *La Manière d'être lecteur* de Jean Foucambert, *La Lecture à l'école* d'Évelyne Charmeux, *L'Apprentissage précoce de la lecture* de Rachel Cohen, *La Lecture et l'enfant* de Bruno Bettelheim, et découvert d'autres auteurs qui figurent dans la bibliographie ci-jointe.

J'étais de plus en plus persuadée qu'il relevait de la *non-assistance à personne en danger*, dans un quartier comme celui où je travaillais, d'attendre six ans pour commencer l'apprentissage de la lecture. Les livres de R. Cohen confirmèrent mes impressions au-delà de toute espérance.

A quel âge peut-on commencer à apprendre à lire ?

Enseignement et apprentissage	18
La stimulation intellectuelle	19
La connaissance du monde	21
Le développement du langage	21
Rôle de l'école maternelle	22
Un contact précoce avec l'écrit	23

Il est certain que si l'on entend par apprendre à lire suivre un enseignement traditionnel de la lecture, où la méthode employée est la méthode syllabique, à base de combinaisons de lettres et de sons, six ans constitue l'âge à la fois normal et souhaité.

Mais lire, n'est-ce que cela ? Et dans ce cas, pourquoi tant de problèmes et d'échecs ?

Il nous faut préciser d'abord ce que représente le pronom *on*, dans «*A quel âge peut-on commencer à apprendre à lire ?*».

S'agit-il de *l'enseignant* et plus généralement de *l'adulte* qui dispense un *enseignement* de la lecture ou s'agit-il de *l'enfant* ? Cela s'applique en fait à l'enfant qui commence son propre *apprentissage*.

Il faut préciser ensuite le sens du mot *apprendre*. Nous emploierons ce mot dans le sens qui lui est attribué dans l'expression *apprendre à parler*. On ne dit jamais en effet que *l'on apprend à parler à un enfant*, on dit en revanche que *l'enfant apprend à parler* et c'est là toute la différence.

Enseignement et apprentissage

Nous devons dissocier l'*apprentissage* de l'*enseignement*. L'apprentissage est propre à chaque enfant, il est son cheminement personnel en fonction de son environnement familial, affectif, social, culturel, scolaire, de ses acquis, de ses

rencontres, de ses actions et de ses réflexions. L'apprentissage est une construction où chaque nouvel apport, scolaire ou non, se soude à l'ensemble existant, en le modifiant et en le rehaussant. Cela procède du principe d'assimilation et d'accommodation tel que le définit Jean Piaget.

Les différents apports de l'enseignement seront autant de pierres ajoutées à l'édifice, mais si aucune construction de base n'a été mise en place préalablement, le fait d'ajouter des pierres ne permettra en rien de faire tenir l'ensemble, bien au contraire, et si aucun plan, aucun projet ne motive cet empilement, il deviendra vite inutile et décourageant.

Mais sur quelle construction de base doit venir s'ajouter ce nouvel apprentissage ?

Est-ce un nouvel apprentissage ou l'Apprentissage avec un grand A qui continue ?

Et dans ce cas y a-t-il un âge pour commencer à apprendre ?

Ne devons-nous pas dès la naissance mettre notre enfant *en condition favorable*, en communication avec tout ce qui l'entoure, personnes, objets, lieux, en les considérant comme autant de ressources et de moyens de connaissance ?

Pour cela, offrons-lui un cadre riche en stimulations intellectuelles variées et appropriées.

La stimulation intellectuelle

Dès la naissance, les cinq sens des enfants sont à stimuler de manières diverses.

– Amener le bébé dans la pièce où se trouve le reste de la famille dès qu'il est réveillé, le sortir de son berceau dès que possible pour le placer sur un siège relax, afin qu'il tire bénéfice de tout ce qui se passe autour de lui (mouvements, bruits, odeurs...).

– Lui offrir des situations relationnelles riches et intenses. Lui parler à tout moment pour l'inclure dans toute action ou réflexion, lui dire des comptines ou lui chanter des chansons aux instants de contact privilégié que représentent les biberons, les changes, le coucher ou le bain. Tous les jeux de nourrice qui ont traversé les siècles ne sont pas à dédaigner, ils allient langage, chant, mouvement, toucher, et sont l'occasion de rires. Il faut y ajouter tous ceux que l'on peut inventer, provoqués par les réactions mêmes de l'enfant.

– Acheter des jeux *intelligents*, les meilleurs sont souvent les plus simples et les moins chers.

– Choisir des jeux qui exigent une participation active de l'enfant et l'amènent à des découvertes en rapport avec ses intérêts et ses possibilités du moment.

Quelques jeux simples

Un simple **mobile** aux éléments très légers et très colorés, suspendu au-dessus du berceau, sera l'occasion d'attirer l'attention du bébé sur ce qui l'entoure et se déplace, et lui fera prendre conscience que ses propres mouvements peuvent en déclencher d'autres.

De même, lors de la promenade, un **boulier** accroché au landau provoquera, par hasard d'abord, volontairement ensuite, et par les coups qu'il lui appliquera, mouvements et bruits que l'enfant répétera indéfiniment. Ce sont là les premières occasions d'exercer son pouvoir sur les choses, de les voir et de les entendre réagir.

Les **premiers jeux de découverte** fonctionnent sur le même principe, sous l'action de l'enfant qui tire, tourne, pousse... provoque des bruits ou des déplacements divers que mettent en évidence les formes et les couleurs employées pour chaque jeu. L'enfant découvrira à la fois ce qu'il peut provoquer et surtout la manière de le provoquer et peu à peu adaptera à chaque jeu le mouvement voulu. N'est-ce pas là une façon de comprendre et de s'adapter ?

Une simple série de **boîtes de plastique gigognes**, de forme cubique et de couleurs vives, est une mine inépuisable de jeux et de découvertes, dans la baignoire, à la mer, ou dans le bac à sable. Les petits, comme chacun a pu l'observer, ressentent le besoin de manipuler des éléments tels que l'eau ou le sable qui leur permettent remplissage, transvasement, écoulement, contact avec la peau, immersion ou enfouissement, qui réagissent au traitement qu'ils leur imposent. Les boîtes gigognes leur font peu à peu prendre conscience de notions de tailles (plus ou moins grandes), de quantités (plus ou moins importantes), de sériations

(du plus petit au plus grand et inversement).

Des **personnages ou animaux en plastique**, choisis en fonction des centres d'intérêt du moment, à animer, à faire parler, sont également des éléments de jeu très riches. Ce peut être les animaux de la ferme par exemple à l'occasion d'un séjour à la campagne, ou des personnages plus neutres à qui ils pourront attribuer des rôles différents au gré de leur volonté et sur lesquels ils se projetteront et exerceront leur imagination.

Ceci associé à **des jeux de construction**, d'agencement simple mais les plus « ouverts » possibles, c'est-à-dire qu'à partir d'un même jeu l'enfant peut faire des constructions (bâtiments ou engins) extrêmement variées, en laissant libre cours à son imagination.

Divers **vêtements, accessoires ou morceaux de tissu** dans un coffre, permettront d'imiter, de se transformer, ou de rêver.

J'ajouterai à cela tous les jeux éducatifs auxquels on peut se livrer agréablement en famille, que ce soient les **dominos, lotos, memory, puzzles**, si variés qu'il en existe pour tout âge.

Une simple **feuille de papier** et quelques **crayons** seront l'occasion très tôt de s'exprimer par des gestes, des formes, des traits qui feront le bonheur du tout-petit et son émerveillement devant cette trace qui apparaît sous ses doigts, qu'il peut faire varier à l'infini, ajoutant et surajoutant sans cesse, sans autre désir au début que celui de laisser sa marque. Puis devant les remarques et les questions de son entourage « C'est joli, qu'est-ce que tu as dessiné ? », il cherchera dans de vagues formes une correspondance avec des choses connues, ou attribuera à une forme la représentation de ce qu'il

souhaitait faire apparaître. Jusqu'à ce qu'il parvienne à représenter ce qu'il veut (un bonhomme le plus souvent) sous une forme extrêmement simplifiée (le bonhomme *têtard*) mais qui corresponde à la représentation qu'il a de son propre corps. Ce dessin constamment répété se modifiera au fur et à mesure de son développement.

Sans oublier les habituels **jeux d'imitation** (dînette, poupées, voitures), ni les **livres** bien sûr auxquels les enfants peuvent s'intéresser très tôt pourvu qu'on les accompagne dans leur démarche et que l'on ne craigne pas d'en mettre à leur disposition, même si au début ils sont quelque peu froissés, déchirés, voire un peu mangés.

La connaissance du monde

C'est grâce à ses cinq sens que l'enfant découvre le monde et il ne semble parfois pas avoir assez de tout son corps pour voir, entendre, goûter, sentir, toucher, tout ce qui l'entoure.

Encore faut-il lui laisser faire des expériences riches et variées dans tous ces domaines, en lui permettant des contacts avec des personnes, des éléments et des objets différents, dans des situations diverses.

C'est à travers le jeu qu'il découvre, répète, assimile et effectue des rapprochements qui l'amènent à comprendre les relations entre les personnes ou entre les choses. Les jeux d'eau ou de sable avec les boîtes gigognes auxquelles j'ai déjà fait allusion permettent par exemple de pressentir les notions de liquide, de fluidité, de grandeurs et de quantités relatives...

C'est à travers le langage également que ses découvertes s'inscrivent en lui.

Le développement du langage

En même temps que nous mettons le monde à sa portée, en variant ses expériences, nous devons l'aider à nommer ce qu'il voit, ce qu'il rencontre, ce qui attire son attention. C'est parce que l'adulte l'accompagnera verbalement dans ses découvertes qu'il les intégrera à ce qu'il connaît déjà, que tout s'organisera peu à peu dans sa tête. Il construit son monde en même temps qu'il organise son langage et sa pensée. Nommer permet à l'enfant de mieux s'intéresser ; de mieux distinguer, de mieux voir même ce qui l'entoure, de mieux l'apprécier, de mieux le comprendre, de vouloir chercher à le comprendre. Ce qui amène à se faire expliquer et nommer à nouveau. Le jeu des questions « *C'est quoi ?* », « *Comment ça s'appelle ?* », des « *Pourquoi ?* » et des réponses entraînant sans cesse de nouvelles questions est essentiel au développement. Il faut donc s'y prêter de bonne grâce, même si

Parler et expliquer

À la campagne, devant l'animal, l'enfant demande «*C'est quoi ?*». «*C'est un canard,*» répond la maman, «*Tu as vu son grand bec ? Et qu'est-ce qu'il mange avec son bec ?*», l'enfant regarde et dit «*pain-pain*», «*Eh, oui c'est du pain, tu as vu comme il marche*», et elle se met à l'imiter, il l'imité aussi et ils rient, «*Il a des ailes*» ajoute la maman, elle mime les ailes repliées, «*Il va peut-être s'envoler*» et avec de grands gestes elle «*s'envole*» et l'enfant bat des ailes à côté d'elle en disant «*C'est coloré*», «*Mimi, mon petit canard*» dit la maman en l'embrassant. Il s'agit d'un échange, d'un jeu, mais quelle richesse dans un simple jeu comme celui-là. Toutes les caractéristiques, ou presque, du canard sont évoquées qui permettront de le recon-

naître, de le distinguer, de le mimer, de l'évoquer... Il le retrouvera ainsi sur le livre et sur le jeu de loto des «*animaux de la ferme*»... Grâce à des apports très diversifiés, l'enfant se construit.

Mais tous les parents n'ont pas, hélas, la même disponibilité, ni les mêmes possibilités d'échanges et de communication, héritées de leur propre niveau de langage, de leur milieu social et culturel. Et c'est pourquoi le rôle essentiel de l'école maternelle consiste dès l'âge de 2 ans à fournir aux enfants de milieux défavorisés les stimulations intellectuelles, sous forme de situations riches, de jeux, d'échanges le plus possible individualisés, dont ils ont manqué.

la question posée vous a déjà été plusieurs fois adressée, car elle le sera en fait jusqu'à ce que la réponse ait été intégrée.

Rôle de l'école maternelle

Outre la socialisation de l'enfant, l'école maternelle a pour devoir de pallier au plus tôt les handicaps sociaux ou culturels, et pour cela doit offrir dès l'âge de deux ans un cadre riche en stimulations intellectuelles variées et appropriées, en adaptant ces différents types de jeux à l'âge des enfants concernés.

Il s'agit notamment de jeux ou d'activités visant à :

■ Développer la fonction symbolique

Grâce aux jeux d'imitation ou aux activités favorisant la représentation d'images mentales par l'intermédiaire du geste, du dessin, du langage.

■ Mettre les enfants en situation de découverte et d'action

La richesse du cadre, des situations proposées, des éléments et des outils mis à disposition doit être le meilleur stimulant et le meilleur incitateur à agir. L'adulte étant là pour observer d'abord, pour aider à avancer dans le sens des découvertes individuelles et collectives.

■ Les mettre en situation de *réflexion* et de *communication*

Agir est une chose, mais encore faut-il savoir comprendre ce qui se passe, le comparer à ce que l'on connaît, en retirer un savoir ou un savoir-faire à réinvestir à l'occasion.

Or pour cela il faut la présence d'un adulte conscient des intérêts propres à l'âge des enfants qui lui sont confiés, de ce qu'il peut faire émerger d'eux et capable de créer des situations propres à solliciter l'intérêt et la réflexion.

Un adulte qui sache regarder, écouter, anticiper, c'est-à-dire voir ce qui n'est pas forcément visible mais prévisible, entendre ce qui n'est pas dit mais sous-entendu et prévoir le bénéfice pédagogique qu'il peut en tirer ou ce qu'il peut apporter dans une situation donnée.

Il doit aussi savoir établir le contact, poser la question qui permet de faire prendre conscience, de faire formuler, d'instaurer le dialogue ou de faire naître échanges et communication entre les divers membres de la communauté. Il doit établir un climat de confiance dans lequel tous se sentent à égalité, autorisés à prendre la parole, à faire leurs propres expériences et à exposer leurs propres interrogations.

Pour amener les enfants à réfléchir il faut se placer soi-même en état de recherche et de réflexion, essayer de toujours mieux comprendre ce qui se passe dans leur esprit et adapter son action.

Cette attitude vaut quelle que soit l'activité, y compris l'activité-lecture. La lecture étant le prolongement naturel d'un ensemble d'acquisitions (savoirs et savoir-faire) dont elle constitue une étape supplémentaire, elle ne peut être coupée de l'ensemble du développement.

Quel maillon manque-t-il encore à la chaîne ? Si l'enseignement de la lecture suppose d'autres préalables, quels sont-ils ?

Un contact précoce avec l'écrit

Attention, il ne s'agit nullement des habituels *prérequis*, mais au contraire d'une réelle mise en contact avec l'écrit.

Il faut bien considérer que l'enfant, de par son milieu de vie, est naturellement environné d'écrits, que ce soit sur les affiches publicitaires, les enseignes des magasins qu'il fréquente, l'écran du téléviseur...

Nous ne pouvons l'empêcher, alors pourquoi l'ignorer ?

Pourquoi ne pas favoriser ce genre de situations ?

Pourquoi surtout ne pas en tirer profit pédagogiquement ?

Penser que les contacts qu'ils ont eus avec ces différents écrits les ont laissés parfaitement imperméables à ce type de code, est-ce connaître les enfants ?

N'est-ce pas par un contact, un frottement continu et affectif avec le langage, un désir de comprendre et d'imiter que tous apprennent à parler ?

L'enseignement systématique, quelle qu'en soit la méthode (analytique, globale ou mixte) et qui se situe environ vers 6 ans, doit faire suite à une période de familiarisation avec la langue écrite d'une part, de découverte des caractéristiques propres à l'écrit d'autre part, car c'est là encore que se situe le handicap pour les enfants de familles étrangères ou de milieux défavorisés socialement et culturellement.

L'apprentissage de la lecture passe donc nécessairement par la familiarisation avec la langue écrite et la découverte du plaisir que peut procurer cette rencontre : nous devons prendre le temps de nous y consacrer très tôt.

Raconter et lire

Avec les enfants de 2 ans, nous pouvons d'ores et déjà nous en donner à cœur joie, en racontant, lisant, commentant les images et le texte, à condition toutefois de choisir des albums correspondant aux intérêts propres à cet âge.

Il n'est pas trop tôt non plus pour éveiller la curiosité de l'enfant devant tout écrit qui l'entoure, en répondant par exemple à une question de l'enfant par : « *Le cinéma ? c'est là, c'est écrit là-haut* », en associant le geste à la parole, ou « *Regarde, c'est Récré-A2, c'est écrit là* », sans aller plus loin au début.

Apprendre à parler ou à lire naturellement

En ce qui concerne le langage	25
Procéder par essais et erreurs	25
Et pour la lecture ?	26
Faire confiance à leur intelligence	26
Des stratégies communes d'apprentissage	27
Des processus de développement identiques	28

La B.C.D. ou tout lieu fonctionnant de manière analogue constitue un terrain privilégié pour l'apprentissage, en ce sens que les enfants y sont réellement obligés de se débrouiller face aux livres pour comprendre, s'essayer, jouer avec, comme ils l'ont fait avec le langage dont ils étaient environnés.

En ce qui concerne le langage

Tout enfant parle, car il est placé dans un univers de langage où le choix ne lui est pas laissé, c'est pour lui une nécessité, au croisement du besoin et du désir ; il faut créer cette nécessité le plus tôt et le plus naturellement possible chez chacun.

Avant de pouvoir parler, il nous a fallu du temps, le temps de vivre certaines expériences (de voir, de toucher, d'entendre, de sentir, de ressentir, de comprendre certaines choses). Avant de savoir parler, nous sommes passés par des phases d'essais et d'erreurs qui ont beaucoup amusé notre entourage, nous étions sans doute conscients qu'il s'agissait de simples tâtonnements puisque nous nous en sommes rapidement corrigés.

Procéder par essais et erreurs

De quels types d'erreurs s'agit-il ?

Cela concerne le sens d'un mot ou d'une expression.

À 2 ans, par exemple, mon fils appelait veste ou manteau un *pas chaud*, car pour le convaincre de les enfiler contre son gré, je lui disais : « Mets ton manteau, il ne fait pas chaud ! » Il faisait là une

erreur d'hypothèse sur le sens des mots, associant à l'expression, qu'il entendait régulièrement en dernier, l'objet concret qui lui était en même temps présenté.

Ce peut-être une hypothèse grammaticalement fausse : c'est le cas de ma fille à qui son frère disait : «*Moi, j'm'en fous !*» et à qui elle répondait : «*Moi j'm'en folle !*» Le mot fou ne donne-t-il pas logiquement le mot folle au féminin ? Il s'agissait, là encore, d'une hypothèse fautive sur le sens du mot *fous*, dans l'expression *je m'en fous*.

C'est peut-être enfin une erreur dans les sons prélevés ou dans la façon de les prononcer : la petite dernière, pour le mot *robe*, prononçait «*vam*», ce qui était d'autant plus curieux qu'aucun des sons de ce mot ne correspondait au mot réel, elle le rectifia d'abord en disant «*vrob*», avant de le prononcer correctement.

C'était dans tous les cas un cheminement nécessaire, il ne s'agissait pas de fautes mais de simples erreurs de parcours, il n'était pas question de les sanctionner, de les noter, de juger, de cataloguer.

Et pour la lecture ?

N'en est-il pas de même lorsqu'un enfant lit «*EAU*» sur une bouteille où figure le mot «*ÉVIAN*» ? quand il lit «*déconstruit*» au lieu de «*démolit*» ? etc.

Tout le monde considère à juste titre qu'un enfant qui commence à parler ne peut le faire parfaitement du premier coup, ni à un âge déterminé, qu'il lui faudra un certain temps pour y parvenir, que ce temps est très variable d'un enfant à l'autre (certains enfants parlent très bien dès l'âge de 2 ans, d'autres à 5 ans ont encore du mal à s'exprimer), qu'il suffit de lui parler, de le faire parler (non pas, en classe, devant tout le monde au début, pour ne pas le mettre en situation difficile, mais en aparté à propos d'un sujet ou d'un livre qui l'intéresse). Le résultat est là : tous les enfants parlent, avec un vocabulaire plus ou moins riche, une syntaxe plus ou moins parfaite, mais ils parlent ! Et c'est cela l'important : de ne provoquer aucun refus, aucun blocage irrémédiable.

Pourquoi agissons-nous, parents et enseignants, de manière radicalement opposée lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire à ces mêmes enfants ?

Faire confiance à leur intelligence

Parler est une activité d'une grande complexité pour des enfants si jeunes, et pourtant nous leur faisons confiance, nous savons attendre que cela vienne, progresse et s'installe. Nous n'exigeons

pas d'eux d'efforts démesurés dans un temps record, à un âge identique pour tous.

Ne serait-il pas possible de faire de même en ce qui concerne la lecture ?

Comme pour le langage, avant de pouvoir lire, il est nécessaire et même indispensable que les enfants aient eu des contacts fréquents avec le langage de l'écrit, si différent de celui qu'ils entendent et emploient, avec des mots ou textes écrits sur lesquels ils auront pu faire leurs premières hypothèses, sur lesquels ils auront développé leurs propres stratégies en procédant par comparaisons, analogies et différences.

Avant de pouvoir décortiquer phrases et mots, avant de pouvoir les analyser et en faire ensuite la synthèse, il faut que les enfants aient eu le temps et la possibilité de les appréhender globalement, sans quoi nous nous exposons à obtenir d'eux un simple déchiffrage à vide, sans hypothèses de sens, donc sans compréhension.

Des stratégies communes d'apprentissage

Dans le cas de l'apprentissage du langage comme dans celui de la lecture, des stratégies communes peuvent être mises en évidence.

Nous pouvons constater en effet que les enfants commencent par *prendre des indices* dans le langage.

À force d'entendre prononcer le mot «maman», quand sa mère lui parle ou joue avec lui, «*Regarde, maman !*», «*Fais un sourire à maman !*», le bébé doit **faire une hypothèse** sur le sens de cette sonorité familière, il associe le mot à la personne, puis veut **vérifier la valeur de son hypothèse**, lorsqu'il en est capable. C'est en le prononçant et en voyant ou non sa mère arriver, ou lui sourire, que le bébé découvrira à la fois le sens et le pouvoir des mots.

Il donne en fait un sens à une forme globale entendue ou vue, en l'associant à une personne, un objet concret, à une sensation ou à un plaisir réel. Ce n'est évidemment pas par hasard si le mot *maman* est un des premiers à être compris, prononcé mais aussi reconnu globalement par écrit. Ce qui permettrait d'ajouter que l'enfant

Lire en situation

Il en est de même lorsqu'à force de voir «Orangina» écrit en gros sur la bouteille, avec de jolies lettres de couleur, un enfant repère cet ensemble, l'associe au mot («*Tu veux de l'Orangina ?*») en même temps qu'à ce qu'il boit, ce qui lui fera dire, en le

voyant écrit en gros sur la vitre du café et sans l'aide de la bouteille cette fois, «*C'est écrit Orangina*», la réaction favorable et ébahie de son entourage constituant la vérification de son hypothèse.

mémorise sans problème ce qu'il connaît bien et surtout ce qu'il aime. Partant de cette constatation, pourquoi ne pas prendre en considération, en début d'apprentissage, le vécu proche des enfants comme leur affectivité dans une démarche de reconnaissance globale ?

Des processus de développement identiques

À quelle condition ces différentes stratégies peuvent-elles se mettre en place ?

Il faut tout d'abord **un moment optimum**, celui où l'enfant s'y intéresse, a envie, se sent capable, souhaite accéder par là, à un statut supérieur (celui des grands).

Puis **un modèle** : un enfant parle parce qu'il entend ses parents parler et qu'il découvre à la fois la nécessité et le plaisir de ces échanges.

Apprendre à lire lui apparaîtra de même comme un passage obligé et naturel, s'il a l'habitude de voir ses parents ou un autre adulte proche, ses frères et sœurs, plongés dans des journaux ou des livres dont la lecture lui semblera gratifiante, qu'elle permette des découvertes intéressantes, de vivre des moments agréables, ou encore de se concilier les bonnes grâces des parents ou du maître.

Il n'y a pas d'effort sans un certain plaisir lié à l'activité.

Si vous laissez l'enfant dans sa chambre loin de vous, si vous ne lui parlez pas, il ne parlera que très tard, pour de simples besoins utilitaires, de plus il n'aimera pas parler, car cela n'aura jamais été associé pour lui à un échange chaleureux, capable de procurer un plaisir.

De même si vous ne faites pas l'effort de mettre des livres à sa disposition, de prendre le temps de les lui faire découvrir et apprécier, il ne sera pas attiré par les livres et moins encore par l'effort que représente l'apprentissage de la lecture ; sans incitation à lire, il n'y a pas de lecture possible.

C'est à la famille que revient ce rôle, car l'enfant agit surtout affectivement, pour faire plaisir à ses parents. C'est donc de l'intérêt que manifestent ses parents que naîtra le sien même si c'est à l'école de pallier les manques.

Après cela **une mise en situation** : l'enfant doit avoir accès très tôt à des journaux, des catalogues, des albums variés sur lesquels exercer tous ses sens, se poser des questions et chercher à y répondre à travers l'image et le langage d'abord, à travers le texte ensuite.

Il ne s'agit pas d'attendre que l'enfant sache parler pour lui parler, il ne s'agit pas davantage d'attendre qu'il sache lire pour le mettre en

contact avec des livres, avec de l'écrit. C'est en parlant que l'enfant apprend à parler, c'est en s'essayant à lire que l'enfant parviendra à lire.

Cela peut sembler évident à dire, mais impossible à réaliser. Comment en effet un enfant pourrait-il lire si on ne lui a pas préalablement appris à le faire ?

Pourtant, sans enseignement systématique, un enfant arrive, par de multiples biais, à entrer dans l'écrit et à se forger ses propres stratégies d'apprentissage.

Encore faut-il que cette entrée dans l'écrit se fasse en situation, de la même manière qu'un enfant qui ne sait pas encore parler ne peut comprendre et participer à un échange qu'en situation.

Créer des échanges

Ce peut être le cas par exemple de la maman qui demande à son enfant «*Tu veux du chocolat ?*» Instinctivement, tant que ce mot n'est pas connu, mémorisé et prononcé par son enfant de manière à être compris, elle ne lui posera la question qu'en lui montrant en même temps la tablette.

Nous devons procéder de même, au tout début, pour la lecture (en associant le mot écrit à l'objet ou au dessin correspondant), en offrant de plus des situations motivantes, répondant soit à un besoin, soit à un intérêt de l'enfant, sur des supports qu'il connaît.

Nous devons mettre les enfants devant des objets à lire (emballages de produits alimentaires, journaux de télévision, albums illustrés aux textes courts) ; ceux qu'ils côtoient journellement et sur lesquels ils peuvent appliquer différentes stratégies, allant de l'identification globale, à l'hypothèse sur le sens ou sur la place de l'écrit, grâce à des prises d'indices très variées dans tout ce qui peut permettre de donner une signification aux écrits rencontrés (forme de l'objet, image, typographie, mise en page...).

Pour qu'il y ait réellement mise en situation, l'aide doit être d'autant plus importante que le rapport à l'écrit est rare. Ceci dans le but de faire comprendre que tout écrit a un sens et de démontrer que toute activité de recherche sur cet écrit permet d'en découvrir la signification.

Puis **laisser agir** : si les éléments précédents sont bien choisis et bien dosés, «*la mayonnaise doit prendre*», l'enfant essaiera à tous moments de lire, et les occasions ne manquent pas de rencontrer des choses écrites : dans la rue, dans les magasins, chez soi, à table ou devant l'écran de télévision...

Ne pas forcer mais inciter, ne pas donner la solution mais laisser chercher, ne pas juger mais essayer de comprendre...

Tendre quelques pièges, gentiment, comme par jeu, pour voir s'il contourne la difficulté et comment. Il suffit que, sur une boîte, la

marque soit écrite en caractères plus gros que le nom du produit, pour voir comment l'enfant réagit.

- **Observer** : dans le cas précédent plusieurs attitudes sont possibles. Il ne peut faire d'hypothèses sur le nom du produit car il ne le connaît pas oralement. Il ne s'appuie que sur la typographie (caractères de grande taille, en couleur, fantaisies, ou encadrés). Il s'appuie sur la longueur ou le nombre de mots. Il vérifie par le code (syllabes, lettres ou sons qu'il connaît) ses hypothèses sur le sens des mots. Il s'agit là d'une progression que nous affinerons par la suite, car on ne peut situer chaque enfant que par rapport à des stades déterminés, pour lesquels il sera fait référence aux travaux d'Emilia Ferreiro.

- **Aider en faisant progresser** : à partir du moment où nous avons pu situer chaque enfant, en fonction de ses connaissances et de ses savoir-faire, à un stade déterminé, nous devons lui apporter l'aide appropriée qui lui permettra d'accéder progressivement au stade supérieur.



Comment les enfants se repèrent dans l'écrit ?

Jean Foucambert a été l'un des premiers à affirmer que lire n'est pas déchiffrer et que la lecture consiste à attribuer directement un sens à des signes graphiques. Il est intéressant de voir comment les enfants se repèrent dans des écrits qu'ils appréhendent globalement, quels indices ils prennent, quelles stratégies ils développent, quelles difficultés ils rencontrent et comment les aider à surmonter les problèmes spatio-temporels ou langagiers.

Un matériel particulier, une ardoise recouverte de caches mobiles, permet de développer des capacités à l'identification, à l'anticipation, à la discrimination et à la mémorisation.

La formulation des hypothèses, des prises d'indices, les explications et les discussions qui en découlent, aident chacun dans la découverte et la compréhension des formes écrites.

SOMMAIRE

La théorie de la lecturisation... ..	32
Problèmes d'identifica- tion et d'anticipation...	37
Un matériel de lecture: l'ardoise	41

La théorie de la lecturisation

Lire n'est pas déchiffrer.....	32
Qu'est-ce que savoir lire ?	32
Deux processus indissociables, l'identification et l'anticipation	33
Et le rôle de l'enseignant alors ?.....	33
L'écrit, un ensemble riche et varié	34
Une priorité, la recherche du sens	35
Un plaisir, celui de la découverte.....	36

Jean Foucambert permet dès 1976, dans *La manière d'être lecteur*, de porter un regard différent sur l'activité de lecture, loin de la combinatoire de notre enfance.

Lire est une activité que l'enfant développe lorsqu'il interroge tout écrit, quelqu'en soit le support, en situation de communication vraie.

Lire n'est pas déchiffrer

Toutes les méthodes syllabiques sont fondées sur la correspondance *lettre-son* qui comporte d'innombrables irrégularités : ces irrégularités rendent ces méthodes difficiles d'application. Seul le recours précoce à d'autres méthodes permet d'accéder à une *lecture-compréhension*. Ce n'est pas en apprenant à déchiffrer que l'on apprend à lire ou alors si mal et après un temps si long que l'on se décourage et qu'on préfère y renoncer ; quand encore on n'a pas tout oublié, cela s'appelle l'illettrisme.

Qu'est-ce que savoir lire ?

«Savoir lire c'est lire des yeux, c'est attribuer directement un sens aux signes graphiques. Apprendre à lire c'est apprendre à comprendre les signes graphiques, à leur attribuer un sens.» «Lire c'est toujours une activité qui trouve sa signification dans un projet.»⁽¹⁾

1. Foucambert Jean : *La manière d'être lecteur*. Paris. O.C.D.L., 1976.

Les recherches touchant à la physiologie de la lecture ont montré que, lors de l'activité de lecture, l'œil ne se déplace pas de façon continue, il se fixe 3 à 4 fois dans une ligne et se déplace très rapidement d'une fixation à l'autre. À chaque fixation l'œil perçoit un ensemble de signes qui ne correspond pas nécessairement à un mot.

Lire ne consiste donc pas à assembler des lettres et à les transformer en sons pour comprendre alors le sens des mots prononcés, mais à prélever dans un ensemble des structures, des mots ou des groupes de mots connus qui, en fonction de ce que nous savons du texte, de ce que nous en attendons, nous informent et nous guident dans la découverte et la compréhension de ce texte.

Deux processus indissociables : l'identification et l'anticipation

Comment un enfant qui ne sait pas parfaitement lire peut-il découvrir le sens d'un texte ?

Il fait appel à deux processus complémentaires que Jean Foucambert appelle *l'identification et l'anticipation*.

L'identification permet d'associer instantanément une signification à un mot ou à un ensemble de mots pris parmi ceux que l'enfant a mémorisés.

L'anticipation lui permet de déduire le sens des mots inconnus en s'appuyant sur le contexte, sur le sens du texte, sur les mots connus et identifiés.

Apprendre à lire consiste donc à la fois à apprendre à associer un signifiant écrit à un signifié connu, à mémoriser des formes écrites, à les repérer, à les utiliser, à en découvrir sans cesse de nouvelles.

Cette *théorie* place l'enfant en situation *fonctionnelle* de lecture, le confrontant directement à de vrais écrits, dans lesquels il est amené à se débrouiller, dans un esprit de recherche et de réflexion, donc d'apprentissage.

Et le rôle de l'enseignant, alors ?

Le rôle de l'enseignant consiste alors à mettre en situation de lecture, à observer, à aider pour permettre à chacun de progresser. Et **l'enseignement n'est autre qu'une aide à l'apprentissage.**

Encore faut-il savoir en quoi consiste cet apprentissage, par quel cheminement, par quelle progression, par quels stades les enfants seront amenés à passer, et chercher le moyen de les faire accéder au stade supérieur. C'est là que des chercheurs comme Emilia Ferreiro sont aux pédagogues d'une grande utilité.

L'écrit, un ensemble riche et varié

L'écrit ne doit pas représenter, pour les enfants, la simple transcription par l'institutrice, seule capable de le faire, d'un oral déjà connu. Lire ne doit pas davantage représenter la simple transformation d'un écrit en oral par l'adulte, seul capable de le faire. Pas plus que l'écrit ne doit être une suite de lettres et de sons à devoir prononcer pour pouvoir être compris.

L'écrit est composé d'éléments très divers (mots, groupes de mots, dans un ordre donné, avec une ponctuation, des caractères typographiques...), qui ont leur importance ; ne pas en tenir compte peut amener à des erreurs d'interprétation.

De plus, il n'existe pas qu'un seul type d'écrit. Entre l'affiche publicitaire, les bandes dessinées, les quotidiens, les revues spécialisées, les journaux de télévision, les livres de recettes, les albums illustrés, les documentaires, les livres de contes... l'écart est d'importance. Et il n'est pas question d'aborder ces différents supports de façon identique, sous peine de s'y perdre. La présentation en est différente, tout n'y est pas d'égale importance, tout n'est donc pas à lire automatiquement, et tout n'est pas à lire de ce fait, de la même manière.

Il est donc important de mettre les enfants en présence d'écrits variés, et de les aider à trouver les moyens de les appréhender différemment :

- en **lecture sélective**, pour choisir ce qui les intéresse, ou leur est nécessaire,
- en **diagonale**, pour trouver une réponse rapide à la question que l'on se pose,
- en **lecture silencieuse**, pour son seul plaisir,
- en **lecture rapide**, pour saisir l'essentiel,
- ou à **voix haute** pour la beauté des sonorités ou la communication à d'autres enfants.

Pour aider les enfants à prendre le recul nécessaire vis-à-vis d'un texte et des éléments variés qui le composent, j'affiche au tableau l'une des multiples poésies apprises, sans préciser laquelle bien sûr. L'objectif est alors de laisser les enfants se débrouiller pour deviner de quelle poésie il s'agit.

Il est évident que si l'un d'eux commence à dire : «*Là, il y a un "a", comme dans mon nom*», ou «*Ça c'est un "m"...*», ils s'aperçoivent vite que cela ne les aide pas à répondre à la question posée.

Alors qu'une vision d'ensemble du texte permet de juger de sa longueur, de sa structure, parfois répétitive, de la présence de certains mots connus globalement, et dont la place notamment peut être importante, de la présence de lettres majuscules qui, si elles ne sont pas situées en début de phrases, indiquent un nom ou prénom, de

signes de ponctuation (guillemets, points d'interrogation ou d'exclamation) qui sont autant de renseignements précieux pour le lecteur.

C'est la mise en relation de ces différentes informations qui seule permet une déduction logique, quant à la nature du texte recherché. Ce n'est cependant qu'après une sélection et une hiérarchisation des différentes informations prélevées que le groupe peut parvenir à définir de quel texte il s'agit.

Le travail peut fort bien plus tard être mené sur des phrases non connues oralement, trouvées dans des livres notamment, dans le but de dégager l'idée essentielle d'un texte, de savoir de quel sujet il traite, de lui donner un titre... Cette élaboration de concept est parmi les moins évidentes mais les plus utiles à développer.

Ce n'est qu'au fur et à mesure des rencontres fortuites ou provoquées que les enfants seront amenés à découvrir le code de l'écrit. Le code écrit est différent du code parlé, et pas seulement pour les correspondances visuelles et sonores qui sont loin d'ailleurs d'être simples et systématiques. Il comporte aussi des différences importantes : certaines tournures, vocabulaire dit soutenu, ponctuation, segmentation en mots, organisation de la phrase, comme organisation des mots... qui n'apparaissent qu'à l'écrit.

C'est tout le fonctionnement même de l'écrit que nous devons faire découvrir aux enfants, à travers les différentes situations qui les mettent en contact avec l'écrit et en recherche de significations.

Une priorité, la recherche du sens

L'apprenti lecteur doit être convaincu dès le départ, grâce aux situations de lecture dans lesquelles il est placé, que tout écrit a un sens, et que seule la recherche du sens, par tous les moyens, est importante et digne qu'on y réfléchisse.

Trouver le sens de l'histoire.

Si vous avez déjà vu un enfant de C.P., qui dit-on sait lire, se plonger dans une bande dessinée, en pensant pouvoir déchiffrer chaque mot contenu dans les différentes bulles, et comprendre le sens de l'histoire, vous avez sans aucun doute pu constater que cela lui était souvent impossible. Alors qu'un enfant de 5 ans, habitué à décrypter les images, à interpréter les différences de typographie, la ponctuation, par-

vient à dégager l'essentiel de l'histoire, et même à lire certains mots, à anticiper des mots inconnus. Il ne peut tout lire, mais trouve et comprend ce qu'il cherche, en fonction de ses possibilités du moment, il ne se trouve pas déçu, en état d'échec ; il sait qu'il pourra revenir plus tard à cette lecture avec des possibilités accrues, et c'est cela qui peut motiver son envie d'apprendre.

Un plaisir, celui de la découverte

A quoi bon leur dire que *b* et *a* font *ba* : quel intérêt cela représente-t-il pour un enfant de 6 ans ? Surtout lorsque l'on sait qu'après de nombreux jeux sur des écrits signifiants il le découvrira lui-même.

La pratique m'a montré en quoi nous sous-estimons souvent les jeunes enfants, capables de faire seuls nombre de découvertes, que nous aurions eu tendance à leur soustraire, ou à leur livrer parcimonieusement, toutes décortiquées. Là où nous pensions leur faciliter la tâche, les aider à avaler, à digérer, nous ôtions en fait tout le plaisir à la fois de la découverte et de l'action véritable, rendant ainsi le "mets" sans saveur, indigeste même.

Dans l'enfance rien ne surpasse, en goût, le fruit vert que l'on s'est donné tant de mal à attraper sur l'arbre ; et pensez à la chanson de Charles Trenet : *«Une noix ! qu'y a-t-il à l'intérieur d'une noix ? quand elle est ... fermée.»*

Il faut laisser les enfants faire leurs propres expériences sur l'écrit, notre seul rôle étant, au début, de trouver les situations propices à ces rencontres (intéressantes mais non ardues) où l'enfant ne soit pas mis en échec, mais qui le rendent au contraire confiant dans ses possibilités de découverte et lui donnent envie d'aller plus loin.

Il faut lui laisser imaginer toute la richesse que renferme l'écrit d'un texte, d'un livre, en parler avant d'en faire la lecture. Il y a tant de choses à en dire. Surtout lorsqu'on est enfant et qu'on a la tête pleine de rêves.

Ce n'est qu'ensuite, lorsqu'il aura de véritables attentes face au texte, que vous pourrez le lui lire, tel qu'il est écrit, pour vérifier certaines de ses hypothèses. Vous éviterez ainsi d'avoir à vos côtés un enfant apparemment attentif, bercé par la musique des mots, mais qui a cessé de chercher à en comprendre le sens.

Vous pourrez mieux encore en profiter pour le faire entrer véritablement dans l'écrit ; car s'il a des attentes vis-à-vis du texte, l'écrit lui-même doit pouvoir y répondre. Lorsque l'enfant se pose par exemple la question de savoir si le personnage féminin représenté sur l'image est, ou non, la maman des enfants qui se trouvent à ses côtés, il est possible de lui faire chercher dans le texte si le mot *maman* (mot mémorisé très vite par la plupart des enfants) s'y trouve ou non. Ce n'est là qu'un exemple parmi les multiples entrées possibles dans l'écrit.

Problèmes d'identification et d'anticipation

Les problèmes de langage.....	37
L'identification des formes écrites	38
Parler l'écrit	38
Prises de repères dans les prénoms.....	40

Mais la pratique m'a aussi montré que pour certains enfants, qui n'ont peut-être pas eu des rapports à l'écrit suffisants, l'entrée dans l'écrit n'est pas évidente, au début, pour deux raisons essentielles. La distinction et la mémorisation des formes écrites représentent pour eux une réelle difficulté. Le processus d'identification qui consiste à associer une signification à une forme écrite ne peut donc se faire aisément. Le niveau de langage, assez pauvre quant au vocabulaire et à la syntaxe, rend difficile le processus d'anticipation qui à partir de ce que l'on connaît déjà permet de prévoir le sens, mais aussi les mots et structures.

C'est là que m'est apparu l'essentiel de ma tâche : aider les enfants à effectuer dans les meilleures conditions l'identification des formes écrites rencontrées et l'anticipation des formes inconnues ou prévisibles.

Encore faut-il, pour résoudre le problème, savoir où il se situe.

Les problèmes de langage

En ce qui concerne le langage, les problèmes sont dus essentiellement au fait que, pour certains, le français n'est pas la langue maternelle, la langue parlée à la maison, et que pour d'autres le langage, non plus seulement utilitaire («*Mange ta viande*», «*Viens ici*», «*Dépêche-toi*...»), mais le langage lié à la réflexion, ne leur a jamais été habituel.

Accentuer trop fortement la différence entre le langage qu'ils pratiquent couramment et le nôtre, faire de belles négations ou des phrases interrogatives parfaites n'est peut-être pas le meilleur moyen d'être compris ou de les inciter à s'exprimer.

Car la question est bien là : veut-on que quelques enfants parlent parfaitement ou veut-on que tous réfléchissent et s'expriment ? Je préfère de loin la seconde solution, d'autant plus qu'on sait fort bien que langage parlé et langage écrit ne font pas appel au même vocabulaire ni aux mêmes structures.

Le langage spontané est une chose, le langage soutenu en est une autre.

Il m'est également apparu à l'usage que l'apprentissage du langage par imprégnation est un leurre : un enfant turc, arrivant dans ma classe après trois années d'école maternelle, avait cinq mots à son actif et n'employait qu'une seule structure : «*Ça c'est*». Quand je dis à son actif, l'expression n'est vraiment pas appropriée car un enfant qui est actif en parole progresse de par son activité même, alors que celui qui ne participe pas aux séances collectives de langage (souvent parce qu'il se sait ou se sent en difficulté par rapport aux autres) ne profite pas des échanges dont il est exclu, n'intègre pas vocabulaire et syntaxe, plus encore n'engage pas sa réflexion.

C'est donc vers une autre forme de séances de langage qu'il faudra tendre, pour ces enfants-là, plus individualisées, dont le support devra susciter l'intérêt et l'adhésion, tout en amenant à la fois à réfléchir et à s'exprimer.

Le livre n'est-il pas le support rêvé ? L'album illustré à travers l'image invite à se poser des questions, permet d'y trouver des réponses, amène à la construction progressive d'une histoire logique et chronologique, à la dénotation puis à la connotation, à l'élaboration d'un récit, autant d'activités qui, naturellement, conduiront à la recherche de mots et de structures, donc à la lecture.

L'identification des formes écrites

Quant aux problèmes posés par l'identification des formes écrites, rien de tel pour les cerner que de faire appel aux enfants eux-mêmes, de voir comment ils procèdent, de leur demander de s'expliquer, de comprendre leur raisonnement et d'en déduire les aides pédagogiques possibles.

Je me doutais que si les stratégies se révélaient différentes pour chacun, il devait cependant exister des invariants, qui permettraient d'en dresser un inventaire.

Parler l'écrit

Chaque un s'exprime sur l'écrit, donne son avis, l'explique sans que nul se moque, sans que j'intervienne, si ce n'est pour donner la parole à chacun, susciter ses explications.

Expliquer ses stratégies

J'avais remarqué chaque année les confusions établies par certains enfants entre des mots tels que *maison* et *maman*, *bébé* et *pépé*. Je ne souhaitais pas contrôler mon enseignement, mais essayer de comprendre le pourquoi de ces confusions et chercher à y remédier.

