

RECHERCHES.

N°1. NOVEMBRE 1984.

LIRE/NE PAS LIRE

REGIONALE A.F.E.F. NORD-PAS DE CALAIS.

SOMMAIRE:

- page 1: DES MUTATIONS.
 - page 2: NUMERO 1 DE "RECHERCHES": LA LECTURE. F. DARRAS.
 - page 4: LIRE EN "1984". B. CUINIER.
 - page 15: L'EFFET FOUCAMBERT? D. BRASSART.
 - page 27: QUELQUES EXERCICES AU CYCLE MOYEN. J.J. DEGIOVANNI.
 - page 35: BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE SUR LA LECTURE. F. DARRAS.
-

DES MUTATIONS.

Une année vient de s'écouler sans que paraisse "Le Bulletin de Liaison et d'Information de la Régionale de l'A.F.E.F. Nord-Pas de Calais". Ce bulletin, mal imprimé, aux articles fort disparates, laissait insatisfait; il avait le seul mérite d'exister... Aussi, après un an de repos -ou de travail: tout dépend du point de vue selon lequel on envisage la chose- le bureau de la régionale A.F.E.F. propose une autre formule.

Il avance un titre ambitieux: "**Recherches**", s'engage à faire paraître deux numéros par an, en essayant de cibler pour chaque parution un champ spécifique; il espère qu'un dialogue s'engagera entre les auteurs des articles et les lecteurs, et qu'ainsi les lecteurs deviendront auteurs.

Ce premier numéro est centré sur la lecture; dans le prochain numéro à paraître il sera question de l'orthographe. Tous nous enseignons l'orthographe: c'est notre affaire à tous... Ecrivez, racontez vos expériences, vos heurs et vos malheurs. Le rôle de ce bulletin -et d'une régionale A.F.E.F.- est en effet d'aider à ce que s'établissent des liens entre des équipes, des individus, au sein d'une académie. Rêvons un peu: ne serait-il pas intéressant pour notre pratique quotidienne de savoir qu'à Dunkerque, telle équipe s'y prend ainsi pour la lecture, qu'à Lens on a telle approche de l'orthographe, qu'à Denain c'est comme ça que l'on fait écrire les élèves... Partout il y a quelque chose qui bouge et ça, ça intéresse une association de spécialistes comme l'A.F.E.F.

NUMERO 1 DE "RECHERCHES": LA LECTURE.

De la maternelle au baccalauréat, la rencontre de l'apprenant avec l'écrit interpelle l'enseignant: "Avec mon Cours Préparatoire, je ne m'y retrouve plus"; "En Sixième, ils ne savent même plus déchiffrer"; "Ils nous arrivent au lycée, ils ne lisent pas, ils n'aiment pas lire"... Et les collègues des autres disciplines -dans le secondaire- se retournent, accusateurs, vers le professeur de français. La lecture, le rapport à l'écrit, aux livres, va mal en France, comme en témoigne le récent rapport sur l'illettrisme...

C'est ce constat, ce rappel de quelques chiffres lourds de signification qui est le point de départ de l'article de Bruno Cuinier "Lire en 1984", ce bilan étant mis en perspective avec une lecture des instructions pour l'enseignement du français dans les C.E.T. (circulaire de 1973). Il apparaît que ce texte fonctionne par référence implicite à une approche socialement et culturellement clivée, sans prise en compte des théories concernant l'acte lexique et plus généralement la didactique du français, langue maternelle. Un détour vers les prises de position de l'A.F.E.F., en 1969, 1977, s'avère utile, même si leur actualisation devient une urgence. Et pour resituer tout cela dans la pratique de la classe, Bruno Cuinier invite le lecteur à cheminer dans "1984" d'Orwell avec ses élèves de B.E.P. (première année de sténo-dactylo), roman où précisément il est question du livre, de la langue... Des pistes de travail pour une approche linguistique, littéraire, pluridisciplinaire, pour lire et pour écrire. A suivre.