Dans les deux exemples précités, on peut imaginer plusieurs hypothèses : la ressemblance entre les mots entiers, ou la ressemblance entre les lettres qui les composent.

Il était, me semble-t-il, intéressant que ce soient les enfants eux-mêmes qui s'en expliquent.

J'écrivais le mot *maison* au tableau, sans le dire bien sûr. Je demandais à chaque enfant tour à tour de dire de quel mot il s'agissait, et de m'expliquer pourquoi.

Les explications s'avéraient très variées :

«C'est maman parce que ça commence par ça» et l'enfant montrait le **m** avec son doigt, à défaut de pouvoir le nommer.

«C'est maman» disait un autre «parce qu'il y a des ponts» et montrait les **m** et le **n**.

«C'est maman» disait un troisième «parce qu'il y a un **m** et un **a** au début.»

«C'est pas maman», affirmait son voisin, et il montrait le point sur le **i**.

«C'est maison», découvrait l'un d'eux, mais sans pouvoir expliquer pourquoi.

«C'est maison» confirmait le suivant et il expliquait qu'il y avait un **i** et un **s**, alors que dans *maman* il n'y en avait pas.

Et certains alors de reconnaître «Ah oui, c'est maison».

Et ceux qui d'ordinaire ne participent pas se sentent autorisés à le faire, au même titre que les autres, puisque je les désigne du doigt chacun à leur tour. S'ils ne savent pas, ils avouent ne pas savoir, ou répètent ce que le précédent, le copain, ou celui qui répond bien d'ordinaire a dit. Et c'est quand même participer, en attendant mieux ; car le seul fait de leur donner la parole, sans les juger, les amène sans retenue à s'y essayer.

Je n'ai pas à trancher, ni à féliciter, ni à dire que c'est faux, car il ne s'agit pas de fautes, pas même d'erreurs, mais d'hypothèses possibles, que seul le groupe est à même de confirmer ou non, grâce à des explications acceptées par tous, et qui amènent naturellement ceux qui les ont émises à admettre le point de vue général.

Le débat est ouvert lorsque les avis sont partagés, mais, pour être admise, il s'avère qu'une affirmation doit s'accompagner d'explications claires et logiques, et de fait le plus souvent elles le sont.

De plus, en même temps qu'elles éclairent, qu'elles permettent de comprendre les stratégies mises en place par chacun, ces explications permettent à chaque enfant d'en prendre conscience, de clarifier ses idées pour pouvoir les exprimer, d'entrevoir, à travers les explications des autres, d'autres manières de faire.

Cependant, si un premier essai m'avait permis de découvrir une nouvelle manière de procéder, de *faire parler l'écrit* par les enfants, je

me demandais d'une part comment renouveler ce travail, qui me paraissait intéressant du point de vue de la réflexion à mener sur l'écrit, comment d'autre part arriver à établir l'inventaire des stratégies d'identification, comment enfin parvenir à ce que les stratégies, découvertes par les uns, puissent être utilisées et donc intégrées par tous.

Prises de repères dans les prénoms

J'ai choisi de travailler sur les prénoms des enfants : c'est en effet l'écrit le mieux connu de tous. Les enfants se sentent ainsi directement concernés par l'écrit, pour l'importance affective aussi qu'ils représentent. À cet âge-là, dans le prénom est contenue l'identité même de l'enfant, c'est lui tout entier qui est représenté à travers les quelques signes qui composent son prénom. Enfin les travaux d'Emília Ferreiro ont montré que les enfants élaborent assez tôt leur propre système de l'écrit et le plus souvent en prenant des repères sur leur prénom. Présenter leur prénom, le faire reconnaître par tous, constitue véritablement une *reconnaissance* du groupe.

De plus, l'avantage d'un travail mené sur tous les prénoms des enfants de la classe est qu'il permet un large éventail de stratégies comparatives, qu'il ne peut mettre les enfants en état d'échec, puisqu'ils connaissent l'ensemble des hypothèses possibles, et le fait qu'ils en possèdent l'équivalent sonore permet en outre de voir s'ils établissent ou non une correspondance oral-écrit.

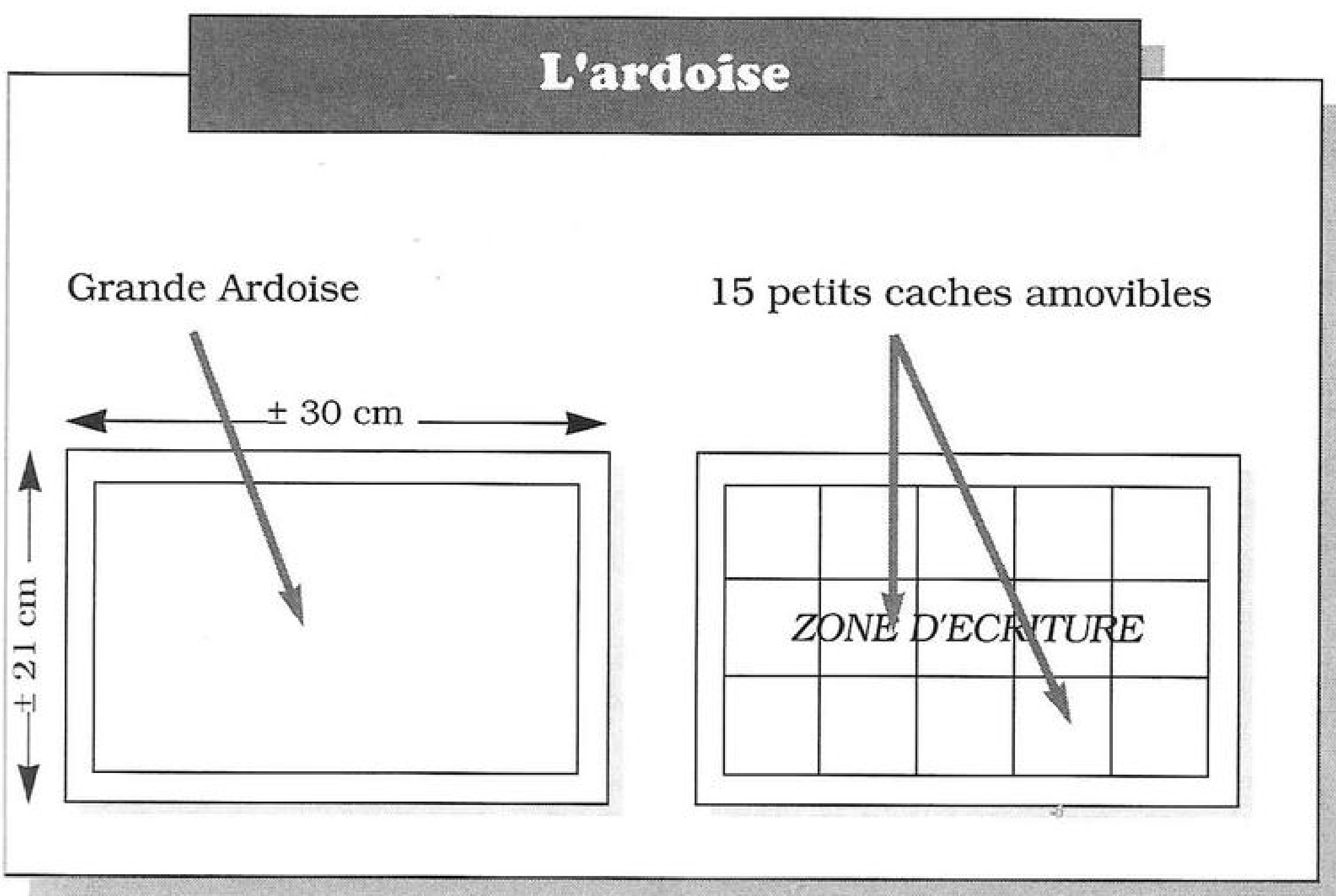
Un matériel de lecture : l'ardoise

Description et utilisation	41
Formulation des prises de repères	42
Rapidité d'identification	44
Des confusions révélatrices	44
Quels types de repères ?.....	45
Diversifier les prises de repères	46

Description et utilisation

Je possédais une ardoise constituée d'un fond de bois recouvert de 15 petits caches amovibles, qui sont eux-mêmes de petites ardoises, recouvrant la grande ardoise.

Ce matériel permet l'utilisation soit de la grande ardoise seule, soit des caches seuls, soit de l'ardoise et des caches ensemble, les caches découvrant à volonté une partie ou une autre de la grande ardoise située au-dessous.



Dans l'utilisation que j'en fais, la grande ardoise est partagée en trois zones horizontales : la zone supérieure, la zone médiane et la zone inférieure.

L'écriture se situe dans la partie médiane.

Les points, les accents, les barres des **d** et des **t**, les boucles (en écriture anglaise) des **b**, des **l**, des **h**..., le haut des lettres majuscules, se situent dans la partie supérieure.

Les barres des **p** et **q**, les boucles des **j**, des **g**... se situent dans la partie inférieure.

Cette ardoise doit me permettre de voir si les enfants identifient les différents prénoms, comment ils s'y prennent pour effectuer cette identification, quels sont les repères qu'ils prennent dans l'écrit, comment ils les organisent. Elle doit me permettre également de les aider à diversifier leurs prises de repères en les affinant, en les multipliant, tout en les entraînant à augmenter la rapidité du processus d'identification.

Je choisis d'écrire le prénom des enfants dans l'une des trois graphies (majuscule d'imprimerie, script, ou anglaise), car il me semble essentiel que les enfants établissent une correspondance entre ces trois graphies, s'ils veulent exercer partout leur pouvoir de lire. Les enfants possèdent d'ailleurs dans leur tiroir, chacun, trois étiquettes de leur propre prénom, dans chacune des trois écritures, et il les utilisent indifféremment comme modèle lorsqu'ils écrivent quotidiennement leur nom, sur leur production. Puis j'écirai chaque prénom, avec une majuscule d'imprimerie à l'initiale, lorsqu'ils auront remarqué ces majuscules dans les livres.

Formulation des prises de repères

J'écris donc le prénom de l'un d'entre eux, sur la grande ardoise, sans le montrer.

Je présente l'ardoise aux enfants, les invite à regarder, à réfléchir, à s'exprimer chacun à leur tour comme dans le cas du mot *maison*. Je demande cependant à celui qui a reconnu son prénom de ne pas le

J'écris sur l'ardoise, en écriture anglaise : *josé*. Les enfants proposent : *lise*, *julie*, *jérémy* en plus de *josé*. Pour *julie* et *jérémy* certains se contentent de montrer le **j** sur l'ardoise, d'autres le nomment : «*C'est julie parce qu'il y a un j*». D'autres en précisent la place : «*Il y a un j au début*». La seule pré-

sence du **j** au début a suffi à expliquer leur choix.

Pour *Lise* : deux explications différentes sont apparues : «*Parce que c'est pas long*» (prénoms courts, en effet, composés dans les deux cas de quatre lettres), «*et parce qu'il y a une boucle au début*».

révéler aux autres (c'est un secret entre lui et moi), et je l'interrogerai en dernier, ou pas du tout.

Au début, je laisse l'ardoise visible, tout au long de la discussion, et après que tous se soient exprimés, j'écris au tableau, pour mettre les comparaisons, toutes les propositions qui m'ont été faites (mise à part celle qui figure déjà sur l'ardoise).

Ce qui permet :

- aux uns de **rectifier** «*Ça c'est mon prénom*», dit Lise en le montrant au tableau, «*Mais ça c'est pas moi*», dit-elle en montrant l'ardoise, et elle ajoute «*si ce serait (sic) mon nom y'aurait un i*» ;
- à certains **d'identifier** : «*Ça c'est julie, et ça c'est jérémy*» disent-ils en montrant le tableau ;
- à d'autres de **conclure** : «*Donc là c'est pas pareil*» et montrent l'ardoise du doigt : «*Alors c'est pas jérémy ni julie*» ;
- à tous de **comparer** : «*Dans lise la boucle est en haut, et sur l'ardoise, elle est en bas*» ;
- à celui qui a confondu de **savoir pourquoi** : je l'invite à venir me montrer ou m'expliquer ce qui lui avait échappé ;
- à tous **d'admettre** «*Alors, c'est josé*» !

Ce qui les amène à distinguer les mots, ceux commençant, par exemple comme ici, par la même lettre ; «*Julie commence par un j c'est vrai, mais est-ce que les deux mots sont pareils ?*» dis-je.

Les enfants cherchent alors les traits distinctifs dans la forme globale du mot : «*Jérémy c'est plus long*», les différences de formes : «*Dans julie il y a un petit point*», «*Une grande boucle*». Je fais préciser où elle est située : «*En haut ou en bas ?*», «*Il n'y a pas de petite barre (accent) sur la petite boucle, à la fin.*»

J'en profite pour expliquer que lorsqu'il y a un accent sur le **e** ça fait **é** ; un enfant ajoute : «*Dans jérémy il y en a deux*», «*Eh oui, dis-je, et on les entend tous les deux*». Il prononce alors *jérémy* en insistant sur les deux **é**. Je fais préciser leur place «*Un au début, et un au milieu*». Nous passons en revue les autres prénoms contenant un **é** : *Stéphanie*, *Angélique*.

Les explications des enfants portent sur le nom des lettres présentes ou absentes, dans l'un ou l'autre des deux prénoms comparés visuellement. «*Dans julie il y a un u, à la fin il y a un i*», «*Il n'y a pas de s*». «*Sur l'ardoise, c'est josé, il y a un o et un s*» ou elles mettent en évidence des sons, «*Sur l'ardoise, c'est josé parce qu'on entend le o, et le é à la fin*», «*Dans julie, on entend le i.*»

Rapidité d'identification

Par la suite, le jeu va se modifier. Je ne présenterai plus l'ardoise que pendant un temps très court (environ 4 à 5 secondes), après quoi, une fois l'ardoise retournée, je demanderai à chacun de dire quel est le prénom qu'il a identifié et pourquoi il pense qu'il s'agit de celui-là, quels repères lui permettent de l'affirmer.

Ce jeu permet de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'entraînement à des repérages de plus en plus fins et variés, leur formulation au sein du groupe, facilitent la mémorisation et permettent donc une identification rapide des formes écrites.

Cette mise en mémoire des prénoms comme des mots du corpus (recueil des mots fréquemment rencontrés) constituera un véritable système de référence, qui se révélera de la plus grande utilité.

Des confusions révélatrices

Lorsque disparaît la notion de *fautes*, apparaît la notion de *confusions*, bien plus intéressante à prendre en compte, dans la mesure où elle permet de comprendre les manières de procéder, de raisonner, où elle ouvre la porte à la confrontation des points de vue, au lieu de se contenter d'un simple résultat indiscutable.

Ce travail mené depuis plusieurs années m'a confirmé que, dans une lecture de type global, nombreuses sont les confusions possibles, dues au fait que chaque enfant ne prend, la plupart du temps, qu'un seul repère ou des repères insuffisants dans l'écrit présenté. De ce fait il ne le distingue pas des formes relativement proches, et donc ne les identifie pas. Ce qui se produit pour les prénoms est également valable pour les mots ou structures, quels qu'ils soient.

Les confusions portent sur :

■ des mots de même longueur :

certain confondent par exemple *Christophe* et *Sébastien* ;

■ des mots ayant le même profil :

Marie-Josée et *Jean-François*, prénoms en deux parties séparées par un tiret ;

■ des mots commençant par la même lettre :

Yussuf et *Yannick* ;

■ des mots se terminant par les mêmes lettres :

Fatah et *Sarah* ;

■ **des mots ayant même début ou même fin :**

Jérémy et *Yannick*, en raison du **y** placé au début dans le premier prénom, et à la fin dans l'autre ;

■ **des mots composés des mêmes lettres :**

Marion et *Romain*, mais dont les lettres sont placées dans un ordre différent ;

■ **des mots dans lesquels une même lettre se trouve placée différemment :**

Jean-François et *Marie-Josée* à cause du **J**, placé au début dans le premier cas et au milieu dans le second ;

■ **des mots dans lesquels les éléments cités (formes, lettres) sont disposés différemment :**

José et *Lise*, dont la boucle (en anglaise) se trouve en haut dans le premier prénom, en bas dans le second ;

■ **des mots dans lesquels formes et lettres ont des positions relatives différentes :**

Valérie et *Amélie*, dont le **l**, le **é** et le **i** ne se trouvent pas dans le même ordre ;

■ **des mots comportant une ou plusieurs lettres communes, facilement repérables :**

Farah et *Nasradine* (à cause des deux **a**).

En ce qui concerne la confusion entre *Marion* et *Romain*, je pensais que leurs profils presque semblables en était en cause, mais la répétition de cette confusion, dans les deux sens (que je présente l'un ou l'autre des deux prénoms), a retenu mon attention. C'est ainsi que l'explication de plusieurs enfants a mis en évidence que la confusion venait du fait que ces deux mots étaient rigoureusement composés des mêmes lettres. En opposition avec l'idée qu'une lecture globale est de type syncrétique, les enfants effectuent en fait des prises de repères visuels assez fins, de type analytique.

Ils ne prélèvent pas tous les types de repères : le dernier exemple montre que celui qui a confondu *Farah* et *Nasradine* n'a pris de repères, ni dans le début, ni la fin du mot, ni dans sa longueur...

Quels types de repères ?

Quels sont les différents repères prélevés dans l'écrit ?

Je peux en donner dès maintenant une liste à peu près exhaustive, grâce au protocole de prise d'indices dans les prénoms mis en place à l'occasion d'une recherche de terrain, et aux conclusions que j'ai pu en tirer. Il s'agit de repères pris dans :

■ **la forme globale des mots ou structures, la longueur des mots ou des structures, leur profil ;**

■ **la forme des éléments constitutifs des mots, dus à un début d'analyse, d'ordre visuel :**

les boucles, les barres, les points, les accents, la forme des lettres ;

■ **les lettres elles-mêmes :**

lorsque les enfants les connaissent et savent les nommer ;

■ **la place de ces différents éléments :**

qu'ils soient au début, au milieu, ou à la fin du mot ;

■ **la position de ces éléments :**

en haut ou en bas ;

■ **les positions relatives de ces différents éléments entre eux :**

avant, après, entre (ordre des éléments) ;

■ **les phonèmes correspondant aux graphèmes :**

lorsque les enfants commencent à opérer une correspondance grapho-phonétique entre les éléments des mots entrevus et les hypothèses possibles dont ils connaissent la valeur sonore.

Diversifier les prises de repères

La constatation que j'ai pu faire est qu'à l'évidence les risques de confusions sont d'autant plus grands que les prises de repères sont peu variées. Aider les enfants, en début d'apprentissage, à éviter les multiples confusions dont il a été question plus haut, afin qu'ils distinguent rapidement des formes proches pour les identifier, m'est apparu comme essentiel.

Des repères partiels

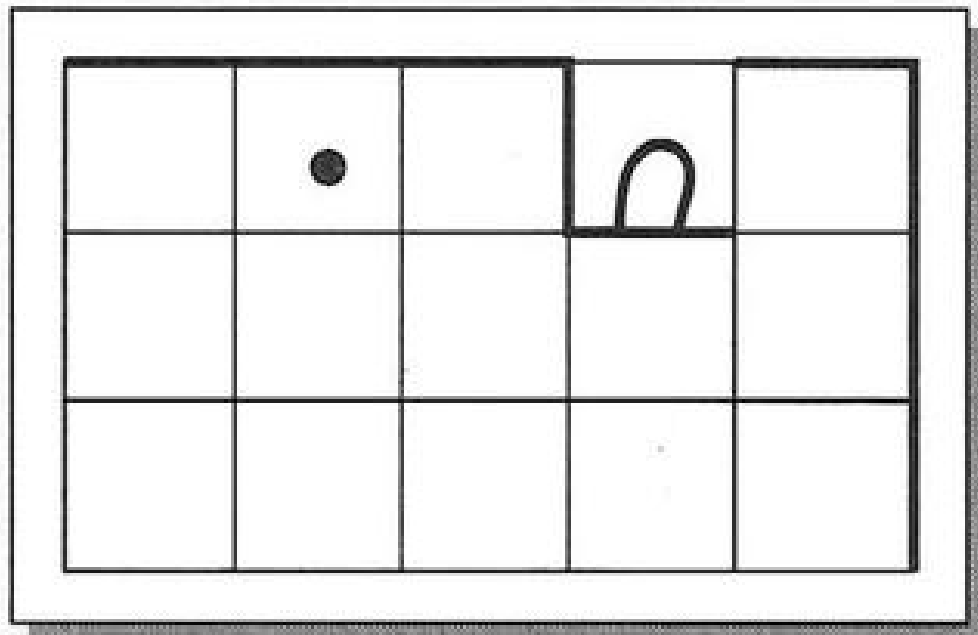
J'ai là encore fait appel à l'ardoise, en utilisant la grande ardoise pour écrire et les caches pour des prises de repères partiels.

Grâce à la formulation des différentes prises de repères, les enfants reconnaissent de manière de plus en plus précise les prénoms

Une séquence avec l'ardoise

J'écris, sans le montrer : *Nicolas*, en écriture anglaise, avec majuscule d'imprimerie à l'initiale. Je recouvre le tout des caches en ne laissant apparente que la boucle du "l".

Je présente l'ardoise à l'ensemble des enfants.



Les réactions sont les suivantes :

- «Il y a une boucle.»
- «C'est une grande boucle.»
- «Elle est en haut.»
- «Elle est presque à la fin.»
- «Moi, je trouve qu'elle est un peu au milieu aussi.»
- «C'est un l.»
- «Ou un f.»
- «Non, c'est un l parce qu'il y a une boucle en haut.»
- «Et alors, comment tu peux le savoir» rétorque l'enfant qui a proposé le f, «puisqu'on voit pas ce qu'il y a en bas ?»
- «Oui, s'il y a une boucle en bas, c'est peut-être un f» convient de bon gré celui qui n'avait pas vu les choses sous cet angle.

J'interviens pour faire apporter un complément :

- «Il n'y a pas d'autres lettres qui ont une grande boucle en haut ?»
- «Moi, dit Stéphanie, j'ai une grande boucle.» Elle ne connaît pas le nom de la lettre en question.

J'écris son prénom au tableau, elle vient montrer cette lettre du doigt.

- «C'est un h !», dit un enfant.
- «Ça peut être Stéphanie.»
- «Ou Nicolas.»
- «Ou Angélique.»

- «Ou Ludivine.»

- «Mais non, dans Ludivine, la boucle est tout au début.»

J'écris *Ludivine* (en anglaise), au tableau : tous approuvent le dernier avis. Je relance alors :

- «Est-ce que cela peut être un autre prénom ?»

- «Julie ?», propose une petite fille.

- «Non, parce que c'est plus petit, la boucle serait pas si loin.»

- «C'est peut-être Fatah alors», dit un petit garçon qui commence à saisir la notion de longueurs relatives, entre le prénom lui-même et l'ardoise...

Chacun a ainsi son hypothèse à avancer, son mot à dire, selon ce qu'il connaît, en fonction de ce que les autres viennent d'exprimer, de ce qui se met en place dans son esprit grâce à ce travail de réflexion, de déductions, qui leur permet de se confronter pleinement et réellement à l'écrit.

Toutes les hypothèses sur les prénoms possibles ayant été émises, j'enlève un second cache, le point sur le i apparaît :

- «Il y a un point, c'est un i.»

- «C'est Julie.»

- «Mais non, le i est à la fin dans Julie, t'entends pas Juliie?»

Les enfants procèdent alors par élimination :

- «C'est pas Stéphanie.»

- «Ni Angélique.»

- «Parce que le i serait pas là.»

- «Il est à la fin dans Stéphanie.»

- «Et dans Angélique, il est après la boucle.»

- «C'est Nicolas ! c'est Nicolas !» s'écrient tout à coup plusieurs voix enthousiastes.

Je découvre le N et c'est la joie. J'enlève tous les caches, pour une vérification unanime : Nicolas jubile, les autres scandent son nom, tous sont heureux et fiers, car tous ont participé à la découverte progressive de ce prénom.

Grâce à la formulation des différentes prises de repères, les enfants reconnaissent de manière de plus en plus précise les prénoms présentés en lecture rapide sur la grande ardoise.

Chacun a une manière personnelle de procéder, mais chacun augmente progressivement ses stratégies d'identification, grâce à la diversification de ses prises de repères (formes, lettres, position, place, ordre, correspondance graphèmes-phonèmes...).

«C'est le principe du strip-tease» avait dit un jour un inspecteur départemental devant qui je présentais ce jeu ; à quoi son voisin avait ajouté : *«C'est de là que naît le plaisir de lire.»* Il s'agit d'une boutade assez significative cependant, en ce sens que les enfants ont véritablement l'impression d'une *découverte* progressive, au double sens du terme : *découvrir* = ôter ce qui protégeait, et *découvrir* = arriver à connaître ce qui était ignoré.

C'est ce qu'un enfant exprimait ainsi un jour en me confiant : *«J'aime bien ce jeu, parce qu'on gagne toujours.»* J'en déduisis d'une part que cela représentait réellement un jeu pour eux et j'en étais ravie (n'est-ce pas en jouant constamment que le tout petit enfant découvre ce qui l'entoure ?). Cela me confirmait dans l'idée qu'en étant tous en situation de recherche, ils avaient tous l'impression de participer à la découverte finale et donc tous l'impression de gagner. Tous avançaient dans leur propre découverte et c'est en cela surtout que tous étaient gagnants.

■ Des repères en fin de mots

Ayant remarqué que nombreux sont ceux qui prennent des repères dans le début des mots seulement, j'instaure un nouveau jeu.

Sur la grande ardoise, sans les caches, j'écris un mot commençant comme l'un des prénoms des enfants : *Valise* par exemple. Je présente l'ardoise rapidement (quelques secondes) et je demande s'il s'agit ou non d'un de nos prénoms et pourquoi.

Les enfants, qui n'ont plus alors le mot écrit sous les yeux, expriment leurs opinions, chacun à leur tour :

«C'est Valérie !» affirment plusieurs d'entre eux, si ce n'est la totalité des enfants au début, habitués qu'ils sont à reconnaître des prénoms, même l'enfant concerné s'y laisse parfois prendre.

Dans ce cas, je montre l'ardoise une seconde fois, en reformulant la question : *«Est-ce qu'il s'agit d'un de nos prénoms, oui ou non, et pourquoi ?»* Le doute s'installe alors et les regards se font plus perçants.

Je retourne l'ardoise, chacun donne son avis. Plusieurs sont encore persuadés qu'il s'agit de *Valérie*. D'autres disent que ce n'est pas *Valérie*. Je demande pourquoi et ils expliquent : *«C'est presque comme Valérie, mais c'est pas Valérie»*, *«Ça commence comme Valérie, mais*

c'est pas tout pareil. Je leur fais préciser : «*Qu'est-ce qui n'est pas pareil ?*», «*Il n'y a pas d'accent*», «*Le i n'est pas à la fin*», et l'enfant prononce *Valériiie*, pour montrer que dans ce prénom le *i* se situe par contre bien à la fin. «*Il y a un s*», «*Il n'y a pas le é*», «*Ni le r*».

Je montre au besoin l'ardoise rapidement une troisième fois et fais s'exprimer ceux qui persistaient dans l'idée qu'il s'agissait de *Valérie* : beaucoup à la suite de ce qui a été dit ont révisé leur jugement, l'explication qu'ils donnent est souvent la reprise d'un avis déjà exprimé, mais qu'ils ont fait leur pour avoir constaté sa véracité.

Ils cherchent ensuite à savoir quel était donc le mot écrit sur l'ardoise, je leur révèle qu'il s'agissait de *valise*, ce qui les amuse toujours beaucoup, après quoi ils ajoutent que cela commence comme *Valérie*, que je les ai bien eus, et que la prochaine fois ils ne se laisseront pas prendre. Il faut donc s'attendre, le piège ayant été éventé, à une plus grande vigilance à l'avenir, c'est bien ce que je souhaitais ! Dès lors on évitera les conclusions trop hâtives, les prises de repères insuffisantes et limitées au début des mots.

■ Des repères pertinents

J'ai également constaté que certains prénoms étaient identifiés grâce à des repères que j'appellerai *pertinents*, en ce sens que leur rareté suffit à en permettre la reconnaissance immédiate.

C'est le cas notamment de *Gaidaä*, dont le tréma ne peut passer inaperçu, et que je remplace sur l'ardoise par *Galigäi*.

Les enfants procèdent de la même manière que précédemment... Très peu affirment d'emblée qu'il s'agit de *Gaidaä*. Chacun scrute le mot écrit, cherchant la faille révélatrice, enregistre ressemblances et différences et les formule, une fois l'ardoise cachée : «*Ce n'est pas Gaidaä, parce qu'il y a un i à la fin*», «*parce que les deux petits points sont sur un i et pas sur un a*»...

À quoi s'ajoutent toutes les explications concernant les lettres présentes dans le mot écrit sur l'ardoise et absentes dans le prénom proche, et inversement, celles correspondant aux lettres qu'ils savent appartenir au prénom connu et qui sont absentes dans le mot entrevu.

■ Importance de l'ordre des différents éléments

Un autre jeu s'inspire de la possibilité constatée d'analyse visuelle des mots, à partir des différentes lettres les constituant.

Pour ce jeu, j'utilise les 15 caches recouvrant la grande ardoise, sur lesquels j'écris en désordre les lettres d'un prénom, par exemple : *FLORIAN*. Toutes les lettres sont dans la même écriture, script ou majuscule d'imprimerie.

– «*C'est Nicolas*», dit l'un d'eux.

I		R		N
	O		F	
	L			A

- «Dans mon nom, y'a pas ça» dit Nicolas, en montrant le **f**.

- «C'est un **f**, comme dans Florian ou Fatah ou Yussuf», «C'est Florian», affirment plusieurs enfants.

Je demande à l'intéressé s'il est d'accord, puis je l'invite à replacer les

lettres dans l'ordre, pour vérifier ce qui a été avancé. Par la suite, lorsque les enfants auront une connaissance suffisante des prénoms, c'est un autre enfant qui pourra effectuer cette vérification.

Il s'agit là de *jeux de lecture*. C'est ainsi que les enfants les perçoivent et c'est ainsi que je souhaite qu'ils leur apparaissent. Ils ne représentent qu'une aide à la lecture, en ce sens qu'ils aident les enfants à diversifier leurs repérages dans l'écrit, à les affiner, à en augmenter la rapidité, donc à faciliter la mémorisation et l'identification des mots.

Grâce à eux se mettent en place des notions d'espace, de temps, d'ordre, qui ne sont en rien des prérequis parce qu'ils ne sont pas préalables mais concomitants, parce qu'ils sont en prise directe avec l'écrit et opèrent donc directement sur lui.

3

Comment fonctionne l'écrit ?

Lire, c'est découvrir comment fonctionne l'écrit : la relation existant entre langage oral et langage écrit, les particularités du langage écrit, le rapport entre signifiant et signifié, l'ordre des mots dans une phrase, l'ordre des différentes parties d'une phrase, la ponctuation.

Pour trouver le sens d'un texte, il ne suffit pas d'identifier des mots ou des structures, il est nécessaire de les organiser pour pouvoir donner une signification à l'ensemble ; et cela aussi se découvre, en jouant avec l'écrit, en le manipulant au sens propre comme au sens figuré.

Ces recherches individuelles et collectives aident chacun à organiser, à classifier les matériaux propres à l'écrit.

La richesse des échanges, comme les réflexions qu'elle provoque, favorisent la progression comme la socialisation.

SOMMAIRE

Le fonctionnement de l'écrit	52
À la recherche du sens d'un texte	58
Jouer avec l'écrit, une réelle nécessité	64

Le fonctionnement de l'écrit

Des phrases connues oralement	52
Lire par repérage visuel global	53
Se repérer par rapport à ce que l'on connaît.....	54
Deviner ce que l'on ne voit pas.....	54
La ponctuation	54
La forme interrogative	55
Les différentes parties d'une phrase	55
Ordre des différentes parties et intonation	56
Lire silencieusement	56
Association <i>signifiant-signifié</i>	57
Domino des animaux	57

Les jeux précédents portaient essentiellement sur des mots, ce qui ne dispense pas d'un travail sur des textes ou sur des phrases qui permettront dans le même temps de découvrir comment fonctionne l'écrit, quelles en sont les particularités, comment s'y repérer.

Des phrases connues oralement

En début d'année, les prénoms étant les seuls écrits connus de tous, le passage par l'oral est un itinéraire obligé pour travailler sur les phrases.

Le support de cette lecture peut être un album de photos. Chacun des enfants apporte une photo (en famille, en vacances) que l'on accompagne d'une petite phrase explicative, composée oralement et collectivement, et que je me contente de transcrire. Il pourra aussi être une comptine des prénoms, créée par les enfants à partir d'une comptine, poésie ou chanson existante.

Un texte comme celui présenté ci-contre, qui semble simple, est cependant très riche et peut se traiter de manière vivante, amusante et très différente d'un moment à l'autre de l'année, selon les acquis des enfants.

La comptine des prénoms

Les paroles de la chanson

«Qui est né, ce matin, dans la maison de Sébastien ?

C'est un petit pantin.»,

ont amené les enfants, à partir de la notion de naissance, à chercher des noms d'animaux rimant avec les prénoms des enfants de la classe et à continuer la chanson.

Ce qui donne par exemple :

«Qui est né, ce matin, dans la maison de Florian ?

C'est un petit éléphant.

Qui est né, ce matin, dans la maison de Gaidaä ?

C'est un petit panda...»

Dans un premier temps, on est à l'écoute de la fin des mots, ce qui n'est pas évident pour tous en début d'année, et on établit des correspondances sonores, entre la fin des prénoms et la fin de mots à choisir dans un corpus donné (ici les noms d'animaux). Tous veulent bien entendu figurer dans cette comptine. Quand ils n'ont pas trouvé d'animaux correspondants, je propose des noms d'animaux qu'ils doivent faire rimer avec un prénom. J'écris sur une feuille grand format la comptine complète, qui restera affichée dans la classe.

Lire par repérage visuel global

Je présente une à une, sur l'ardoise, quelques-unes des phrases du type :

«Qui est né, ce matin, dans la maison de Nawelle ?

C'est une petite coccinelle.»

Certains, au début, fixent l'ardoise et sont perplexes, d'autres balaièrent le texte des yeux. Je questionne chacun : des signes négatifs de la tête me répondent, jusqu'à ce que l'un d'entre eux dise *«J'ai vu Nawelle»*, *«Moi aussi»*, ajoutent quelques autres. Je montre l'ardoise à nouveau et le dialogue s'intensifie. *«Ah oui, c'est Nawelle !»*, *«Y'a quatre boucles»*, *«Deux grandes et deux petites»*, *«C'est la comptine de Nawelle !»*. Je montre du doigt l'ensemble de la phrase et les enfants lisent la phrase complète.

Un simple repérage visuel d'ordre global suffit alors à la reconnaissance de l'ensemble. Nous ferons ainsi, tout au long de l'année, de manières diverses, des exercices de repérage de cet ordre, entraînant les enfants à un balayage rapide du texte à la recherche de mots ou de structures connues. Car la lecture n'est pas toujours linéaire.

Les phrases et textes travaillés ensemble resteront affichés aux murs ou sur panneaux de liège, les enfants pourront ainsi s'y reporter. Grâce à la structure d'ensemble ils se souviendront de quel texte il s'agit, ils le parcourront à la recherche d'un mot ou d'une expression,

soit plus tard pour de l'expression écrite individuelle ou collective, afin de pouvoir les orthographier, soit parce qu'à l'occasion d'une nouvelle rencontre où ils les ont reconnus visuellement, mais en ont oublié le sens, ils soient amenés à les rechercher à l'intérieur même des phrases connues, et à les identifier grâce au contexte.

Se repérer par rapport à ce que l'on connaît

Encore faut-il pour cela qu'ils sachent se repérer dans les textes (les jeux de repérages visuels précédents peuvent les y aider) et dans les phrases, ce qui nous amène à des jeux de repérages de mots faisant intervenir la place même du mot dans la phrase.

Dans la phrase précédemment écrite sur l'ardoise :

«Qui est né, ce matin, dans la maison de Nawelle ?

C'est une petite coccinelle».

Je demande où se trouve le mot *qui*, puis *coccinelle* en jouant sur la place de ces mots (début et fin) dans la phrase. Je répète la phrase complète, puisqu'il s'agit là d'établir une correspondance sonore entre un texte connu oralement et un texte écrit, dont les mots nous sont presque tous inconnus à l'écrit, et de pouvoir repérer visuellement ces mots, grâce à cela.

Je demande ensuite où se trouvent : *petite*, *est*, *de*, pour les situer par rapport aux mots déjà repérés (avant ou après), et où se situe : *c'est*, par rapport à la structure même de la phrase, en deux parties.

Deviner ce que l'on ne voit pas

Je cherche de la même manière que précédemment à faire repérer des mots ou expressions, dans une des phrases connues oralement, mais la recherche porte cette fois sur des mots que j'ai effacés (un seul à la fois au début, plusieurs ensuite). Seule la place du mot, dans la phrase, et par rapport aux autres mots présents, sert alors à déduire le mot manquant.

Ce même jeu portera par la suite sur des phrases non connues oralement, mais dont un certain nombre de mots seront connus à l'écrit : ce qui permettra d'anticiper sur le sens des mots inconnus, et uniquement sur leur sens, puisque ces mots seront visuellement manquants.

La ponctuation

Un enfant montre le point d'interrogation, et demande de quoi il s'agit. Je renvoie la question au groupe, l'un d'eux en connaît le nom, informé par son frère, et il ajoute «*C'est quand on demande*

quelque chose», je complète *«Oui, lorsqu'on pose une question, lorsqu'on interroge quelqu'un»* et je lui fais répéter le nom de ce signe de ponctuation, en précisant *«Chaque fois que vous verrez ce point d'interrogation, dans les livres par exemple, cela voudra dire que l'un des personnages pose une question»*.

Ce sera l'occasion, dans des bandes dessinées, de chercher des phrases avec point d'interrogation, et de se demander par rapport aux différentes vignettes, par rapport à la situation, de quelle question il peut s'agir. Pour les groupes n'ayant pas trouvé de solution au problème posé, ils exposeront la situation à l'ensemble pour une recherche collective. Une fois les différentes hypothèses avancées, je lirai la question proprement dite, en guise de vérification de ces hypothèses.

La forme interrogative

Les enfants prendront conscience de la forme interrogative et de la composition même des phrases, par un jeu de questions orales, auxquelles ils auront à répondre : *«Qui est né dans la maison de Florian ?», «Où est né le petit éléphant ?», «Quand est né le petit éléphant ?», «Que s'est-il passé dans la maison de Florian ?», «Dans la maison de qui est né le petit éléphant ?»*

Les enfants répondent d'abord oralement, ce jeu n'est pas inutile, car nombreux sont ceux qui connaissent mal la forme interrogative et comprennent mal la signification de mots tels que *quand*, *qui*, et même *où*. Je dois passer au début par d'autres formulations, *«Où est-ce qu'il est né ?»*... de manière à être mieux comprise.

Les notions d'espace et de temps sont à mettre en place. J'accompagne en B.C.D. ce travail d'une recherche dans les livres : personnages principaux, action qui se déroule, lieu et temps où elle se passe (*qui*, *quoi*, *où*, *quand*, *comment*).

Les différentes parties d'une phrase

Ce jeu oral m'amène à un découpage de la phrase, présentée sur des bandes de papier horizontales :

«Qui est né»

«ce matin»

«dans la maison de Florian»

«c'est un petit éléphant».

Tous veulent lire mais la lecture est mal aisée, les enfants n'ayant pas la notion de découpage en mots, et n'ayant pour repère que «Florian».

Certains lisent par exemple : «*Qui est né ce matin*», en montrant la seule première ligne, «*dans la maison*» pour la deuxième, et «*de Florian*» pour la troisième.

Une petite fille précise cependant en montrant la troisième ligne : «*C'est pas de Florian, c'est plus long, c'est dans la maison de Florian*», elle reprend à plusieurs reprises la lecture, pour parvenir à faire correspondre les différentes parties.

Un autre ajoute : «*Les deux premiers sont tout petits et les deux autres sont plus grands*», «*Et alors ?*» dis-je. Il vient lire à son tour en scandant les différentes parties, et faisant sentir la différence de longueur. Les autres l'imitent en lisant à leur tour.

En attendant je repose les trois premières questions évoquées dans le jeu précédent (*qui, où et quand*) et les enfants viennent tour à tour montrer la portion de phrase qui y répond.

Ordre des différentes parties et intonation

Je joue ensuite sur l'ordre des différentes parties :

«*dans la maison de Florian*»

«*ce matin*»

«*c'est un petit éléphant*»

«*qui est né*»...

Je propose de le dire comme si on annonçait la nouvelle à quelqu'un. «*Comme à la télé*» dit un petit garçon. Et chacun essaie de mettre le ton. Ici, modifier l'ordre des parties n'en modifie pas le sens, mais ce n'est pas toujours le cas. Les enfants s'en rendront compte en jouant à changer l'ordre des parties comme l'ordre des mots des différentes phrases.

Lire silencieusement

Nous chercherons dans d'anciens journaux pour enfants, catalogues, ou boîtes d'images, des photos ou des dessins représentant les animaux en question pour nous livrer au jeu de lecture qui suit.

Lire en silence et réagir

Chacun choisit l'une des photos ou dessins, en ne prenant pas ceux qui correspondent à son nom, ce qui serait trop simple. J'écris sur l'ardoise l'une des questions. Par exemple :

«*Qui est né ce matin dans la maison de Gaidaä ?*»

Et l'enfant qui possède l'animal répondant à la question vient le montrer, les autres confirment, ou non, expliquent.

On a là une lecture silencieuse en même temps qu'une réaction à la lecture qui a été faite. Lire, ce n'est pas toujours formuler ce que l'on a vu, c'est parfois aussi y répondre.

Nous chercherons des livres où figurent ces animaux, des histoires les mettant en scène, des documentaires sur la vie de certains animaux que nous connaissons mal (l'hermine de Ludivine, la salamandre d'Alexandre...), des livres où leur nom figure dans le titre pour les identifier.

Association *signifiant-signifié*

Nous collerons les photos ou dessins préalablement découpés à côté du nom de l'animal correspondant sur la comptine écrite sur feuille grand format, ce texte nous servant par la suite de référence.

Nous ferons grâce à cela des jeux d'association dessin-mot où les enfants devront associer le dessin de l'un des animaux au nom écrit correspondant, du type jeu *de loto* ou de *memory*, d'abord avec l'aide du texte affiché puis plus tard dans l'année en prenant des repères dans l'écrit seulement, comme dans le jeu suivant.

Domino des animaux

On peut ainsi créer un jeu de dominos avec tous les animaux de notre comptine des prénoms et y jouer dans un premier temps avec les dessins des animaux seulement, ne serait-ce que pour apprendre à les nommer. Puis on peut y ajouter les noms écrits des animaux, qui devront s'insérer entre les cartes-animaux. Ainsi entre deux dessins de salamandres les enfants devront-ils placer le mot *salamandre*, chaque enfant ayant en main une carte-dessin et une carte-mot prises au hasard, le jeu se déroule avec recherche de chacun, proposition de certains «*Moi, j'ai salamandre*», intervention des autres «*Non, c'est pas salamandre*», «*ça finit pas comme Alexandre, ça finit comme Vincent, c'est serpent*»... jusqu'à ce que tous tombent d'accord sur la carte correspondant au mot recherché.

A la recherche du sens d'un texte

Des phrases à lire rapidement.....	58
Des phrases modifiées.....	58
Des phrases complexes.....	60
Des phrases pour constituer une histoire.....	62
Un texte inconnu.....	62

Lire ne consiste pas à juxtaposer des mots, les mots ou groupes de mots identifiés doivent s'organiser pour prendre une signification, d'où l'importance de travailler sur des phrases et des textes pour permettre la recherche et la découverte du sens général de l'ensemble.

De plus il est probable que l'ensemble identifié au cours d'une fixation de l'œil corresponde à l'ensemble mémorisé, or plus il y a d'éléments dans cet ensemble, plus il est facile de lui attribuer une signification. Il est donc également nécessaire d'augmenter le nombre de signes perçus en un temps assez court.

Les jeux suivants sur l'ardoise permettront à la fois des repérages d'ordre global, l'augmentation du nombre de signes graphiques perçus en un temps donné, un travail sur la structure de la phrase et sur la recherche du sens d'un texte.

Des phrases à lire rapidement

Le jeu suivant exigera de mobiliser à la fois la rapidité et la précision des prises de repères.

Sur la grande ardoise, j'écris de courtes phrases (2 à 3 mots au début, 4 ou 5 ensuite), contenant des prénoms, des mots et expressions connus à l'écrit, ou légèrement modifiés, avec l'introduction d'un mot connu oralement mais inconnu à l'écrit et dont le sens peut être déduit du contexte.

Des phrases modifiées

Nous pouvons également jouer sur les modifications à apporter à une phrase, il s'agit de commencer par des phrases simples où interviendront des modifications de structures du type :

«Le gorille mange la petite fille»,

«Le gorille a mangé la petite fille»

«Qui a mangé la petite fille ?»

«C'est le gorille qui a mangé la petite fille»

«Mange la petite fille !»

«La petite fille ne mange pas le gorille»...

Lire rapidement

Dans un livre intitulé *Toc toc, qui est là*⁽¹⁾ ! nous avons mémorisé, grâce aux jeux de prises de repères sur l'ardoise, les noms des différents personnages : la petite fille, la sorcière, le gorille, le dragon, le fantôme, le géant et papa.

Je présente sur l'ardoise en un temps très court (environ 5 secondes) et, une à une, des phrases du type :

«Tamim est un géant»

«La sorcière attrape papa»

«Marion a un dragon»

«Fatah est un petit fantôme»

«La petite fille a peur du gorille»

«Émeline mange le gorille»...

Dans un premier temps tous les yeux convergent intensément vers l'ardoise, puisque le temps est compté, je réclame le silence pour que tous puissent regarder et réfléchir chacun selon sa méthode. Ce n'est qu'une fois que l'ardoise est retournée (texte caché) que je demande à chacun de s'exprimer.

Et là encore les stratégies s'avèrent différentes. Certains ont confondu des mots. Certains n'ont reconnu qu'un mot, d'autres en ont reconnu deux ou trois sans parvenir à dégager le sens de la phrase. D'autres encore en ont donné une interprétation fautive ; d'autres ont essayé d'anticiper sur les mots ou expressions inconnus, en donnant un sens très approchant. D'autres enfin en ont trouvé le sens exact. Pour certains leurs seules réactions dégoûtées, amusées ou leurs réponses négatives suffisaient à montrer qu'ils ont saisi le sens de la phrase.

Dans les phrases ci-dessus, en plus des mots déjà cités, les enfants savent lire globalement pour les avoir souvent rencontrés, les mots *est, a, mange, un, le, du*.

Il est certain que la difficulté réside essentiellement dans les phrases dont tous les mots ne sont pas connus à l'écrit, comme c'est le cas ici pour *a peur*, les enfants ne l'ont jamais vu écrit, mais la présence de *a*, le sens même de l'histoire, et le mot *gorille*, permettent de déduire le mot *peur*.

De même dans la phrase «*Fatah est un petit fantôme*», le mot *petite* est seul connu à l'écrit, Fatah étant un garçon, les enfants ont modifié d'eux mêmes.

Quant au mot *attrape*, il a donné lieu à davantage de propositions : *emmène, vole, tue, aime*. Jusqu'à ce qu'un enfant remarque «*Ça commence par un a*». D'autres hypothèses sont alors avancées : *attaque, attrape, avale*. Comment choisir ? «*C'est attrape*» dit un enfant, parce qu'il y a un [p] comme *petite* à la fin. Je demande aux autres s'ils sont d'accord, apparemment l'explication les a convaincus, Rachid confirme «*Et puis il y a ra comme dans mon nom*».

C'est ainsi que la mémorisation des prénoms, de mots couramment rencontrés, de mots issus d'une histoire, que la connaissance de certaines lettres et de leur correspondance sonore, permettent aux enfants de se débrouiller dans l'écrit, avant de savoir lire.

1. S.Grindley et J.Browne, *Toc toc, qui est-là ?*, Flammarion.

Les enfants découvrent ainsi qu'avec les mêmes mots, ou presque, on peut composer quantité de phrases différentes, cela les ravit, en même temps que cela leur permet de prendre conscience de l'importance qu'ils doivent accorder aux petits mots qu'ils auraient tendance à ne pas voir, à l'ordre des mots et à la ponctuation.

Des phrases complexes

Mais c'est sur des phrases de plus en plus complexes que peut porter par la suite la recherche du sens, en faisant intervenir à la fois le travail d'anticipation et celui portant sur la structure même de la phrase.

J'écris par exemple :

«La petite fille rêve que le dragon la mange».

Je leur demande de quoi parle cette phrase, *«De la petite fille et du dragon»*, disent-ils, ils tiennent à venir le montrer sur l'ardoise, ils reconnaissent également *mange* et *la*, mais la structure même de la phrase les désoriente.

Ils proposent *«La petite fille mange le dragon»*, ils éclatent de rire et ajoutent *«C'est pas possible !»*.

«Non, dit sérieusement une petite fille, parce que "le dragon" n'est pas à la fin», *«Et puis c'est plus long»*, dit un petit garçon, ils s'aperçoivent de leur erreur.

Je leur demande de montrer les différentes parties reconnues, je montre du doigt dans l'ordre les quatre derniers mots qui sont lus *«Le dragon la mange»*. Ce *la*, qui d'habitude est associé à un nom, pose quelques problèmes et appelle quelques explications.

Je pose la question *«Que fait le dragon ?»*, *«Il mange la petite fille»*, disent-ils, je reprends *«Oui, le dragon mange la petite fille, il la mange»*, *«Le dragon la mange»*, dit alors l'un des enfants et il montre en même temps ce groupe de mots sur l'ardoise, aussitôt plusieurs enfants veulent venir lire cette partie de la phrase, bientôt chacun y met son intonation personnelle, se transformant en dragon, se voulant méchant à souhait.

«Et la petite fille ?» dis-je, en montrant les trois premiers mots sur l'ardoise, les enfants continuent à jouer le jeu, ils miment *«Elle a peur»*, *«Elle tremble»*, *«Elle crie»*, *«Elle veut pas qu'il la mange»*. Je reviens à la phrase écrite sur l'ardoise, la difficulté est alors de relier ce qui est connu, ce que l'on pressent, tout en anticipant sur ce qui est inconnu, sur toutes les possibilités offertes.

Les enfants reprennent la dernière phrase :

«La petite fille veut pas que le dragon la mange»,

«Pas : je ne le vois pas !» dit l'un d'eux.

«*La petite fille veut que le dragon la mange*», ose un autre.

«*Ah, non !*», s'écrient tous les enfants en chœur.

«*Ah, elle croit que le dragon la mange*»

«*Elle le pense*»

«*Ou elle rêve*».

«*Alors elle croit, elle pense ou elle rêve ?*», dis-je, montrant la phrase tout entière du doigt, «*Elle rêve, parce que ça commence comme Rachid*».

Ils me réclament la page où l'on voit la petite fille imaginant le dragon en train de la faire cuire à petit feu et ils répètent pour le plaisir «*La petite fille rêve que le dragon va la manger*», mais lorsqu'ils lisent ensemble la phrase sur l'ardoise ils rectifient «... *que le dragon la mange*».

Si la compréhension d'une phrase (et d'un texte) est liée au sens des mots identifiés, comme au sens des mots déduits par anticipation, elle dépend également de la structure même de la phrase. C'est à cela que fait allusion J. Foucambert lorsqu'il dit que l'on tire une signification d'une organisation et non d'une suite de mots. Si l'on veut que lecture soit synonyme de compréhension, on ne peut passer sous silence cet aspect.

Cela peut paraître dur pour des enfants si jeunes, mais ce travail est progressif ; de plus il est mené en groupe. C'est donc de la recherche collective que résulte la découverte finale, les trouvailles individuelles aidant et stimulant chacun. De plus si l'histoire initiale est stimulante, si les enfants sont entraînés à ce genre de recherche intellectuelle, ils y prennent un plaisir évident, à la fois par aspect ludique et par goût de l'effort. Si cet effort est volontairement consenti, et si certains sont mieux armés au point de vue langage, d'autres identifient plus rapidement et même les contributions modestes sont valorisées.

Si l'exemple cité paraît quelque peu complexe, cela ne signifie nullement que l'on ne travaille que pour les meilleurs et que l'on ne revienne pas constamment à des choses plus simples. Mais comme on le fait dans certaines épreuves sportives, je pense qu'il est bon, de temps à autre, de placer la barre un peu haut, pour amener chacun à se surpasser et pour voir jusqu'où chacun peut aller. Cela réserve parfois des surprises. L'important demeure que nul ne reste sur la touche, que le goût de participer reste intact, que chacun progresse à son rythme et puisse recevoir au moment nécessaire le petit coup de pouce qui lui donne l'impression d'une avancée ou d'une réussite personnelle.

Des phrases pour constituer une histoire

Après avoir vu et lu différentes versions de *Boucle d'Or et les trois ours*, en avoir fait jouer l'histoire par les enfants, et avoir visionné le film *L'Ours* de Jean-Claude Annaud, j'écris plusieurs jours plus tard, successivement, sur l'ardoise, les phrases suivantes : «*La maman et le bébé ours mangent du miel*», «*des pierres tombent sur la maman ours*», «*le petit ours dort contre sa maman*», «*mais sa maman est morte, il se sauve*».

Je leur dis simplement qu'il s'agit d'une histoire et leur montre l'ardoise une dizaine de secondes seulement. Dès la première phrase, les enfants font des propositions : «*C'est l'histoire d'une maman*», «*et d'un bébé*», «*et d'un ours*», «*non c'est un bébé ours*», «*y'a Michaël, c'est peut être le nom du bébé ours*».

Je montre l'ardoise à nouveau «*Ça ressemble à Michaël mais c'est plus court*», «*Ça commence et ça finit pareil*», «*C'est pas un prénom, y'a pas de majuscule*», «*On dirait que c'est écrit mange*», «*C'est comme dans Boucle d'Or et les trois ours, c'est la maman et le bébé ours*», «*Ils mangent... de la bouillie au miel, sûrement*», «*non c'est du miel*».

J'écris alors la deuxième phrase qui fait réagir une petite fille «*On dirait le nom de mon frère*», je demande comment il s'appelle, «*Pierre*» répond-elle, elle montre le mot écrit *pierres* et ajoute «*Mais il y a pas de majuscule*», «*C'est peut-être pas un prénom*», «*C'est peut-être des vraies pierres*», «*Ça parle de la maman ours*».

Dans la troisième phrase, ils font appel à l'histoire des trois ours, pour trouver le sens de *dort*, de par la ressemblance avec *Boucle d'Or dort* et avec l'aide de la phrase écrite et illustrée où «*Boucle d'Or dort dans le lit de bébé ours*», «*C'est l'histoire des trois ours*», dit un enfant, «*Non le bébé ours dort avec sa maman*», dit un autre, «*C'est comme dans le film de l'Ours*» et devant l'air étonné des autres, il ajoute «*Au début le bébé et la maman ours mangent du miel et y'a des pierres qui tombent sur la maman et le bébé dort contre elle*». Peu à peu chacun se rallie à cette proposition.

La fin de la quatrième phase est lue sans peine car les enfants connaissent *se sauve*, le reste ne leur évoque rien si ce n'est qu'il est encore question de la maman ours, mais ils se reportent au film et concluent «*Il se sauve parce que sa maman est morte*». Et ils relatent quelques épisodes de ce film si triste au début mais si beau.

Un texte inconnu

Après avoir procédé phrase par phrase, un texte écrit sur tableau blanc est présenté dans sa totalité. Ce texte est le suivant :

«*La fée se promène dans les bois*»

*elle entre dans un château
un dragon crache du feu
une araignée se pose sur sa tête
des chauves-souris volent dans le château
la fée a peur
elle se cache sous un lit
la sorcière entre
elle prépare des potions magiques dans un bol
la fée se sauve dans les bois.*

Comment lire un texte comme celui-ci ? Tout d'abord il s'agit d'un texte composé de nombreux mots : noms, verbes et expression rencontrés lors des différentes histoires travaillées ensemble de manière plus approfondies.

Ces mots proviennent notamment de la chanson de *Souricette* («*La souris se sauve*», «*La souris se cache*»), de l'histoire de *Boucle d'Or et les trois ours* («*Boucle d'Or entre dans la maison*», «*Les trois ours se promènent dans les bois*», «*Boucle d'Or a peur*», «*le bol*», «*le lit*»), d'histoires de fées et de sorcières (*la fée*, *le château*, *la sorcière*, *les chauves-souris*, *l'araignée*), de l'histoire du *crapaud perché*⁽¹⁾ («*La sorcière attrape le crapaud*», «*Elle le pose sur sa tête*», «*Elle prépare des potions magiques*», «*Le crapaud crache dans la cuillère*»), de l'histoire du *genou de Julie* («*le dragon*»)⁽²⁾.

Autant de noms ou de phrases sur lesquelles nous avons travaillé et lu à différentes reprises et de différentes manières, et que j'ai écrites et illustrées sur fiches bristol. Ces cartes photocopiées constituent les différentes pages de petits cahiers de lecture.

C'est grâce à ces cahiers, dont chacun possède un exemplaire personnel, que les enfants individuellement, mais en communiquant avec leurs proches voisins, vont découvrir le sens du texte tout entier. Ils chercheront d'abord de qui parle l'histoire, où elle se passe, puis ce qui se passe, chacun se proposant pour dire, montrer ou lire ce qu'il aura compris. Le groupe réagissant aux différentes propositions.

Nous nous réunirons ensuite devant le tableau blanc pour lire le texte, voir si l'ensemble est cohérent, et lui donner un titre, le titre retenu étant *Le château de la sorcière*.

1. Claude Boujon, *Le crapeau perché*, l'École des loisirs

2. Jill Murphy, *Le genou de Julie*, Centurion-Jeunesse.

Jouer avec l'écrit, une réelle nécessité

Des <i>flashes</i>	64
La perception.....	65
Lire, c'est réagir.....	66
Jouer avec l'écrit.....	66
Le langage et la pensée.....	67
La coopération intellectuelle.....	68

Il est primordial que les enfants *manipulent* l'écrit au sens propre comme au sens figuré, qu'ils reconstituent des prénoms, ou des mots à l'aide de lettres mobiles, des phrases à l'aide d'étiquettes, mais aussi qu'ils puissent le manipuler intellectuellement de manières variées.

Des *flashes*

Dans les jeux sur ardoise, pourquoi des temps de présentation des mots ou textes courts ?

Parce que cela permet des *flashes* et réclame de la part des enfants une attention courte mais intense, où tous se mobilisent. Chacun de nous sait bien, et s'en plaint assez d'ailleurs, combien est fugitive l'attention des enfants. Nous devons fonctionner comme des *spots publicitaires*, ou presque, si nous voulons *marquer*.

Parce que nous devons éviter que les enfants ne se perdent dans l'écrit, tout en les laissant explorer, découvrir, détecter ce qui les aidera à mieux avancer, à trouver le bon chemin, le détail important qui leur permettra de se repérer facilement et rapidement une fois prochaine. Nous ne devons pas les emmener sur des chemins longs et ardues où nous risquerions de les décourager et d'en laisser loin en arrière. Mais, au contraire, efforçons-nous de les déposer tous, en des lieux connus et aimés, où ils puissent jouir du plaisir de découvertes nouvelles et insoupçonnées, qu'ils sauront exploiter ensuite en territoire inconnu, tout en jouant, et sans se lasser.

C'est en ce sens que nous devons entraîner les enfants à prendre dans les prénoms d'abord, dans d'autres écrits ensuite, des indices nombreux, rapides, précis et variés.

La perception

La lecture met en jeu tous les phénomènes de perception qui sont en fait une mise en relation de ce qui est vu ou entendu avec tout ce qui est connu, d'où la nécessité d'une connaissance préalable de la langue écrite et de son fonctionnement.

Le rôle de l'expérience antérieure dans la perception se caractérise par le degré de fréquence des mots, la connaissance intuitive et l'expérience de la langue, la familiarité avec le bagage lexical, la probabilité d'occurrence, l'activité symbolique, la motivation, la pensée implicite.

La perception est active.

Dans une publication du C.N.D.P. (C.R.D.P. de Rouen), intitulée *Apprentissage de la lecture et théorie de la perception*, André Raffestin définit ainsi les rapports entre perception et intelligence :

L'acte perceptif est le résultat d'un processus de catégorisation de classification. Tout ce qui est perçu est situé dans une classe de percepts, par laquelle il atteint sa signification⁽¹⁾.»

Apprendre à percevoir, c'est donc apprendre à mettre ensemble ce qui va ensemble, apprendre à mettre en relation, à faire référence à ce que l'on a déjà rencontré, classé, c'est ainsi que les prises d'indices peuvent devenir efficaces et déboucher sur une réelle compréhension d'ensemble.

Une bonne perception en matière de lecture nécessite donc une certaine connaissance de tout ce qui caractérise l'écrit, une analyse et une organisation implicite du langage oral, du langage et du code écrits, l'organisation notamment en **catégories d'ordres graphiques, phonétiques, lexicales, sémantiques et syntaxiques**.

Tout cela ne pouvant résulter que d'un rapport fréquent, intense et motivé avec les différents supports de l'écrit, d'où la prééminence de l'apprentissage précoce sur l'apprentissage tardif.

D'où l'importance aussi de **jouer** avec ce que l'on voit, ce que l'on entend, le sens, les mots, les phrases...

1. Raffestin André, *Apprentissage de la lecture et théorie de la perception*, C.R.D.P. Rouen, 1978.

Lire, c'est réagir

Pourquoi, après un temps de présentation de l'ardoise, cacher l'écrit qui y figure ? Parce que cela permet une réflexion *a posteriori*. Parler l'écrit après sa disparition permet un certain recul, en même temps qu'une intériorisation, une représentation mentale de ce qui a été vu.

La définition que donne le *Dictionnaire de notre temps*⁽¹⁾ de la *perception* est la suivante :

«Représentation d'un objet construite par la conscience à partir des sensations.»

Ce qui est important dans la lecture n'est pas la vision que l'on a, mais les réactions qu'elle provoque en nous, et ces réactions demeurent quand l'objet à lire a disparu. Cela permet de mettre en évidence que l'important ne réside pas dans les signes écrits mais dans ce qu'ils évoquent en nous. Si les enfants ne peuvent en avoir conscience, il est bon cependant de les habituer à ne considérer l'écrit que comme un moyen d'apprendre, de découvrir, de comprendre, de rêver, de rire... et non comme une fin en soi.

Jouer avec l'écrit

Pourquoi ? Pour aider les enfants à y entrer avec plaisir et dans un esprit de recherche continuelle, pour les mettre constamment en état d'attente, de questionnement, et de découverte. Mais aussi pour que les enfants aient des approches différentes de l'écrit destinées à leur en faire apprécier l'intérêt, la richesse, et à en percer les secrets de manière variée, progressive, faisant de la complexité même de la lecture un intérêt supplémentaire.

Le plus important est d'amener les enfants à une réflexion précoce et poussée, surtout si leur milieu leur tient lieu de handicap.

Nous ne pouvons être fatalistes et considérer comme *normal* ou *héréditaire* le fait qu'un enfant de milieu socioculturellement défavorisé ne fasse pas preuve à l'école d'une brillante intelligence. Nous devons en revanche être persuadés que s'il a manqué, depuis sa naissance, de stimulations intellectuelles, nous sommes payés pour y remédier.

1. *Dictionnaire de notre temps*, Hachette, 1991.

Le langage et la pensée

Exercer la réflexion et inciter à exprimer sa pensée stimule l'intelligence. Il ne suffit pas en effet d'avoir cru comprendre quelque chose pour l'exprimer clairement et le faire comprendre à d'autres, encore faut-il prendre l'habitude de penser en fonction des autres et de communiquer sa pensée.

C'est en ce sens que toutes les élaborations d'hypothèses sur l'écrit (prénoms, mots, phrases...) formulées par les enfants eux-mêmes dans un esprit de recherche individuelle et collective, les explications, les discussions, les consensus qui en découlent sont importants.

Ce n'est qu'ainsi que l'enfant sortira de cette *logique égocentrique*, qui fait partie de la *pensée égocentrique* telle que la définit Jean Piaget dans son ouvrage *Le Langage et la pensée*⁽¹⁾. Logique intuitive, qui fait que l'enfant, jusqu'à l'âge de 6 ou 7 ans environ, saute directement des prémisses aux conclusions sans pouvoir expliquer son raisonnement.

La *logique communicable* ou *intelligence communiquée* par contre est plus déductive, elle se fonde au contraire sur la preuve à apporter, sur la persuasion des autres et de soi-même, et s'en réfère aux jugements collectifs communs.

À partir du moment où il y a démonstration, c'est-à-dire à partir du moment où l'enfant justifie son affirmation par l'utilisation notamment de conjonctions telles que *puisque, parce que, alors...*, il accède à ce que J. Piaget appelle la *discussion véritable*, dernier stade correspondant à la *collaboration dans la pensée abstraite*.

En se socialisant, l'intelligence procède de plus en plus par abstraction et par généralisation. D'où l'enrichissement mutuel du langage et de la pensée.

D'après J. Piaget, en dessous de 7 ans, l'enfant ne peut accéder à ce stade de *collaboration dans la pensée abstraite* qui est contraire à son égocentrisme.

Ne me permettant pas de mettre en doute la parole de J. Piaget, j'en arriverais à me poser des questions sur la faculté de déductions logiques et d'argumentation de mes petites élèves seulement âgés de 5 ans 1/2 à 6 ans 1/2, si J. Piaget lui-même ne formulait cette question :

« Est-ce l'absence des formes verbales marquant la liaison logique qui empêche la discussion véritable de se faire jour ou est-ce l'absence du besoin de discuter et de collaborer qui explique l'apparition tardive des formes verbales en question ? »

1. Jean Piaget, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, 1923.

Question à laquelle il répond aussitôt :

«Si l'on admet que la pensée de l'enfant dépend des intérêts et de l'activité infantine plus que de l'inverse, il est évident que c'est l'absence du besoin d'en discuter et de collaborer qui sera le facteur primitif⁽¹⁾.»

La coopération intellectuelle

Pourquoi les différents jeux précédemment décrits sont-ils collectifs ?

Pour permettre à chacun d'exercer ses savoirs, ses savoir-faire et d'expérimenter ses stratégies, mais surtout de cumuler toutes ces compétences, car c'est de ce cumul que naîtra la solution finale, sans sentiment d'échec, et avec le plaisir d'y avoir participé. Alors que nombreux sont ceux qui n'auraient pu y parvenir seuls.

D'après le psychologue Vygotski, certaines fonctions intellectuelles, telles que la pensée verbale ou le langage écrit, apparaissent deux fois chez l'enfant, une première fois de manière collective et une seconde fois de manière individuelle et autonome.

Toute activité de recherche, de résolution de problèmes devrait donc faire appel à deux capacités intellectuelles distinctes, celle qui consiste à mener cette activité en présence d'abord d'un adulte ou d'autres enfants maîtrisant le problème, celle qui consiste à mener ensuite cette tâche seul.

«L'acte intelligent personnel n'est qu'un moment d'un processus complexe qui est de nature sociale. C'est l'action conjointe entre l'enfant et autrui, la réalisation d'une tâche à plusieurs qui génère la capacité cognitive à un niveau interpersonnel ; c'est l'action éducative qui, ensuite, va aider l'enfant à la transformer en capacité au niveau individuel⁽²⁾.»

D'où l'importance de mener d'abord collectivement ces activités de recherche sur l'écrit et d'alterner les phases de recherches collectives avec les phases de recherches individuelles.

Ces jeux sur l'écrit, même s'ils sont beaucoup plus que de simples jeux, sont cependant ponctuels, et la vraie lecture est ailleurs, ailleurs que sur une ardoise, ou une feuille de papier, ailleurs que dans l'écriture de l'institutrice. La vraie lecture est dans les livres, voilà une évidence, alors pourquoi existe-t-il des livres où l'adulte lit, où l'enfant lit lorsqu'il sait lire et des livres pour apprendre à lire ? Les enfants ne peuvent-ils apprendre à lire dans de vrais livres faits pour lire ? Ne peuvent-ils apprendre à lire en lisant ? Et j'ajouterais même en s'amusant ? Pour l'avoir vécu, je peux en témoigner.

1. Jean Piaget: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux-Niestlé. 1923.

2. G.P.L.I. *Pour une meilleure réussite scolaire*. Article de Gérard Chauveau intitulé «L'Éducation et le développement de l'intelligence».

4

Comment rendre passionnants le langage et la lecture ?

Lire des histoires est l'occasion de vivre des moments d'une rare intensité, donne l'envie de connaître, offre l'accès à tout un monde imaginaire, développe l'esprit critique, met en contact avec un autre registre de langue et permet la réflexion nécessaire à toute compréhension.

Une bonne maîtrise du langage est primordiale, dans la mesure où lecture est synonyme de compréhension. Donner les moyens de lire, c'est aussi développer les facultés créatrices du langage en rendant les enfants actifs, créatifs, imaginatifs.

Pratiquer la lecture d'images amène les enfants à une réflexion poussée, à l'utilisation d'un langage explicite, déductif, riche sur le plan lexical, sémantique et syntaxique.

La lecture des images provoque l'expression et la communication, par une mise en situation de recherche collective, et met les enfants en état d'attente et de questionnement vis-à-vis du texte.

SOMMAIRE

Une aventure
passionnante 70

Le langage
créateur 76

Une aventure passionnante

Le plaisir d'abord.....	70
Langage et lecture	73

La lecture est autour de nous, la lecture est dans les livres surtout ; non pas parce que les livres représentent la *culture* par excellence, mais parce que la littérature enfantine est aujourd'hui si riche, si attrayante, qu'elle est une mine irremplaçable de découvertes, de rêve, de rires, et surtout de plaisir.

Pour que ce plaisir, celui de la connaissance, puisse se manifester, il est nécessaire que les enfants aient une certaine connaissance préalable du sujet à traiter. Pour avoir envie de connaître, il faut déjà connaître un peu et savoir que cela vaut la peine de poursuivre.

Bruno Bettelheim dans *La Lecture et l'enfant* l'exprime ainsi :

*«De nos jours également, la littérature, pour paraître désirable au jeune enfant, doit être investie par lui de significations magiques (...). L'enfant a bien le vif désir de pénétrer ce qu'il croit être **les grands secrets** des adultes, et c'est cela qui fait pour lui de la lecture une **aventure passionnante** et lui donne l'envie et le courage d'apprendre⁽¹⁾.»*

C'est à cette aventure passionnante que nous sommes en devoir de nous livrer, nous, parents et enseignants, et dans laquelle nous devons lancer nos enfants.

Le plaisir d'abord

Dès l'âge de 2 ans (et même avant) et jusqu'à ce que les enfants soient en âge de lire des livres tout seuls (environ 7 ou 8 ans), nous devons avant tout leur faire aimer les livres, à travers les histoires qu'ils renferment.

Différentes approches sont possibles suivant les livres utilisés.

S'il s'agit de contes, d'histoires dont le sens leur est compréhensible mais le vocabulaire ou la syntaxe trop compliqués, il sera préférable de les raconter, d'en faire un récit simplifié en employant des termes ou des structures que les enfants puissent comprendre, tout en

1. Bruno Bettelheim, Karen Zelan, *La lecture et l'enfant*, Laffont, 1983.

conservant les détails, anecdotes, formules magiques et dialogues originaux ou répétitifs.

Il est important de raconter des histoires riches, qui touchent leur sensibilité, tout en faisant référence à ce qu'ils connaissent, la famille, la maison, les animaux, les rapports entre les êtres, les sentiments qui les animent (peur, chagrin...), ou bien qui les entraînent déjà dans le rêve et l'imaginaire à travers des personnages extraordinaires (monstres en tout genre dont ils raffolent).

En revanche, lorsqu'il s'agit de petits livres aux images parlantes, au texte se limitant à quelques phrases courtes explicitant les images, il est souhaitable de lire directement le texte tel qu'il se présente. Les enfants à cet âge-là aiment particulièrement que la même histoire leur soit lue et relue, ils ont plaisir à la retrouver égale à elle-même, dans les mêmes termes, chaque phrase étant associée à la même image, et l'une et l'autre se complétant pour donner à l'ensemble tout son sens.

De plus, si chaque phrase est lue, en même temps que suivie du doigt, l'enfant après l'avoir demandée et entendue souvent s'amusera à la redire à sa manière, en suivant lui aussi les lignes avec son doigt, donnant ainsi un sens à l'ensemble de ces petits signes noirs.

Ce sera là l'occasion :

- d'agréables échanges affectifs, où l'enfant adopte sa position préférée (à plat ventre, le pouce dans la bouche...), cherche un contact physique privilégié (sur les genoux, contre l'adulte...),

- d'échanges intéressants au point de vue du langage, où l'enfant nommera ce qu'il aperçoit sur l'image et dont il connaît le nom, où il demandera qu'on lui nomme ce qu'il connaît mais dont il a oublié le nom (certains posent dix fois la question concernant le même objet ou le même animal, jusqu'à ce qu'ils aient intégré son nom). Ou bien encore il se projettera dans cette histoire et associera ce qui figure sur l'image, à un objet ou à un événement personnel, ce qu'il essaiera de montrer et d'expliquer à sa manière, selon son niveau de langage.

À cet âge-là, il est préférable de ne s'adresser qu'à de petits groupes (deux ou trois enfants à la fois) pour que chacun se sente concerné.

À partir de trois ou quatre ans, dès que l'enfant possède un petit *bagage* sur le plan du langage, il faut lire le texte (à moins qu'il n'ait choisi un livre fort long, dans ce cas, sélectionner et lire les phrases importantes et significatives de l'histoire), quitte à expliquer certains mots, ou expressions, certaines notions ou relations un peu ardues, entre les êtres et les choses, dans le cas où l'enfant en manifeste le désir, ou si cela est nécessaire à la compréhension de l'histoire.

Au début, il commencera par nommer ce qu'il voit, page par page, croyant, à propos du même personnage représenté sur deux pages différentes, qu'il s'agit de deux personnages différents. Ce n'est que

par un jeu de questions du genre «*Tu crois que c'est un autre petit garçon ? Pourquoi ?*» que l'attention de l'enfant sera attirée, et que par comparaison, en même temps que par la compréhension de l'histoire, il parviendra à saisir que ce personnage représenté dans des positions, dans un décor, et avec des expressions différentes, est le même, mais qu'il correspond à des actions successives et à des moments différents de l'histoire. Peu à peu, il cherchera à comprendre, à travers les différentes images, ce qui arrive à ce personnage si proche que le plus souvent il s'identifie à lui, il commencera ainsi à interpréter certains détails pour leur donner une signification.

■ À la maison

Le meilleur moment, pour se livrer à ces échanges tout aussi fructueux sur le plan affectif qu'intellectuel, est très souvent le soir, le moment du coucher. L'enfant termine la journée sur une note calme et heureuse, a un moment l'un de ses parents (ou les deux), tout près de lui, tout à lui, avec pour quelques instants les mêmes centres d'intérêt. Il passe ainsi insensiblement de la réalité au rêve éveillé, puis au sommeil, sans heurts.

Ce peut être aussi un moment de complicité lorsque le grand frère (ou la grande sœur) est à l'école, que le petit frère (ou la petite sœur) fait la sieste.

À moins que plusieurs enfants n'y soient associés, ce qui est encore possible au sein de la même famille, si la différence d'âge n'est pas trop importante, et n'oblige pas à la lecture d'histoires différentes. À la maison, comme à la bibliothèque ou à la librairie, il faut choisir les livres en fonction des intérêts du moment, ou mieux encore laisser ce choix aux enfants. A nous de convaincre les parents de cette nécessité. Le prêt de livres par l'école peut être l'occasion de demander aux parents ou aux frères et sœurs aînés de lire au plus jeune son livre de bibliothèque.

Lire des histoires permet :

- **d'ouvrir l'esprit**, de donner une envie de connaître les objets, les autres, le monde qui les entoure,
- **de développer l'esprit critique** par le besoin d'expliquer toute chose,
- **d'accéder à tout un monde imaginaire**, pour rêver ou se faire peur,

▪ **d'entrer en contact** avec un autre registre de langage différent du langage parlé,

▪ **d'aborder la réflexion**, nécessaire à toute compréhension, mais qui se situe à un niveau supérieur, puisque plus abstrait, dans la mesure où elle s'applique à une situation, ni présente, ni vécue.

■ À l'école

Le plaisir prend parfois une teinte pédagogique qui ne doit cependant pas en ternir l'intensité. Il est bon de recréer ce *duo* (*trio* ou *quatuor*) enfant-adulte, pour les enfants qui n'ont pas la chance d'avoir chez eux cette relation privilégiée aux livres. Cela peut se faire à la B.C.D., ou dans le *coin-lecture* de la classe. L'institutrice s'installe au milieu des enfants, un petit groupe vient tout près d'elle, avec un ou plusieurs livres, elle choisit de leur raconter ou de leur lire l'un d'eux, les enfants regardent les images, écoutent, montrent, questionnent, expliquent, racontent à leur tour...

Lire au *groupe-classe* est également possible, certains livres s'y prêtent mieux que d'autres : ceux dont l'histoire est intéressante, voire amusante, mais pas trop longue pour ne pas lasser, susceptible de capter l'attention et d'être comprise par chacun.

Il faut que les enfants sentent que ces histoires les concernent, qu'elles leur apportent quelque chose, qu'ils s'y retrouvent (mêmes cadre de vie, cercle familial, réactions, sentiments...) leur permettant de se reconnaître, de se comprendre, ou qu'ils y découvrent autre chose (des animaux, des pays inconnus, des manières de vivre ou d'être différentes) qui leur ouvrent les portes du rêve, de l'évasion, de l'imaginaire.

Langage et lecture

Si lire des histoires aux enfants peut leur donner envie de lire eux-mêmes, cela ne leur en donnera pas obligatoirement les moyens. Si cela permet de les familiariser avec un vocabulaire plus varié, plus précis, plus riche, des structures syntaxiques (formes interrogatives, négatives, propositions relatives, subordonnées...) peu usitées à l'oral, il est nécessaire pour tous les enfants de les amener, très tôt, à un langage, reflet d'une réflexion, d'hypothèses et de déductions.

Les enseignants des classes primaires, secondaires aussi, d'ailleurs, se sont bien aperçus que certains enfants, bien qu'ayant acquis la technique de la combinatoire, connaissent de sérieuses difficultés en lecture.

Ils ne comprennent pas la totalité de ce qu'ils *lisent* (je dirais plutôt de ce qu'ils déchiffrent), car l'énoncé phonétique d'un mot ou d'une structure ne fait pas référence pour eux à un signifié, l'identification et donc la compréhension sont rendues impossibles. Ils lisent *normalement* ce qu'ils identifient (c'est-à-dire à un rythme normal et en comprenant), mais se bloquent sur des mots apparemment faciles à déchiffrer, qu'ils cherchent en fait à anticiper, dont ils devinent le

sens parfois d'ailleurs, mais dont le terme correspondant échappe, ou est inconnu.

Parfois encore ils se bloquent sur un terme qu'ils ont déchiffré silencieusement, mais qui n'évoque rien, se refusant alors à prononcer un mot qui n'a pour eux aucune signification.

Cette incompréhension du texte déchiffré, comme ces différents blocages, n'est en rien synonymes d'inintelligence, mais de handicap.

Problèmes de lecture, problèmes de langage

Kamel, un petit garçon de CE2, qui avait semble-t-il une lecture aisée, lut un jour aux enfants de grande section : «*Mirella se présenta au tatre*» (au lieu de théâtre), et allait continuer sa lecture, comme si de rien n'était, lorsqu'un de mes élèves souleva la question : «*Qu'est-ce que c'est un tatre ?*». Visiblement Kamel n'en savait rien, et ne semblait pas en être gêné outre mesure. Je lui conseillais de montrer l'image au groupe et plusieurs enfants rectifièrent : «*C'est au théâtre*», il haussa légèrement les épaules en signe d'impuissance, ce mot lui était étranger, mais le fait d'en demander le sens ne lui était pas venu à l'esprit. Il déforma ainsi plusieurs mots, sans s'en apercevoir, continuant à lire selon la technique apprise, et je pensais que si dans cette histoire simple cela ne le gênait guère, il devait sans doute ne pas en être toujours ainsi, ne serait-ce que dans les énoncés de problèmes, rédigés trop souvent en langage sibyllin.

Une petite fille turque de dix ans, à qui j'avais demandé de lire à son petit frère le livre que je lui avais prêté me confia ne pas savoir lire. Lorsqu'elle entama la première page de l'album de Walt Disney elle lut sans difficulté : «*Cette nuit-là, un...*» et fut incapable d'articuler la suite qui était *frêle et fragile voilier*, alors qu'elle put lire plus loin *frère et sœur*, nullement arrêtée alors par le *fr* ; elle s'arrêta sur le mot *matelas*, elle comprenait d'après la phrase et l'image, mais cherchait en vain ce mot qu'elle avait déjà entendu employer, qu'elle n'avait pas retenu, elle m'en demanda le nom, plutôt que

de le déchiffrer. En lecture silencieuse cela ne l'aurait sans doute pas bloquée, mais pour faire la lecture à son frère, elle se voulait précise, et avait beaucoup de difficultés à l'être, étant donné le nombre de mots et d'expressions qui lui faisaient défaut. Il semblait de plus qu'après plusieurs années d'échecs répétés (elle se trouvait en CE1 à dix ans), elle ait perdu le peu de combinatoire qu'elle ait jamais acquis. Dans le cas du mot *matelas*, le déchiffrage lui eût été momentanément utile, mais sur de nombreux autres mots où elle butait et qu'elle ignorait totalement à l'oral, en méconnaissant le sens pour ne les avoir jamais entendus (*frêle*) ou parce qu'ils ne faisaient pas appel à son propre vécu (*voilier*), cela aurait peut-être fait illusion, mais n'aurait guère aidé à la compréhension.

À la B.C.D. une petite fille d'origine espagnole, de dix ans également, se trouvait auprès de la maman d'une autre petite fille de la classe. Elle commença par lui décrire ce qu'elle voyait sur l'image, puis lut le texte jusqu'à un mot qu'elle ne connaissait pas en français et qu'elle dit en espagnol. La maman lui fit remarquer qu'elle parlait espagnol, elle parut doublement surprise d'avoir lu ainsi sans s'en rendre compte, et que la personne sache le reconnaître comme tel. La maman lui confia alors qu'elle était, elle aussi, d'origine espagnole et la lecture devient interprétation de l'image en langue maternelle, et lecture du texte en français. Une complicité était née. Un pont jeté entre deux cultures.

dû à un niveau de langage faible. Dans les deux derniers cas évoqués, cela peut à la limite ne pas gêner la compréhension des textes, si toutefois le contexte est assez riche, et les mots inconnus ou incompris, peu nombreux. Ce n'est hélas pas toujours le cas.

Dans ces exemples, ni la technique combinatoire, ni les techniques d'anticipation ne peuvent constituer une aide appréciable, car la lecture est avant tout une activité langagière. Lire, c'est accéder à une autre forme de langage, *le langage écrit*, différent par ses structures, son code, mais semblable au langage oral, en ce sens qu'ils sont tous deux traduction d'une pensée.

Le pouvoir de lire passe par la structuration du langage et de la pensée.

Mais comment agir utilement en ce domaine ?

En prenant en compte ce que Noam Chomsky, dans *Le langage et la pensée*, inspiré par les philosophes cartésiens, appelle *l'aspect créateur de l'utilisation du langage* :

«L'utilisation du langage est novatrice, en ce sens qu'une grande part de ce que nous disons en utilisant normalement le langage est entièrement nouveau, que ce n'est pas la répétition de ce que nous avons entendu auparavant, pas même un calque de la structure – quel que soit le sens donné aux mots calque et structure – de phrases ou de discours que nous avons entendus dans le passé⁽¹⁾».

Les propriétés du langage sont d'après N. Chomsky d'être novateur, libre du contrôle de tout stimulus, d'être cohérent et en adéquation avec la situation.

Si je considère que l'acquisition du langage relève plus du principe constructiviste, tenant compte des apports du milieu et de l'expérience, que du principe d'une grammaire universelle innée, il est cependant probable que tout humain possède une structure mentale innée qui rende possible cette acquisition tant du point de vue phonologique que syntaxique.

Chomsky évoque d'ailleurs dans ce même ouvrage *la structure superficielle* et *la structure profonde* du langage qui est, elle, directement reliée au sens :

«Il faut considérer la grammaire d'une langue comme un système de règles qui caractérise les structures profondes et superficielles et leurs relations transformationnelles et qui – pour rendre compte de l'aspect créateur de l'utilisation du langage – les caractérise dans un domaine infini de structures superficielles et profondes couplées⁽¹⁾».

1. Chomsky Noam : *Le Langage et la pensée*, Payot, 1969.

Le langage créateur

L'imagination en action	76
Parler les livres.	78
La lecture d'images	79
L'image, support du sens.	80
Le texte, complément de l'image.	82

Comment développer en chacun ce système de règles complexe, qui seul peut laisser espérer une égalisation des chances, qui seul peut permettre l'accès à un niveau de pensée et de langage suffisant, et par là même à une lecture signifiante ?

L'imagination en action

C'est en les initiant tôt au plaisir de parler que nous aiderons les enfants. Ouvrir les portes de l'imaginaire est une chose, les y faire entrer et s'y mouvoir en est une autre. J'entends par là les rendre actifs, imaginatifs.

Ce n'est pas évident pour des enfants qui n'ont pas été habitués assez jeunes à côtoyer les livres, à entendre raconter des contes, à inventer sur les images, à parler librement de ce qui leur passe par la tête, à parler pour le plaisir de parler et de se laisser aller à le faire ; comme pour tous ceux qui ont les deux pieds dans une réalité pas toujours drôle et un langage qui va de pair, c'est-à-dire qui reste comme en réserve et ne sort qu'en cas d'extrême nécessité, pour tous ceux à qui on a le plus souvent demandé à la maison comme à l'école de se taire plutôt que de s'exprimer.

Et pourtant ce sont bien ceux-là qui auraient le plus besoin d'évasion. Ils ont la télévision, il est vrai, mais elle n'est trop souvent qu'ingurgitée passivement et une image fait place à une autre sans qu'il y ait aucune réaction, aucune participation, ni bien sûr aucune discussion sur ce qui a été vu, entendu ou compris, ce à quoi cela fait penser, ce qui aurait pu arriver d'autre... Aucun esprit critique, aucune remise en question, toute image est acceptée comme une évidence et le spectateur n'est que spectateur passif.

Or comment faire que, pour la télévision, comme pour les livres, ils soient véritablement acteurs, sinon en leur donnant la possibilité d'en parler, d'exprimer leur avis, leurs émotions, de remettre en question

certain passages, de proposer d'autres solutions. Mais avant d'en arriver là il faut qu'assez jeunes on leur ait laissé la possibilité d'avoir leur mot à dire sur les images, d'avoir une part active dans la construction ou la compréhension même du dessin animé, du film ou de l'histoire.

Il leur est parfois difficile comme dans *Le bain de Mako* ou *Le genou de Julie* de saisir où se situent respectivement le rêve et la réalité. Ils conçoivent fort bien que tous les animaux évoqués puissent réellement sortir de la baignoire, sans doute pour l'avoir presque vécu eux-mêmes et l'avoir cru vrai l'espace de quelques instants.

Il ne leur semble pas impossible non plus que Julie soit successivement blessée par un loup, un crocodile, un boa... un fantôme, une sorcière, une soucoupe volante... tout ceci en pleine ville en rentrant de l'école.

S'il est bon de se laisser emporter par l'histoire, il est cependant nécessaire aussi de savoir faire ensuite la part du rêve et de la réalité.

C'est développer l'esprit critique que de faire prendre conscience que tout ce que l'on voit, entend ou lit, dans les livres ou à la télévision, n'est pas toujours du domaine du réel.

Les enfants ne savent pas toujours que la plupart des histoires et des films sont inventés par d'autres pour les faire rêver. Savoir analyser ce qui est pure imagination leur permettra d'utiliser eux-mêmes ce pouvoir d'imagination.

Après la lecture d'une histoire *de chat et d'oiseau*, les enfants inventèrent par exemple une histoire parfaitement irréelle intitulée *Le chat et l'oiseau magique*, qui fut écrite et illustrée par chacun, le petit livre ainsi constitué étant offert à leur papa pour la fête des pères. Le texte en était le suivant :

«Il était une fois un chat qui dormait en rond sur un tapis gris, un oiseau faisait son nid devant la fenêtre, le chat bâilla et l'oiseau rentra dans le gosier du chat, l'oiseau voulut voler et le chat s'envola dans les nuages, ils se posèrent devant un magnifique château, le roi et la reine donnaient à manger à leur bébé, ils étaient étonnés de voir un animal qui volait comme l'oiseau magique qu'ils avaient perdu, ils voulurent le garder mais le chat avait envie de retourner sur la terre, le chat bâilla et l'oiseau s'envola : "Ramène-moi sur la terre" lui demanda le chat, l'oiseau déposa le chat devant chez lui, "Merci pour tout" cria le chat, et l'oiseau disparut dans les nuages.»

On n'imagine pas la richesse d'imagination des enfants pourvu qu'on les nourrisse de comptines, de poésies, d'histoires ou de contes dans lesquels ils puisent tout en mettant beaucoup d'eux-mêmes et leur part de rêve.