Conséquence (?) de cette crise de l'écrit, les écrits sur la lecture, les prises de position, les manifestes sur la lecture se multiplient. Dominique Brassart, dans "L'effet Foucambert", souligne le danger qu'il y aurait à s'en tenir à une approche réductrice, d'autant plus réductrice et techniciste que telle approche rencontre zélateurs et propagandistes, et qu'en pédagogie, plus qu'ailleurs, il faut tenir à distance les passions et les modes. Il rappelle qu'en l'état actuel des recherches sur l'acte lexique, il faut se garder en tant que pédagogue de toute démarche de type radical, et que par contre l'on ne saurait attendre que l'enfant sache (?) lire pour le mettre dans des situations où il devienne producteur d'écrits. Utile aussi de rappeler que lire n'est pas seulement une affaire de perception, mais que dans mon savoir-lire, mon rapport culturel et social à l'écrit informe -au sens fort du terme- ma lecture.

Enfin, Jean-Jacques Degiovanni, dans "Quelques exercices au Cours Moyen", propose une série d'exercices pour lire, pour écrire. Il est clair dans l'intention de l'auteur que ces exercices n'ont de sens que si en amont l'enseignant a défini les objectifs qu'il vise et a mis sur pied une démarche pédagogique où sans

cesse doit se poser la question du sens que l'élève peut mettre dans ces apprentissages. Ce n'est que intégrés dans une démarche de type-projet et en relation avec des objectifs d'enseignement clairement explicités que peuvent prendre sens des exercices de systématisation. C'est l'apprenant qui est au centre de l'apprentissage.

Et pour terminer, je propose quelques repères bibliographiques du côté des revues et des livres sur la lecture. Précisément pour éviter de se laisser emporter par les passions et les modes, une aide considérable est à rechercher du côté de ce qui s'écrit ici et là sur la lecture.

Nous (les auteurs, les membres du comité de lecture) aimerions connaître la lecture que vous, lecteurs, allez faire... Nous aimerions ouvrir dans le prochain numéro à paraître en avril un "courrier des lecteurs". A vous de lire et d'écrire.

FRANCINE DARRAS.

LIRE EN "1984"

Rapport sur l'illettrisme, ouvrages nombreux des années 70 qui dénonçaient une école vouée à la reproduction sociale, projet éducatif de tel grand parti politique naguère dans l'opposition et aujourd'hui au pouvoir, autant de sources qui nous apprennent que concrètement des millions de Français sont gênés dans leur vie quotidienne par une insuffisante maîtrise du lire, écrire, compter.

Qu'en est-il des divers rapports ou enquêtes parus récemment sur le problème de la lecture ?

Quelles réponses ont tenté d'apporter l'institution et notre association face à ces informations préoccupantes ?

Que peut faire concrètement un professeur aujourd'hui en proposant à ses élèves une lecture de 1984 d'Orwell, décision qui ne peut se tenir à l'écart de toutes ces constatations ?

1. QUELQUES DONNEES ACTUELLES A PROPOS DE LA LECTURE.

A) Il y a quelques années, des maisons d'éditions avaient choisi ce bref slogan publicitaire: "Lire c'est vivre". On a par ailleurs beaucoup disserté sur "la galaxie Gutenberg" et il n'en demeure pas moins évident que l'apprentissage de la maîtrise de l'écrit autant que sa pratique sont essentielles dans nos sociétés marquées par l'information et la communication. D'autre part, les sondages se sont multipliés:

- D'après une enquête du Ministère de la Culture en 1981 sur "les pratiques culturelles des Français, 75 % de ceux âgés de plus de 15 ans sont lecteurs de livres et 10 % fréquentent régulièrement les bibliothèques.

- Le rapport Pingaud sur le livre et la lecture estime lui que sur l'ensemble de la population 30 % des Français savent réellement lire (c'est-à-dire que le message passe directement de la perception à la compréhension, selon une définition jointe à une récente enquête de l'I.N.R.P.) .

- Un sondage Télérama de mars 1982 renforce ces interrogations : 5 % des jeunes de 12 à 17 ans ne lisent jamais, 22 % lisent rarement, 49 % des garçons et 34 % des filles trouvent la lecture ennuyeuse... Et encore s'agit-il là de chiffres moyens! Qu'advient-il de ces chiffres dès qu'on les envisage par rapport à la population

scolaire de l'enseignement technique court...)

B) Il semble qu'il en est de la lecture comme des maths : certains suivent, d'autres pas; le système scolaire, par son fonctionnement et ses méthodes, a une part non négligeable de responsabilités dans l'exclusion quasi-définitive d'une partie de la population vis-à-vis de tout ce qui est lecture. Dans une société où l'accès à l'information et sa maîtrise deviennent des critères dominants pour permettre à chacun de se situer, beaucoup d'adolescents et d'enfants sont évincés parce qu'ils dominent mal la forme d'expression principale constituée par la lecture et l'écriture, laissant loin derrière d'autres formes d'expression comme le dessin, la peinture, la musique, la danse, (perçues essentiellement comme ludiques) et laissant volontairement sur le côté les propres langages, lectures et écritures de l'enfant et de son milieu.