Parler les livres

Si je prends l'exemple des livres, dès 2 ans, et même avec un langage balbutiant, nous devons laisser l'enfant s'exprimer, deviner, effectuer des rapprochements avec ses propres expériences, inventer une petite histoire à partir d'une image, d'un détail, dire n'importe quoi. Dans les livres et dans les histoires tout est possible. C'est cela qui est merveilleux et dont nous n'avons pas le droit de priver les enfants.

À partir de là, en effet tout rêve sera possible, et se renforcera. L'enfant, mis en confiance et prenant plaisir à ce verbiage comme à cette création, donnera libre cours à son imagination, les histoires lues enrichissant son monde et son vocabulaire, celles créées permettant d'intégrer par leur utilisation même des mots ou formules nouvellement entendus (et qui sans cela auraient été oubliés). Là encore le rôle de l'école est de pallier tôt les handicaps, en étant à l'écoute de chacun, et non des meilleurs comme c'est trop souvent le cas, ces derniers faisant écran et illusion, et les autres restant dans l'ombre.

Ce n'est qu'après plusieurs de ces relations duelles (enfant-enseignant) que certains enfants oseront prendre part à l'élaboration collective d'une histoire, une petite incursion timide sera alors bien plus importante que n'importe quelle autre intervention et devra être bien mise en valeur.

Pour ces inventions individuelles et collectives, il est diverses manières de procéder, que le support en soit la couverture d'un livre, une image en particulier propre à éveiller les sens, un détail qui fait déclic et est propice à faire parler l'imagination, ce peut être une idée qui est reprise et développée. Dans le livre *Filipo et le pinceau magique*⁽¹⁾, les enfants ayant compris, après la lecture de l'histoire, que Filippo se servait d'un pinceau magique pour se venger de la fermière, nous avons essayé d'inventer d'autres farces à partir de l'utilisation de ce pinceau magique sur d'autres animaux, les enfants ont inventé par exemple que Filippo traçait des rayures noires sur le cheval blanc, à la suite de quoi la fermière cherchait partout son cheval, et chassait à grands coups de bâton le zèbre qu'elle trouvait dans son écurie...

Cela peut se situer avant la lecture de l'histoire, l'image en étant alors le seul support, ou après la lecture entière, dans le but d'en parler, de trouver à partir de cette histoire-là des possibilités de variantes, affectant les personnages, le lieu, le temps ou la nature même de l'action..., le style de l'histoire, la transformant volontairement en une histoire farfelue ou poétique... changeant la nature de la fin, la rendant tragique ou heureuse à volonté.

1. M. Damjan, *Filipo et le pinceau magique*, Nord-Sud.

Il arrive aussi que l'histoire soit racontée ou lue jusqu'au moment critique où plusieurs éventualités peuvent survenir, plusieurs pistes étant proposées par les enfants, il est amusant de mener chacune à son terme, chaque piste donnant ainsi naissance à une suite différente à partir d'un début commun. Cela peut donner des histoires du type des *livres dont on est le héros*, où à partir d'un départ commun toutes les possibilités de choix se trouvent développées.

Autant il est difficile d'inventer à partir de rien, je veux dire sans le support d'une image ou d'une histoire, autant il est facile en partant d'un livre d'amener les enfants à participer à l'élaboration de l'histoire, en leur posant à chaque moment du récit des questions du genre «*Qu'est-ce qui s'est passé ?*», «*Pourquoi ?*», «*Et maintenant, qu'est-ce qui va se passer ?*», ce qui leur permet de faire un peu la synthèse de ce qu'ils ont compris, d'anticiper sur la suite de l'histoire en fonction de ce qu'ils en connaissent et de trouver de nouvelles pistes exploitables.

Selon qu'il s'agit d'inventer oralement et d'en rester là, ou s'il s'agit de retranscrire par écrit ce qui a été inventé oralement, cela fait appel à deux registres différents de langage, le langage spontané dans le premier cas, ou le langage de l'écrit dans le second cas, dont les enfants prennent ainsi conscience. Ils s'aperçoivent vite alors de la nécessité d'éviter à l'écrit les répétitions et d'employer les pronoms personnels *il* ou *elle*, ou les pronoms relatifs *que* ou *qui*... même s'ils ignorent complètement et pour quelques années encore ce que sont *les pronoms personnels* et *les pronoms relatifs*. L'important est là de créer, d'inventer et parfois d'en garder une trace, ou d'en faire profiter les autres. Le fait de donner libre cours à leur imagination, à partir d'histoires variées, leur permet d'intégrer les récits et les personnages inventés à leurs jeux dans la cour de récréation, ou lors de jeux libres au cours desquels ils disposent de nombreux petits personnages en plastique, à faire évoluer selon leur volonté.

La lecture d'images

Un autre moyen de développer le langage est ce que j'appelle la *lecture d'images*. En ce qui concerne la littérature enfantine notamment, c'est la recherche du sens d'une histoire à travers l'interprétation donnée aux images successives. C'est en somme, grâce à l'interprétation des formes représentées, des couleurs choisies, du graphisme employé, des détails révélés (ou, volontairement, en partie dissimulés, modifiés), découvrir le sens du récit, le sens du *message*.

C'est la forme d'expression qui me semble la plus riche, la plus apte, à amener les enfants :

■ à une réflexion poussée,

qui est à la fois recherche de sens, construction logique et chronologique, qui porte sur *l'explication des choses et le motif des actions, sur l'explication des actions et des phénomènes, sur la réalité des événements*⁽¹⁾. C'est ce que J. Piaget nomme «*la collaboration dans la pensée abstraite*⁽¹⁾».

■ à un langage explicite,

déductif, qui est *dénotation*, besoin de nommer les choses et de les hiérarchiser, d'où enrichissement et précision du vocabulaire, et *connotation* donc implication subjective, recherche de lien entre les êtres et les choses, de relations logiques de cause à effet, d'où un enrichissement sur le plan sémantique et syntaxique ; et la nécessité d'avoir recours à ce que Laurence Lentin appelle *les introducteurs de complexité* (pronoms relatifs, conjonctions de coordination et de subordination...)⁽²⁾.

■ à la communication entre eux,

par des échanges directs, pour défendre leur point de vue, démontrer l'inexactitude d'un avis exprimé, argumenter, et parvenir à un consensus commun.

■ à la compréhension entre eux,

pour une recherche collective, aboutissant à des hypothèses cohérentes, prenant en compte les avis exprimés, et permettant d'avancer ensemble dans la construction du récit.

■ à l'expression graphique et écrite,

prolongement logique, qui ne saurait être pure copie, mais recreation, à partir d'éléments plastiques ou signes graphiques prélevés et interprétés, et par extension appel à l'imagination en même temps qu'à ce que l'on connaît et sait représenter, sur le plan du dessin comme des mots écrits.

Dans l'album de Frédéric Stehr, *Coin-Coin*⁽³⁾, par exemple, les enfants, à la vue de la seule couverture, ont été invités à définir, selon l'habitude, quel est le personnage principal de l'histoire, où elle se passe, et à formuler quelques hypothèses sur l'histoire

contenue dans le livre. Ce qui leur a permis de dire qu'il s'agissait de l'histoire d'un bébé canard jaune, à la campagne, et que, selon son air, il semblait triste, perdu, à moins qu'il n'ait perdu quelque chose, sa maman, ont-ils ajouté.

1 Jean Piaget, op. cit.

2 Laurence Lentin et alü, *Du parler au lire*, E.S.F., 1978

3 Stehr Frédéric : *Coin-Coin*. L'École des Loisirs.

Comme pour l'appel à l'imagination, la lecture d'images peut se présenter sous différentes formes, qu'elle s'applique à la couverture du livre seulement, à une ou quelques images particulièrement bien choisies, ou aux images successives d'un album, choisi lui aussi pour bien se prêter à ce genre d'interprétation de l'histoire par l'image.

L'image, support du sens

Il semble important que les enfants puissent juger du style d'histoire contenue dans un livre et imaginer ce qui va s'y passer simplement en regardant la couverture. Cela facilite grandement leur choix lorsqu'ils prennent un livre, en vue de le feuilleter sur place ou de l'emporter chez eux, cela leur permet en plus de se faire une idée de ce qu'ils y trouveront.

Cela leur permet d'avoir des attentes vis-à-vis de l'histoire qu'il contient. C'est le cas dans ce livre, car, sans les hypothèses énoncées à partir de la page de couverture du livre de F. Stehr, les enfants se seraient trouvés quelque peu perdus. Dès la première page en effet, ils se trouvent en présence d'un renard et d'un canard blanc, l'un poursuivant l'autre, et d'un œuf qui reste à terre. Aussitôt les enfants font le rapprochement entre le canard blanc et la maman du caneton vu sur la couverture, entre l'œuf et ce même caneton dont ils pensent à juste titre qu'il est encore dans l'œuf. Quant aux différentes rencontres du caneton tout au long du livre, sans doute n'en auraient-ils pas saisi le sens par la seule lecture d'images, sans l'explication donnée, en voyant l'air triste du caneton sur la couverture. Chaque animal rencontré par le caneton est dans leur esprit l'occasion pour le petit canard de leur demander s'ils n'ont pas vu sa maman, puisqu'il est censé l'avoir perdue. En fait cette analyse n'est pas parfaitement exacte, puisque le caneton sortant de l'œuf, et ne connaissant pas sa maman croit en fait que chacun des personnages qui lui est présenté est sa maman. Il suffira de deux petites phrases intégrées à la lecture d'images, et destinées à être lues par les enfants, pour les mettre sur la voie, c'est ce que nous verrons plus loin.

En tout cas, il est bon de leur laisser poursuivre la lecture des différentes images sans les détromper, ces propositions ayant fort bien pu être les bonnes, la seule vue des images étant insuffisante pour qu'on les considère comme fausses. D'autre part elles ne gêneront en rien la compréhension de la suite de l'histoire. Ils déduisent en effet que le renard veut attraper la cane et attendent les images suivantes avec d'autant plus d'impatience qu'ils tiennent à savoir s'ils ont raison, en même temps qu'ils aimeraient connaître l'issue et voir si la cane réussira à échapper au renard.

En fait l'histoire est plus complexe que cela et c'est ce qui en fait toute la richesse. Les enfants sont donc tenus en haleine jusqu'au bout,

attendant la confirmation de leurs hypothèses et en formulant sans cesse de nouvelles.

Ils se rendront compte par exemple que ce n'est plus la cane mais le caneton lui-même qui est en danger face au renard et se demanderont de plus ce qui a pu advenir entre-temps de la cane, question qui les inquiète et reste en suspens presque jusqu'à la fin. Au moment critique où le petit canard se retrouve seul au milieu des grandes herbes, pour être parti à la recherche de sa maman, et que l'on aperçoit le renard en partie caché mais l'œil fixé sur le caneton, je me permets d'intervenir pour demander s'ils ont une idée de la suite. Rares sont ceux qui n'ont pas leur mot à dire, même si c'est la même idée que celle du voisin, chacun veut avoir sa part dans l'histoire, tous se sentent concernés, tous ont un peu peur et, quand je tourne la page et qu'ils aperçoivent la cane tout en haut de la page de gauche, ils ont si bien compris ce qui allait se passer qu'ils applaudissent au sauvetage du caneton par sa mère, avant même qu'il ait eu lieu. La tension se relâche alors, tous sont heureux.

Ce sont des moments d'une rare intensité et qui vous lient intimement aux enfants. Certains se lèvent alors pour venir m'embrasser, et je suis moi-même tout émue. C'est signe bien sûr que l'histoire leur a plu, mais c'est parfois lorsqu'ils se sont le plus dépassés dans l'effort de compréhension qu'ils ont tendance à le manifester ainsi. D'où la nécessité de ne pas bêtifier, car les enfants ne sont pas dupes; à cet âge-là, ils veulent être déjà considérés comme des *grands* et ont l'envie et le besoin d'une perpétuelle avancée dans le domaine de la connaissance et de la réflexion. Cela m'a souvent surprise qu'ils en aient conscience.

Le texte, complément de l'image

Et il y a tant de livres actuellement qui se prêtent à des échanges de cet ordre, des albums pleins de sensibilité qui savent si bien toucher les enfants et dont les images parlent d'elles-mêmes. Elles font découvrir l'essentiel de l'histoire à travers elles, même si elles ne révèlent pas tout. Et c'est heureux car le texte doit avoir son rôle à jouer, sinon pourquoi apprendre à lire ? Et c'est lui qui permettra de trancher entre les différentes hypothèses émises, de clarifier certains points, de faire entrevoir ce que l'on n'avait pas même soupçonné.

Et lorsque le lecteur débutant abordera le texte qui accompagne l'image et qui ne devra pas être trop long au début, il ne se trouvera pas en terrain vierge, devant des signes sans valeur pour lui. S'il a mené le *travail* de lecture d'images tel qu'il vient d'être décrit, il sera au contraire plein d'attentes face au texte. D'avance il saura ce qu'il y cherche. Les mots ou structures connus auxquels il s'attendra seront

là pour confirmer les idées qu'il a en tête. Il pourra en déduire d'autres du contexte. Il pourra faire appel à un adulte pour certains qui le bloquent. Il pourra deviner certains des termes inconnus, dont l'image et les mots familiers qui l'entourent peuvent lui faire deviner le sens. Quelques voyelles, syllabes ou phonèmes connus lui permettront de préciser le mot en question. Il ne s'agit pas de déchiffrer : la première lettre seule ou la première syllabe suffisent parfois, lorsque l'on doit choisir entre quelques mots possibles, pouvant seuls convenir à la situation présente.

Et ceci dans la véritable joie de la découverte et de la recherche en commun, bien plus stimulante et propre à la réussite, que lorsque l'on se retrouve seul et parfois démuni devant un ensemble (image ou texte d'ailleurs), qui pour différentes raisons ne vous parle pas et vous laisse un arrière-goût d'échec.

La lecture d'écrit ne portera ses fruits que si elle est réellement, à l'instar de la lecture d'images, le résultat de la recherche active du sens par l'enfant.

Si l'adulte se contente de raconter ou de lire des histoires, s'il est le médiateur obligatoire entre le texte et l'enfant, avec pour ce dernier, comme seule possibilité de compréhension, le passage obligé par l'oral, l'enfant demeurera passif face à l'écrit et ne pourra en comprendre les mécanismes de fonctionnement. Ce n'est pas en écoutant que l'enfant peut être actif, peut comprendre comment fonctionnent les images et le code de l'écrit, peut observer, découvrir, généraliser, réfléchir et se débrouiller pour trouver la clé de l'énigme. À nous le rôle de guider de loin, à lui le plaisir de la découverte.

Si l'adulte fait écran entre l'écrit et l'enfant, ce dernier ne pourra en percer les secrets. Ce n'est qu'en s'y plongeant réellement et en s'y débattant, en y entrant sans appréhension, par jeu et par plaisir, qu'il en tirera un enseignement personnel nommé *apprentissage*, que rien ne peut remplacer ni égaler.

5

Comment lire directement sur les livres ?

Les enfants ont fait leur entrée dans le monde du langage grâce à l'affectivité, ils peuvent de même entrer dans le monde de l'écrit et des livres par ce biais. Ils liront ainsi, dans le titre ou dans le texte, leur prénom, celui de leurs copains, les mots désignant les personnes de la famille, le nom de leurs héros préférés, les personnages attachants des albums.

Le choix d'histoires imaginaires permet d'entraîner les enfants dans le domaine du rêve ou de l'aventure, les faire se mouvoir, dans l'image et dans l'écrit, les aide à accéder à l'univers des grands auquel ils aspirent, les rendre actifs les habitue à questionner et à interpréter les images comme les textes.

La lecture d'images aide à la lecture du texte, à en comprendre le sens, à identifier ou à anticiper certains mots ou expressions, elle permet aux enfants de développer des capacités et des compétences qui leur seront de la plus grande utilité dans l'écrit, ces deux types de lecture présentant des fonctionnements similaires.

SOMMAIRE

L'entrée dans l'écrit des livres	86
Lecture d'images, lecture d'écrits	103

L'entrée dans l'écrit des livres

Lire des mots importants affectivement	86
Les différents personnages d'un livre	92
Lecture du titre d'un livre	92
Lire le texte directement sur le livre	94
L'écrit intégré à la lecture d'images	96
Lecture d'écrit intégrée à la lecture de l'adulte	96
Lecture de type <i>global</i>	99
Lecture par prises de <i>repères partiels</i>	101

Comment entrer réellement dans l'écrit quand on ne sait pas lire ? Demandons-nous tout d'abord comment chaque enfant s'y est pris pour faire son entrée dans le monde du langage. Dans une situation particulière, au milieu de l'ensemble des émissions verbales, l'enfant a repéré une suite de sons qu'il a associés à une personne ou à un objet concret lui procurant plaisir ou bien-être le plus souvent. Il a attribué une signification à cette suite de sons, il l'a mise en mémoire, puis l'a restituée de manière plus ou moins parfaite, en situation similaire. Les premiers mots repérés étant toujours des mots importants affectivement.

Pourquoi ne pas placer l'enfant en situation analogue face à l'écrit ? Afin de l'amener à entrer dans de vrais écrits, albums, affiches...

Lire des mots importants affectivement

■ Mon prénom, celui de mes copains

En début d'année et mené de pair avec les jeux de reconnaissance des prénoms sur l'ardoise, je cherche à la B.C.D. et à la bibliothèque municipale des livres dont le titre comporte le prénom des enfants de la classe, orthographié de même ou proche graphiquement (exemple : *Jérémie* à la place de *Jérémy*, *Alex* à la place de *Alexandre*). Les différents albums étant mis librement à la disposition de tous, je les expose un jour et j'incite les enfants à les observer. Certains commencent à décrire ce qu'ils voient, s'attachant d'abord à l'image, jusqu'à ce que l'un d'eux fasse une réflexion sur l'écrit, du type « On

dirait que c'est écrit Nicolas», «Ça ressemble à Jérémy» ou encore «Ça commence comme Alexandre...». Tous les regards se portent sur les titres figurant sur les différentes couvertures, chacun espérant y découvrir son prénom, celui de son copain, ou reconnaître un prénom déjà connu. À chaque découverte c'est une explosion de joie, les enfants imaginant qu'ils sont les héros de véritables livres.

En fonction de l'image de couverture, du titre du prénom repéré, ils proposent un titre pour chaque album, certains critères de choix apparaissent alors, liés à la longueur du titre, à la place du prénom ...

C'est cette élaboration progressive de repères qui est particulièrement intéressante. C'est pourquoi avant de lire chaque titre, il s'agit de laisser chacun s'exprimer librement. À propos du titre *C'est l'automne Alex*⁽¹⁾, il ne s'agit pas de dire «Non ce n'est pas Alexandre, c'est plus court» ou «Ce n'est pas Alex court après les feuilles parce qu'Alex est à la fin». Mieux vaut laisser les enfants expliquer les raisons de leur choix, rectifier d'eux-mêmes, dire sur quoi ils s'appuient pour apporter une correction.

Si cela n'apparaît pas, il s'agit tout au plus d'attirer l'attention en posant la question «Tu es sûr qu'il est écrit Alexandre ?» et à défaut de réponse en s'adressant aux autres «Qu'est-ce que vous en pensez ?». Leur apporter la solution sur un plateau ne leur sera d'aucune utilité. S'ils ne sont pas prêts à la comprendre, c'est peine perdue : ils ne pourront l'intégrer. Et s'ils sont prêts, pourquoi donner la solution à leur place. D'autant qu'un réel débat entre eux est plus propre à les motiver qu'un long discours d'adulte, qu'au milieu du ronron habituel ils n'entendront que partiellement ou n'écouteront pas pour la plupart.

Chaque histoire sera ensuite lue ou présentée en lecture d'images. Les enfants riront tout au long de *Florian et Tracteur-Max*⁽²⁾ où *Florian* est en fait le nom d'un cheval, chacun imaginant le garçon de la classe portant le même prénom dans les situations évoquées et chacun le prenant à témoin, tout cela si gentiment que Florian sera le premier à en rire.

Les différents livres seront ensuite à nouveau placés dans le coin-lecture. Inutile de dire qu'ils seront constamment l'objet de lectures diverses : du prénom repéré dans le titre, du titre sur la couverture, de ce même titre à l'intérieur du livre, du prénom tout au long du livre, s'ajoutant à la lecture des images avec indices de plus en plus fins, à la recherche d'indices accréditant l'histoire, à la relation chronologique de cette histoire en s'appuyant sur les images successives...

1. H. Türk, *C'est l'automne Alex*, Le Centurion Jeunesse.

2. B. Schroeder, *Florian et Tracteur-Max*, J.-Cl. Lattès.

Jérémy, parlant du livre *Jérémie, Peur-de-rien*⁽¹⁾, dit d'ailleurs *mon* livre, et revient sans cesse à cette histoire où le héros qui porte son nom n'a peur de rien et déjoue tous les pièges (dragons, martiens, cambrioleurs...).

Avant de les rendre, les enfants décalquent la page de couverture et la page de titre. Je place sous pochettes plastiques dans un classeur, ces feuilles que les enfants ont plaisir à relire tout au long de l'année. Il s'y ajoute les décalques de couvertures ou de pages de livre qui nous ont apporté à la fois plaisir et découvertes, dans lesquels les enfants se sont investis affectivement et qui ont été l'occasion de trouvailles et de lectures intéressantes.

■ Papa, maman, bébé... et moi !

Pour les mêmes raisons d'ordre affectif, nous traitons du thème de la famille puis du corps humain. Je leur montre en lecture d'images puis je leur lis les livres *Ma maman et moi*, *Mon papa et moi*⁽²⁾ et *Bébé, année zéro*⁽³⁾ sur la naissance.

Pour les deux premiers livres, plusieurs enfants repèrent globalement les mots *maman* et *papa* sur les couvertures. Nous cherchons également à les repérer, à chaque page des livres où ils sont écrits soit tout en script, soit en script avec une majuscule d'imprimerie, en début de phrase. Chaque enfant venant tour à tour montrer le mot avant que je ne lise la page.

Les livres de la bibliothèque municipale vont ensuite momentanément grossir le stock de notre bibliothèque de classe et comme les précédents font l'objet d'une attention particulière de la part de tous, lorsqu'ils fréquentent ce coin, (avant la sortie, pendant les jeux libres), en plus des moments spécialement réservés à ce coin-lecture, ils y vont librement ou avec une consigne de recherche particulière ou encore pour le plaisir de s'y trouver tous ensemble.

■ Mes héros préférés

Ces mots importants affectivement peuvent également être représentés par le nom des héros connus et particulièrement aimés par les enfants.

Je choisis, en nombre égal au nombre d'enfants, des livres dont le titre est également le nom d'un héros connu comme *Peter Pan*, *Bambi*, *Heidi*... Chaque enfant prend le livre de son choix, en regarde les images, puis l'ensemble des livres est affiché et chacun vient en lire le titre, les autres donnant leur avis, rectifiant ou discutant en cas de désaccord ; si besoin est, l'enfant qui a feuilleté le livre en question en raconte brièvement le contenu, tel qu'il a pu le saisir. Après quoi chacun dessine ou décalque la couverture, puis en écrit le titre, les différentes feuilles seront ensuite rassemblées dans le classeur, placé dans le coin-lecture, à l'usage des enfants. Les histoires connues nous

1. A.M. Chapouton et J. Claverie, *Jérémie, Peur de rien*, Nord-Sud.

2. M. Maker, *Ma maman et moi* et *Mon papa et moi*, Les deux coqs d'or.

3. M-Cl. Monchaux, *Bébé, année zéro*, Maquart.

Repérer un mot important.

Pour le livre *Bébé, année zéro*, ils veulent dessiner le bébé et écrire le mot correspondant, il faut pour cela rechercher sur la couverture où se trouve écrit *bébé*, dans le titre en écriture anglaise que je leur ai lu précédemment. Un enfant commence par montrer le dernier mot. Je demande alors «*Est-ce que c'est bébé ?*». Plusieurs enfants répondent «*Non*» en expliquant «*Parce que ça finit par un o*, ou «*parce que bébé c'est au début dans Bébé, année zéro*», ou encore «*Parce que dans bébé, y'a deux é*» et l'enfant vient montrer les deux *é* en question et le mot *bébé* du même coup. «*Y'a deux "é" comme dans mon nom*», reprend Jérémy. «*Et comme moi*», ajoute José. À quoi un autre rétorque «*Dans José y'en a qu'un !*», «*C'est comme Béatrice*», dit timidement cette dernière en montrant le *b* et le *é*. «*Au début, c'est un b*» précise un enfant, «*Y'en a deux de b comme les é*».

Chaque enfant veut aller montrer sur la couverture où se trouve *bébé*, chacun défile donc, posant son doigt sous le mot ou le balayant de gauche à droite, je rectifie pour certains qui le font de droite à gauche. Ce moment n'est peut-être pas hautement éducatif parce que répétitif, mais cela leur fait tellement plaisir ! Mieux vaut que tous participent surtout en début d'année, de manière à leur donner confiance et à les engager par la suite à être actifs face aux écrits rencontrés.

Je leur propose trois albums que je place verticalement contre le tableau. Ils ont vite repéré que deux d'entre eux parlent de bébés, quant au troisième ils en déduisent qu'il s'agit d'une histoire de dragon.

J'ajoute le livre *Bébé, année zéro*, ce qui les amène à se poser des questions, «*C'est peut-être un bébé dragon ?*». Un enfant bondit alors : «*Eh oui, c'est écrit Bébé*». Tous ne sont pas d'accord, le mot vu la veille dans *Bébé, année zéro* étant en anglaise alors qu'il

est ici en lettres majuscules. Tous ne connaissent pas la correspondance entre les différentes écritures, seul l'usage de ces différents systèmes, grâce à la machine à écrire et à l'ordinateur, pourra y remédier. Les regards se portent cependant sur le titre du livre, certains ajoutent : «*Ah oui, ça commence comme Béatrice*», «*Il y a deux "b"*» et la fillette explique en le montrant successivement en anglaise et en majuscule, «*Ça c'est b et ça aussi c'est B, c'est Bébé dragon*». Je rectifie «*c'est Bébé monstre*» et certains répètent «*Bébé monstre*⁽¹⁾!».

Il leur apparaît alors comme une évidence que le titre d'un des autres livres est *Bébé*, «*Avec une grande lettre au début, comme dans Bébé monstre*», dit l'un d'eux. Je précise «*Le premier B est en majuscule et les autres lettres sont en script*».

Pour le dernier titre, le plus long, *Juju, le bébé terrible*⁽²⁾, certains hésitent un peu pour localiser le mot *bébé*, je demande à une petite fille de le montrer, elle pose le doigt sous *Juju* et ne sait s'en expliquer, peut-être est-ce l'aspect répétitif des deux consonnes et des deux voyelles et leur alternance ou la place en début de titre qui l'ont trompée. Certains rectifient «*C'est pas bébé*», «*Ça ressemble à Julie*», «*Ça commence comme José et Jérémy*», «*Y'a pas deux é et y'a pas de b*», «*C'est pas comme Béatrice*». Un garçon se propose pour montrer où se trouve *bébé* et il ajoute «*Y'a pas de grandes lettres, c'est tout en strip* (sic).» Je ris et répète : «*C'est tout en script*». Les enfants s'appuient sur l'image pour proposer comme titre «*Le bébé a des grosses joues*», «*Julie le gros bébé*», je leur lis le titre exact qu'à ce moment de l'année ils ne peuvent deviner.

Certains enfants pour n'avoir rien montré se trouvent frustrés, chacun vient donc à tour de rôle montrer le mot *bébé* sur le livre de son choix.

1. J. Willis et S. Varley, *Bébé monstre*, Gallimard.

2. B. Lindgren et E. Eriksson, *Juju, le bébé terrible*, La Farandole.

seront contées par certains d'entre eux, je lirai ou raconterai les autres tout au long de l'année.

■ Mon ami le plus cher

Je possède huit livres de *Spot*⁽¹⁾ sur lesquels les enfants se sont précipités dès le jour de la rentrée et pour lesquels l'intérêt ne se dément pas au fil des semaines. Ils se passionnent pour ce petit chien et pour ces livres aux images nettes, vives, amusantes, où des surprises se cachent derrière des parties cartonnées mobiles où l'écrit se compose à la fois d'un texte court en gros caractères, et de bulles, de bruits et de cris, à l'instar des BD. Je décide de tirer profit de cet engouement. Alors que nous avons évoqué les semaines précédentes les vacances et la rentrée des classes, je leur présente les deux livres *Spot à la plage* et *Spot va à l'école* en lecture d'images d'abord, puis je leur en lis le texte. La lecture d'images est simple puisqu'il ne s'agit pas d'une histoire construite mais d'une succession de séquences se déroulant dans un même lieu, la plage ou l'école. Le texte n'est pas une explication de l'image mais une parole adressée à *Spot* par ses parents ou par l'institutrice, dans la situation donnée, ce qui rend ce texte simple plus attrayant et plus vivant.

Un enfant propose de venir montrer sur la couverture où se trouve écrit *Spot*. Sur la plupart des couvertures des huit livres, le mot *Spot* se détache seul en haut, alors que le reste du titre est situé en dessous, ce qui a sans doute permis certaines déductions. L'enfant en question nous montre en effet le mot *Spot*, les autres voulant faire de même, je propose de le faire, successivement sur chacun des deux livres, où le prénom de *Spot* apparaît à chaque page. Certains enfants le montrent de droite à gauche, en partant du **t**, je les amène à rectifier en demandant si *Spot* commence par le **S** ou par le **t** et je les montre en même temps. La lecture de gauche à droite n'est pas innée, seule la pratique avec l'aide d'adulte lisant en fait peu à peu prendre conscience.

Je décide alors de lier lecture et écriture, pour une meilleure prise de conscience spatiale et mémorisation du mot. Je distribue à chacun, tous étant réunis en demi-cercle autour de moi, une ardoise, une craie et un chiffon. J'écris *Spot* devant eux sur ma propre ardoise, et leur demande de l'écrire à leur tour, en ayant le modèle sous les yeux. Je rectifie certains **S** écrits à l'envers, certains **p** transformés en **q** ou en **b**, en écrivant au tableau les deux **S**, les **p**, **q** et **b** et en demandant aux enfants concernés quelle est la lettre semblable à celle écrite dans *Spot* sur mon ardoise, et d'expliquer en quoi les autres diffèrent. Les enfants sont alors amenés à employer les termes *en haut* et *en bas*, à *gauche* et à *droite*, ou à défaut *de ce côté* et *de l'autre côté* en le

1. Eric Hill, *Spot*, Nathan.

montrant. Car là encore qu'une chaise soit tournée vers la droite ou vers la gauche, qu'elle soit même à l'endroit ou à l'envers, il s'agit toujours d'une chaise, donc du même objet, comment l'enfant pourrait-il savoir qu'il n'en est pas de même dans l'écrit ? Que : **d**, **b**, **q**, **p**, par exemple, désignent quatre *objets* différents. Sinon en étant confronté à cette réalité. Il m'arrive par exemple de lire Sbot sur l'une des ardoises, ce qui surprend l'enfant l'ayant écrit et l'amène à prendre conscience que des différences fines au niveau visuel, entraînent des différences sensibles au niveau auditif et des écarts plus importants encore au niveau du sens.

Après cela, les enfants effacent le mot sur leurs ardoises, je le leur montre à nouveau sur la mienne, en leur demandant de bien le regarder, sans l'écrire, puis je le cache en retournant l'ardoise et leur demande à ce moment seulement de l'écrire à leur tour. Ne disposant plus du modèle (j'ai également fait disparaître les livres), ils se voient obligés de faire appel à la représentation écrite du mot qu'ils ont mémorisée, avec ses composantes, leur orientation, leur place, leur ordre. Ils procèdent parfois par essais et erreurs. Pour ceux qui ont commis quelques erreurs, normales à ce stade, je montre à nouveau l'ardoise pendant quelques secondes demande de bien regarder et de

Jouer avec les mots.

Nous pouvons ensuite jouer avec ce mot. J'écris au tableau *Spot*, *SPOT*, *spot*, je l'écris également en anglaise, en anglaise avec majuscule d'imprimerie puis majuscule anglaise à l'initiale. Romain est persuadé que le mot *SPOT* signifie «STOP, comme sur les panneaux» dit-il, il hésite bien que d'autres lui expliquent que c'est *SPOT* à cause du **S**, du **P**, du **O** et du **T**, et ceci jusqu'à ce que j'écrive *STOP*, où il s'écrie «Alors là c'est STOP», j'ajoute *ports*, *TOPS*, *post* au milieu de tous les *Spot*. Les enfants viennent à tour de rôle montrer l'un des mots et précisent «C'est *Spot*» ou «C'est un piège», Romain qui l'a bien repéré dit «Là c'est STOP» en le montrant. Ils désirent que je leur lise les pièges, je lis donc *pots*, *post* et *TOPS* (nom d'un produit ménager dont ils se mettent à fredonner la chanson). «C'est le contraire de *SPOT*» précise Benoît, et comme je lui demande de préciser il ajoute «Il y a d'abord le **T**, puis le **O**, puis le **P** et le **S** à la fin,» «*TOPS*, c'est comme *TOP 50*» remarque l'un d'eux, je lui demande «Tu saurais

me l'écrire ?» et l'enfant ajoute **O**, ce qui donne *TOPSO*, je l'écris à côté en expliquant «Dans *TOP 50* il y a *TOP* et puis *50*», «Avec un **5** et un **O**» dit un dernier enfant. Après avoir fait un magnifique dessin de «Spot» chaque enfant choisira parmi les étiquettes, mises à sa disposition, celles où est écrit le nom de ce petit chien, délaissant les multiples pièges. Car j'ai ajouté aux précédents, comportant les mêmes lettres dans un ordre différents, des mots proches graphiquement, tels que *sport*, *Sparte*, *Poste*, *tapes*... dans différentes écritures.

Nous terminons en jouant sur la typographie. Après avoir observé et analysé des lettres représentées de manière fantaisiste dans des publicités par exemple, nous réaliserons nous-mêmes nos étiquettes décoratives de *Spot* dans les différentes écritures, en utilisant des lettres de fantaisie (lettre en double largeur, dessin dans la lettre...). Parler c'est aussi jouer avec les mots, écrire c'est également jouer avec les lettres.

rectifier si besoin est. Ceci permet d'intégrer le mot donc de le mettre en mémoire.

Les différents personnages d'un livre

Dans le développement du langage, après avoir appris à nommer ce qui lui est le plus cher, l'enfant cherche à nommer ce qui l'entoure, pour le différencier, pour mieux le connaître, pour le classer, le garder en mémoire, se l'approprier. Nous pouvons opérer de même avec les personnages de certains albums.

Toc, toc, qui est là⁽¹⁾ a particulièrement plu à l'ensemble de la classe, les enfants en ont fait une lecture d'images très fine, afin de deviner qui s'annonçait à la porte de la chambre de la petite fille et allait surgir à la page suivante. Il y a successivement une sorcière, un fantôme, un gorille, un géant, un dragon, et... son papa. Les enfants jouent à avoir peur avec cette petite fille qui craint d'être rôtie, écrasée, transformée... Après la lecture des images par les enfants et du texte par moi-même, je leur propose de lire la phrase répétitive apparaissant chaque fois sur la porte de la chambre «*Toc, toc, qui est là ?*», ce qui ne leur pose pas de problème car nous avons vu il y a peu de temps *Toc, toc, toc* de Koide⁽²⁾, nous connaissons la comptine des prénoms «*Qui est né ce matin...*» et là est très proche de l'article *la*, maintes fois rencontré. Je distribue chacun des personnages découpés, je leur présente la question «*Toc, toc, qui est là ?*» qu'ils lisent, puis une étiquette chaque fois différente où se trouve écrit le nom d'un des personnages *la sorcière* ou *le dragon*... Je précise que ces mots n'ont jamais été vus écrits, car le texte du livre est en petits caractères et le nom des personnages n'est ni isolé, ni mis en valeur. Cependant les enfants cherchent et trouvent. «*C'est la sorcière, parce que ça commence comme Sofiène*», «*Et ça finit par un r*», «*Et puis y'a la*». Eh oui, c'est la seule à être de sexe féminin, mais tout le monde n'y a pas songé... et c'est si amusant de chercher des ressemblances avec ce que l'on connaît, des correspondances entre ce que l'on voit et ce que l'on entend.

Lecture du titre d'un livre

Nouvelle étape du langage : après avoir voulu mettre un nom, une étiquette sur les êtres et les choses, l'enfant tente des combinaisons de mots, combinaison simple de deux noms ou trois noms ou d'un nom et d'un verbe, dont sont très proches les titres d'albums.

1. S. Grindley et J. Browne, *Toc, toc, qui est là*, Flammarion.

2. T. et Y. Koide, *Toc, toc, toc*, L'École des loisirs.

Régulièrement, lorsque nous sommes à la B.C.D., les enfants choisissent un livre et viennent me demander à propos du titre «*Qu'est-ce que c'est écrit ?*». J'ai pour habitude de leur retourner la question, l'enfant bien embarrassé me répond «*Je sais pas*». Si c'est relativement simple, j'ajoute «*De quoi parle ce livre ?*» et l'enfant répond par exemple «*De Blanche-Neige*», je me contente d'ajouter «*Et alors ?*», l'enfant comme une évidence conclut «*C'est écrit Blanche-Neige*», je lui souris et fais un signe d'acquiescement. Si le titre ne peut être déduit de la seule couverture, je propose à l'enfant de feuilleter ensemble le livre pour voir de quoi il parle.

Il me paraît important de leur faire découvrir en premier lieu ce que représentent à la fois la couverture et le titre du livre qui nous disent de qui ou de quoi va nous parler le livre.

À propos des deux livres de *Spot* déjà cités, environ une dizaine de jours plus tard, je les reprends afin de nous lancer ensemble dans l'écrit du titre d'abord, du texte ensuite.

Pour *Spot va à l'école* et à propos du dessin de couverture les enfants rappellent que cela se passe à l'école, je leur demande «*Quel en est le titre ?*», «*Spot à l'école*» répond aussitôt un groupe d'enfants, mais un autre ajoute «*Là, c'est comme valérie*» et il montre **va**, «*Et c'est comme vacances aussi*». Je fais préciser en le montrant dans les deux mots «*Au début ou à la fin ?*», «*Et qu'est-ce qu'il y a au début de valérie et de vacances ?*», «**va**» dit un enfant sensible à la répétition de cette syllabe. Ils lisent alors «*Spot va à l'école*».

Pour *Spot à la plage*, plusieurs déduisent alors automatiquement *Spot va à la mer*, à quoi Valérie rétorque «*Il n'y a pas va*», je montre la lettre qui suit *Spot*, «*C'est un a*» précisent quelques enfants, je remontre alors *Spot* à que la plupart des enfants lisent en ajoutant *la mer*. «*On peut dire à la mer, qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre ?*» ajoutais-je, «*À la plage*», «*À la pêche*», «*Alors qu'est-ce qui est écrit ?*» et je répète les

À la première page de *Spot à la plage* figure :

«*Spot, papa et maman t'emmènent à la plage*».

Comme nous l'avons fait précédemment, un enfant montre où se trouve *Spot*, je fais préciser en accompagnant d'abord du geste, si le mot *Spot* est situé au début, au milieu, ou à la fin de la phrase. Après quoi les enfants s'appuyant sur l'image, sur le texte lu il y a une dizaine de jours, s'essaient à donner un sens au texte. Il s'y ajoute parfois de nouvelles trouvailles. «*Il y a*

papa», «*Et il y a aussi maman*». Ils lisent alors «*Spot, papa... et maman*». À quoi l'un d'eux ajoute «*C'est comme sur la couverture*» et, devant des yeux écarquillés, il vient montrer «à la plage» mais ne sait pas le lire. Je montre à nouveau la couverture, il situe ces mêmes mots, que d'autres lisent. Ils reprennent alors «*Spot, papa et maman... vont à la plage*». Je leur fais remarquer «*Et lui, il n'y va pas ? quand tu vas à la plage avec tes parents, on dit que ton papa et ta maman...*», «*t'emmènent*» s'écrit Florent. Il ne reste plus qu'à lire le tout.

trois propositions. Benoît affirme «*C'est à la plage, parce qu'il y a un a*» et il prononce *plaage*, les autres s'inclinent.

Lire le texte, directement sur le livre

Il s'agit cette fois de phrases construites avec sujet, verbe et complément. Il pourra s'agir de phrases affirmatives, exclamatives, interrogatives ou négatives.

À chaque page les enfants situent *Spot* visuellement, puis en précisent la place. Sur les premières pages *Spot* se trouve toujours au début, les enfants disent donc *Spot...* puis émettent une hypothèse quant au sens de la phrase qui leur a été lue dix jours plus tôt, sur d'autres repères éventuellement.

Mais lorsque la phrase est : «*Attrape le ballon, Spot !*», bien qu'Aurélien ait précisé que *Spot* se trouve à la fin, ils lisent comme à l'accoutumée «*Spot,... attrape le ballon !*», car ils se souviennent fort bien de la phrase, facile à mémoriser et à déduire de l'image. Je remarque seulement «*Où se trouve Spot ?*» et je le fais répéter à Aurélien. Romain, qui a tout de suite saisi, retourne la phrase «*Attrape le ballon, Spot*», prenant de vitesse toute l'assistance qui le regarde ébahie.

S'il est important de situer les lettres dans les mots, il est aussi essentiel de situer les mots dans les phrases, car si l'inversion, dans la phrase précédemment évoquée, n'en change pas le sens, il n'en est pas toujours ainsi.

Cela permet de situer également le début de la phrase *en haut*, et à *gauche* ou tout au moins d'un côté bien précis de la page, et la fin, inversement *en bas* et de l'autre côté, c'est-à-dire le plus à *droite*.

Cela permet d'opérer un ajustement entre l'écrit et l'oral, entre le mot connu à l'écrit repéré visuellement et le signifié correspondant, et leur place dans la phrase écrite et la phrase lue.

Dans la phrase : «*Attention Spot, tu vas tomber !*», les enfants, ne se souvenant pas de la phrase écrite, se sont appuyés sur un indice simple plusieurs fois rencontré, le **a**, ils ont essayé d'anticiper sur le mot inconnu, à la vue de l'image, ils ont ainsi proposé *attrape*, *arrête*, *attention*, ce dernier leur semblant davantage convenir à la situation inconfortable du chien et à l'air inquiet de son père.

Les enfants ont ainsi anticipé sur le sens des mots inconnus, en prenant des indices partiels (voyelles, syllabes connues).

Ils ont parfois pris d'autres indices, tels que la ponctuation. La rencontre avec le point d'interrogation est de toute première importance, car en connaître la signification permet une hypothèse toute différente sur le sens de la phrase.

Lorsque cette rencontre a eu lieu, qu'on leur a expliqué que cela signifie que l'on pose une question, que l'on interroge et que cela s'appelle un point d'interrogation, il leur arrive d'en retenir le nom, le plus souvent ils savent qu'ils ont affaire à une question. Il reste encore à savoir qui la pose, à qui elle s'adresse, et quelle est la question posée.

Ainsi devant la phrase : «Où est ton papa, Spot ?», Damien remarque tout de suite le signe de ponctuation indiquant une question. La parole étant depuis le début donnée uniquement aux parents dans le texte, la bouche entrouverte de la maman, la tête retournée vers elle de Spot, ne laissant pas de doute sur la personne qui parle et celui à qui elle s'adresse, la remarque par un enfant du mot *papa* dans la phrase, le souvenir du papa endormi sur le sable à la page précédente et la vue de cette masse de sable de même forme, nous renseignent sur la nature de la question. «Elle lui demande où est son papa.» Je n'ai plus qu'à montrer la phrase qui est aussitôt lue.

Après avoir joué avec les lettres du mot *Spot*, jouons avec les mots du titre du livre

Spot	à	la	plage.
------	---	----	--------

 À partir de quatre étiquettes correspondant aux quatre mots, nous reformerons ensemble le titre, le livre nous servant de modèle, puis je m'amuserai à bouleverser l'ordre, à en ôter, à en ajouter :

à	la	plage	Spot,
---	----	-------	-------

la	plage	Spot !
----	-------	--------

Spot	la	plage !
------	----	---------

à	la	plage	Spot ?
---	----	-------	--------

 .Ce qui nous amènera à rechercher le sens que peuvent revêtir ces phrases, dans quelle circonstance et avec quelle intonation elles peuvent être dites.

Puis les enfants, individuellement, devront à l'aide des mêmes petites étiquettes, reconstituer le titre du livre puis former d'autres phrases qu'ils liront ensuite.

Comme pour l'ordre des lettres, il arrive que certains enfants ayant ainsi collé leurs étiquettes

plage	la	à	Spot
-------	----	---	------

 lisent *Spot à la plage* (en commençant la lecture par la droite). Je le leur lis dans l'ordre où je le vois, ce qui les surprend et, s'ils ne perçoivent pas leur erreur, je leur explique que je lis, en commençant à gauche et je montre le côté gauche. Des problèmes de latéralisation subsistent encore à cet âge, ce n'est qu'en étant souvent confronté à l'écrit, en le manipulant, que les enfants intégreront les notions de gauche et de droite, en les associant à celles de commencement et de fin, au niveau du lire comme de l'écrire. Il en est de même pour les notions de haut et de bas qui, quoique bien connues des enfants, ne sont pas obligatoirement associées à celles de début et de fin, certains pouvant lire :

"Spot	là où figure	"à la plage
à la plage"		Spot"

Par une pratique fréquente, tant en activité de lecture que d'écriture ou de reconstitution à partir de lettres, de mots ou de structures, les

enfants découvrent les particularités de l'écrit. Et outre le plaisir qu'ils y prennent et l'esprit de recherche dans lequel cela les place, c'est aussi cela l'essentiel, les y faire pénétrer pour qu'ils comprennent comment cela fonctionne.

L'écrit intégré à la lecture d'images

Pour reprendre l'histoire de *Coin-Coin*⁽¹⁾, les enfants, grâce à la lecture des images successives et aux hypothèses qu'ils avaient formulées sur le sens de l'histoire, pensaient que le caneton demandait à chaque personnage qu'il rencontrait s'il savait où était sa maman. Plutôt que de les détromper, je leur montrais l'image où le caneton sortant de l'œuf s'adressait à la grenouille et leur présentais une étiquette portant les mots qu'il prononce alors : "Bonjour maman", mots que les enfants connaissaient, car pour le premier mot, l'institutrice du CP, avec laquelle nous correspondions alors, nous avait envoyé un album composé des dessins de chacun des enfants de la classe sur lequel était écrit : «*Bonjour ! voici la classe du CP*», et le deuxième parce qu'en début d'année nous avions traité le thème de la famille.

Je leur présentais ensuite la seconde étiquette portant la réponse de la grenouille : «*Je ne suis pas ta maman*». Bien que les enfants ne connaissent que les mots *je* et *maman*, ils lisent pour la plupart sans difficulté cette phrase que le contexte induisait de manière assez évidente, prononçant même dans son entier la forme négative. Ils se sont d'abord beaucoup amusés du fait que le caneton appelle la grenouille *maman*.

C'est alors qu'ils ont compris que le caneton n'avait jamais vu sa mère, et ne savait donc pas comment elle était physiquement. Puis ils ont généralisé, le caneton devant demander à chacun des autres animaux s'il était ou non sa mère. À chaque rencontre du caneton, je leur ai présenté à nouveau les deux étiquettes qu'ils ont lues chaque fois avec un plaisir renouvelé. Je leur ai proposé ensuite de dessiner la rencontre de leur choix en faisant parler chacun des deux animaux représentés. Ils durent pour cela lire les étiquettes fixées au tableau et en écrire le contenu tout en associant à chaque personnage dessiné les paroles qui lui étaient propres.

Lecture d'écrit intégrée à la lecture de l'adulte

Il s'agit quasiment d'un *dialogue* entre l'adulte et l'enfant autour de l'écrit, d'une lecture en complémentarité.

1. Stehr, *Coin-coin*. L'École des Loisirs.

■ Par identification

À partir du moment où les enfants ont mémorisé un certain nombre de mots ou d'expressions, à quoi bon les lire à leur place ? Dans cette perspective je choisis dans les bibliothèques où je m'alimente régulièrement des albums traitant des thèmes en cours.

À l'occasion d'un grand vent ayant déraciné le saule pleureur de la cour de récréation, les enfants ont inventé une histoire dans laquelle une petite fille, apercevant son arbre déraciné, imagine ce qui a pu lui arriver. «Elle pense : peut-être que c'est un lapin qui a creusé son terrier trop près de l'arbre, peut-être que c'est un castor qui a pris ses branches pour faire sa maison

dans l'eau, peut-être que c'est le vent qui a soufflé trop fort, peut-être que c'est un écureuil... un lutin... Lorsqu'elle se réveille, elle s'aperçoit que son arbre n'est pas déraciné, elle avait rêvé, il est tout décoré et entouré de cadeaux, c'est Noël !» Histoire qui sera jouée par l'ensemble de la classe pour la fête de Noël de l'école, car l'occasion était trop belle.

Cette histoire, durant le temps où nous la répéterons, nous la jouerons et en ferons un livre individuel illustré et écrit par chaque enfant. Elle sera l'occasion de lire des livres traitant d'arbres, de vent, de lapins, d'écureuils, de castors, de lutins et enfin de Noël.

J'avais trouvé notamment l'album *La maison dans l'arbre*⁽¹⁾, dont ils lurent le titre sans problème. Je déterminai les différents personnages de l'histoire, lapins, écureuils, les mots et expressions connus à l'écrit par les enfants, et les écrivis au tableau. Je commençai la lecture en montrant chaque fois que je les rencontrais dans le texte les mots et expressions écrits au tableau, en les laissant lire par les enfants. Les uns avaient parfaitement mémorisé ces mots, d'autres étaient aidés par l'histoire lue pour anticiper sur les mots qu'ils avaient quelque peine à reconnaître, mais qu'ils parvenaient à lire de plus en plus facilement au fur et à mesure que l'histoire se déroulait.

L'écriture au tableau, nécessaire pour une lecture collective, ne l'est nullement lorsque cette lecture est menée avec un enfant ou un groupe de deux à quatre enfants dans le coin-lecture ou à la B.C.D. Il suffit alors de montrer avec le doigt le mot ou l'expression, directement sur le livre. Il est essentiel que les enfants aient l'habitude de questionner directement l'écrit des livres. C'est là qu'ils liront par la suite, c'est par là qu'il faut commencer. La vraie lecture est ici, qu'il s'agisse d'albums d'histoires ou de livres documentaires.

L'histoire inventée de la petite et de l'arbre sera également l'occasion de rechercher dans différents documentaires des précisions sur la vie des castors après l'affirmation par David qu'ils construisent leur maison dans l'eau, et d'en faire un dossier avec dessins et textes à

1. E. Moser, *La Maison dans l'arbre*, Le Centurion jeunesse.

l'appui. Je montre les dessins en coupe, en lis les légendes, je lis les textes répondant aux questions que l'on se pose. Les enfants sélectionnent les phrases intéressantes, je les écris au tableau, ils puiseront dedans ce qu'ils souhaitent pour accompagner leur dessin.

■ Par anticipation

Le petit album *Nicolas et le lion*⁽¹⁾ sera l'occasion, en petits groupes, de joindre à la lecture réalisée comme précédemment, par identification de mots connus à l'écrit, une lecture par anticipation de mots dont le sens est déduit du contexte, mots que les enfants connaissent à l'oral et n'ont jamais rencontrés à l'écrit. Certains mots ou certaines expressions sont assez faciles à déduire, l'image, le sens de l'histoire, le début de la phrase aidant.

Lorsque les enfants ont compris l'essentiel de l'histoire d'après les images, je la lis tout en les laissant relire le titre «*NICOLAS ET LE LION*» les mots du titre *Nicolas*, le *lion* à l'intérieur du livre, bien qu'ils figurent en lettres majuscules sur la couverture et en script dans le texte.

Ils liront de plus les mots et expressions mémorisés parce que souvent rencontrés et écrits.

Je choisirai d'autre part de les laisser anticiper sur le sens de certains mots qui au milieu ou à la fin d'une phrase, compte tenu du sens connu de l'histoire et de ce qui vient d'être lu, est assez prévisible.

Ils pourront également se livrer à la recherche d'autres mots qui pour être moins connus à l'oral sont souvent répétés dans le texte et pourront donc être intégrés à l'oral et peut-être même à l'écrit. C'est le cas du mot *dentiste* apparemment mal connu oralement par certains au départ et lu par les mêmes au milieu du livre.

J'essaierai enfin de les laisser s'exercer à lire certains mots dont le sens est plus vague, les possibilités de choix entre les mots plus grandes, et de voir ainsi si certains sont capables de s'appuyer sur des indices partiels pour mieux cerner les mots inconnus à l'écrit.

Il apparaît d'ores et déjà dans cet exemple que la lecture d'un même livre peut être menée de manière différente suivant qu'elle est pratiquée par des groupes d'enfants de niveaux de langage et de niveaux de lecture différents.

La lecture d'images, la relation de l'histoire à partir des images, la possibilité d'anticiper, la précision du vocabulaire, la construction des phrases nous renseignent sur la faculté à émettre des hypothèses sur le sens d'une histoire et sur le niveau de langage de l'enfant.

L'identification des mots souvent rencontrés, leur distinction avec des mots proches graphiquement, la possibilité de s'appuyer sur des mots

1. E. Brozowska, *Nicolas et le lion*, Deux coqs d'or.

connus à l'écrit pour en déduire d'autres encore inconnus, la faculté de s'appuyer sur des éléments du code pour sélectionner un mot pouvant convenir parmi les différents mots possibles nous renseignent sur le niveau de lecture de chacun.

Ces observations, lorsqu'on mène un travail individuel, permettent dans un premier temps d'évaluer le niveau de langage et de lecture d'un enfant ; d'autre part dans un deuxième temps, connaissant ses acquis et ses manques et pouvant le situer sur une ligne évolutive, de lui permettre par la pratique et la recherche constante, comme par des aides ponctuelles, de le faire évoluer d'un stade à l'autre.

Ce travail mené avec un petit groupe ou avec le groupe classe permet des apports individuels riches en même temps que des échanges multiples :

- d'enfant à enfant,
- d'un enfant au groupe et inversement,
- d'un enfant à l'adulte et inversement,
- du groupe à l'adulte et inversement.

Car il ne faut pas oublier que l'adulte a beaucoup à apprendre à écouter les enfants, à les observer. Les différences de niveaux entre enfants constituent également une richesse, et le fait de leur faire formuler leurs stratégies est profitable à tous.

Lecture de type global

S'il existe plusieurs manières de lire un livre, c'est qu'il existe différents niveaux de lecture. Le premier niveau correspond à une lecture de type global, dans laquelle les enfants s'appuient essentiellement sur les images, sur la longueur d'un mot ou d'un ensemble, sur le nombre de mots, les mots reconnus visuellement à l'écrit et auxquels ils ont associé une signification, ce que j'appelle les mots identifiés et qui sont des mots dans leur entier.

Une petite fille nommée Katia avait choisi le livre *Petit Ours Brun et son carton*⁽¹⁾, titre écrit en écriture anglaise sur la couverture. Je lui demandais de me raconter l'histoire. En s'appuyant sur les images, elle en comprit facilement le sens. Petit Ours Brun transforme successivement un carton en voiture, en bateau, en maison... Je lui montrais alors la couverture sur laquelle elle lut *Petit Ours Brun*, car il est écrit de la même manière sur tous les albums de la série, ce qu'elle avait déjà remarqué, puis elle ajoute «*joue avec un paquet*», je lui demandais «*Tu es sûre ?*», elle balaya le titre et me dit «*Non, y'a pas joue, c'est et*». À quoi elle ajouta «*Petit Ours Brun et un paquet*», un

1. Cl. Lebrun et D. Bour, *Petit ours brun et son carton*, Le Centurion jeunesse.

enfant à côté d'elle remarqua, montrant le dernier mot «*Ça commence pas comme papa*», elle chercha et rectifia «*Petit Ours Brun et un carton*», «*C'est ça ?*» demandai-je, elle ne savait pas, elle ajouta cependant «*Je ne vois pas un*». Au stade de lecture globale où elle en était, elle ne pouvait aller plus loin. Je lui lus le titre «*Petit Ours Brun et son carton*» et ajoutai «*Cela veut dire la même chose que ce que tu m'as dit*». Toute fière, elle partit le lire à sa meilleure amis et je les vis prendre la pile d'albums de *Petit Ours Brun* et essayer d'en découvrir les différentes histoires ainsi que leurs titres.

Cela me donna l'idée d'en faire autant avec le groupe-classe. Par deux, les enfants devaient trouver le sens de l'histoire contenue dans le livre de *Petit Ours Brun* qu'ils avaient choisi et chercher à en deviner le titre. Après quoi nous nous regroupions et les enfants, deux par deux, venaient expliquer de quoi parlait leur livre (le résumer en quelques mots) et proposer le titre qu'ils avaient trouvé. Je montrais pendant ce temps la couverture seulement et chacun y allait de son commentaire, soit que certains connaissent l'histoire pour l'avoir déjà regardée et ne soient pas d'accord avec le sens proposé, soit qu'ils réfutent le titre énoncé et s'en expliquent.

Cette recherche a d'ailleurs beaucoup plus de chances d'aboutir avec l'aide du groupe, les compétences de chacun s'ajoutant, et cela les incite d'autant mieux à s'y essayer ensuite seul, ou par groupes de deux ou trois constitués le plus souvent par affinités.

Une autre petite fille prénommée Farida eut l'idée de trouver de la même façon le titre des différentes bandes dessinées de *Mimi Cracra*⁽¹⁾ dans les albums, comptant une dizaine de BD très courtes puisqu'elles s'étendent chacune sur deux pages. Mais ayant une réelle envie d'apprendre à lire, elle s'acharnait sur le seul titre situé sur la page précédant l'histoire, sans que cette dernière soit alors visible, et bien évidemment, à part *Mimi Cracra* et quelques mots identifiés globalement, elle n'y parvenait pas. Je me contentais alors de lui montrer rapidement les deux pages de l'histoire en bande dessinée puis revenais à la page titre, sans rien dire. La recherche et les découvertes étaient alors tout autres. Elle lut ainsi plusieurs titres et affichait un tel air de contentement que cela attira quelques enfants qui en cherchèrent avec elle de nouveaux. Il me suffisait de tourner les pages de manière à leur montrer successivement les deux pages images puis la page titre et de dire «*Non*» lorsque le titre trouvé n'était pas conforme au titre écrit, la recherche du sens à partir des images, de mots connus globalement, de la longueur même du titre, de mots anticipés reprenait alors. C'était à celui qui s'approcherait le plus possible du sens, à celui qui identifierait le plus possible de mots écrits, l'un et l'autre se complétant et aidant à la découverte du titre

1. A. Rosentiehl, *Mimi Cracra*, Le Centurion jeunesse.

exact. S'il n'était pas trouvé ou seulement de manière approchante, j'en effectuais moi-même la lecture pour ne pas les laisser sur une imprécision.

Ce travail qui consistait essentiellement en l'émission d'hypothèses sur le sens du titre en fonction de sa longueur, en fonction des images, des mots identifiés, était en fait une lecture de type *global*.

Lecture par prises de repères partiels

■ S'appuyant sur les voyelles

Un peu plus tard, à propos du livre *Petit Ours Brun veut un baiser*, Farida n'en trouvait pas le titre, elle avait fait quelques remarques du type «*Ça commence comme Valérie*» (à propos de *veut*) ou «*Là, c'est un*», mais cela ne l'aidait pas à trouver le titre. Lila l'observait et s'approcha. Ne voulant pas laisser Farida sur un échec, je m'adressai donc à Lila, ayant feuilleté et lu ce livre avec elle quelques semaines auparavant, et lui demandai «*Tu te rappelles ?*» et timidement comme à son habitude elle murmura «*Petit Ours Brun veut un mimi*». Elle était visiblement restée sur l'idée trouvée alors, bien que je lui en aie ensuite lu le titre exact, n'ayant sans doute pas intégré le mot *baiser* peu usité. À quoi Farida fronçant les sourcils ajouta, «*C'est pas mimi, il y a pas deux i et y'a pas de i à la fin*».

«*Alors, dis-je, qu'est-ce que ça peut être d'autre ? Tu connais d'autres mots qui veulent dire la même chose ?*», «*Un bisou, une bise*», dit-elle, «*C'est pas une bise parce qu'il y a un, c'est pas bisou parce qu'il y a pas le ou de loup à la fin*». Si elle ne trouvait pas le mot exact, elle se débrouillait fort bien dans la vérification des différentes hypothèses, en s'appuyant sur les mots connus, mais aussi sur la correspondance entre les voyelles qu'elle entendait dans les mots possibles, sur leurs places dans le mot et leur présence ou non à la même place, dans le mot qu'elle avait sous les yeux.

Je m'adressais à nouveau à Lila «*Tu ne te rappelles pas le mot exact ?*», tout en écoutant avec attention les explications de Farida et sans l'interrompre, elle avait retrouvé le mot en question et elle dit tout bas «*Veut un baiser*». Elles répétèrent en chœur en riant «*Petit Ours Brun veut un baiser !*» et de joie après ce bel effort en commun Farida embrassa Lila.

■ S'appuyant sur les syllabes

À la fin de l'année, cette même petite fille, sur un livre de la collection *À mots découverts*⁽¹⁾ lut à la fin «*La maman répare la maison*». Je savais qu'elle connaissait globalement *la maman* et *la maison* mais sachant

1. L. Richard, *Valérie joue*, Mondias.

qu'elle n'en était pas au niveau de combinaison des consonnes et des voyelles, je me demandais si elle venait d'atteindre ce dernier stade ou si ayant anticipé sur le sens du mot *répare* elle l'avait trouvé par hasard au milieu d'autres mots possibles. Devant le doute je lui posais la question «*Tu es sûre que c'est répare ?*», «*Oui, répondit-elle, parce que ça commence comme Rémi*». J'en conclus premièrement qu'elle avait anticipé sur la nature du mot inconnu pour elle (en l'occurrence un verbe), deuxièmement qu'elle avait anticipé sur le sens du mot, troisièmement que le choix du mot *répare* n'était pas le fait du hasard, mais que son choix était fonction d'un découpage opéré au niveau des syllabes tant au point de vue de la chaîne parlée que du code écrit et de leur mise en correspondance.

■ S'appuyant sur les consonnes

Plus tard, menant le même travail sur les livres de Mimi Cracra, elle lut un jour «*fait la vaisselle*», je pensais que les images lui avaient permis de déduire le titre, elle lut plus loin «*Mimi Cracra fait...*» et s'arrêta, ne trouvant pas la suite, je m'étonnais alors et lui demandais «*Tu es sûre que c'est fait ?*», elle me répondit «*Oui, parce qu'il y a le f de Farida (son prénom) et le ai de Claire*» (le prénom de sa meilleure amie, placée à côté d'elle en classe). Elle opérait maintenant le même travail d'analyse et de mise en correspondance visuelle et sonore que précédemment sur les syllabes, mais au niveau cette fois des consonnes et des voyelles et de leur synthèse.

Comment cette enfant et d'autres, qui ont suivi la même évolution en l'espace de quelques mois, en sont arrivés là : par la pratique, c'est-à-dire par de continuelles mises en situation de lecture, ainsi que par le développement de stratégies personnelles de lecture, concernant la recherche du sens et sa vérification par prises de repères variés.

Si tous n'en sont pas au même stade en fin d'année, l'important est que tous aient acquis des savoirs et des savoir-faire indispensables à la poursuite de leur apprentissage, par quelque méthode que ce soit, avec de surcroît un esprit toujours en éveil et un appétit bien aiguisé pour tout écrit.

Lecture d'images, lecture d'écrits

Fonctions psychologiques analogues.....	104
Fonctionnement parallèle	106

Lire, en lecture d'images comme d'écrits, n'est-ce pas de même interpréter des signes pour découvrir le sens d'un message ?

Le *Dictionnaire de notre temps*⁽¹⁾ donne les définitions suivantes de ces différents mots :

«**Interpréter** : expliquer, clarifier (ce qui est obscur) ; donner la signification de, attribuer tel ou tel sens à (une chose).

Signe : chose qui est l'indice d'une autre ; qui est utilisée (...) pour représenter.

Découvrir : trouver ce qui n'était pas connu ; parvenir à connaître ce qui était caché, secret.

Sens : idée, concept représenté par un signe ou un ensemble de signes.

Message : ensemble de signaux organisés selon un code ; contenu d'une œuvre considérée comme porteuse d'une révélation ou dotée d'un sens profond et important.»

N'est-ce pas ce sens profond, cette valeur de révélation que nous nous devons de donner au début à la lecture ? Comme le préconise Bruno Bettelheim dans *La lecture et l'enfant* où il affirme : «L'enfant sera satisfait s'il peut se dire ce que je lis apporte quelque chose à ma vie.»⁽²⁾

C'est tout l'aspect affectif, les désirs de l'enfant qui doivent être pris en compte, désir d'entrer dans un univers inconnu, mystérieux, magique. Ils en oublient leurs problèmes et vivent pour un temps dans le rêve ou l'aventure grâce à l'histoire présentée.

1. *Dictionnaire de notre temps*, Hachette, 1991.

2. Bruno Bettelheim, Zelan Karen, *La Lecture et l'enfant*, Laffont, 1983.

Des fonctions psychologiques analogues

■ Présenter les mêmes besoins affectifs

Lecture d'images et lecture d'écrits répondent parfaitement à ce besoin essentiel, par l'investissement affectif qu'elles peuvent représenter, à condition toutefois que les livres soient bien choisis. Ce qui signifie que les histoires contées ou lues doivent permettre à l'enfant de s'investir psychologiquement, de se reconnaître, de se découvrir, de se comprendre, ou de mieux connaître, découvrir ou comprendre les autres, de retrouver chez d'autres ses peurs, ses angoisses, ses questionnements, de pouvoir les dépasser ou y répondre en partie.

■ Traiter les mêmes thèmes éternels

Dans l'histoire de *Coin-Coin*, la perte de la mère, la recherche de son identité, la peur d'être mangé, sont des thèmes essentiels et éternels auxquels les enfants sont particulièrement sensibles. Partant de là, ils ont une faim de connaissance qui leur permet d'aller plus loin dans la recherche et dans la réflexion portant sur les images comme sur le texte.

■ Permettre le même accès à l'imaginaire

De nombreux livres entraînent dans un univers étrange, comme *L'abominable Guillaume des neiges* de F. Stehr à l'École des Loisirs, qui partant du quotidien dérive, et d'une simple chute en luge entraîne l'enfant dans une merveilleuse histoire d'amitié avec un ours, à tel point qu'il choisit de devenir un ours et de vivre comme tel ; ou dans *Le bain de Mako* de K. Matsudka à l'École des Loisirs où canard, tortue, pingouins, otarie, hippopotame et baleine surgissent successivement de la baignoire, parlent et jouent avec *Mako*, jusqu'à l'arrivée de la maman qui provoque la disparition comme par enchantement de tout ce peuple aquatique.

Sans compter les innombrables histoires fantastiques de sorcières, vampires, fantômes, loups et autres monstres, avec lesquels les enfants aiment jouer à se faire peur mais qui, le plus souvent, ne sont guère terrifiants et deviennent même des complices ou des compagnons de jeux comme dans *Max et les Maximonstres* de M. Sendak à l'École des Loisirs, à moins que l'enfant combattant ses propres peurs ne soit le plus fort et ne sorte vainqueur de la rencontre comme dans *Jérémie peur-de-rien*.

Il s'agit parfois de visions imaginaires qui servent de prétexte aux caprices de notre petite héroïne comme dans *Je ne veux pas m'habiller* de H. Eyles et T. Ross chez Gallimard, ou d'histoires invraisemblables qu'une petite fille invente de toutes pièces pour épater ses copains comme dans *Le genou de Julie* de J. Murphy au Centurion Jeunesse.

Ce n'est qu'en leur permettant de vivre ces moments *magiques* que nous pourrons les passionner pour cette grande aventure qu'est l'apprentissage de la lecture.

■ Satisfaire les mêmes besoins de grandir

Nous devons prendre en compte le désir qu'a l'enfant de 5 ans d'entrer dans l'univers des grands, de partager leurs plaisirs, leurs secrets.

À force de voir leurs parents ou leurs frères et sœurs plongés dans un livre, ou de voir et d'entendre lire l'institutrice, certains jouent à faire semblant de lire, ils prennent un album et lisent l'histoire à leur façon en retrouvant parfois des mots de l'histoire lue lorsqu'ils la connaissent, en employant l'imparfait et le participe passé du récit, même s'ils le maîtrisent encore mal («*il disa*...»), en se racontant ce que leur évoque vaguement l'image si l'histoire leur est inconnue.

La lecture d'images permet, lorsque l'enfant en a l'habitude, de se poser des questions sur chaque image, de prélever dans chacune le moyen d'y répondre, de se raconter les images, de tirer un récit de l'ensemble, et de cerner ainsi l'histoire, même si celle-ci lui est inconnue.

Il va sans dire que cela est plus aisé à plusieurs ou avec l'aide d'un plus grand ou d'un adulte, à condition toutefois de laisser le plus jeune s'exprimer librement, être véritablement actif, car s'il ne sait pas lire, il a bien d'autres compétences, il sait voir, réfléchir, comprendre, faire appel à ce qu'il sait, à ce qu'il a vu, entendu, vécu, à ce qu'on lui a lu... et c'est déjà beaucoup. Sans compter que plus il aura l'habitude de se poser des questions et de chercher à y répondre plus il trouvera de réponses et, tout en construisant son récit, il construira également son langage.

Et s'il se trompe ? Eh bien il n'aura fait que trouver une variante possible à cette histoire. Peut-être un détail lui avait-il échappé ? Un retour en arrière lui permettra de le voir et d'être plus attentif à l'image. Peut-être ce détail ne figurait-il pas dans l'image et seul le texte pouvait le dire ? Il sera d'autant plus attentif au texte.

L'essentiel étant qu'il participe à la construction du récit plutôt que de l'ingurgiter passivement.

■ Satisfaire les mêmes besoins d'agir

Car nous devons satisfaire son désir d'exercer son pouvoir sur les choses. Plus que tout autre, l'enfant souhaite s'approprier ce qu'il côtoie, agir sur ce qu'il rencontre. Il aime participer, manipuler, créer, être actif et créatif.

Nombreux sont aujourd'hui les éditeurs dont les albums ou revues de littérature enfantine prennent en compte l'imaginaire et les centres d'intérêts des enfants, leurs désirs d'agir comme les grands,

d'interroger et d'interpréter les images comme ils le feront ensuite avec les textes.

Trop peu nombreux sont hélas ceux qui leur permettent d'exercer leurs stratégies de recherche dans l'écrit même du livre, cet écrit n'étant le plus souvent destiné qu'à être lu par des personnes sachant lire.

Dans les albums utilisables en lecture d'images, en groupe, image après image, chacun propose, découvre, à chaque page, des indices pertinents, différents d'un enfant à l'autre d'ailleurs, mais qui tous concourent soit à confirmer les propositions précédentes, soit à en éliminer certaines, chacun défendant son point de vue, demandant au besoin à ce que l'on revienne en arrière pour mieux montrer, expliquer et convaincre, ou anticipant sur la suite en s'appuyant sur des détails révélateurs.

La lecture d'écrits doit être menée de pair avec la lecture d'images, pour permettre aux enfants de comprendre le plus tôt possible que l'une ne va pas sans l'autre, que les images ne sauraient se suffire à elles-mêmes et pour leur permettre d'entrer dans cet univers des grands qui les fascine.

Fonctionnement parallèle

En lecture d'images, d'après les images et elles seules, en émettant des hypothèses sur le sens général de l'histoire, en s'appuyant à chaque page sur leurs propres expériences, leur propre vue du monde, en s'appuyant sur ce qu'ils connaissent de cette histoire-là (personnages, lieux, temps, actions), en prélevant à chaque page les indices capables de les renseigner, de les aider à avancer, en éliminant les uns et en sélectionnant les autres, en anticipant, en confirmant ou en modifiant leurs hypothèses précédentes tout au long du livre au fil des pages, les enfants collectivement, en petit groupe ou individuellement, construisent l'essentiel du récit.

La lecture d'images consiste, comme la lecture d'écrits :

- à émettre des hypothèses sur le sens d'une histoire ou d'un message,
- à s'appuyer sur des indices de plus en plus précis,
- à vérifier ces hypothèses par la prise d'autres indices permettant de confirmer ces hypothèses ou d'en émettre d'autres,
- à anticiper sur ce que l'on ne voit pas ou ne connaît pas, sur la suite de l'histoire et du texte.

Lecture d'images et lecture d'écrits fonctionnent donc de la même manière, que l'on décrive ce que l'on voit ou que l'on interprète les indices perçus.

Quels sont les indices propres à la lecture d'images et à la lecture d'écrits ?

En dénotation qui permet de dire ce que l'on voit.

En connotation qui permet d'interpréter les indices perçus, de donner un sens possible.

Indices

• En lecture d'images

Les formes : objets, personnages, détails

Leurs places et positions relatives

Les couleurs

Le graphisme

L'organisation des différents éléments

• En lecture d'écrits

Les mots, les structures, les lettres

La syntaxe

La ponctuation

La typographie

La mise en évidence

La mise en page

Cette similitude de fonctionnement explique que les enfants possédant des albums depuis leur plus jeune âge aient une plus grande facilité à se repérer dans l'écrit, car ils ont développé en lecture d'images des savoirs et des savoir-faire qui leur sont d'une grande utilité en lecture d'écrits. De cette analogie, nous pouvons déduire l'importance de mener parallèlement et assez tôt ces deux types d'activités.

En lecture d'images comme en lecture d'écrits, l'interprétation des différents indices perçus permet de formuler des hypothèses sur le sens général de l'histoire, sur la manière de traiter le thème en question, de définir le style d'ouvrage (album avec texte ou BD), le genre (réel ou imaginaire), le climat (drôle ou triste), et d'anticiper sur les éléments (images, mots ou structures) encore inconnus, enfin en avançant dans la découverte de détails plus précis (dans l'image comme dans l'écrit) de vérifier les hypothèses préalablement formulées, ou d'en avancer de nouvelles.

Nous allons voir que l'activité de lecture est définie depuis de nombreuses années par certains chercheurs de l'Institut national de Recherche pédagogique comme étant émissions d'hypothèses, prises d'indices et vérifications.



Comment exercer partout ses stratégies de lecture ?

Pour Éveline Charmeux, la lecture consiste en une perception visuelle, c'est-à-dire qu'elle fait appel à tout ce que l'enfant connaît du monde qui l'entoure, comme de l'écrit, à tous ses savoir-faire, aux différentes stratégies qu'il a développées dans la rue, chez lui ou devant la télévision.

Nous devons prendre en compte ces acquis, et permettre à tous de développer partout et sur tous supports les stratégies d'émissions d'hypothèses, de prises d'indices et de vérification, nécessaires pour donner un sens à tout écrit.

SOMMAIRE

Lire par
émissions d'hypothèses,
prises d'indices
et vérifications..... 110

Lire par émissions d'hypothèses, prises d'indices et vérifications

L'activité <i>lexique</i>	110
La curiosité, un très joli défaut	112
L'écrit est partout	113
Tout écrit à un sens, l'écrit est accessible	116
Aider à apprendre	124

L'activité *lexique*

Éveline Charmeux, professeur à l'École Normale de Toulouse, chargée de recherche à l'I.N.R.P., dans son livre *La lecture à l'école*, considère l'activité lexique comme une perception visuelle. Cette activité perceptive est à la fois reconnaissance et comparaison avec ce que l'enfant a déjà rencontré, elle fait donc référence à son expérience vécue comme à son rapport personnel à l'écrit, et elle lui permet d'organiser ses connaissances et d'y intégrer ses nouvelles découvertes.

Pour attribuer un sens à l'écrit, l'enfant prend les repères qui lui sont nécessaires, qu'ils soient verbaux ou non, et en donne sa propre interprétation.

«Percevoir c'est prélever des indices et les interpréter.

Percevoir c'est formuler des indices à partir de ce prélèvement d'indices et reconstruire ce qui n'est pas écrit.»

«Apprendre à lire, c'est donner la maîtrise de cet acte qui ne peut s'effectuer qu'à partir d'une initiative du lecteur. Cette initiative est constituée par les hypothèses qu'il doit formuler en sachant qu'il faut les valider par une extrême attention aux indices possibles⁽¹⁾.»

D'où l'importance de l'expérience antérieure, d'un contact précoce et d'une familiarisation avec l'écrit, d'où la nécessité d'habituer très tôt

1. Charmeux Éveline, *La Lecture à l'école*, Cédic/Nathan, 1975.

Ne pas se perdre dans un texte.

Au milieu de l'année, lorsque le stock de poésies apprises ensemble est relativement important, je copie sur une grande feuille l'une d'elles, sans dire bien évidemment de quelle poésie il s'agit, puisque toute la question est là.

Je laisse chacun explorer, s'exprimer, montrer ou expliquer, et je me régale vraiment à voir comment ils procèdent et se sortent de ce qui pourrait apparaître comme un piège et qui n'est pour eux qu'un jeu.

S'ils commencent par faire des réflexions du type «Ça commence par un m, «Y'a un i»... s'ils plongent dans les lettres avant d'avoir appréhendé globalement le texte, et d'y avoir trouvé des indices signifiants, il y a de grands risques pour qu'ils s'y perdent, sans espoir de réussite. Heureusement ils s'en aperçoivent rapidement et balaient alors le texte à la recherche de quelque chose qui puisse les aider à opérer une sélection parmi les poésies connues.

Il en est qui se lancent au hasard d'un titre ou le début de l'une d'elles qui leur est présent à l'esprit, mais au moment de dire pourquoi ils ont proposé celles-ci ils ne peuvent évidemment s'en expliquer. Ce qui signifie que leur proposition ne reposait sur rien. Formuler des hypothèses sous-entend un prélèvement d'indices préalables signifiants, quels qu'ils soient. Vérifier ses hypothèses et savoir comment les vérifier est également indis-

pensable, d'où l'intérêt de ce genre d'exercice.

Je me souviens d'une poésie où les enfants avaient trouvé certains petits mots de liaison qui ne les avaient guère aidés, car trop fréquents. Ils avaient remarqué la répétition d'un mot au début des deux derniers vers, et le mot *bébé* mais qui figurait en fait au milieu de deux poésies différentes. Un petit garçon attira alors l'attention sur le mot qui suivait «Y'a un **N** majuscule comme dans mon prénom», un autre ajouta «C'est peut-être un prénom», quand une petite fille dit «C'est Natacha», à la stupéfaction de tous car ils n'avaient jamais vu écrit *Natacha*. «Comment sais-tu que c'est Natacha» lui demandai-je, à quoi elle répondit «Parce que c'est le début de Nathalie (son prénom) et le début du prénom de ma maman». Je lui demandai de préciser, sa maman s'appelait *Chantal*. «C'est bébé Natacha» découvrirent-ils alors, et ils se mirent à la réciter.

À partir de là chacun y alla d'une découverte supplémentaire concernant les répétitions de mots, ceux trouvés grâce à leur place dans la poésie, ou dans les différents vers, en jouant sur les rimes, sur la place de mots inconnus par rapport à ceux connus ou découverts, en faisant intervenir à ce moment-là et, à ce moment-là seulement, la présence et la place de voyelles, de syllabes ou de consonnes connues permettant de préciser ou de confirmer l'hypothèse faite sur un mot inconnu.

les enfants à questionner les divers messages qui leur parviennent et à y prélever des indices, pour leur attribuer une signification.

Ces messages peuvent être non verbaux. La lecture des images, qu'elle s'applique aux albums ou revues pour enfants, aux bandes dessinées, aux affiches, à des œuvres d'art, représente un très bon entraînement à l'interprétation de ces messages non verbaux.

La lecture sur des écrits réels et signifiants (albums, affiches...) et non pas proprement scolaires est le moyen d'amener les enfants à adopter cette attitude de questionnement et cet esprit de recherche partout et pas seulement à l'école.

Le travail sur l'ardoise (voir plus haut) est destiné à permettre de découvrir la variété des indices existant dans l'écrit et à aider les enfants à développer différentes stratégies de prise d'indices, à l'occasion de ces différents jeux sur l'ardoise, et qu'ils pourront ensuite exercer sur des écrits motivants.

Apprendre à lire consiste à apprendre à émettre des hypothèses et à les valider de manière très précise. C'est alors que le recours au code écrit sera nécessaire.

Le premier *réflexe* à donner est donc celui de la formulation d'hypothèses devant tout écrit quel qu'il soit.

Mais comment savoir si tous les enfants adoptent automatiquement cette manière de faire ? Si ce n'est en leur demandant dans un texte non pas de lire mais de préciser de qui ou de quoi il parle.

Il est également intéressant de voir comment ils se repèrent dans un écrit connu oralement, ce qui met en évidence la structuration du texte et de la phrase, la segmentation en mots, la mise en relation de l'oral et de l'écrit.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire et qui est confirmé par le nombre actuel d'enfants qui, à tout niveau de leur scolarité, déchiffrent sans comprendre, la formulation d'hypothèses sur le sens d'un écrit n'est pas innée, donc pas automatique.

La curiosité, un très joli défaut

Seuls les enfants habitués depuis leur plus jeune âge à questionner, à trouver des réponses à leur questionnement, à être curieux de tout parce que sans doute leur milieu familial est stimulant et répond à leurs attentes, parce qu'ils possèdent jeux et livres pour exercer leur curiosité, leur esprit de recherche et d'analyse, seuls ceux pour qui le langage est un moyen de connaissance, un objet supplémentaire d'analyse et d'organisation de leurs acquis, ceux-là n'ont pas de problème avec la compréhension des écrits, car pour eux la recherche du sens est première.

Mais pour ceux, nombreux hélas, qui n'ont pas bénéficié des mêmes stimulations, dont le langage est pauvre et ne représente pas, de ce fait, un réel moyen de communiquer et d'apprendre, nous pouvons remarquer qu'ils ont la même attitude vis-à-vis de l'écrit, il s'agit pour eux d'un code relativement abstrait, dont ils attendent peu et pour lequel ils ne ressentent pas la nécessité de concentrer leur intérêt ou leur énergie.

Et c'est bien contre cela que nous devons agir ou réagir.

Vouloir lire et pouvoir lire

Si l'on veut que tout enfant aborde l'apprentissage de l'écrit avec une attitude positive, en formulant des hypothèses sur le sens de l'écrit

Persuadons-les de ceci :

L'écrit est partout

Lire est agréable

Tout écrit a un sens

L'écrit est accessible

Nous les amènerons ainsi à cela :

La nécessité de lire

Le désir de lire

La recherche du sens

Les moyens de lire

En tant que parent au plus tôt, en tant qu'enseignant dès que les enfants nous sont confiés, c'est-à-dire dès 2 ans, lorsque la nécessité s'en fait sentir.

Comment ? En mettant les enfants en situations enrichissantes, en situations de découverte, en leur proposant des jeux qui les amènent à se poser ou à nous poser des questions.

Toute activité avec le père ou la mère à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison, toute promenade est source de découvertes et de questionnements. À nous d'y répondre ou de leur permettre de trouver seuls la solution, nous ne devons pas nous dérober, toute question a droit à une réponse adaptée à l'âge de l'enfant.

Il y a l'âge des *C'est quoi ?* pour nommer les choses, savoir à quoi elles servent, et celui des *Pourquoi ?* pour comprendre le rapport entre les choses.

C'est à ce moment-là que se développent à-la fois l'envie de connaître, celle de nommer et celle de comprendre. Un moment à ne pas rater ! Si nous prenons le temps d'observer, d'être à l'écoute, de comprendre le geste ou le mot qui pose question et donc demande réponse, nous pouvons aider les enfants à s'ouvrir au monde, nous les aiderons ainsi à avoir pour toujours envie de connaître, de nommer, de comprendre.

Attitude généralisable à tout objet de connaissance. L'écrit en est un parmi tant d'autres. Il est partout autour de nous, il est donc de première importance, et de cela aussi nous devons aider les enfants à prendre conscience. Il s'agit en même temps de leur faire apparaître comme une évidence que tout écrit a un sens et que ce sens peut leur être accessible pour peu qu'ils aient envie de le chercher, enfin que la lecture d'histoires peut contribuer à leur faire découvrir mille choses nouvelles, et leur permettre de mieux comprendre ce et ceux qui les entourent.

L'écrit est partout

Comment convaincre les enfants que l'écrit est partout autour d'eux, et qu'ils peuvent en percevoir le sens ?

Il est évidemment possible (et souvent pratiqué) de faire la visite du quartier pour en dresser le plan, avec lecture par les enfants du nom des rues, des numéros des immeubles habités par chacun (et près duquel, sur le plan, chaque enfant concerné écrit son prénom), lecture des enseignes des commerçants, des affiches parfois.

On pourrait croire que cela est inutile, puisque les enfants connaissent oralement ce qui figure sur les différentes plaques. On s'aperçoit en fait qu'il n'en est rien, que certains ne connaissent ni le numéro ni le nom de la rue où est situé leur immeuble et ne se sont pas davantage posé de question en ce qui concerne les différentes inscriptions environnantes. L'explication leur est fournie par ceux qui détiennent la solution, sachant d'une part la fonction des différentes plaques (nom de la rue, du commerce, numéro, affiche publicitaire) et sachant en partie tout au moins ce qui y est inscrit. *«Ça c'est le nom de ma rue, c'est Claude Farrère»*, dit l'un. Je lui demande alors de lire le panneau, et l'enfant voyant sans doute trois mots distincts lit *«Clau de Farrère»*, les autres ne trouvant rien à redire, je lui demande de l'écrire sur notre début de plan, ce n'est qu'après que plusieurs d'entre eux ont remarqué la similitude du premier mot sur chacune des trois plaques indiquant les noms de rues qu'ils en déduisent que ce même premier mot signifie *rue*, *«D'ailleurs, dit l'un d'eux, c'est vrai parce qu'il y a un u»*... Ils en concluent que les deux autres mots sont un prénom et un nom.

Tous sont heureux et fiers de montrer où ils habitent, certains indiquent même leur étage, les fenêtres de leur appartement, certains sont ravis d'avoir découvert le nom de leur rue et le numéro de leur immeuble, ils ne manquent pas d'en faire mention et de lire les plaques au retour ; d'autres qui ne le connaissaient qu'oralement sont prêts à faire part de leur nouvelle découverte en lisant le soir même à leur mère, frère ou sœur le nom de la rue inscrit sur la plaque.

Quant à ceux qui en savaient un peu plus long sur ce qui les concernait directement, ils ont pris beaucoup de plaisir à découvrir le nom des autres rues, à essayer de lire avec d'autres les plaques, à essayer de trouver les différents numéros, pas si simples à lire au-dessus de 10. *«Là, c'est 2 et 1»* dit l'un, *«C'est 21»*, rectifie celui qui y habite, *«C'est 2 et 2»*, j'ajoute *«C'est 22»*, quelques-uns comprennent vite et courent à l'entrée suivante pour annoncer *«C'est 23»*... Encore une découverte imprévue mais intéressante à exploiter.

Le petit centre commercial, que tous connaissent et fréquentent presque journallement, nous réserve également des surprises. Ils ignorent le nom des différents magasins et pensent qu'il est écrit *viande, pain*... Ils remarquent cependant que les noms des deux magasins en question commencent de la même manière. Je pose la

question «*Comment s'appelle le monsieur qui vend de la viande ?*» et tout d'un coup c'est l'explosion «*Le boucher*», alors quelques-uns montrent l'enseigne et disent «*C'est la boucherie*». Nous lisons «*BOUCHERIE*». Je montre l'autre enseigne et les enfants cherchent «*“BOU...CHERIE”, ah non*», «*BOULANGERIE, BOULANGERIE*», répète une enfant qui s'en souvient tout à coup. «*À côté, fait remarquer un autre, ça commence comme PAPA.*» Je lui demande «*Qu'est-ce qu'on achète à la boulangerie ?*» «*Du pain, des bonbons*», «*Des gâteaux*», ajoute un autre, «*Et comment ça s'appelle ce que fait votre maman quand elle fait des gâteaux ?*» «*???*». J'ajoute pour les aider «*Elle fait de la...*» «*pâtisserie !*» dit une petite fille qui doit elle aussi mettre la main à la pâte. J'entends les voix qui reprennent «*BOULANGERIE PÂTISSERIE*» et je vois les bras qui s'agitent et les pieds qui trépignent de joie.

Il reste un troisième magasin, «*C'est l'épicerie*», annoncent-ils en cœur, «*C'est exact mais elle a un nom*», «*C'est comme à la fin d'Alex*» (personnage de la série de petits albums qu'ils ont découvert grâce à Alexandre, dont le prénom est proche). Les enfants font alors un découpage syllabique «*lex... lex*» cherchent-ils, jusqu'à ce que l'un d'eux trouve «*l'express...*», «*Ah oui, c'est l'express*», reconnaissent certains. Je précise simplement «*On dit l'express, mais c'est écrit EXPRESS*». Les enfants énumèrent ce que l'on peut y acheter, je remarque qu'ils n'emploient pas les noms génériques de «*fruits*» et «*légumes*» et en connaissent peu de variétés.

Et c'est en cela surtout que de telles visites sont intéressantes, elles permettent de prendre conscience de la manière dont les enfants appréhendent leur environnement, ce qu'ils en connaissent et ce qui n'a pas jusque-là attiré leur attention, et pourquoi. En ce qui concerne le nom des magasins, sans doute leur dit-on toujours «*Va chercher de la viande*», ou «*On va acheter de la viande*» sans que le nom du magasin lui-même ait été suffisamment nommé pour être retenu, il en est apparemment de même pour ce qu'ils mangent. D'où la nécessité d'un important *travail* sur un langage que l'on considère à tort comme acquis.

Nous nous empressons de faire figurer les différents magasins sur notre plan, en n'oubliant pas de noter le nom de chacun en même temps qu'on se les répète.

Nous réaliserons ensemble, en classe, la maquette en volume du quartier, celle-ci servant de circuit pour les petites voitures au moment des jeux libres, et un coin-épicerie qui nous permettront l'un et l'autre de retrouver ce que nous avons découvert et lu ce jour-là.

Grâce à la mise en place du coin-épicerie, l'occasion a été offerte aux enfants comme à moi-même de *l'alimenter*, c'est le cas de le dire, en apportant de nombreux emballages de produits alimentaires.

Tout écrit a un sens, l'écrit est accessible

■ Lire sur des emballages de produits alimentaires

Plusieurs séances de lecture sur emballages de produits alimentaires seront instaurées, en poursuivant plusieurs objectifs, dont certains déjà évoqués :

- mettre les enfants en état de recherche et de découverte de sens,
- les placer devant des écrits qui nécessiteront de leur part émissions d'hypothèses, prises d'indices et vérifications,
- montrer que l'écrit est partout, que l'on peut lire sur tout et partout, même en dehors de l'école (chez soi, dans les magasins, dans la rue, sur l'écran de télévision...),
- montrer qu'il est accessible, on peut lire même lorsqu'on n'a pas encore appris, pour peu que l'on mobilise ce que l'on sait et ce que l'on sait faire,
- donner ainsi confiance en soi, en ses possibilités,
- donner envie de pousser plus loin les limites du possible en matière de lecture,
- réinvestir ailleurs les savoirs et les savoir-faire utilisés ici.

Je rassemble un grand nombre d'emballages, en diversifiant leur forme, les produits qu'ils ont contenus, les marques qu'ils représentent. Je les choisis en fonction de produits connus et utilisés couramment dans les familles, de produits ou de marques dont la publicité est faite à la télévision, afin que les enfants puissent faire des hypothèses sur le nom du produit ou sur la marque. Je choisis également les emballages en fonction des moyens de vérification possibles des enfants au moment de l'année où je mets en place cet *atelier de lecture*. Je prends des produits dont le nom a quelques similitudes avec les prénoms des enfants de la classe ou les mots mémorisés (*Jus d'orange* qui commence comme *Julie*, *Vin* par analogie à *Vincent*...) ou d'autres pour lesquels je sais que les enfants pourront s'aider des voyelles audibles dans le nom du produit et visibles sur l'emballage pour pouvoir établir une correspondance. Je choisis, enfin quelques boîtes permettant des comparaisons (boîtes de sucre en poudre et de sucre en morceaux, pour le repérage du mot *sucre*), et quelques cartons-pièges où le nom du produit figure en plus petits caractères que la marque (*cacao Poulain*), où ce nom ne figure pas seul (*Pizza royale*), ce qui nécessitera des vérifications plus fines et plus poussées.

Les tables étant toujours groupées par quatre ou six, une dizaine d'emballages est placée au centre de chaque groupe de petites tables. Les enfants pourront donc travailler soit individuellement, soit à plusieurs à l'intérieur de leur groupe (groupement aléatoire et non pas

par niveau). Chacun possède une feuille sur laquelle il notera, selon la séance et la consigne du jour, le nom de tous les produits qu'il connaît pour établir l'inventaire de notre épicerie.

■ Phase de découverte

Elle consistera à faire noter par chacun le nom de tous les produits qui lui sont connus. Chacun commence par manipuler, prend, regarde, cherche, repose, prend autre chose, parle, puis les crayons vont bon train. J'observe, j'écoute, puis je passe successivement vers chacun, en lui demandant ce qu'il a écrit.

Quelques uns ont beaucoup écrit, trop même, si je regarde d'un peu plus près, je m'aperçois qu'il y a peu de chance pour qu'ils sachent ce qu'ils ont écrit (*Grand Arôme, Grillé Pelletier...*). Je leur demande cependant de me dire ce qu'ils ont noté. Dans la plupart des cas ils se sont contentés de copier ce qui figure en gros caractères sur l'emballage, sans émettre d'hypothèses sur le nom du produit; il leur est donc impossible de *se relire*. Je leur donne une autre feuille en leur disant de n'écrire que ce qu'ils connaissent. Je leur demande de choisir sur la table un produit connu et de me montrer où son nom est écrit, je félicite et engage à continuer si la recherche est couronnée de succès, mais j'ajoute «*Est-ce que tu en est sûr ?*», si la réponse n'est pas bonne, au besoin je sollicite l'aide et les explications d'un camarade qui a noté ce nom en connaissance de cause.

Ce qui les amènera à rechercher un sens à tout écrit en s'aidant de tout ce qui est visible alentour.

D'autres ont fait une bonne hypothèse sur le nom du produit, mais une hypothèse fausse sur sa place sur l'emballage. Leur relecture ne coïncide alors pas avec ce qui figure sur leur feuille. Il arrive que l'hypothèse faite sur le nom du produit soit fausse. Chacun se débrouille à sa manière en fonction de son propre niveau d'apprentissage, en réinvestissant ses propres stratégies ou en découvrant à cette occasion de nouvelles manières de procéder.

Pour certains la lecture précède le nom du produit mal connu et les aide à le découvrir. Un enfant, le pot en main répétait «*Jo... Jo...*» sans trouver la suite, je lui demandais «*Comment sais-tu que c'est "Jo" ?*», il me répondit tout naturellement «*Parce que ça commence comme José*», «*Et tu ne sais pas comment s'appelle ce fromage ?*», «*Joker*», dit-il tout à coup, il se reprit «*Ah non, Jockey*».

Il est en effet possible selon que le mot est connu de le vérifier grâce au code, ou bien de s'aider de certains éléments connus du code pour découvrir le mot qui vous échappe. La lecture n'est pas à sens unique.

Encore faut-il que les enfants disposent pour cela, au début, d'éléments du code, sûrs, bien mémorisés, à l'image visuelle nette et à la correspondance orale sans faille. Or l'ensemble des prénoms des

enfants de la classe, par leur aspect affectif, donc motivant, par leur mémorisation grâce aux divers jeux sur l'ardoise, leur équivalent oral bien connu, les prénoms donc, associés à certains mots "forts" du corpus, constituent ce système de référence indispensable, dans lequel les enfants peuvent puiser à volonté. C'est à partir de cet écrit bien connu que les enfants pourront découvrir des écrits inconnus pour peu qu'ils en aient préalablement cerné le sens et soient entraînés à l'émission d'hypothèses signifiantes, pour peu que leur vocabulaire ne soit pas trop restreint et leur permette de trouver le mot connu oralement, répondant au sens qu'ils ont défini et aux éléments du code qu'ils ont repérés.

Certains jubilent, se rendant compte qu'ils peuvent lire nombre de choses et sur des objets qu'ils ont eus souvent en main, sans soupçonner alors qu'ils en étaient capables.

Tous seront dans ce cas en fin de séance puisque de petits *coups de pouce* permettront à ceux qui sont en panne de démarrer, et même s'ils ont été moins productifs il n'en sont pas moins heureux et fiers d'avoir réussi ce dont ils ne se savaient pas capables et ils s'empresseront souvent de faire part de leurs découvertes toutes neuves, à la maison, sur les mêmes produits ou sur d'autres pour peu que les parents jouent le jeu.

Les enfants les plus à l'aise ne sont pas ceux qui ont pu choisir des produits qu'ils connaissaient pour en avoir mangé, mais ceux qui en connaissaient le nom pour les avoir utilisés, entendu nommer, nommés eux-mêmes ou pour les avoir vu, présentés à la télévision dans des spots publicitaires et en avoir retenu le nom. Il en est de même pour toute lecture : on ne peut lire que ce que l'on connaît. D'où la nécessité de nommer les choses, même celles que l'on place dans l'assiette. Un enfant de près de six ans ignorait que la viande provenait des animaux. Un autre me demanda à la cantine «Où ça vit les poissons panés?».

Il est nécessaire de plus qu'ils aient certains moyens de vérification, et c'est ainsi que lettres, sons et syllabes peuvent être considérés uniquement comme étant des moyens de vérifier les hypothèses faites, ici sur le nom d'un produit, à partir de prises d'indices très variées.

L'enfant qui a proposé *Cacao* ne l'a pas dit par hasard, il a préalablement procédé à toute une analyse concernant la forme, la nature du contenant, son mode d'ouverture et faisant référence à sa propre expérience, la connaissance qu'il a d'une autre boîte à peu près similaire en ces trois points (bien qu'elle diffère sans doute par la couleur, la marque...). De là, il en a déduit qu'il s'agissait d'une boîte de cacao, et c'est en fait cette analyse, cette mobilisation de son expérience personnelle, cette mise en relation de ce qu'il voit et de ce qu'il connaît, cette sélection des caractères importants à prendre en

Lire à partir de ce que l'on connaît

Béatrice avait noté entre autres *Kiri* et me le lut sans problème, en m'expliquant avec un grand sourire «*Là c'est kiri parce qu'il y a deux i*», sans doute en avait-elle déjà mangé et en connaissait-elle le nom. Elle commençait à effectuer un découpage syllabique de la chaîne parlée, à ajuster l'écrit et l'oral au niveau des voyelles, et tout cela avec le sourire.

Quant à Émeline, elle m'appela pour me dire «*C'est Badoit*» tout en me montrant la bouteille, je fis l'étonnée et lui demandais «*Ah bon, tu es sûre ?*», ce qui ne la fit pas sourciller, elle reprit «*Oui, c'est Badoit parce que ça commence comme baba*», là je fus franchement étonnée «*baba, mais comment sais-tu écrire ça ?*», «*C'est Gaidaä qui m'a appris*», répondit-elle, «*ah !*», j'avais failli ajouter que cela ne voulait rien dire, mais à quoi bon critiquer un jeu entre amies qui s'avérait tout à fait profitable.

Mohamed, petit garçon capricieux et bébé en début d'année, me surprit ce

jour-là. Il me lut sur sa feuille *Gervais* (pris sur un petit suisse) en précisant «*parce que ça commence par un G*». Il lut également «*haricots verts*» et me montra en me les nommant le *a*, pour *haricots* et le *v* de *verts* en me disant «*Là, c'est verts parce que ça commence comme Vincent*». Ce qui montrait pour le *G* comme pour le *v* qu'il avait établi la correspondance oral-écrit au niveau des consonnes, qu'il avait déduit de certaines rencontres avec les prénoms ou dans des livres que la lettre *g* faisait [z], et que la lettre *v* s'entendait [v], ce qui lui permettait d'affirmer qu'il s'agissait de *Gervais* et de *verts* où il entendait le son [z] et le son [v] en début de mot.

À partir de là, il pourra facilement déduire que *v* et *a* font *va*, que *v* et *i* font *vi*... et même généraliser aux autres consonnes, mais seulement en cas de besoin pour déduire par exemple dans un album les mots *vacances*, *vagues*, *vite*... dont il aura deviné auparavant le sens.

compte, qui est essentielle et qui va permettre le travail de lecture qui suit. Et tout cela est déjà de la lecture !

Lire consiste en fait à mobiliser tout ce que l'on sait faire (voir, entendre, analyser, se rappeler, comparer, déduire...), tout ce que l'on sait (pour l'avoir vécu, rencontré, qu'il s'agisse de situations, d'objets ou des lettres de l'alphabet...) pour donner un sens, un nom, à un ensemble de signes.

Et ce n'est que pour vérifier sa déduction qu'il devra mettre en relation les sons entendus dans le mot supposé et les lettres figurant sur la boîte. Encore faut-il savoir où le son, repéré dans le mot connu oralement, se situe : au début, au milieu ou à la fin (début = entendu en premier, milieu = entendu ensuite, fin = entendu en dernier) et où il doit se situer dans le mot écrit (début = à gauche, milieu = au milieu, fin = à droite). Ce qui est loin d'être évident et doit faire l'objet de nombreux jeux et situations de mise en relation pour être intégré.

Cette situation de lecture est propre à développer cet ajustement de l'oral et de l'écrit.

Lire sans le secours de l'emballage.

Les enfants ayant proposé oralement un nom de produit expliquent les raisons de leur choix :

«C'est Orangina parce que ça commence par un o et ça finit par un a» ;

«C'est Pizza parce que ça finit par un a et qu'il y a deux z» ;

«C'est sucre parce que ça commence par un s» et j'ajoute «Tu l'entends le s?», Oui, ssss...» ;

«C'est Olives parce que ça ressemble à Olivier» ;

«C'est yaourt parce que ça commence comme Yussuf», «Et comment ça commence Yussuf ?» dis-je, «Ça commence par un y», «Oui» mais comme je ne sais pas si c'est le y ou le son [j] qui leur ont permis de reconnaître yaourt, je continue... «mais comment fait le y dans Yussuf ?», «???», «Ça fait [j]» dis-je : «Yussuf, yaourt». Stop, n'insistons pas, laissons mûrir, nous aurons d'autres occasions d'y revenir.

■ Phase de structuration

Je ramasse toutes les feuilles chacun y ayant noté son prénom, je rassemble les enfants devant le tableau et chacun viendra à la fois choisir et montrer un nom de produit sur sa feuille, me le dire dans l'oreille, après quoi j'écrirai ce nom au tableau avec consigne de silence pour lui, la parole étant donnée aux autres. Il n'est plus cette fois question de recourir à l'emballage, à sa forme, à sa matière, ni à l'image qui y figurait, mais à tout ce qui s'est passé préalablement, les produits évoqués. Il s'agit d'un recours au code.

■ Phase de réinvestissement

Comment varier ce genre de travail ? En reprenant cet atelier de lecture sous d'autres formes, en leur donnant par exemple comme autre consigne de noter le nom et la marque des produits qu'ils voudront acheter lors du jeu de marchande qui suivra.

On peut aussi écrire séparément le nom de ceux qui se mangent ou se boivent, la feuille ayant été pliée en deux avec sur chaque partie *je mange, je bois*, ceci pour le rangement ultérieur du coin-épicerie.

Dans ce même but, on peut demander aux enfants de *mettre ensemble ce qui va ensemble*, ce qui aboutira à une classification sur laquelle il sera intéressant de les faire s'expliquer. Cela pourra les amener à séparer, par exemple, les produits qui sont salés et ceux qui sont sucrés, ceux qui se mangent salés ou sucrés, ceux qui sont réservés au petit déjeuner, au goûter ou aux autres repas. Dans tous les cas, il apparaîtra que certains produits répondent à plusieurs critères, certaines classifications opérées, comme le regroupement du lait, des yaourts, fromages, pour être judicieuses ne pourront être expliquées clairement par les enfants (si ce n'est qu'*on les trouve ensemble dans les magasins*). Il sera intéressant de faire émerger leurs

caractéristiques communes. Il s'agira ensuite de noter les produits figurant dans chaque classe d'aliments.

On peut encore, à l'occasion d'un dessin mettant en scène une situation où figureront des aliments (repas à la maison, au restaurant, courses dans les magasins, à l'issue ou non d'une histoire), demander aux enfants de se servir des produits dont ils ont besoin pour écrire la légende ou le dialogue de leur dessin. C'est ainsi qu'une petite fille s'était dessinée debout, disant : «*Je mange de la pizza.*» face à une camarade qui lui répondait «*Non !*», un loup, derrière elle demandant grossièrement «*Des fraises!*»

Il est bon de reprendre plusieurs fois ce genre d'atelier, afin que chacun intègre certains savoirs ou savoir-faire.

Il suffit d'inverser *la machine* pour que les enfants découvrent comment elle fonctionne, de partir de mots signifiants pour voir comment ils s'organisent. La progression ne se fait pas des sons vers le sens mais du sens vers les sons, à condition toutefois de mettre la machine en route, de trouver des situations motivantes, des écrits *parlants* et de les guider dans leurs recherches.

■ Sens d'un message

Il est intéressant de faire découvrir, à travers les produits alimentaires, le sens d'un message publicitaire.

En découpant le nom des produits ou leur marque sur les emballages, je fais quelques affichettes reprenant des slogans publicitaires, que les enfants connaissent en tout ou partie pour les avoir vus et entendus à la télévision, et qu'ils s'amuse à lire, tels que :

«*Des pâtes, des pâtes, oui mais des Panzani*»

«*Merci maman, Jockey, Jockey*»

«*Bravo Yoplait, bravo la petite fleur*»

«*Chambourcy, oh oui.*»

«*Petits cœurs de Belin, à grignoter tendrement*»

«*Caprice à deux, Caprice des Dieux.*»

À propos de la marque *Maggi* et des bonbons *Treets*, ils font le rapprochement avec les mots *triste* et *magique*, que nous avons écrits à l'occasion de l'histoire d'une fée qui était triste d'avoir perdu la bague qui lui conférait ses pouvoirs magiques. Nous nous proposons alors de créer deux slogans publicitaires, le premier est simple et ne pose pas de problème : «*Maggi, c'est magique !*», les enfants proposent tout naturellement pour le second : «*Treets, c'est triste !*», ce qui m'amène à leur demander à quoi sert la publicité. Il s'agit pour la plupart d'une simple présentation amusante d'un produit, rares sont ceux qui font la relation avec un fabricant et la vente de son produit. Après discussion cette idée se fait jour, ils en arrivent à saisir que la

publicité consiste à vanter les qualités d'un produit pour le faire vendre.

Nous reprenons le dernier slogan et ils conviennent ne pas avoir envie d'en acheter s'il est ainsi présenté. Ils le modifient en proposant : *«Tweets, c'est pas triste !»*

La négation n'y est pas, mais je ne crois pas que la publicité s'encombre de ce genre de détail. Il suffit de préciser que nous aurions dû dire *«Tweets, ce n'est pas triste !»* mais les enfants trouvent que *«L'autre va mieux»* et il est vrai qu'il correspond mieux au style direct et percutant de la publicité.

En mettant les enfants en présence d'écrits à décrypter, ils découvrent le *code secret*.

Cette démarche est valable pour les mots comme pour les phrases, car les enfants doivent pouvoir généraliser aux phrases certaines découvertes faites quant à l'organisation des mots et inversement.

J'instaure pour cela un nouvel atelier de lecture.

■ Lire sur des journaux de télévision

Je rassemble, en nombre égal au nombre d'enfants, des journaux présentant les programmes de télévision des mois précédents, afin que cela fasse appel à des moments vécus. Chacun possède donc un journal et une feuille de papier où il doit noter, selon la consigne du jour, le titre de toutes les émissions qu'il connaît ou qu'il aime, ou le titre des émissions qu'il présentera devant notre écran (coffre de téléviseur vide) à la manière des présentateurs.

Certains semblent désorientés, ils tournent les premières pages, celles des publicités ou des articles et notent au hasard ce qui est écrit en gros caractères ou est bien mis en évidence (encadré, de couleur différente...), ils n'ont apparemment jamais utilisé ce genre d'ouvrage et n'en connaissent pas l'organisation interne. L'utilisation qu'en font leurs voisins, le fait qu'ils aient, eux, repéré des émissions intéressantes, les amènent assez rapidement à tourner les pages jusqu'à ce qu'ils aperçoivent des photos signifiantes. C'est alors à partir de l'image qu'ils formuleront des hypothèses sur le titre de l'émission. Quant au repérage de ce titre à écrire sur leur feuille, la typographie et la position par rapport à l'image, les aident à l'effectuer sans grande difficulté.

Il arrive cependant que l'image les induise en erreur, certains lisent ainsi *Mickey* au lieu de *Samdynamite*, ayant oublié la consigne qui portait sur les titres d'émissions et le fait qu'il n'est pas toujours écrit exactement ce que l'on voit. À moi de les aider, en leur demandant le titre de l'émission dans laquelle sont présentés les dessins animés de Mickey. S'ils l'ignorent, leurs voisins se chargeront de le leur dire, *«C'est Samdynamite»* dit Rachid, *«parce que c'est le samedi et la*

Mobiliser toutes ses connaissances.

Je m'approchai d'une petite fille qui avait écrit «*Les jeux du stade*» et qui semblait chercher activement. Je lui demandai de me lire ce qu'elle avait écrit, «*Les jeux du...*» commença-t-elle, elle avait lu ces mots globalement car nous les avions rencontrés dans l'année, elle jeta alors un coup d'œil à l'image et reprit «*Les jeux du s... sport*», elle avait anticipé sur le sens du dernier mot évoqué par l'image, tout en prélevant un indice dans le code à savoir le "s". Même si le mot n'était pas juste, elle n'était pas loin du sens exact. Je lui lus le titre et lui demandai si elle savait ce qu'était un stade. Elle répondit négativement, je le lui expliquai, lui disant que c'est en effet l'endroit où l'on fait du sport, comme elle l'avait deviné.

Mais son voisin me surprit plus encore, sur sa feuille je voyais noté "AQLA". Je lui demandais ce qu'il avait écrit, ayant sans doute remarqué mon étonnement il m'expliqua «*Je voulais écrire Dracula mais je l'ai pas trouvé alors j'ai entendu les lettres et je les ai écrites, A, Q, LA*». Mon étonnement et mes questions devaient l'avoir fait douter, peut-être ne l'avais-je pas suffisamment félicité pour sa trouvaille, le fait est que quand je repassais vers lui quelques minutes plus tard, le mot

était effacé. J'essayais de me rattraper en lui demandant de le réécrire et je lui proposais de le lui écrire à côté, il accepta avec le sourire. Je le vis ensuite penché sur ces deux mots et j'aurais bien aimé savoir et comprendre ce qui se passait exactement dans cette petite tête.

Deux enfants semblaient en grande discussion, penchés sur le même journal, «*C'est Barracuda*», disait l'un, et l'autre perplexe constatait «*Ah non c'est pas ça*», il semblait chercher quelque chose, «*Ça y'est*» s'écria-t-il, «*C'est L'agence tous risques*», à quoi son camarade ajouta aussitôt «*Non, parce qu'il y a pas la, ça commence par un A*», «*C'est Agence tous risques*».

C'est ainsi que le titre exact était trouvé, après avoir confondu le nom du héros et le titre de la série, après avoir constaté que ce nom ne correspondait pas au titre écrit, long et comportant plusieurs mots, ou ne correspondait pas à ce qu'ils attendaient de l'écriture de *Barracuda*, après avoir recherché dans leurs souvenirs le titre exact et avoir vérifié à l'aide du code l'exactitude du titre évoqué. Nous voyons très bien ici la confrontation entre ce que les enfants savent et ce qu'ils voient, le va-et-vient entre hypothèses et vérifications.

dynamite BOUM !», explique-t-il à sa manière, c'est-à-dire à grand renfort de bruits et de gestes.

Les enfants trouvèrent *Astérix et Cléopâtre*, *Sacrée Soirée*, *Club Dorothee*, *Santa Barbara*, *Football*, *Inspecteur La Bavure* qu'un enfant baptisa «*Inspecteur la bavard*» (connaissant davantage le mot *bavard* que celui de *bavure*) et bien d'autres encore. Ils notèrent également certains jours qu'ils avaient reconnus, et le nom des différentes chaînes, la consigne avait été mangée, le plaisir de lire et d'écrire l'emportait, alors au diable la consigne !

Après la première phase dite de **libération** où les enfants cherchent, s'essaient, découvrent, vient la deuxième phase dite de **structuration** où ils formulent devant le groupe les différentes stratégies qu'ils ont mises en œuvre. Les enfants recherchent au tableau, sans le secours de l'image, les titres que j'écris parfois en majuscule d'imprimerie (comme sur le journal), parfois en script ou en anglaise (pour jouer

avec la correspondance entre les différentes écritures). Ils lisent ainsi, tout en formulant leurs prises d'indices et leurs moyens de vérification, «*Sacrée Soirée parce qu'il y a deux s et que ça finit pareil ; Football parce que c'est court et que ça commence comme Fatah.*»

On peut également, dans une phase de **réinvestissement**, individuel, demander ensuite aux enfants de choisir une des émissions dont le titre a été écrit au tableau, de la dessiner et d'en écrire le titre. J'eus ainsi de magnifiques caricatures d'une Dorothee au nez pointu. Rémi, lui, soupirait car il voulait dessiner *Astérix* et ne savait pas comment faire, je lui proposai d'aller chercher une BD d'*Astérix* dans le coin-lecture, il réussit assez bien son dessin mais écrivit *Football* qu'il lut évidemment *Astérix*. Je lui demandai de venir au tableau me montrer *Astérix*, même erreur : je compris alors qu'il séparait en fait *Astérix* du titre complet *Astérix et Cléopâtre* et recherchait un titre court, seul *Football* répondait en effet à ce critère. Je m'adressai à l'ensemble de la classe, leur demandant quel était le titre du film d'*Astérix*. Leur réponse détourna Rémi de son précédent choix, il balaya le tableau des yeux et me montra le bon titre. «*Tu es sûr ?*» lui demandai-je, «*Oui*», dit-il, en montrant et en nommant le **A** de *Astérix* et le mot *et*. «*Où se trouve Astérix, puisque tu voulais l'écrire ?*», il me le montra en précisant tout en pointant le doigt sur le début et la fin du mot «*parce qu'il y a un A et un x*» (l'un et l'autre étant à la fois visibles et audibles dans le mot).

Il est intéressant de reprendre ce genre d'ateliers à deux moments différents de l'année, en milieu de deuxième et de troisième trimestre par exemple. La première séance permet de donner aux enfants confiance en leur possibilité, de leur donner l'envie et l'idée de s'essayer partout à découvrir un sens aux écrits qu'ils rencontrent, la deuxième séance peut aider à mesurer l'évolution opérée en quelques mois, les enfants ayant acquis d'autres savoirs, de nouveaux savoir-faire. Car c'est peu à peu qu'ils découvrent comment fonctionne l'écrit, comment ils peuvent l'interroger, et cette recherche même les aide à progresser dans leur compréhension, à prendre des indices plus divers, plus pertinents, à émettre des hypothèses plus précises, et à les vérifier de manière plus fine.

Aider à apprendre

Et la théorie de la lecturisation ? Nous voilà loin de ce que préconise Jean Foucambert, direz-vous ?

Non, si l'on considère que la recherche du sens prime toujours, que l'identification de mots connus globalement, l'anticipation sur le sens des mots inconnus sont également premières dans la recherche du sens.

Oui, sans doute, pour ce qui est de l'utilisation du code écrit (voyelles, syllabes, consonnes) pour préciser les mots inconnus dont le sens a préalablement été cerné. Il ne s'agit pas toutefois de déchiffrement, mais du prélèvement de quelques indices pertinents permettant de confirmer ou non une hypothèse sur le sens et de réduire ainsi le doute sur les mots possibles, une voyelle, une syllabe ou une consonne repérée dans le mot, suffisant alors à aider à choisir, parmi les mots possibles, le mot exact.

L'expérience tentée dans un CP m'a montré les inconvénients d'une méthode globale pure. L'apprentissage de la lecture est alors fort long, ce qui entraîne découragement et sentiment d'échec chez certains enfants qui ne peuvent lire que les textes présentés en classe, comportant environ 80 % de mots connus globalement, tout autre écrit inconnu n'étant que jeu de devinette et nécessitant, pour confirmer ou apporter la solution, le recours à une personne sachant lire. L'autre constat, plus ennuyeux, est que les enfants, n'ayant pas bénéficié chez eux d'un contact suffisant avec des écrits variés sur lesquels exercer leur réflexion, leur esprit d'analyse et développer des stratégies personnelles, se démarquent vite, distancés par ceux qui opèrent d'eux-mêmes cet important travail d'analyse au niveau des phrases et mots connus qui permet qu'à partir de huit mots connus on puisse en fabriquer un neuvième, quand ils ne confondent pas les mots appris globalement et qui sont visuellement proches.

Sachant cela il me semble particulièrement important de leur offrir des situations qui les aident à avancer, à mieux discriminer les mots proches, à émettre des hypothèses signifiantes, à pouvoir les vérifier, à anticiper sur les images non visibles ou les écrits inconnus, à pouvoir exercer leur lecture ailleurs que dans le cadre restreint de la classe, en apportant à chacun l'aide individualisée dont il a besoin, au stade où il en est de son évolution.

En aidant chaque enfant à passer du *stade présyllabique* (d'appréhension globale), au *stade syllabique* (d'analyse de la chaîne parlée et du code écrit et de leur mise en correspondance au niveau des voyelles et des syllabes), puis au *stade alphabétique* (même analyse, mais correspondance grapho-phonologique au niveau des consonnes, et synthèse des consonnes et des voyelles). Ces stades ont été définis par Emilia Ferreiro dans la recherche qu'elle a menée au Mexique.

7

Comment situer chaque enfant dans les stades d'évolution en *lecture-écriture* ?

Emilia Ferreiro, chercheuse de l'école piagétienne, a mis en évidence, dans une recherche conduite au Mexique, les stades d'évolution en lecture-écriture, à savoir le stade présyllabique, le stade syllabique, un stade intermédiaire dit syllabico-alphabétique et le stade alphabétique.

Un protocole de prises d'indices dans les prénoms des enfants de ma classe a été mis au point pour permettre une observation objective des enfants et leur situation dans les stades d'évolution.

Un tableau décrit la ligne évolutive en lecture-écriture établie d'après les observations faites à l'aide de ce protocole. Ce tableau permet d'avoir une vue générale de l'apprentissage en lecture-écriture avec les stades d'évolution, les analyses visuelles et auditives, les prises d'indices, les mises en correspondance de l'oral et de l'écrit, les stratégies de lecture et les moyens d'écrire à tous les stades de l'évolution.

SOMMAIRE

Une recherche sur la
psychogenèse de la
langue écrite..... 128

Protocole de prises
d'indices dans
les prénoms..... 132

La découverte du
langage écrit..... 136

Une recherche sur la psychogenèse de la langue écrite

La recherche.....	128
Les stades d'évolution	129
Conclusions pédagogiques	130

Emilia Ferreiro⁽¹⁾ fut chargée, vu le taux en augmentation du nombre de redoublants au Mexique, d'une recherche permettant de clarifier certaines questions : comment l'enfant devient-il redoublant ? Comment est l'enfant avant l'échec scolaire ? Quelles sont les particularités qui ont conduit l'enfant à l'échec final ? Quel est le rapport entre les caractéristiques individuelles et le mode de fonctionnement de l'institution scolaire, rapport qui aboutit à un tel résultat ?

La recherche

Cette recherche⁽²⁾ consiste successivement à :

- analyser et comparer des productions écrites d'enfants au cours de leur première année scolaire (évolution de l'écriture pendant cette première année scolaire),
- interpréter des textes accompagnés d'images (relation entre texte et image)
- interpréter des parties d'une phrase écrite (relation entre la totalité d'un texte et ses parties)
- interpréter des parties du prénom (relation entre la totalité d'un mot et ses parties).

1. D'origine argentine, psycholinguiste, généticienne, formée à l'école de Piaget à Genève.

2. Cette recherche publiée au Mexique sous le titre *Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture* a été traduite à l'initiative d'une équipe de l'Université Lumière-Lyon 2, composée de J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn et D. Ginot et publiée par le C.R.D.P. de Lyon en 1988, sous le titre *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*

Les productions écrites des enfants sont considérées dans la ligne évolutive de la construction de l'écriture chez l'enfant ce qui permettra de juger du niveau de conceptualisation atteint par un enfant, dans sa compréhension du système d'écriture.

L'important est ce que l'enfant veut écrire, la relation entre les signes graphiques et ce qu'ils représentent ou prétendent représenter.

E. Ferreiro a donc choisi de centrer son analyse sur les processus d'appropriation de la langue écrite par l'enfant, dans sa façon de concevoir le système d'écriture et non pas dans les caractéristiques formelles des actes de lecture et d'écriture.

Elle avait déjà mis en évidence chez des enfants de 4 à 6 ans une progression psychogénétique dans leur manière de conceptualiser la langue écrite, avant leur entrée à l'école primaire.

L'objet de sa recherche est donc de savoir si des enfants peu avancés sur la ligne évolutive de la construction de la langue écrite, et que l'on fait entrer directement dans un système alphabétique, au cours de la première année d'école primaire, passent ou non par les mêmes stades d'évolution que les enfants de 4 à 6 ans observés avant le début de leur scolarité. Cela signifierait que l'apprentissage n'est pas réceptif mais constructif, et qu'il est pédagogiquement nécessaire de prendre en compte ce que l'enfant sait et où il en est pour pouvoir l'aider à continuer à construire son savoir.

Les stades d'évolution

Les différents moments de l'évolution de la connaissance du système d'écriture qu'E. Ferreiro a établis sont les suivants :

Le stade présyllabique : où écrire consiste pour l'enfant à produire une trace qui ne diffère du dessin que par quelques éléments se rapprochant de l'écriture, les pseudo-lettres.

Au premier niveau, il peut produire des écritures identiques pour des mots différents. L'écriture est une écriture des noms très subjective puisque liée souvent aux propriétés des objets (taille, âge...). Il pense ainsi qu'il faut plus de lettres pour écrire le nom d'un gros animal que pour écrire celui d'un plus petit, que le nom de son père est plus long que le sien.

«Ainsi, ces écritures ne sont pas encore la représentation de la forme sonore du nom : à ce moment-là, l'enfant ne considère pas l'écriture comme liée aux aspects sonores de la parole...»⁽¹⁾

«La lecture que les enfants font de ces écritures est toujours globale : ils établissent une correspondance d'un tout sonore avec un tout graphique⁽¹⁾.»

1. Ferreiro Emilia, *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, C.D.R.P. Lyon, 1988.

Au second niveau, ses productions diffèrent lorsqu'il veut écrire des mots différents. Il utilise pour cela soit des lettres différentes pour chaque mot, ou il en invente lorsqu'il n'en connaît pas suffisamment, ou bien il change l'ordre des lettres connues pour marquer la différence de signification.

«La lecture de ces écritures est toujours globale, sans correspondance entre parties sonores et parties graphiques⁽¹⁾.»

Le stade syllabique :

«L'enfant établit une nette correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture⁽¹⁾.»

La valeur qu'il attribue aux lettres est syllabique, il met autant de lettres qu'il y a de syllabes, mais à ce stade certains peuvent représenter une syllabe avec n'importe quelle graphie alors que d'autres utilisent la voyelle ou la consonne correspondante.

Le stade syllabico-alphabétique :

C'est un stade intermédiaire où l'enfant analyse les mots en termes de syllabes et de phonèmes, quelques graphies représentent encore une syllabe alors que d'autres représentent un phonème.

Le stade alphabétique :

«La dernière étape coïncide avec l'écriture proprement alphabétique, dans laquelle chaque signe graphique représente un phonème de la langue.»

Conclusions pédagogiques

Les conclusions de cette recherche, qui a porté sur une population de 1000 élèves, observés au cours d'entretiens individuels situés à quatre moments différents de leur première année d'école, sont que leur évolution coïncide parfaitement avec celle constatée chez des enfants d'âge préscolaire.

D'où l'importance des processus d'assimilation dans la construction de la langue écrite, l'enfant ne pouvant assimiler l'information reçue qu'en fonction de son propre niveau de conceptualisation. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourra progresser.

Ce qui oblige à considérer autrement l'acte éducatif, à se centrer sur l'enfant, sur ce qu'il sait faire, sur ce qu'il s'efforce de faire, à comprendre ses difficultés, ses blocages, ses erreurs, et à essayer d'aider chacun à les surmonter et à progresser dans son apprentissage.

Ces conclusions sont particulièrement importantes quant à l'action que peut mener en connaissance de cause l'enseignant dans sa classe,

1. Ferreiro Emilia, *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, C.D.R.P. Lyon, 1988.

et au regard positif qu'il doit porter sur ses élèves. La pédagogie individualisée n'étant en rien un simple gadget ou une mode éphémère, et l'erreur pouvant être considérée comme un passage obligé, avant d'atteindre le sommet, et qui bien gérée peut faire progresser.

Je me souviens d'une petite Anissa qui dans l'histoire *Le bain de Mako*, devant l'étiquette *la tortue* à lire sans l'avoir mémorisée, dit : «C'est la baleine parce qu'il a la et parce qu'il y a un **o**». Je lui demandais alors «Parce que tu sais qu'il y a un **o** dans baleine ?». Elle réfléchit un bref instant et répondit «Ah non parce que ça ferait boleine, alors c'est la tortue.» C'était la première fois qu'elle fonctionnait non plus au niveau visuel mais auditif, et cette substitution dénotait une belle progression. L'erreur avait été extrêmement positive.

La pédagogie individualisée ne passe pas forcément par les groupes de niveaux qui font avancer les meilleurs à la vitesse grand V, alors que les plus faibles ne se stimulent que faiblement. C'est la connaissance et la compréhension d'ensemble de la question, la mise en situation-problème qui sert de révélateur, la recherche individuelle et collective, l'aide appropriée apportée à chacun ; ce sont les apports de chacun, la variété et la richesse du groupe, la mise en commun et l'explication des trouvailles, la mise en valeur de nouvelles découvertes et de nouvelles stratégies, le réinvestissement dans d'autres situations de recherche ou de productions... qui stimulent le groupe entier et l'aident à avancer.

Cette recherche est essentielle car elle nous permet de nous référer à cette ligne évolutive dans la construction de la langue écrite, pour construire notre propre pédagogie, notre propre système d'évaluation et notre propre remédiation.

La classification en stades d'évolution ou niveaux de conceptualisation sert d'une part à comprendre cette évolution, mais elle sert aussi à situer chaque enfant de sa classe, non pas pour le classer ou le cataloguer mais pour pouvoir l'aider dans la poursuite de sa construction personnelle en *lecture-écriture*.

P

rotocol de prises d'indices dans les prénoms

La passation.....	132
Analyse des résultats.....	133
Relation école-famille.....	134

Mais comment, dans le cadre de la classe, identifier le niveau de chaque enfant ?

Pour nombre d'entre eux la situation de production d'écrits est une situation bloquante. En grande section, les enfants acceptent difficilement d'écrire quelque chose qu'ils n'ont pas appris, surtout s'ils n'en maîtrisent pas totalement le fonctionnement, sachant bien qu'écrire n'est pas faire n'importe quoi. Je souhaitais à la fois ne pas les placer en état d'échec et savoir quels types d'indices ils prenaient dans l'écrit, ayant remarqué que l'évolution dans le lire était décelable également par le biais des prises d'indices dans l'écrit. J'ai donc mis en place ce que l'on appelle une *recherche du terrain*⁽¹⁾ et élaboré un protocole de prises d'indices dans les prénoms.

La passation

Il s'agit, au cours d'une passation individuelle, de partir de ce que l'enfant sait pour voir comment il s'y prend pour lire. Cette passation porte sur la reconnaissance des prénoms présentés dans trois écritures différentes, l'écriture et la reconstitution de son propre prénom et ainsi que la connaissance des lettres dans les différentes graphies.

Je profite pour cela du samedi matin où l'effectif est réduit ; et faute de temps, je choisis de prendre, pour l'ensemble de la passation, les enfants qui présentent des difficultés dont je n'ai pas réussi à cerner la nature.

1. Cette recherche a pu se faire avec l'aide de la MAFFEN de Lyon, et particulièrement de Guy Journet, responsable de l'Aide à la Recherche de Terrain.

Protocole des prénoms

Première partie

Situation de face à face.

Consigne :

«Viens, on va travailler ensemble»

Matériel :

- un jeu d'étiquettes en carton léger (2,5 cm x 7 cm) sur lesquelles sont inscrits les prénoms de tous les enfants de la classe, chaque prénom étant écrit sur trois étiquettes en trois écritures différentes (majuscule d'imprimerie, script, anglaise). Il y a 25 enfants dans la classe, dont 75 étiquettes.
- trois boîtes de lettres en plastique. Chaque boîte contient un exemplaire des 26 lettres de l'alphabet, en majuscule, en script, ou en anglaise.

Déroulement :

- Je donne à l'enfant un paquet de 25 à 30 étiquettes, parmi lesquelles se trouvent celles de son prénom, celles de prénoms proches graphiquement (commençant par la ou les mêmes lettres, ayant des caractéristiques communes, des indices pertinents ou se terminant de la même manière...).

L'enfant les dispose devant lui librement. J'observe et je note le comportement.

«Est-ce que tu peux me dire ce qu'il y a sur ces cartes ?»

Sur une feuille au nom de l'enfant, je note toutes les observations sur le comportement : les hésitations, les actions, les réflexions, les réponses et le déroulement de la passation.

Pour chaque prénom reconnu, je demande ce qui a permis de le reconnaître et je note la réponse. Il est important de noter les prénoms qui ont été confondus et de noter les

prises d'indices qui sont à l'origine de la confusion.

- Puis je verse sur la table, devant l'enfant, le contenu de la boîte de lettres en majuscule (sans le préciser). Aucune consigne au départ. J'attends que l'enfant ait fini de les manipuler. J'observe et je note. Je lui demande de montrer et de nommer les lettres. Les différents types de lettres restent sur la table, au fur et à mesure du déroulement, l'enfant peut donc les manipuler ensemble. L'enfant range le matériel dans chaque boîte, ce qui permet de voir s'il distingue les différentes graphies.

Durée :

environ 30 minutes.

Deuxième partie

Elle peut se réaliser individuellement ou collectivement. Elle est moins indispensable que la première partie.

- Sur une feuille chaque enfant doit écrire son prénom, sans modèle, dans les trois écritures. Même travail ensuite sur une autre feuille, avec modèle. Comparer les deux types de productions.

- Reconstitution de son prénom avec les lettres en plastique, dans la graphie de son choix. L'enfant a, à sa disposition, un stock de lettres représentant plusieurs alphabets.

«Essaie de refaire ton prénom sans modèle.» J'observe, je note. En cas de passation collective, j'écris pour chacun sur une feuille ce qui a été reconstitué.

Présentation des résultats

Les informations recueillies sont reportées sur des tableaux à double entrée.

Analyse des résultats

Je constate que, pour certains enfants en début d'apprentissage, les indices de reconnaissance, pris dans leur prénom ou dans un prénom, en lecture, se retrouvent lors de la reconstitution et même de l'écriture. Yussuf par exemple montre comme indice de

reconnaissance de son prénom *yss*, le reconstitue sans modèle à partir également de *yss* et il l'écrit de même sans modèle *yss*. Ce qui aide à comprendre certaines écritures tronquées.

Ce même enfant opère avec les lettres en plastique, par rapprochement de formes semblables : **O** et **Q**, **Z** et **S**, **K** et **X** en majuscules, **u** et **n**, **b** et **g**, **q** et **p** en script. Il est à noter qu'en mathématique il opère également par regroupement de formes semblables et qu'en lecture il confond tous les prénoms ou mots proches graphiquement, ayant même longueur, même profil ou commençant de la même manière. D'où la nécessité de s'appuyer sur les critères de ressemblance (forme, couleur, taille, position...), pour mieux faire apparaître les différences (c'est un triangle, mais il est rouge, il est plus grand, il a la pointe en bas... ; il y a un **s** mais il n'est pas à la même place...) et d'aider ainsi à la différenciation.

Rémi nomme les voyelles seulement et prend comme indice de reconnaissance de son prénom le **i** et sa place en fin de mot. Les seuls indices de reconnaissance des autres prénoms sont également les voyelles avec une prédilection pour le **i** et leur place dans le mot. Il dit par exemple *Farida* à la place de *Yannick*, à cause du **a** en deuxième position. D'où l'utilité de connaître les lettres pour mieux les utiliser et de varier les types de prises d'indices.

Amélie prend dans son prénom des indices de reconnaissance différents selon le type d'écriture, le **A** en majuscule, le **m** et le **é** en script, le **i** en anglaise. Elle est très centrée sur elle-même, elle ne s'exprime le plus souvent que pour se raconter. Elle ne voit dans les autres prénoms que les ressemblances qu'ils peuvent avoir avec le sien, « Ça ressemble à Amélie » dit-elle à propos de Rémi en montrant le **é**, le **m** et le **i**, de même à propos de Marc en montrant le **m** et le **a**. D'où la nécessité de partir de son propre prénom, élément privilégié pour elle, pour l'amener à se tourner, à s'intéresser, et à reconnaître les autres, en lui faisant prendre conscience des ressemblances (trois autres prénoms possèdent également un **a**, un **é** et un **i**) mais aussi des différences (autres lettres, autre place, autre longueur...).

Pour les enfants posant problème, le seul fait de s'occuper d'eux individuellement, de s'intéresser à ce qu'il savent faire, est déjà pour eux positif ; le fait de partir de leurs centres d'intérêt et de leurs acquis, pour les aider à progresser, est également essentiel.

Relation école-famille

Les parents des enfants concernés sont mis au courant de ces passations avant qu'elles n'aient lieu. Je leur précise que je souhaite voir où en est leur enfant dans la découverte de l'écrit, et que je souhaite voir comment ils s'y prennent afin de mieux pouvoir les aider. Les parents, toujours consentants, demandent, ensuite ce qu'il en est résulté. Je commence par leur expliquer ce qui m'est

apparu de positif dans l'appréhension de l'écrit par leur enfant, ce que sont ses acquis et je précise à la fin seulement sans être alarmiste les insuffisances ou les blocages. Je leur demande enfin leur aide et leur collaboration.

Je propose notamment à la maman d'Amélie de jouer le soir avec sa fille avec les lettres d'un jeu de Scrabble, pour les reconnaître, les nommer ou former les mots qu'elle désire, de lui lire des histoires et de lui faire repérer et écrire des phrases ou des mots importants dans l'histoire qu'elle a préférée. Un échange s'établit ainsi entre la maison et l'école, elle m'apporte le cahier que sa maman lui a acheté, ce qu'elle y a consigné, me le lit et me raconte l'histoire qui a motivé ce travail. En classe, je la sollicite davantage, au début à propos des lettres ou des mots qu'elle connaît afin de lui donner confiance et de l'encourager. Je l'assiste davantage dans son travail individuel, en lui montrant où elle peut chercher, en lui expliquant ce qui peut la mettre sur la voie. Le résultat est là : elle fait davantage preuve d'intérêt, d'attention et de réflexion, ce qui est primordial.

J'agis de même en ce qui concerne Rémi, demandant à sa maman de jouer avec lui à reconnaître et nommer les lettres, à les utiliser au cours d'écriture de mots issus de ses livres préférés. La conversation dévie rapidement sur les problèmes de prononciation. Rémi a en effet de gros problèmes de cet ordre qui, me semble-il, sont responsables de son manque de participation en classe. Ma première demande n'avait pas convaincu la maman, elle s'engage cette fois à l'emmener chez un orthophoniste. Au bout de quelques semaines, je note une plus grande participation orale, au point même qu'il se propose pour réciter une poésie le jour où je les enregistre au magnétophone. Il a davantage confiance en lui, ose prendre la parole en séance collective de langage et de lecture et le fait à bon escient.

Le cas est plus délicat pour Yussuf. Le papa, qui est turc, comprend et parle très mal le français. Il essaie de m'expliquer qu'il a en Turquie une première femme qui est morte et qu'il a des enfants mariés là-bas. Je parviens difficilement à lui faire comprendre ce que je souhaite : que la grande sœur de Yussuf l'aide à écrire. Mais du fait qu'elle rencontre elle-même des problèmes de lecture, je ne peux guère demander davantage.

Il apparaît en effet de plus en plus évident qu'en cas de problème, seule une action commune allant dans le même sens, de la part des familles comme de la mienne, peut aboutir à une amélioration de la situation.

Les autres enfants de la classe passeront individuellement, avec un groupe d'étudiantes de licence de l'université Louis Lumière-Lyon 2, la seule première phase de la première partie, concernant la reconnaissance des prénoms et la formulation des prises d'indices, en même temps qu'un protocole d'E. Ferreiro élaboré par le maître de conférences.

La découverte du langage écrit

Fonctionnement de l'écrit et du code écrit.....	136
Activités de recherche et de découverte.....	136
Querelles de méthodes.....	137
Situer chaque enfant dans les stades d'évolution.....	137
Liste des prises d'indices.....	141
Remarques sur le schéma de la ligne évolutive en <i>lecture-écriture</i>	143

Fonctionnement de l'écrit et du code écrit

C'est ainsi que les enfants mis en situation de lire découvrent peu à peu le fonctionnement de l'écrit : le rapport au langage à travers la recherche du sens, les émissions d'hypothèses, l'anticipation ; le découpage en unités ou structures significatives que sont les mots ou groupes de mots, à travers l'identification globale des mots et des structures, ou leur repérage dans des phrases connues oralement.

Ils découvrent également le fonctionnement du code écrit : la relation existant entre les éléments visuels de l'écrit et ceux auditifs de l'oral. Ils établissent cette correspondance à travers le découpage syllabique de la chaîne parlée et du code écrit, l'utilisation du système de référence des prénoms ou mots mémorisés, et les repérages partiels, visuels et sonores, l'ajustement de l'oral et de l'écrit au niveau des voyelles, des syllabes et des consonnes.

Activités de recherche et de découverte

Toutes les activités mises en jeu au cours de cette ligne évolutive, au cours de cet apprentissage peut-on dire, sont des activités intelligentes par excellence, sans doute parce qu'il s'agit de recherche et de découverte, de réflexion, d'analyse et de synthèse, des activités de tri, de comparaison (par analogie), de mise en relation ou en opposition, de déduction, de généralisation, de conceptualisation...

Si l'important est le but à atteindre, il n'en est pas moins vrai, que sont tout aussi importants les moyens mis en œuvre pour l'atteindre, les savoirs et les savoir-faire mobilisés ou développés à cette occasion.

Et si tous ne parviennent pas au but en même temps, il reste essentiel que tous aient eu la possibilité d'évoluer tout au long de ce parcours, de procéder aux activités précédemment évoquées et de développer les aptitudes nécessaires à la poursuite de leur évolution. L'objectif étant d'amener chacun le plus loin possible en fonction de ses acquis et de ses capacités du moment.

C'est au cours des situations de lecture déjà évoquées telles que la lecture des prénoms, des emballages de produits alimentaires, des journaux de télévision, des affiches, des textes, des poésies, des albums illustrés, que les enfants mis, tantôt collectivement, tantôt en petit groupe ou individuellement, devant une *situation-problème* mobilisent tout ce qu'ils connaissent et savent faire pour s'en sortir.

Querelles de méthodes

Si l'on a pu penser que lire consistait uniquement à établir une relation entre des graphèmes et des phonèmes, on constate qu'il n'en est rien puisqu'en début d'apprentissage l'enfant n'établit pas de correspondance grapho-phonologique. Sa lecture est d'abord idéo-visuelle : à un ensemble graphique il fait correspondre un ensemble sonore, porteur de sens. Puis s'il opère un début d'analyse celui-ci n'est encore au stade présyllabique que d'ordre visuel.

Les querelles de méthodes sont inutiles car il apparaît dans le schéma de la ligne évolutive en lecture-écriture que le premier stade, le stade présyllabique, correspond à une lecture globale, le dernier stade, le stade alphabétique, correspond à une lecture combinatoire.

Afin de faire progresser les enfants d'un stade à l'autre, le rôle de l'enseignant est de les mettre en situation de lectures variées, les amenant à l'analyse visuelle puis à la mise en correspondance de l'oral et de l'écrit.

Il apparaît également que les activités d'émissions d'hypothèses sur le sens de l'écrit, d'identification et d'anticipation, intervenant à tous les stades sont primordiales.

Situer chaque enfant dans les stades d'évolution

Gâce à la passation de ce test, à travers l'observation des enfants en état de recherche et la prise en compte de l'explicitation de leurs stratégies (la formulation des prises d'indices dans la reconnaissance des prénoms), j'ai pu les situer dans les différents stades établis par E. Ferreiro.

Schéma de la ligne évolutive

STADE PRÉSYLLABIQUE*

Appréhension visuelle globale

ANALYSE VISUELLE

Indice de formes :

- la longueur du mot ;
- la forme du mot ;
- la forme de la première lettre ;
- le repérage d'une forme en même temps que :
 - sa place
 - sa position
- .au début
- .au milieu
- .à la fin ;
- .en haut (points accents, barres, hampes)
- .en bas (barres, jambages)
- les positions relatives des différentes formes ;
- l'ordre de ces formes.

Indice de lettres

- (nommées et reconnues visuellement) :
- la première lettre ;
 - une ou plusieurs lettres repérées ;
 - leur place ;
 - leur position relative ;
 - l'ordre de toutes les lettres ;
- plus :** les indices de forme précédents.

LIRE :

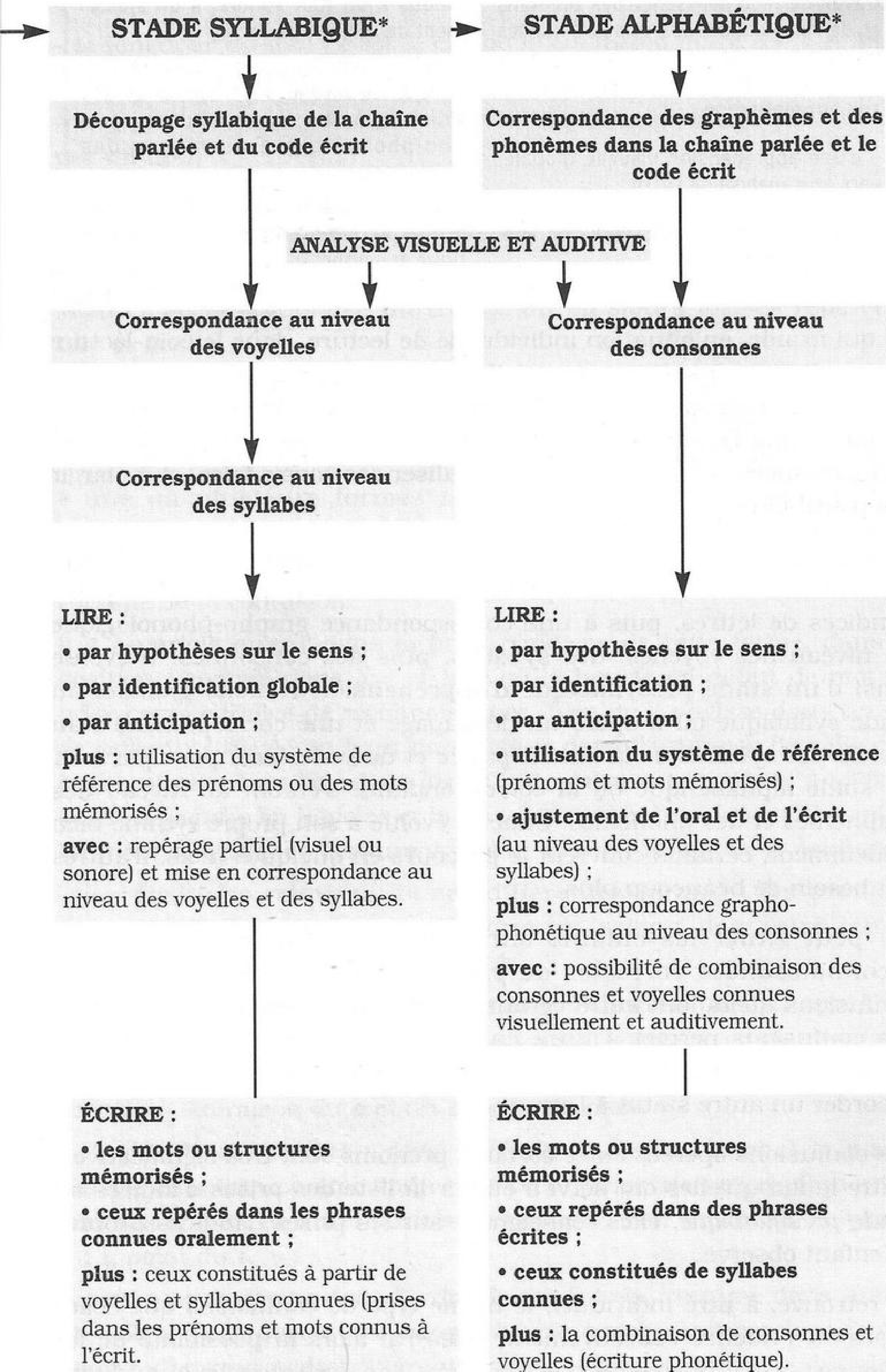
- par émission d'hypothèses sur le sens de l'écrit ;
(à partir de la lecture de l'image ou des images successives) ;
- par identification globale de mots ou de structures ;
- par anticipation sur le sens de mots inconnus.

ÉCRIRE :

- les mots ou structures globalement mémorisés ;
- les mots et structures repérés dans les phrases connues oralement.

* Cf. les stades d'Emília Ferreiro

en lecture-écriture



Notes à propos du schéma de la ligne évolutive en lecture-écriture

Ce tableau a pu être établi à l'issue du travail de reconnaissance des prénoms et de formulation des prises d'indices mené sur plusieurs années. Il montre comment l'enfant évolue au cours de son apprentissage :

- d'une appréhension visuelle globale, vers une analyse de l'écrit,
- d'une analyse visuelle, vers une analyse visuelle et auditive,

- d'une correspondance d'un tout graphique à un tout sonore, à un ajustement de l'oral et de l'écrit,
- d'une correspondance grapho-phonologique au niveau des voyelles et des syllabes, à une correspondance grapho-phonologique au niveau des consonnes,
- d'une lecture-écriture de type global, à une lecture-écriture de type analytique et synthétique.

Ce qui m'aide, en situation individuelle de lecture, dans le coin-lecture ou à la B.C.D., à savoir sur quel élément faire porter la prise d'indices permettant l'émission d'une hypothèse ou sa vérification. Il s'agit de savoir ce que l'enfant sait et, à partir de là, de l'amener à utiliser ses connaissances, à les étendre, à généraliser ses savoir-faire, et à élargir ses possibilités.

C'est ainsi qu'il peut progresser d'une analyse visuelle à une analyse visuelle et auditive, d'une prise d'indices de formes à une prise d'indices de lettres, puis à une correspondance grapho-phonologique au niveau des voyelles, des syllabes, puis des consonnes. Il évolue ainsi d'un stade présyllabique d'appréhension visuelle globale, au stade syllabique où il opère un découpage et une correspondance au niveau des syllabes de la chaîne parlée et du code écrit, pour parvenir au stade alphabétique où la correspondance s'établit au niveau des graphèmes et des phonèmes. Chacun évolue à son propre rythme bien évidemment, certains couvrent le parcours en quelques mois, d'autres ont besoin de beaucoup plus.

On peut situer les enfants sur la ligne évolutive, à partir des reconnaissances correctes de prénoms, mais aussi à partir des confusions qu'ils font entre certains prénoms. La prise en compte de ces confusions permet d'autre part de mieux comprendre ce qui se passe réellement dans la tête des enfants et de mieux les aider. C'est accorder un autre statut à l'erreur.

Les confusions opérées entre certains prénoms sont très significatives. Outre le fait qu'elles ont servi à établir la liste des prises d'indices au stade *présyllabique*, elles renseignent sur les prises d'indices propres à l'enfant observé.

Je retrouve, à titre individuel, le même type de confusions que celles mises en évidence collectivement, mais j'ai alors la possibilité de les ordonner, d'établir une progression dans l'analyse visuelle et auditive, comme dans la correspondance graphèmes-phonèmes.

Liste des prises d'indices

Au stade *présyllabique*, elles portent sur des indices de formes tels que :

- la longueur du mot : c'est le cas de la confusion entre *Rémi* et *Marc*, deux prénoms courts,
- la forme du mot : *Jean-François* et *Marie-Josée*, tous deux séparés par un tiret,
- la forme de la première lettre (lettre montrée mais non nommée, par méconnaissance du nom de cette lettre) : *Valérie* et *Vincent*,
- une forme repérée en même temps que sa place : *Jérémy* et *Grégory*, *Maël* et *Michaël* à cause du tréma, ou plusieurs formes repérées : *Lila* et *Lucile*.

Il y a parfois même erreur dans le repérage de cette forme, dans sa place : c'est le cas de *Stéphanie* et de *Nicolas* où l'indice est prélevé tantôt en début, tantôt en fin de mot (tantôt à gauche, tantôt à droite).

- une ou plusieurs formes repérées, en même temps que leur position : comme dans *Yannick* et *Yussuf* où les boucles en bas des *y* et les boucles en haut du *k* et du *f* sont en écriture anglaise, à l'origine de la confusion.

Il y a parfois erreur dans la prise d'indices de cette forme, dans sa position : comme dans *lise* et *josé* où la boucle en début de mot est prise comme indice de reconnaissance, bien qu'il s'agisse dans un cas de celle du *l* située en haut dans *lise* et dans l'autre cas de celle du *j* pourtant placée en bas dans *josé*. C'est également le cas de *Angélique* et de *Alexandre* où boucles et barres, situées en bas dans un cas et en haut dans l'autre, en écriture anglaise, sont à l'origine de la confusion.

- les positions relatives de ces différentes formes : les prénoms *Mélinda* et *Farida* sont confondus en raison des deux lettres communes qu'elles ont en fin de mots.

Il y a aussi erreur dans les positions relatives (avant, après) de certains indices : *Farida* et *Fahad* sont sujets à confusion, non seulement à cause du *f* et du *a* communs, mais d'après les formes montrées, en raison du *a* et du *d* de fin de mot.

- l'ordre de ces formes : dans *Mélinda* et *Amélie*, le *m* et le *é* sont parfois montrés comme indice de reconnaissance et expliquent la confusion, il s'agit aussi parfois de la succession accent du *é*, boucle du *l*, point du *i*.

Il peut y avoir erreur dans l'ordre de ces formes : comme dans *Aurélie* et *Valérie* où la succession *accent, boucle, point* se trouve dans l'un et l'autre dans un ordre différent et est cependant responsable de la confusion.

Il en est de même, au stade présyllabique toujours, pour les indices-lettres. Si ce n'est que les enfants s'appuient alors sur des lettres qu'ils savent nommer. Les prises d'indices portent alors sur :

- la première lettre : ils confondent par exemple **Anaïs**, **Anissa** et **Aude** parce que «*Ça commence par un A*»,
- une (ou plusieurs lettres repérées : où un enfant confond **Nasradine** et **Farah** en raison des deux **a**,
- la place de ces lettres : comme dans **Fahad** et **Fadila** ou dans **Amélie** et **Romain**,
- leur position relative : c'est le cas de **Farah** et de **Sarah** ou de **Amélie** et **Mélinda**,
- l'ordre de toutes les lettres : comme dans la confusion entre **Marion** et **Romain** composés des mêmes lettres dans un ordre différent.

Il est à noter que l'explication fournie par un enfant de ses prises d'indices permet presque toujours de comprendre les raisons de la confusion. Celui qui dit *lise* à la place de *josé* par exemple et montre comme prise d'indice la boucle du **l** qu'il confond avec celle du **j** montre les difficultés de repérages, leur imprécision, leur insuffisance, les particularités de l'écrit pas encore assez nettement prises en compte, dans l'espace notamment. Nous essayons d'y remédier par les jeux sur l'ardoise par exemple.

Il apparaît que ces confusions tiennent parfois au fait qu'un enfant prend toujours le même type d'indice quel que soit le mot (toujours la première lettre), ou qu'il prend un indice différent selon le mot mais que la prise d'indice est unique dans chaque mot (seulement la première lettre dans un mot, ou seulement la longueur dans un autre mot), ou bien qu'il commet une erreur dans la prise d'indice même (prenant comme indice la première lettre, il la prélève tantôt à gauche, tantôt à droite, comme dans la confusion entre **Stéphanie** et **Nicolas**). Le fait de le savoir permet à l'aide de l'ardoise, comme en situation individuelle de lecture, de l'aider à diversifier, à affiner, à modifier ses prises d'indices.

Il apparaît, dans la confusion entre **Amélie** et **Romain** au niveau du **i**, que l'enfant qui se prénomme **Rémi** n'opère pas là de correspondance entre graphème et phonème, entre ce qu'il voit et ce qu'il entend, le prénom **Romain** ne laissant pas entendre de son [i]. Celui par contre qui a d'abord dit **Fahad** à la place de **Fadila** puis qui se reprend en expliquant que «*c'est Fadila parce que ça finit par un a*» nous laisse dans le doute quant à savoir si cette présence connue du **a** est d'ordre visuel ou d'ordre auditif, s'il sait que ce prénom se termine visuellement par un **a** ou s'il entend ce [a] en fin de mot. On peut alors

le lui faire formuler à partir de différentes questions «*Tu es sûr qu'il y a un **a** ? est-ce que tu te souviens s'il y a un **a** ? est-ce que tu l'entends ?...*» Par contre, il n'y a plus de doute possible sur l'accès à un stade de correspondance grapho-phonologique, lorsqu'un enfant affirme «*Mais Aude, ça commence pas par un **a**, ça commence par un **o***». Cet enfant se trouve alors devant un conflit d'ordre cognitif, il sait depuis longtemps et voit bien d'ailleurs que cela commence par un **a** et entend cependant un [o] en début de mot. Il est alors temps de lui expliquer que le **a** et le **u** font aussi [o]. À partir de là, lorsqu'il les rencontrera dans *auto*, ou dans «*Téléphone **au** Père Noël...*», il saura qu'il s'agit du *au* ou du [o] de *Aude*. C'est là le système de référence auquel je fais allusion.

Quelques remarques sur le schéma de la ligne évolutive en lecture-écriture

■ L'espace et le temps

Les notions d'espace et de temps sont importantes. La notion d'espace apparaît dans la longueur, la place, la position, l'ordre des différents indices. La notion de temps intervient au moment où l'enfant établit une correspondance entre ce qu'il voit et ce qu'il entend, le début de ce qu'il voit correspondant à ce qui est entendu en premier et ce qu'il voit à la fin correspondant à ce qu'il entend en dernier. Les prises de repères d'ordre temporel s'avèrent nécessaires au moment d'établir la correspondance entre chaîne parlée et code écrit, au moment en particulier de choisir parmi plusieurs mots possibles induits par le contexte.

Ces notions sont à travailler en situation de lecture même, car l'écrit a des particularités que seules la confrontation, la pratique (en lecture comme en écriture) peuvent mettre en évidence. L'expérience a montré à un enfant qu'un objet, qu'il soit tourné vers la gauche ou vers la droite, est toujours le même objet, qu'il soit orienté vers le haut ou vers le bas ne change rien non plus à sa nature. Or tout ceci dans l'écrit ne tient plus : un **d** n'est pas un **b** ni un **q** et pas davantage un **p**, pire, les confondre amène à un sens différent (*bonne et donne*) ou à l'incompréhension *ponne...*). Il en est de même pour *spot* ou *tops*, pour *tous* et *fous*.

Une meilleure maîtrise des prises de repères d'ordre spatial permet de mieux discriminer, identifier et mémoriser les mots et les structures rencontrés.

Ce qui est valable au niveau spatial pour les prénoms l'est bien évidemment pour les mots, mais aussi pour les phrases. L'enfant qui

connaît le titre du livre raconté récemment, mais lit par exemple *La belle au bois dormant* en le montrant de droite à gauche fait également une erreur dans la place et l'ordre des mots. Celui qui lit :

*la belle
au bois dormant*

en montrant d'abord la ligne du bas, fait une erreur dans la position des mots, de même celui qui le lit *La belle* sur la première ligne de gauche à droite puis continue au *bois dormant* sur la deuxième ligne de droite à gauche. Tous trois font une erreur quant au sens de la lecture comparable aux erreurs sur les **d**, **b**, **q** ou **p**, et que seule la pratique de l'écrit en activités de lecture, d'écriture, de manipulation ou de collage d'écrits... peut lever.

■ Les particularités de l'écrit

Il est des particularités de l'écrit qui semblent évidentes à quiconque sait lire mais posent problème en début d'apprentissage.

C'est le cas notamment de la segmentation en mots. Comme pour le langage où les enfants disent *un (n)arbre*, *le narbre*, il en est qui au lieu du titre connu :

Le vilain petit canard

lisent

Le vilain ca - nard.

Ou de la correspondance grapho-phonologique, l'enfant qui à 4 ans lit *maman* en le voyant écrit parce qu'on le lui a montré, écrit ou fait écrire, ne sait pas pour autant le nom des lettres **m**, **a** ou **n**, pas plus qu'il ne perçoit la succession des sons qui le composent.

C'est le cas encore de la correspondance entre les différentes écritures telles que majuscules d'imprimerie, script ou anglaise. Je me souviens, après la lecture d'images du livret *Mon papa et moi*, avoir écrit au tableau le mot *PAPA* que plusieurs enfants connaissaient et lurent. Puis j'écrivis à côté *papa* qu'un certain nombre lut, rapprochant les deux lettres **p** en script des lettres **P** en majuscule. Je l'écrivis enfin en anglaise et une partie des enfants lut *maman* ! Cela se situait en début d'année et, ne pouvant plus procéder par rapprochements graphiques, ils procédaient par associations d'idées. Seule une petite fille, Gaïdaïa vint expliquer que c'était *papa* parce qu'il y avait un **p**, un **a**, un **p** et un **a** comme dans les deux autres mots.

Un autre problème à résoudre est la distinction des mots proches graphiquement comme les mots *spot* et *tops* dont il a été question plus haut, auxquels s'ajoutent *stop*, *pots*, mais encore *sport*, *sabot*, *parts*...

Tous ces problèmes de début d'apprentissage sont relativement faciles à lever, à condition toutefois d'avoir l'occasion de les rencontrer, et

d'être amené à comprendre son erreur et à la rectifier... de préférence avant le C.P.

■ **Progression ou évolution ?**

On remarquera d'autre part qu'il ne s'agit pas d'une progression établie pour l'enseignement de la lecture mais d'une évolution au cours de laquelle l'enfant, par l'usage, découvre progressivement les caractéristiques propres à l'écrit. Cette ligne évolutive définit l'apprentissage de la lecture comme étant la découverte du fonctionnement de l'écrit par l'enfant lui-même. N'est-ce pas là le meilleur moyen de lutter contre l'illettrisme ? L'illettrisme est l'état de ceux qui ne savent ni lire ni écrire. Ils ont en fait appris, souvent avec difficulté, à déchiffrer, à combiner les lettres, mais sans arriver à dépasser le stade du déchiffrage pour atteindre celui de la compréhension, ce qui ne leur permettait pas de pratiquer cette technique efficacement ou d'en tirer un plaisir quelconque. Et par manque de pratique, ils ont perdu la technique combinatoire elle-même. Or on ne peut perdre ce que l'on a soi-même découvert.

On peut dire encore que le lire et l'écrire peuvent être liés dès le début de l'apprentissage. Il n'est pas besoin d'être au stade alphabétique, c'est-à-dire au stade de la combinatoire pour pouvoir lire et écrire. L'enfant ne parle pas de la même manière en début d'apprentissage du langage et lorsqu'il en a acquis les principaux mécanismes, de même il ne lit pas et n'écrit pas de la même manière au premier stade et au dernier.

■ **Les différents types de lecture**

On verra que l'enfant procède donc à différents moments à différents types de lecture :

- par émission d'hypothèses sur le sens de l'écrit,
- par identification globale de mots ou de structures,
- par anticipation sur le sens des mots inconnus,
- en utilisant le système de référence constitué par les prénoms et mots mémorisés,
- avec repérage partiel,
- avec correspondance grapho-phonologique au niveau des voyelles,
- avec correspondance grapho-phonologique au niveau des syllabes,
- avec correspondance grapho-phonologique au niveau des consonnes,
- enfin avec possibilité de combinaison des consonnes et des voyelles.

Cette diversité même nous garantit de former non des déchiffreurs, ni des joueurs de devinettes, mais des enfants lecteurs ayant plus d'une corde à leur arc pour s'y retrouver dans un écrit, quel qu'il soit, pouvant selon le cas mettre à profit le type de lecture voulue, en

mobilisant ce qu'ils connaissent de la vie, du fonctionnement de l'écrit, et ce qu'ils savent du code écrit, de ses particularités, et de ses rapports au langage.

L'accès à un nouveau type de lecture ne remplace pas le précédent : il s'y ajoute. L'enfant qui a suivi le parcours intégral est donc un lecteur relativement *complet*, il possède tous les éléments nécessaires, mais n'a pas achevé l'apprentissage car on n'a jamais fini d'apprendre à lire.

■ Importance du langage

Le langage a une place de première importance, il intervient dans les émissions d'hypothèses sur le sens de l'écrit, comme dans l'anticipation sur le sens des mots inconnus ou l'ajustement de l'oral et de l'écrit, dans la lecture comme dans l'écriture. Seul un enfant dont le vocabulaire est suffisamment étendu, la syntaxe suffisamment riche, qui maîtrise suffisamment le langage écrit et les différents registres de langue, peut avoir la capacité de lire et d'écrire de diverses manières adaptées à la situation, c'est-à-dire des capacités de vrai lecteur.

8

Comment lier langage, lecture et écriture ?

Une bonne acquisition du langage facilite l'apprentissage de la lecture. Langage et lecture sont deux systèmes langagiers qui présentent d'étroites similitudes, l'un et l'autre étant à la fois moyens de connaissance, moyens de communication, objets d'analyse et d'organisation, outils d'organisation de la pensée et moyens de création.

L'écriture, considérée comme production d'écrit, ne présente-t-elle pas les mêmes similitudes ?

Lier le lire-écrire en favorisant les productions écrites à tous les niveaux de l'apprentissage, et créer des ateliers de langue, permet d'user du langage, de la lecture et de l'écriture, dans tous les aspects précédemment cités.

Travailler dans ces trois directions, n'est-ce pas finalement travailler dans le même sens, de manière à conjuguer tous les apports de ces trois disciplines et à parvenir à un développement global de toutes les fonctions langagières ?

N'est-ce pas aussi développer des capacités de réflexion, d'analyse et de synthèse, d'organisation et de conceptualisation utiles en toutes disciplines ?

SOMMAIRE

Acquisition du langage et apprentissage de la lecture.....	148
Lier le lire-écrire.	151
Perspectives	160

Acquisition du langage et apprentissage de la lecture

L'écrit, un moyen de connaissance.....	148
L'écrit, un moyen de communication	149
L'écrit, un objet d'analyse et d'organisation	149
L'écrit, un outil d'organisation de la pensée.....	149
L'écrit, un moyen de création.....	150

Ceux qui progressent le mieux dans leur apprentissage du langage sont ceux qui ont eu le maximum de motivations et de stimulations, ceux pour qui le langage a représenté un moyen de connaissance et de communication, un objet d'analyse et d'organisation, un outil d'organisation de la pensée, un moyen de création.

Pourquoi n'en serait-il pas de même pour l'apprentissage de la lecture ? L'écrit n'est-il pas propre à recouvrir ces différentes fonctions ? Pourquoi les enfants qui ont une bonne maîtrise du langage oral ont-ils relativement peu de problèmes au moment de l'apprentissage du langage écrit ?

Les enfants apprennent à parler à la fois par besoin et par plaisir : pour qu'ils aient envie d'apprendre à lire, il faut qu'ils en ressentent la nécessité et qu'ils pressentent le plaisir que cela peut leur procurer.

Au cours de l'apprentissage de la lecture, l'enfant découvre peu à peu :
– à quoi ça sert : le côté affectif de l'apprentissage conduit à l'envie de lire, qui débute dès le cycle des apprentissages premiers, de 2 à 5 ans, mais se continue au-delà.

– comment c'est fait : c'est le côté cognitif de l'apprentissage qui conduit à la découverte des moyens de lire, au cycle des apprentissages fondamentaux, de 5 à 8 ans.

L'écrit, un moyen de connaissance

Nous avons longuement évoqué ce côté affectif permettant, à travers les histoires racontées ou lues par l'adulte, la lecture des images et l'entrée dans l'écrit, de donner à l'enfant l'envie

d'apprendre à lire et lui faisant apparaître l'écrit comme un moyen de découvertes et d'enrichissement.

L'écrit, un moyen de communication

Tout écrit est un moyen de donner et recevoir des informations ou un message. Il conduit à des échanges riches de sensations, d'émotions et au plaisir partagé.

Le côté cognitif de l'apprentissage correspond à la découverte du fonctionnement de l'écrit, au cours duquel l'enfant découvre les moyens de lire.

L'écrit, un objet d'analyse et d'organisation

Il s'agit de tout le travail d'analyse des textes comme des mots qui amène à comprendre comment fonctionne l'écrit en général et le code de l'écrit en particulier. Être confronté à la lecture de textes et de mots, réfléchir sur l'écrit, parler l'écrit, permet de l'analyser et de l'organiser en catégories : graphiques, phonétiques, lexicales, sémantiques, grammaticales.

L'écrit, un outil d'organisation de la pensée

L'enfant, dans son rapport à l'écrit, découvre la polysémie des mots. Un même mot peut avoir plusieurs sens : *porte* par exemple peut désigner *la porte*, ou être issue des structures *je porte*, *elle porte*... D'où l'importance des petits mots de liaison et de ce qu'ils entraînent, *la* est généralement suivi d'un nom, *je* est en principe suivi d'un verbe (quoique dans *je la porte* cela se complique) et sans connaître obligatoirement les mots *nom* et *verbe* les enfants ont assez tôt l'intuition de la nature des différents mots.

Des mots se prononçant de la même manière peuvent s'écrire différemment et revêtir des sens différents : par exemple *pain*, *pin*, et *peins* ou *peint* (tous deux du verbe *peindre*). D'où l'importance d'une orthographe différenciée qui peut aider à cerner le sens d'un texte : *pain* et il s'agit d'alimentation, *pin* et il s'agit de nature...

L'identification globale de mots et l'émission d'hypothèses sur le sens de l'écrit font apparaître la notion d'homonymes.

Un même sens peut être donné par plusieurs mots différents : *bois* et *forêts*, *chaussures* et *souliers*... C'est là qu'intervient la vérification par le code, nécessaire pour préciser le mot exact, mais il n'est pas question de déchiffrement, le **s** ou le **ou** suffisent par exemple pour indiquer qu'il s'agit du mot *souliers*.

L'anticipation sur le sens des mots inconnus fait apparaître la notion de synonymes.

C'est ainsi que l'enfant organise en même temps son langage et sa pensée.

L'écrit, un moyen de création

A travers le lire-écrire, les enfants accèdent à l'écrit comme moyen de création. Toute lecture est en fait une recreation, une création personnelle dans laquelle chacun se projette et fait intervenir sa propre interprétation. Toute écriture doit être considérée non comme une copie faite selon un modèle mais comme une production d'écrit.

Lier le lire-écrire

Productions écrites	151
La machine à écrire	154
L'ordinateur	155
Ateliers de langage	157

D'après le tableau de la ligne évolutive, il est possible d'écrire à tous les stades, mais comment est-ce possible notamment au stade présyllabique ? Chaque enfant à ce stade n'a mémorisé que quelques mots globalement, mais il suffit qu'il sache créer la situation où les insérer.

Productions écrites

Je me souviens qu'après avoir visité avec la classe l'exposition présentée à la médiathèque de la ville et vu un documentaire sur le thème du loup, j'avais demandé aux enfants de dessiner une histoire de loups et d'écrire soit dans des bulles à l'instar des BD, soit au-dessus, à côté ou en dessous du dessin comme dans les albums. C'était en novembre, et une petite fille prénommée Lucile s'était dessinée la tête émergeant de la gueule du loup et criant «*Maman*», tandis que la maman derrière un arbre criait «*Lucile*». Avec les deux mots les plus simples qui soient pour elle, elle avait réalisé une production d'écrit.

Quant au mot *loup*, il était issu du livret de l'A.F.L. sur *le loup* au cours duquel il est constamment répété.

«Le loup est vert comme un petit pois ? Non.

Le loup est jaune comme une citron ? Non.

Le loup est tout noir»...

L'ensemble des mots qu'elle connaissait alors s'était diversifié et ne comptait plus seulement les mots d'ordre affectif du début. De plus elle savait les utiliser à bon escient pour composer un ensemble dessin-texte signifiant, dans des bulles bien placées.

Puis, en nous inspirant de plusieurs livres, nous avons créé une bande dessinée retraçant l'histoire de ce gentil loup terrorisé dans les bois par trois méchants loups qui le jugent pour sa conduite

intolérable, et le mettent hors de lui, à tel point qu'il les dévore tous les trois ; après quoi il retrouve son régime habituel composé de frites, de chocolat et de coca-cola. Bande dessinée collective, réalisée à partir de découpages et de collages et d'un texte très restreint, composé essentiellement de cris, rires, bruits et de quelques phrases, mots ou groupes de mots, tous prélevés dans les textes des deux livrets.

Mais comment faire pour que les enfants composent eux-mêmes des phrases ?

Après avoir lu les images du livre *Bonjour, bonsoir*⁽¹⁾, les enfants cherchent à lire le titre, ce qui occasionne des réflexions du type «*Ça commence pareil*», «*Ça finit aussi pareil*». Du coup d'autres se sont souvenus de cette comparaison déjà effectuée lors de la confrontation de deux albums «*bonjour*» et «*bonsoir*», ce qui leur permet de trouver le titre, en précisant les points communs mais aussi les différences entre les deux mots. J'écris ces deux mots en haut du tableau. Après la lecture du texte en partie par moi, en partie par les enfants lorsqu'il s'agit de mots connus à l'écrit ou déductibles du contexte, je dresse au tableau trois colonnes, une pour chaque personnage. J'inscris avec l'aide des enfants les différents noms et groupes nominaux utilisés dans le livre pour les désigner, ainsi que les verbes indiquant les actions de chacun, au bas de chaque colonne.

Nous essayons de faire des phrases d'abord oralement, en prenant dans chaque colonne les éléments nécessaires. Puis individuellement chacun va composer par écrit une phrase et l'illustrer. Ce qui donne par exemple :

«*L'ours dit bonjour aux abeilles*» et l'enfant à l'instar du livre écrit bonjour à côté du visage de l'ours.

Ou encore :

«*C'est un ours dit bonjour à l'oiseau rouge*», je lis la phrase, ce qui ne satisfait pas celui qui l'a produite, mais le laisse sans solution, je

Bonjour	Bonsoir
l'ours un ours c'est un ours à l'ours	les abeilles deux abeilles aux abeilles
dit salue passe à côté de	disent volent
	l'oiseau l'oiseau rouge le gros oiseau rouge à l'oiseau rouge
	dit vole

1. Collection "Drolalire" chez Gründ.

demande l'aide du groupe, qui rectifie «*C'est un ours qui dit...*», j'écris qui au tableau, et l'enfant se débrouille pour l'insérer en bonne place.

«*Le gros oiseau rouge vole à côté des deux abeilles*» montre que les enfants jonglent avec les éléments des différentes colonnes, ajoutant au besoin ce qu'il y manque (*des*).

Le lendemain, nous ajoutons aux éléments de ce tableau resté en place les mots ou expressions que chacun possède sous la forme d'étiquettes contenus dans une boîte individuelle, les cartes comportant dessins et mots correspondants, et les phrases ou les textes lus ensemble fixées au tableau, les classeurs contenant les calques des couvertures de livres vus ensemble. Ce dossier augmente très nettement les possibilités de production.

Toutes ces activités reposent sur des mots ou des structures connus ou repérés globalement.

Voici encore quelques exemples de productions d'écrit, à la suite de l'exploitation du livre *Toc, toc, qui est là ?* de J. Browne chez Flammarion.

Les enfants sont chargés de dessiner les différents personnages et d'écrire leur nom... sans modèle ! Ils ont su prendre des repères pour les lire, il est intéressant de voir à quels repères ils feront appel pour les écrire, sachant que les mots à produire n'ont pas été mémorisés.

C'est ainsi que j'obtiendrai : *sorcir* à lire *sorci-R*, ou *sorcire* et même *S C R* ou tout simplement **R**, pour le mot *sorcière* ; *géan*, *G AN* à lire *gé-an*, ou *G* simplement pour *géant* ; *goriye*, **o i** ou **i** pour *gorille*.

On voit ainsi que les enfants ne se contentent pas d'un vague souvenir de mots entrevus, mais reconstruisent en fait les mots à partir de syllabes, de lettres ou d'autres mots qu'ils connaissent, de sons qu'ils entendent et dont ils connaissent la correspondance graphique.

Certains ne traduisent que le son le plus évident, car il est accentué dans le mot et correspond de plus au nom d'une lettre (**R**, **G**, **i**). D'autres marquent le découpage en syllabes, en indiquant soit les voyelles correspondantes (**o-i**) ou même font appel à des consonnes *S C R*. D'autres traduisent tous les sons entendus (*G AN*, *sorci-r*), même si deux sons ne sont encore représentés que par une seule lettre.

Il y a enfin ceux qui reconstruisent complètement le mot à partir de ce qu'ils savent et de ce qu'ils entendent (*géan*, sans la lettre muette, *goriye* avec le **[j]** de *Yannick* et de *Yussuf*).

Au dernier trimestre, au moment où les possibilités des enfants sont plus étendues, les productions sont autres, puisqu'ils ont à leur disposition des mots connus globalement ; ce qui donne par exemple : «*Le papa mange le gorille*», plus le système de référence des prénoms et des syllabes qui les composent : «*Le papa seba (se bat), ake (avec) le fantôme*» ou «*Jaim pa (j'aime pas) la sorcière*». Le nom des personnages

a alors été mémorisé. La séparation entre les mots et l'orthographe pose encore des problèmes, mais il faut accepter d'en passer par là si l'on veut qu'il y ait production. Si nous avions voulu que les enfants ne produisent qu'un langage parfaitement correct dès le début de leur apprentissage, auraient-ils jamais parlé ? Il s'agit d'une étape. Il est possible, si cela gêne vraiment, d'écrire en dessous les mots correctement orthographiés, mais attention cependant de ne pas bloquer les enfants dans leur activité de production. S'ils ne sont pas dupes et savent qu'ils n'écrivent pas exactement *comme les grandes personnes*, certains n'aiment cependant pas qu'on le leur rappelle. Aussi ne le fais-je que si l'enfant me le demande. Ils apprendront à orthographier correctement les mots à la *grande école*, à la maternelle nous n'apprenons que des mots globaux, le reste est affaire de construction personnelle... et c'est fort intéressant à observer, car cela nous renseigne sur le niveau de chacun. Évaluer l'impact de son enseignement est une chose, évaluer la progression de chacun en est une autre !

En fait j'ai pu constater que les seuls mots correctement orthographiés sont ceux qui ont été appris globalement, ce qui est amusant lorsqu'on pense que la méthode globale (qui n'a été employée pure qu'à titre exceptionnel) est rendue responsable des difficultés actuelles des enfants en orthographe. Les petits cahiers de lecture évoqués dans le chapitre intitulé *A la recherche du sens d'un texte*, permettent de très intéressantes productions d'écrit : ils incitent à jongler avec tous les noms, verbes et expressions, en les organisant, et au besoin, en y ajoutant sa touche personnelle.

La machine à écrire

C'est un moyen simple pour lier le lire et l'écrire mais qui attire et plaît aux enfants de cet âge. Une ou deux machines à écrire de bonne qualité, solides, aux touches pas trop dures, mises toute l'année à disposition des enfants sur des petites tables, quelques feuilles à portée de main et les enfants s'essayent.

Ils tapent au début sur les touches au hasard puis s'apercevant qu'on ne peut les relire, ils cherchent des solutions. Certains tapent leur prénom de mémoire, ce qui donne l'idée à d'autres de prendre leur étiquette-prénom ; mais ce n'est pas si simple : avec certaines étiquettes il est impossible d'écrire, les lettres du modèle ne correspondant pas à celle de la machine. Ou ils se sortent seuls de cette difficulté, ou je leur précise « *Il faut prendre ton modèle en majuscule* », ce qui j'en suis consciente ne les aide guère sur le moment, mais les amène à réfléchir et à en prendre acte pour une fois prochaine. Ils font alors le rapprochement entre les caractères de la machine et ceux inscrits sur l'une de leurs étiquettes, il en sera ainsi

ensuite lorsqu'ils voudront taper les mots du corpus ou les phrases non encore parfaitement mémorisés, les titres des livres...

C'est là que nous taperons la lettre au Père Noël par exemple...

L'ordinateur

Inutile de décrire la joie des enfants lorsque c'est leur tour d'aller en informatique, car si nous y allons parfois avec la classe entière, il est plus pratique évidemment de travailler avec un groupe de douze, à raison de deux enfants par ordinateur. Cette organisation est possible en décroisement, lorsqu'on profite de la sieste des petits pour se répartir les deux classes restantes entre les quatre institutrices, chacune choisissant son activité : lecture d'images et arts plastiques, productions de maquette à partir de l'exploitation d'un livre, lecture de publicités et production d'affiches, technologie et réalisation d'objets, musique et mouvement et recherche d'harmonie entre le mouvement du corps et la musique...

En informatique, nous commençons par la découverte de l'ordinateur. Au cours des premières séances, les enfants jouent avec les différentes touches et en découvrent les différentes fonctions simplement en tapant au hasard.

Ils tapent des lignes de chiffres et de lettres en appuyant de manière continue sur les touches, puis en essayant de maîtriser leur geste et de s'arrêter net en fin de ligne. Ils ont écrit leur prénom avec puis sans modèle.

J'ai voulu qu'ils utilisent ensuite leurs découvertes, fruits du hasard, consciemment pour réaliser des productions précises, afin que les fonctions de chaque touche leur apparaissent nettement et qu'ils sachent ensuite y recourir à volonté.

Je leur ai demandé d'écrire leur prénom en espaçant les lettres : REMI, en les plaçant en escalier : R

E
M
I,

en colonne : R
E
M
I.

Les enfants cherchaient comment obtenir ces résultats, en composant leur propre prénom, et en jouant avec les différentes touches, c'étaient des cris lorsque l'un d'eux découvrait une manipulation qui le rapprochait du but, les autres questionnaient, tous se remettaient à

chercher. Je n'avais touché un ordinateur qu'au cours d'une journée de "formation", j'étais presque aussi nouvelle qu'eux en la matière, mais l'activité de recherche que je leur voyais déployer m'encourageait à continuer.

Les manipulations libres de chaque début de séance me donnaient de nouvelles idées de jeux. Je leur demandais ainsi de réaliser un dessin en utilisant une seule sorte de lettre et les flèches.

Et tout ceci simplement en bleu sur fond blanc, sans que quiconque fasse la remarque du manque de couleurs. Jusqu'au jour où j'ajoutais les couleurs, celles des caractères d'abord, celles du cadre et du fond s'y ajoutant ensuite. Nul doute, cela ajoutait un plus, mais nous abandonnions ensuite ces jeux, ayant maintenant une certaine connaissance de l'utilisation du clavier. Nous passions à l'utilisation du nanoréseau et de logiciels distribués par *JERIKO* et conçus par Rachel Cohen, qui en explique la conception et l'expérimentation dans son livre *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*.⁽¹⁾

Les logiciels intitulés *Paysage*, *Plage*, *Ferme* ou *Féerie* sont destinés à favoriser la sensibilisation puis l'apprentissage de la langue écrite chez les 3 à 6 ans. Ils procèdent par thèmes, mais sont conçus de la même manière, avec quatre possibilités de jeux différents.

Le premier jeu permet, à partir de six mots différents, d'en pointer un au crayon optique d'abord, ou de taper la première lettre de l'un d'eux au clavier par la suite. Apparaît alors le dessin correspondant, que l'on peut situer à l'endroit souhaité sur l'écran, soit en pointant les flèches au crayon optique, soit en les tapant au clavier. On peut ainsi réaliser un ensemble construit à partir de dessins différents avec reprise ou non de dessins identiques. Si les enfants pointent au début les mots au hasard, ils parviennent rapidement à les différencier et donc à retrouver le mot voulu en fonction de leur "projet", choisissant d'abord ce qu'ils souhaitent faire apparaître ensuite.

Les six mots pour *Plage* sont par exemple «canot, fille, soleil, poisson, tente, vague».

Dans le deuxième le nombre de mots et donc de dessins est porté à 20, chaque mot est à taper en totalité précédé de l'article, avec l'espace nécessaire entre les deux, les enfants puisent les mots voulus dans un petit livret. Les dessins s'enrichissent grandement.

Le troisième jeu peut s'utiliser seul ou en accompagnement des deux jeux précédents, il s'agit d'un petit éditeur de textes qui permet d'écrire assez gros, en deux écritures, majuscule et minuscule, et trois couleurs différentes, avec possibilité d'effacement. Les dessins comme les texte peuvent évidemment sortir à l'imprimante. Les enfants commencent par écrire leur prénom, des mots isolés ou extraits du

1. Cohen Rachel, *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*, PUF, 1987.

petit livret «*le crabe, le cerf-volant*»... Puis ils composent des textes en relation avec leur dessin «*la fille entre dans la tente le poisson dans la vague*».

Dans le dernier jeu appelé «*imagier*», un nom apparaît à l'écran (l'un des 20 mots de la série), les enfants doivent rechercher ce mot sur leur petit livret et pointer au crayon optique ou taper à l'écran le numéro de la page où il figure, s'il n'y a pas d'erreur, le dessin défile à l'écran en musique et disparaît, faisant place à un autre mot à rechercher. Contrairement à l'avis que j'émettais sur ce jeu, il plaît beaucoup et améliore nettement la rapidité de repérage.

S'il est une constatation évidente, c'est que face à l'ordinateur tous les enfants sans exception sont actifs, non pour faire plaisir à l'institutrice, mais pour eux, par jeu, pour réussir, et cette motivation, comme cette activité même les aident à progresser. J'ai parfois été agréablement surprise par la débrouillardise de certains, habituellement peu motivés par l'écrit et encore moins par une feuille blanche. D'autres se sont révélés à l'aise en production d'écrit, car le dessin préalablement réalisé leur servait de support et ils ne se sentaient pas bloqués par des difficultés de motricité fine, ayant simplement pour écrire, le plaisir de taper sur des touches.

C'est ainsi qu'une petite fille s'écria d'un seul coup, à la fois surprise et enthousiaste «*Maîtresse, j'ai écrit IKEA*», alors que d'autres pouffaient de rire parce qu'après avoir tapé *papa*, ils venaient d'écrire *pipi*... S'amuser en apprenant, s'amuser davantage en apprenant plus, c'est ce que permet l'ordinateur.

Ateliers de langage

Un autre moyen de lier lecture-écriture et langage est de faire fonctionner dans le cadre de la classe, ce que l'on peut appeler des *ateliers de langage*. À l'instar des ateliers de travail manuel, des groupes peuvent, sur un même thème ou à l'intérieur d'un même objet, mener parallèlement des activités de lecture et d'expression orale ou écrite.

C'est ainsi qu'à la suite de la lecture d'images par les enfants de ma classe et de la lecture du texte par moi-même du livre *L'arche de Noé*⁽¹⁾, je décide de mettre en place des ateliers de langue exploitant ce livre qui leur a tant plu. Je profite pour inaugurer ce travail des moments de décroisement, où l'effectif est réduit à une quinzaine d'élèves (ce qui facilite l'expression de chacun et l'utilisation du magnétophone) et où sont réunis un tiers des enfants de ma classe et un petit groupe d'enfants de moyenne section, ce qui permet de diversifier les activités de communication.

1. Aux éditions Nathan.

Outre le groupe *d'expression*, deux autres groupes fonctionnent parallèlement en *Technologie* à la découverte des sons avec des matériels sur lesquels s'essayer et agir pour les produire, et en *Musique et mouvement* à la découverte de musiques évocatrices et des mouvements qu'elles font naître, que l'on cherche ensuite à organiser et à harmoniser.

Le thème est donc choisi, *L'Arche de Noé*. Nous projetons la réalisation d'un montage audiovisuel, avec diapositives élaborées en arts plastiques à partir de productions et en expression corporelle, à partir de gestes et d'attitudes, avec enregistrement sur cassette de l'histoire reconstruite, bruitages, des chants ou musiques.

Dans le groupe *Expression* coexisteront trois types d'ateliers, avec à chaque séance un groupe d'expression orale, un groupe d'arts plastiques et un groupe d'expression écrite. Des activités de lecture interviennent dans la plupart des groupes.

■ En expression orale

Plusieurs enregistrements sur cassettes seront réalisés.

Le premier, par le groupe des grands qui connaissent l'histoire, la racontent aux enfants de l'autre classe, tout en s'appuyant sur les images du livre et en les leur montrant.

Un deuxième enregistrement provient du groupe des moyens qui, à partir des images du livre et du récit qui leur en a été fait précédemment, restituent l'histoire telle qu'ils l'ont comprise.

Le troisième enregistrement correspond à la lecture du texte du livre, que j'effectue.

Le dernier sera collectif, chacun participera à son élaboration et résultera en partie des précédents. À chaque étape de l'histoire un ou plusieurs enfants feront des propositions qui seront acceptées ou complétées ; tous seront sollicités et auront droit à la parole.

■ En expression écrite

Ils doivent réaliser divers travaux d'écriture, tels que le dessin sur carton et le découpage des lettres du titre de l'histoire, d'après le modèle du livre ; l'écriture du nom du personnage de l'histoire prélevé dans le titre et la décoration des lettres le constituant.

Ils doivent aussi prendre au tableau les cartes-météo sur lesquelles figurent *le soleil brille*, *les nuages arrivent* ou *la pluie tombe*. Les enfants les différencient essentiellement au départ grâce à *le*, *la* ou *les*. Grâce à quelques jeux sur l'ardoise, les enfants distinguent et reconnaissent les trois noms et les trois verbes qui composent ces phrases. Ces cartes-météo seront à associer aux productions plastiques correspondantes, représentant le soleil, la pluie ou les

nuages. Ces productions feront suite à l'observation de documents variés, à une discussion et à des essais à la peinture.

Une petite production *poétique* enfin naît de ces mêmes cartes-météo. Je distribue les étiquettes suivantes : *le soleil, la pluie, les nuages, brille, arrive, tombe, et brillent, arrivent, tombent*, avec lesquelles ils devront jouer. Pour les trois dernières j'explique que lorsqu'il y en a plusieurs qui *arrivent*, on met *nt* à la fin. Certains comprennent que cela s'applique aux nuages, je n'insiste pas et me contenterai de substituer une étiquette à l'autre si besoin est. Il s'agit de recomposer des phrases en jouant avec les mots : *le soleil tombe, les nuages brillent, arrive le soleil* et après mise en commun, recherche sur les sons et arrangement final consenti par tous :

*«Hello ! le soleil brille
les nuages arrivent
la pluie tombe
Hé ! Ho !
le soleil tombe
les nuages brillent
la pluie arrive.
Ho ! Hé !
brille la pluie
tombent les nuages
arrive le soleil, Ho ! Hé !»*

Ils sont amenés à chercher dans des imagiers, des livres documentaires, ou des spécimens de biologie le nom écrit des animaux que nous avons choisi de représenter, ils joindront leur écriture aux animaux dessinés ou découpés. Ils pourront y joindre également certaines productions écrites telles que *«Noé dit bonjour au lion», «La girafe va dans l'Arche de Noé», «La pluie tombe, les crocodiles arrivent à l'Arche de Noé»...*

D'autres réalisations peuvent s'organiser, résultats d'ateliers de langue orale et écrite seulement, tels que la création de sketches, de jeux dramatiques à jouer ou enregistrer, de dossiers documentaires, de recueils de poésies, de livres, de contes, d'histoires ou de bandes dessinées...

Productions orales à écrire, à jouer ou à donner à lire, productions écrites à lire et à enregistrer, productions orales et écrites diverses sur un même thème... C'est bien sûr de la diversité même que naîtra l'intérêt.

Toutes les possibilités sont offertes et sont loin d'avoir été exploitées.

Et lorsqu'une réalisation est en jeu, les enfants sont plus que jamais prêts à mobiliser leur énergie, leur attention, leur mémoire et leurs capacités... pour mener à bien un projet qui leur tient à cœur.

Perspectives

Des questions fondamentales;.....	161
Vers une pédagogie active et individualisée.....	162
Se tourner vers l'enfant.....	163
Quand la qualité l'emportera sur la quantité.	165
Vers une pédagogie d'accompagnement.	167
Vers des stratégies communes d'apprentissage.....	169

Si la lecture n'est pas naturelle pour tous, n'est-ce pas parce que nous n'avons pas su la faire apparaître comme telle ? Quant au langage, il suffit de voir les écarts existant entre les niveaux de langage, de compréhension, comme d'expression ou de communication, d'enfants du même âge, pour conclure que le langage est également affaire de culture.

Il est vrai aussi, comme le dit Jean Hébrard, que la lecture est affaire d'enseignement, qu'il ne faut pas minimiser la part de l'enseignement, sous peine de laisser croire que l'apprentissage de la lecture viendra tout seul, et qu'il n'y a rien d'autre à faire que d'attendre. Tout le travail présenté ici me semble témoigner assez nettement du contraire. Il ne s'agit en aucun cas de ne rien faire, il s'agit même de faire plus tôt, mais autrement :

- en prenant en compte d'autres facteurs d'aide et de réussite, tel qu'un bon développement du langage, des facultés d'analyse et de synthèse développées dans le langage comme dans la lecture des images,
- en utilisant d'autres méthodes, permettant la découverte du fonctionnement de l'écrit et prenant en considération l'évolution et le rythme d'acquisition de chacun,
- en travaillant sur toutes sortes de supports.

Dans certaines conditions, l'apprentissage de la lecture peut se faire naturellement, sinon comment expliquer que certains enfants apprennent à lire seuls ? Deux de mes enfants ont appris à lire couramment avant le CP, sans aucun enseignement systématique, mais avec un souci constant de les éveiller, de communiquer, de leur parler, de regarder ensemble des livres, de raconter ou de lire des histoires, toujours avec amusement et plaisir partagé.

De cette dernière constatation, je suis arrivée à l'hypothèse que les facultés d'analyse et de synthèse, de réflexion et de compréhension, développées dans le langage et face à l'image, sont transférables à l'écrit. L'enfant qui possède une bonne maîtrise du langage a opéré par tri, comparaison, transformation, généralisation, conceptualisation... Il a fait du langage un objet d'analyse et d'organisation. S'il a eu, de plus, des rapports fréquents avec les images et les textes écrits des livres, si un adulte lui a raconté ces mêmes histoires ou lu ces mêmes textes, il a entrevu les liens étroits des différents codes. Il a développé des stratégies de recherche de sens, ainsi d'ailleurs que des stratégies de reconnaissance. Ces compétences lui permettant de la même manière dans l'écrit ensuite, de prendre des indices, d'identifier, comme d'anticiper, d'émettre des hypothèses de sens et de vérifier ces hypothèses.

Ceci reste évidemment à démontrer. Je souhaiterais effectuer une recherche posant comme hypothèse que les capacités d'analyse et de synthèse développées lors de l'acquisition du langage, lors des contacts avec le livre (avec l'image, le texte écrit et le texte lu), sont transférables à l'écrit. Un beau sujet de recherche, aux conclusions pédagogiquement intéressantes, si l'on parvient à le mener à bien.

Des questions fondamentales

Les enseignants sont sans doute les mieux placés pour se poser les questions fondamentales. Les I.U.F.M., Instituts Universitaires de Formation, leur permettront peut-être de se diriger dans la voie de la recherche où, par manque d'aides appropriées, ils n'ont guère pu s'aventurer jusqu'à maintenant.

Il est souhaitable en effet que les enseignants aient l'occasion de sortir de leur classe, d'évoquer leurs lectures, leurs pratiques, leurs questionnements, de rencontrer et de travailler avec des universitaires ou des enseignants venant d'horizons divers. Le fait d'expliquer ses pratiques permet de prendre du recul, de les analyser, de les coordonner, de se fixer de nouveaux objectifs, de chercher d'autres moyens de les atteindre, de se renouveler en quelque sorte.

Le fait de noter ses observations, le compte rendu de ses lectures d'ordre pédagogique, ses réflexions sur un thème, permet d'aller plus avant, et est sans nul doute bien plus profitable que de tenir un cahier-journal !

Il me semble essentiel de mener actuellement une réflexion d'ensemble sur l'éducation, de se poser des questions sur l'enfant, sur le métier d'enseignant, sur la démarche qui doit être la sienne lorsqu'on enseigne soi-même.

Que voulons-nous faire des enfants qui nous sont confiés ?

Qu'est-il important de faire *passer*, de faire acquérir comme savoirs, comme savoir-faire, comme messages de vie ?

Comment amener les enfants à être constamment en état de questionnement, de recherche, d'attente, de réflexion ?

Comment faire pour qu'ils prennent en main à tous les niveaux leur propre évolution, leur propre développement ?

Qu'ils aient envie de connaître, de découvrir, de savoir, de grandir ?

Comment les éveiller à tout ce qui nous entoure, de leur plein gré ?

Comment se poser ensemble des questions et essayer ensemble d'y répondre ?

Comment leur faire découvrir qu'ils sont capables de faire et de comprendre beaucoup plus de choses qu'ils ne le pensent ?

Qu'ils ont en eux des réserves d'intelligence inexploitées ?

Et comment les faire émerger ?

Comment comprendre la manière dont ils s'y prennent pour organiser, pour mémoriser, pour assimiler toutes les informations qui leur parviennent de tous côtés ?

La transmission du savoir est une chose, mais il est actuellement plus important d'apprendre à rechercher des informations dans un livre, que d'apprendre le contenu de celui-ci. Il est important de former des enfants et des adultes capables de réfléchir, de se renouveler, de s'adapter face à des connaissances et à une société qui évoluent sans cesse.

Vers une pédagogie active et individualisée

Il y a des apprentissages fondamentaux pour lesquels il faut des bases, il est vrai. Ce n'est toutefois pas par la réception passive, mais par l'activité productrice que les enfants progressent. Ils ne maîtrisent vraiment que ce qu'ils découvrent, ils ne comprennent réellement que ce sur quoi ils peuvent agir.

D'où la nécessité de s'orienter vers une pédagogie active, individualisée, prenant en compte les acquis comme les manques et cherchant à faire avancer chacun, à développer chez tous les compétences et les capacités nécessaires à leur évolution.

Les mots *compétences* et *capacités* étant employés au sens où les entend Philippe Meirieu⁽¹⁾, où *compétences* = *connaissances* et *capacités* = *savoir-faire*.

1. P. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, E.S.F., 1987.

«Il y a situation d'apprentissage, écrit P. Meirieu, quand on s'appuie sur une capacité pour permettre l'acquisition d'une capacité. On peut alors nommer stratégie l'activité originale que déploie le sujet pour effectuer cette acquisition».

Il précise cependant qu'il n'existe jamais de capacité ou de compétence séparées. Il ajoute :

«L'action didactique, si elle ne peut partir que du sujet tel qu'il est, doit se donner pour fin d'enrichir ses compétences et ses capacités et de lui permettre d'expérimenter de nouvelles stratégies.»

Tout enseignant se doit d'être un didacticien.

«La didactique désigne à la fois l'art d'enseigner, les travaux sur l'enseignement et par extension tout ce qui tente de contribuer à l'amélioration volontaire de l'enseignement.»⁽¹⁾

J'ai cherché à placer les enfants dans des situations-problèmes qui mobilisent toutes leurs compétences, toutes leurs capacités.

La situation-problème étant (selon l'IREM, Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques, de Lyon) une situation dans laquelle ce qui importe n'est pas tant la résolution du problème que la construction des connaissances nécessaires à la résolution de ce problème.

Les enfants qui sont placés devant un écrit inconnu, à lire, qu'il s'agisse d'un texte, du titre d'un livre, ou du nom d'un produit alimentaire, mobilisent leurs perceptions visuelles et auditives, leur expérience, leur connaissance du sujet traité, du support, du fonctionnement de la langue, de l'écrit, du code... Et c'est la conjugaison de toutes les informations fournies dans l'instant et des références à tout ce qu'ils connaissent, qui leur permet à la fois de lire et de progresser dans l'activité lexicale, grâce à la mise en pratique de certains savoirs et savoir-faire, grâce aussi au développement de nouvelles capacités nées de l'activité même et de la réflexion qu'elle a nécessité.

Se tourner vers l'enfant

Ces situations sont choisies également pour être motivantes. L'envie et le besoin constituant la motivation essentielle à tout apprentissage. Faire naître l'un et l'autre doit être pris en compte dans tout acte pédagogique.

L'essentiel est, en toute discipline, de donner envie d'apprendre, plus encore que de donner à apprendre et de contrôler, d'être du côté de

1. A. Bouvier, *Didactique des mathématiques. Le dire et le faire*, Cédic/Nathan, 1986.

l'enfant, aux côtés de l'enfant et non face à lui en censeur, de lui donner à réfléchir plus qu'à appliquer.

Il est nécessaire pour cela de se centrer sur l'enfant et non sur la discipline. La formation initiale des enseignants devrait d'ailleurs davantage en tenir compte, les manuels de lecture également.

S'il est nécessaire d'avoir une idée sur la progression d'ensemble dans la discipline, ce que j'ai appelé *la ligne évolutive en lecture-écriture*, l'observation des enfants en situation de recherche, la formulation de leurs stratégies, nous renseignent de façon fort intéressante sur leur manière de concevoir l'écrit, de l'appréhender. Ce qui nous permet de mieux évaluer leur niveau, de mieux prendre en compte leur rythme d'acquisition et de mieux adapter notre pédagogie à leur développement affectif et cognitif.

Tous n'en sont pas au même stade au même âge, tous n'avancent pas au même rythme, mais tous suivent la même évolution. Ce qui permet de mieux comprendre certaines difficultés, certaines manières de procéder, certaines réponses erronées, et de les accepter, dans la mesure où l'on accepte plus facilement ce que l'on peut comprendre. Toute réponse même erronée est le reflet d'une activité réfléchie, d'une certaine logique, elle permet de comprendre comment l'enfant s'y prend. Considérer l'erreur comme un passage obligé pour accéder à un stade supérieur permet de ne pas la sanctionner, et plus encore de s'appuyer sur ce qu'elle apporte d'éléments de savoir, pour montrer à l'enfant en quoi il est proche de la solution, pour l'aider d'un mot à revoir et peut-être à corriger son erreur, en lui permettant de la comprendre et ainsi de la dépasser.

Apprendre à lire à des enfants, c'est avant tout un état d'esprit, c'est avoir envie d'aider à connaître, à comprendre, à échanger...

Apprendre à lire pour des enfants, c'est de la même manière avoir envie de s'ouvrir aux autres, au monde extérieur, avoir envie de communiquer, de comprendre... et cela demande une certaine habitude, une certaine habileté, une certaine maturité dans les activités de communication et de réflexion.

C'est là que se situe le handicap, dans les milieux socio-culturellement défavorisés. Il n'est pas question de fatalité mais de manque de motivation et de stimulation dans les activités langagières et les activités d'éveil.

C'est en cela que le rôle de l'école maternelle est essentiel, les objectifs du cycle des apprentissages premiers de 2 à 5 ans, ne sont-ils pas d'ailleurs de «développer le langage de l'enfant et sa connaissance du monde» et de «confronter l'enfant à des écrits, dans des situations diversifiées⁽¹⁾».

1. M. Migeon, *La Réussite à l'école*, C.N.D.P., 1989.

Plus il y a de difficultés, d'ordre social, culturel, langagier, psychologique, plus ce travail doit être individualisé, mené en interaction étroite entre l'adulte et l'enfant. Quand ? Mais à l'accueil, ou lorsque la classe fonctionne en groupe réduit, ou lorsque les enfants sont en situation de recherche et qu'ils peuvent expliquer leur manière de procéder. Il s'agit de créer le contact, de faire réfléchir, d'obliger à aller toujours un peu plus loin. Être exigeant avec douceur oblige l'enfant à exiger davantage de lui-même.

Quand la qualité l'emportera sur la quantité

Il est, il faut le dire, un obstacle majeur à la mise en place d'une pédagogie individualisée à l'école maternelle, ce sont les effectifs en vigueur. J'ai pu constater que, malgré toute ma bonne volonté, ce que j'avais pu mettre en place avec 25 élèves était beaucoup plus problématique avec une classe de 33.

Comment expliquer que l'effectif maximum du CP et du CE1 soit fixé à 25 élèves, alors que celui des écoles maternelles est de 36 élèves par classe !

Cela ne signifie-t-il pas que l'école maternelle est encore plus ou moins considérée comme une garderie malgré le rôle essentiel qui lui est concédé, dans le rapport Migeon notamment, où la proposition numéro 1 est la suivante :

« Si l'activité de lecture se perfectionne la vie durant, le moment fondamental pour son acquisition s'étale entre 2 et 12 ans ; ce moment s'étend donc de l'école maternelle au cycle d'observation des collèges⁽¹⁾ ».

Cet écart dans les effectifs risque d'apparaître plus criant encore dans le cadre des cycles : le cycle des apprentissages fondamentaux de 5 à 8 ans englobant la grande section de l'école maternelle, le CP et le CE1. D'autant que l'élaboration d'un projet d'école commun, maternelle et élémentaire, va permettre d'éviter la rupture entre la maternelle et le CP, et d'harmoniser les méthodes, en provoquant échanges et rencontres entre ces deux mondes si proches qui souvent s'ignoraient, et qui vont travailler ensemble, dans le cadre de ces nouvelles structures.

À quand donc l'harmonisation des effectifs ?

À quand, également, une modification des rythmes scolaires ?

Six heures de classe par jour, huit heures de présence dans les locaux pour ceux qui fréquentent le restaurant scolaire, et cela dès l'âge de 2 ans, parfois ! Trop ! C'est trop ! Surtout si l'on ajoute encore à cela

1. M. Migeon, *La Réussite à l'école*, op. cit.

dès le CP la durée des devoirs sans lesquels un enseignant ne s'estime pas ou n'est pas considéré comme un bon enseignant !

Lorsque les élèves de certains pays, comme l'Allemagne ou les États-Unis, terminent la journée de cours à treize ou quatorze heures et ont très peu de devoirs, les élèves français terminent leur journée à seize heures trente ou dix-sept heures.

Quel temps reste-t-il pour développer une passion, qu'elle soit sportive, scientifique, culturelle ou artistique ?

L'école, actuellement, donne-t-elle envie d'apprendre ? Ne sature-t-elle pas ? Ne fait-elle pas passer la quantité avant la qualité ? Lorsque l'on pense à la faible capacité d'attention dont les élèves sont capables, que de temps gâché ! Pour eux comme pour les enseignants d'ailleurs.

Une modification des rythmes scolaires ne passe-t-elle pas obligatoirement par une modification des contenus ? Il est en fait nécessaire de revoir les programmes en termes non plus seulement de contenus de connaissances, mais en termes d'objectifs à atteindre, sachant qu'*«un objectif est utilement défini en termes de comportement ou de performance»* selon R.F. Mager⁽¹⁾.

Cette réforme des contenus est prévue, à la suite du rapport de la Commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros intitulé *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*.

Le deuxième principe stipule d'ailleurs que :

«L'éducation doit privilégier tous les enseignements propres à offrir des modes de pensée dotés d'une validité et d'une applicabilité générales par rapport aux enseignements proposant des savoirs susceptibles d'être appris de manière aussi efficace (et parfois plus agréable) par d'autres voies⁽²⁾.»

Les modes de pensée fondamentaux, à privilégier dans l'apprentissage de la lecture sont la réflexion, l'expérimentation, l'esprit critique et déductif.

Il est des savoir-faire indispensables à un bon apprentissage de la lecture, évoqués précédemment, et acquis ou développés au cours même de cet apprentissage :

- posséder un niveau suffisant de langage oral, tant au point de vue lexical que syntaxique,
- se représenter et donc comprendre une histoire écrite,
- analyser des images successives d'un livre pour construire un récit cohérent, en s'appuyant sur des détails signifiants, en faisant référence à sa propre expérience, à ce que l'on connaît, pour

1 R.F. Mager, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Bordas, 1977.

2 P.Bourdieu et F.Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement* (rapport).

interpréter les différents éléments de l'image, de manière à lui attribuer un sens,

- vérifier ses hypothèses sur le sens de l'histoire, par la prise de repères précis,
- argumenter pour expliquer son choix et défendre son point de vue,
- anticiper sur la suite de l'histoire,
- repérer et mémoriser des mots,
- identifier des mots en leur attribuant une signification,
- anticiper le sens des mots inconnus,
- préciser ces mots inconnus, en prenant des indices partiels tels que des syllabes de mots connus auxquels ont fait référence, des voyelles ou consonnes connues pour lesquelles la correspondance grapho-phonologique est établie,
- dégager le sens général d'une histoire, d'une phrase ou d'un texte.

Ces savoir-faire donc, s'ils ont été évoqués au début de l'apprentissage, sont en fait à acquérir tout au long de cet apprentissage, c'est-à-dire bien au-delà de la maternelle et même de l'école élémentaire car il est toujours utile de les développer davantage.

Vers une pédagogie d'accompagnement

Ma fille évoquait le cas d'un garçon de classe de troisième, incapable de lire un livre complet et lisant par exemple dans une phrase *construction* à la place de *constitution*.

Il est bon de prendre en compte cette erreur pour en comprendre la signification.

Ce garçon a sans doute un champ de référence de formes écrites assez réduit ; le mot *constitution* n'en fait pas partie ; à l'intérieur de ce champ de mots écrits mémorisés, le mot le plus proche visuellement est *construction*, plus fréquemment rencontré ; à moins qu'il n'ait des difficultés à discriminer les mots commençant et finissant de la même manière, ou ayant des profils proches.

À la suite d'une telle erreur, soit l'élève s'aperçoit de sa confusion, le sens du texte ou de la phrase et l'étendue de ses connaissances lui permettent d'anticiper sur le sens du mot et de le rectifier, soit ce mot manque à son vocabulaire, il ne rectifie ni le mot ni son sens, il poursuit sa lecture et il risque fort de ne rien comprendre, surtout si des erreurs de ce genre se répètent plusieurs fois au cours d'un même texte. Il n'est pas étonnant qu'il ne puisse mener à bien la lecture d'un livre correspondant aux intérêts de son âge.

C'est ainsi qu'à tous niveaux, il apparaît indispensable de travailler dans deux directions :

- le développement du langage et des références culturelles,
- l'entraînement à l'anticipation et à l'identification globale.

C'est pourquoi il est nécessaire de dépasser toute lecture, pour ouvrir un vaste champ de références culturelles, indispensables à la compréhension et donc à la lecture des textes ultérieurement rencontrés⁽¹⁾.

L'identification implique la mémorisation, la discrimination de formes proches, la prise de repères précis et variés.

L'anticipation implique la référence à l'expérience, au langage oral, aux éléments lexicaux, syntaxiques et sémantiques connus. La vérification de l'anticipation s'appuyant sur la correspondance grapho-phonologique entre éléments du code écrit et du code parlé, et la prise en compte de leur place dans l'émission orale comme dans la production écrite.

Cette activité demande la mise en place de notions telles que la structuration de l'espace et du temps.

Des enseignants se proposaient de réapprendre à lire à des adolescents de la prison Saint-Paul à Lyon, avec le logiciel de l'A.F.L., "ELMO". Ils furent obligés de constater que ces jeunes gens manquaient d'éléments de structuration. Ils durent travailler les notions d'espace en *Logo*, *rééducation* indispensable pour aborder l'apprentissage de la lecture.

En parlant de rééducation ou peut-être davantage de soutien, il me semble que, dans le cas de nombreux élèves de collèges ayant des difficultés en lecture, bon nombre des savoir-faire évoqués plus haut seraient effectivement à travailler en vue de leur mise en place, leur maîtrise inexistante ou insuffisante étant responsable de la plupart des problèmes.

La possibilité de comprendre l'erreur et de l'analyser permettrait à la fois de ne pas prononcer de condamnation, et plus encore d'effectuer un diagnostic, et à partir de là, d'appliquer la *thérapie* nécessaire, c'est-à-dire de mettre en place des situations variées, au cours desquelles l'élève développerait ces savoir-faire.

Toutes les relations d'expériences exposées tout au long de ce livre peuvent aider à la mise en place de situations de langage, de lecture ou de productions d'écrits.

Elles peuvent aider :

- à l'identification, à la structuration de l'espace et du temps (ardoise),
- à l'anticipation, au développement du langage, à l'émission d'hypothèses, à la prise d'indices signifiants, à l'argumentation (lecture d'images, recherche du sens d'un texte, parler l'écrit...).

1. Outre les façons de procéder évoquées dans ce livre, deux ouvrages peuvent aider à l'anticipation et à l'identification. Il s'agit de *Nous devenons de vrais lecteurs* (premier niveau) et *Je deviens un vrai lecteur* (deuxième niveau) de F. Richaudeau et G. Rémond, chez Retz.

– à la vérification des hypothèses (repérage de détails, de structures ou de mots signifiants, d'éléments du code)...

Sans oublier de tenir compte d'un aspect essentiel qui est l'affectivité, les centres d'intérêt propres à l'âge de l'élève, la motivation, sans lesquels toute entreprise de ce genre est vouée à l'échec.

Si l'aspect affectif est d'autant plus important que l'enfant est plus jeune, il est je crois regrettable d'en tenir peu compte par la suite. Donner des références culturelles, ce n'est pas ennuyer avec des références littéraires de haute volée. Ce peut être, à propos d'une histoire, chercher à la situer dans le temps et à le démontrer (elle se situe dans le passé *parce qu'il y avait des rois* et c'est l'occasion d'un rappel de l'histoire de France, et *parce qu'il y avait des lanternes*, ce qui permet d'évoquer l'évolution des techniques...). Une histoire riche s'y prête parfaitement et peut entraîner dans des voies insoupçonnées au départ, car la recherche entraîne la recherche et amène toujours plus loin.

Vers des stratégies communes d'apprentissage

Quant aux savoir-faire cités plus haut, sont-ils propres à la lecture ? Je lisais l'autre jour un ouvrage de l'IREM de Lyon, intitulé *Problèmes ouverts et situations problèmes* dans lequel je retrouvais avec plaisir la mise en situation-problème, en situation de recherche, en recherche d'hypothèses appelées *conjectures*, avec débat pour la validation des hypothèses, prise en compte de l'erreur... Je ne me sentais nullement dépaycée et je me disais qu'il en serait de même

Apprendre à réfléchir.

La relation existant entre l'échec dans l'apprentissage de la lecture et l'échec scolaire dans son ensemble s'explique du fait que toutes les matières font appel à une bonne maîtrise de la lecture. Elle peut s'expliquer aussi du fait qu'au-delà du simple résultat apprendre à lire, au sens d'un apprentissage bien mené, avec toutes ses composantes affectives et cognitives, c'est développer des capacités de réflexion et de questionnement... Rater cet apprentissage c'est se priver d'un outil important, mais c'est aussi ne pas accéder aux capacités d'analyse, d'organisation, de conceptualisation qui sont à la base de tout acte *intelligent*.

Développer chez les enfants des capacités dont il usera partout et toujours est essentiel. Il a été question d'apprentissage de la lecture tout au long de ce livre, il me semble qu'il est bon de généraliser cette démarche d'apprentissage à bien d'autres disciplines, car il s'agit de ces *modes de pensée d'une validité et d'une applicabilité générale* auxquelles il a été fait allusion plus haut. Il s'agit en fait d'un processus global d'apprentissage.

Le développement est un tout : une maturation affective, motrice, sensorielle, relationnelle, sociale, mentale, intellectuelle.

pour les enfants s'ils fonctionnaient de la sorte dans plusieurs disciplines.

Même fonctionnement en biologie, en géographie, en histoire, avec la lecture de documents ; en grammaire, avec découverte de la règle et non sa simple application ; même fonctionnement en arts plastiques en lecture d'œuvres d'art et de productions, avec émission d'hypothèses de sens, prises d'indices variés, d'ordre plastique (forme, couleur, matière), argumentation...

Ce n'est pas en additionnant des mathématiques, des sciences, de la géographie, de l'histoire, du français, sans rapport visible entre ces différentes matières, que cela va donner... un enfant responsable, réfléchi, complet. L'École n'a que trop tendance à découper le savoir en tranches. Seuls les enfants de milieux culturellement favorisés parviennent à *recoler les morceaux*, à faire le lien entre ces différents apports qui leur parviennent et à recréer une unité culturelle.

Un travail en interdisciplinarité autour d'un livre ou d'un film permettrait par exemple de situer géographiquement les lieux, historiquement les personnages, les événements... et de les comprendre. La comparaison avec l'époque actuelle permettrait d'entrevoir l'évolution de la société, des sciences et des techniques... et de rendre moins abstraits ces différents savoirs.

Conclusions

- Se centrer sur l'activité de l'enfant.
- Lui donner envie d'apprendre.
- L'inciter à se poser des questions.
- L'inciter à chercher les réponses.
- Prendre en compte ses centres d'intérêt.
- Prendre en compte ses capacités et ses compétences.
- Lui donner à réfléchir.
- Le mettre en situation motivante de recherche et de découvertes.
- L'amener à un travail d'analyse partant d'un tout signifiant pour accéder aux signes, ou à des notions de plus en plus abstraites.
- Lui permettre de mener le travail inverse de synthèse.
- Diversifier ses modes d'action, ses stratégies pour qu'il sache s'adapter à différentes situations.
- Le stimuler dans son action.
- L'encourager et l'aider dans sa progression.
- Faire confiance à son intelligence.
- Lui donner la parole.
- Développer son esprit critique.

Travailler dans cette perspective, ce n'est pas enseigner une discipline, c'est apprendre à penser, développer l'intelligence, contribuer au développement de l'esprit, ce qui est tout autre chose.

Annexes

Bibliographie

- Arzac Gilbert, Germain Gilles, Mante Michel. – *Problème ouvert et situation-problème*. – Lyon : IREM, 1988. – 177 p.
- Aymard Paule, *L'enfant et la magie du langage*. – Laffont, 1984
- Bastien Gérard. – *L'Étrange secret des méthodes de lecture*. – Lyon : C.R.D.P., 1987. – 350 p.
- Beaune Daniel, Beaune Dominique. – *Ils ont du mal à lire*. – Paris : Fleurus, 1987. – 146 p.
- Berbaum Jean. – *Apprentissage et formation*. – Paris : PUF, Que sais-je ? n° 2129, 1984. – 127 p.
- Bettelheim Bruno, Zelan Karen. – *La Lecture et l'enfant*. – Paris : Laffont. – 253 p.
- Bouvier Alain (collectif). – *Didactique des mathématiques, le dire et le faire*. – Paris : Cédic/Nathan, 1986. – 578 p.
- Charmeux Éveline. – *La lecture à l'école*. – Paris : Cédic/Nathan, 1975
- Charmeux Éveline. – *Apprendre à lire : Échec à l'échec*. – Cahors : Milan/Éducation, 1987. – 156 p.
- Chenouf Yvonne, Faucon Guy. – *Des enfants, des écrits, la vie*. – Paris : M.D.I., Coffret "À mots découverts".
- Chenouf Yvonne. – *Une journée à l'école de l'A.F.L.* – Paris : Retz, 1985. – 127 p.
- Chomsky Noam. – *Le Langage et la pensée*. – Paris : Payot, 1969. – 145 p.
- Cohen Isdey, Mauffrey Yannick. – *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. – Paris : Armand Colin, 1986. – 224 p.
- Cohen Rachel. – *L'Apprentissage précoce de la lecture*. – Paris : PUF, 1977. – 240 p.
- Cohen Rachel. – *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*. – Paris : PUF, 1982. – 317 p.
- Cohen Rachel, Gilabert Henri. – *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans*. – Paris : PUF, 1986. – 177 p.
- Cohen Rachel (collectif). – *Les Jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*. – Paris : PUF, 1987. – 278 p.
- Direction des Écoles (M.E.N.). – *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école : Actes du colloque de Paris, 13-14 juin 1979*. – Paris : C.N.D.P., 1979. – 341 p.
- Downing John, Fijalkow Jacques. – *Lire et raisonner*. – Toulouse : Privat, 1984. – 224 p.
- Erena Michelle, Lacrosaz Marie-Claude, Bastien Gérard, Decourt Nadine. – *Lire à la maternelle*. – Toulouse : Privat, 1987. 121 p.

- Ferreiro Emilia. – *Lire, écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*. — Lyon, 1988. – 408 p.
- Foucambert Jean. – *La Manière d'être lecteur*. – Paris : O.C.D.L., 1976. – 127 p.
- Foucambert Jean. – *L'École de Jules Ferry*. – Paris : Retz, 1986. – 141 p.
- Foucambert Jean. – *Question de lecture*. – Paris : Retz, 1989. – 159 p.
- G.P.L.I. – *Pour une meilleure réussite scolaire*. – “En toutes lettres”, hors série n° 8. – Paris, 1988. – 141 p.
- Lentin Laurence. – *Comment apprendre à parler à l'enfant ?* – Paris : E.S.F., 1973 (9^e édition, 1984). – 161 p.
- Lentin Laurence. – *Recherche sur l'acquisition du langage*. – Paris : Université Paris III, 1984. – 232 p.
- Lentin Laurence. – *Du parler au lire*. – Paris : E.S.F., 1977. – 196 p.
- Meirieu Philippe. – *L'école mode d'emploi : des “méthodes actives” à la pédagogie différenciée*. – Paris : E.S.F., 1985. – 147 p.
- Meirieu Philippe. – *Apprendre... oui, mais comment ?* – Paris : E.S.F., 1987. – 163 p.
- Migeon Michel. – *La réussite à l'école (rapport)*. – Paris : M.E.N.J.S., 1989. – 93 p.
- Parent Yves. – *les B.C.D.* – Paris : A.F.L., 1984. – 296 p.
- Piaget Jean. – *Le langage et la pensée chez l'enfant* – Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1923.
- Piaget Jean. – *La psychologie de l'intelligence*. – Paris : Armand Colin, 1970. – 189 p.
- Raffestin André. – *Apprentissage de la lecture et théorie de la perception*. — Rouen : C.R.D.P., 1978. – 20 p.
- Richaudeau François et Remond Georges – *Je deviens un vrai lecteur*. – Paris : Retz, 1978. – 288 p.
- Richaudeau François et Remond Georges – *Nous devenons de vrais lecteurs*. – Paris : Retz, 1982.
- Smith Franck. – *Comment les enfants apprennent à lire ?* – Paris : Retz, 1984. – 169 p.
- Smith Franck. – *Devenir lecteur*. – Paris : Armand Colin/Bourrelrier, 1986. – 182 p.
- Sprenger-Charolles Liliane. – *Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage*, in “Pratiques” n° 52. – Metz : Décembre 1986.
- Vygotski. – *Pensée et langage*. – Paris : Éditions sociales, 1985. – 419 p.
- Zazzo Bianca. – *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. – Paris : PUF, 1978. – 224 p.

Les cycles à l'école primaire⁽¹⁾

Les activités de communication et d'expression orales et écrites

Ces activités ont une importance décisive à l'école maternelle. Le simple usage de la langue pour les besoins de la vie de la classe n'est pas suffisant pour développer le langage, notamment chez les enfants qui parlent peu ou qui semblent déjà accuser des difficultés dans ce domaine.

Le maître doit tenir le plus grand compte de l'âge des enfants. Pour les plus jeunes et pour ceux des enfants qui ne s'expriment encore guère, le but du maître est d'obtenir qu'une activité de dialogue s'installe, qu'ils communiquent avec des adultes et d'autres enfants. L'intérêt, la curiosité, la confiance entraînent des échanges que le maître accepte, modifie et enrichit. Des situations de communication diversifiées facilitent ces échanges : jeux d'identification d'objet, commentaires qu'ils suscitent, illustrations montrées et commentées en même temps que l'histoire est lue, recours à des marionnettes, etc. Afin de susciter le dialogue, le maître privilégie des actions individualisées, ou faites par de petits groupes. Il s'appuie sur les interactions qui surviennent par le langage entre les enfants. Le travail sur la langue devient ainsi plus efficace, et les enfants étendent leur pouvoir de communiquer.

Le maître doit tenir compte également de la nature de la langue utilisée. Cette langue est orale ou écrite, elle correspond à des situations et intentions différentes, et comporte, de ce fait, divers registres : l'enfant est dans la classe, il participe à un atelier, il effectue une enquête, il demande une autorisation, commente une affiche, regarde un livre, écoute un récit, etc.

L'acquisition et l'utilisation du vocabulaire, des pronoms, des modes et des temps verbaux sont fondamentales.

Le maître utilise l'enregistrement ou le téléphone. Le dialogue avec un interlocuteur à distance met en valeur certaines exigences propres à la langue.

La modulation de la voix est découverte comme moyen d'expression. L'enfant parle et chante. Il découvre, par le jeu des sonorités, la voie de la poésie. Il saisit la relation de la langue avec d'autres modes d'expression, l'image, la musique, la mise en scène, etc.

Des difficultés phonétiques peuvent apparaître, qu'il ne faut ni dramatiser, ni négliger. Des exercices, des comptines, des jeux auditifs sont utiles à tous.

Le système graphique est examiné avec les enfants ; les signes ou systèmes qu'ils rencontrent ailleurs sont rapprochés de l'écrit. L'écriture proprement dite est préparée par des activités de graphisme.

1. *Les cycles à l'école primaire*, C.N.D.P./Hachette, 1991.

En grande section, il est normal que les enfants écrivent leurs nom et prénom, ainsi que des mots simples. Les signes graphiques sont l'objet de la part des enfants de remarques qui demeurent de l'ordre de l'observation.

La fréquentation précoce d'une bibliothèque-centre documentaire et de livres se trouvant dans la classe apprend à en utiliser les ressources. Par l'intermédiaire du maître, l'enfant reconnaît progressivement les supports, les formes et les fonctions de l'écrit.

Habitué dès la petite section aux albums et aux livres, puis aux sources documentaires, aux textes écrits sous leur dictée par le maître et à toutes sortes de travaux relatifs à l'écrit, les enfants ne cessent de *conquérir de la lecture*. Il y a lieu de les encourager dans cette conquête, d'organiser leurs acquis, de valoriser leur effort, sans pour autant faire précéder leurs performances par quelque forme d'enseignement que ce soit. Les acquis en lecture à la sortie de l'école maternelle sont différents selon les enfants. La langue, orale ou écrite, est une des clefs de l'imaginaire. Dans cette perspective, on pratique très régulièrement le récit, qu'il s'agisse de fiction ou de la relation du passé des hommes ; on pratique également le conte, qui n'est pas seulement une occasion de détente, mais véhicule des contenus riches, qui nourrissent l'imaginaire et développent la faculté de représentation ; on utilise toutes les ressources de la langue poétique et des poèmes.

PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

Comment guider les enfants dans leur apprentissage de la lecture ? Comment créer des situations vraies d'approche de l'écrit, sans brûler les étapes ni sanctionner les erreurs ?

Mère de trois enfants et institutrice d'école maternelle depuis plus de dix ans, Marie-Joëlle Bouchard montre comment parents et enseignants peuvent conjuguer leurs efforts pour donner aux petits la possibilité d'apprécier, très tôt, les richesses des écrits.

DANS LA MÊME COLLECTION :

Apprendre à communiquer à l'école maternelle,
Jean-François Simonpoli.

Evaluer les écrits à l'école primaire, INRP.

Guide de la pédagogie, Yves Naze, Nicole Marty,
Dario Pellegrini, Odile Lugimbulh.



9 782010 183225

17/0244/8
Imprimé en France
S.S.Q.I. - PARIS

 HACHETTE
Education