Le nécessaire apprentissage de la lecture n'est ni naturel ni spontané; pour lire l'enfant doit adopter une démarche volontariste dont il perçoit mal les finalités. Or dès que effort et continuité sont en cause rien ne peut être entrepris sans une suffisante motivation; sinon l'enfant verra dans le livre non un objet de plaisir mais un outil obligé, une contrainte imposée sans raisons apparentes, à des lustres d'une lecture-loisir qui serait source d'agréments. Lorsqu'on sait que les enfants bénéficient de 10 heures de français à l'école élémentaire et d'au moins 6 heures au collège, on peut légitimement s'interroger sur son efficacité. Ne nous trompons pas sur l'interprétation mathématique des sondages : le problème est moins de savoir combien de lecteurs le système scolaire produit mais combien auront une capacité réelle de maîtrise de la lecture.

Si l'on n'apprend pas aux jeunes à sélectionner, organiser, traiter, décoder l'information, bref à lire intelligemment, à faire autrement qu'ânonner ou suivre la démarche textuelle du professeur, rien n'aura été fait. Dans ces conditions l'objectif doit être double : transmettre à la fois l'envie culturelle de lecture ainsi que les moyens de saisir et de maîtriser de façon critique ces produits culturels... Des enjeux sociaux auxquels école et collège ne peuvent se dérober.

C) -Comment est-il possible que les techniques modernes (qui nécessitent une qualification élevée) soient assimilées par ceux qui ne peuvent conceptualiser ce qu'ils ont déchiffré ?

-Comment peut-on imaginer l'entrée en vigueur de nouveaux droits (dans le domaine du travail par exemple) quand les plus directement concernés par ces droits ne maîtrisent pas le déchiffrement des informations ?

-Comment dans ces conditions parler de participation réelle à la vie civique et au développement culturel ?

-L'Ecole a-t-elle aujourd'hui les moyens d'affronter ces réalités ?

2. QUELLE REPONSE APPORTE L'INSTITUTION ?

A) Nous prendrons pour exemple les instructions pour l'enseignement du français dans les collèges d'enseignement technique (préparation du C.A.P. en trois ans): circulaire n° 73-027 du 12-1-73 adressée aux recteurs. Ces quelques lignes ne diffèrent pas radicalement de toutes les autres consignes officielles des différents corps d'inspection; ne considérons d'ailleurs que la partie qui nous intéresse ici, à savoir la partie textes; tout citer serait fastidieux quoique plaisant; je me bornerai à quelques extraits significatifs :

"L'étude des textes est l'exercice fondamental de la classe de français. Ces textes peuvent être de diverses natures.

a) textes d'élèves. Le travail sur un texte produit par les élèves individuellement ou en équipes est un bon moyen de leur faire comprendre leur compétence et de les faire progresser à partir de leur acquis et non pas seulement par référence à un modèle lointain ou abstrait. Mais il va de soi qu'à s'en tenir de manière exclusive ou excessive aux productions des élèves, on aboutirait vite à la stérilité ou à une situation dans laquelle le professeur consciemment ou non s'arrogerait abusivement le rôle de modèle unique. Le recours aux textes d'auteurs est pour ainsi dire nécessaire à la respiration de la classe.

b) textes non-littéraires. On est naturellement amené à y recourir pour la documentation et l'information et pour l'étude des thèmes qui touchent aux problèmes sociaux, économiques ou professionnels. Ces textes peuvent en même temps servir de bons exemples de l'usage du français commun à la pratique duquel les élèves devraient accéder. Encore faut-il choisir des textes correctement écrits et composés, et quand il s'agit d'auteurs étrangers, se méfier de traductions qui souvent sont encore plus infidèles au français qu'au texte original.

c) textes littéraires. Les textes de diverses époques et de différents niveaux sont le principal aliment de la classe de français. Ils peuvent être étudiés sous diverses formes :

-soit par la lecture d'une oeuvre intégrale; ces oeuvres entreront naturellement dans l'étude des thèmes choisis, le but étant d'apprendre aux élèves à lire et à apprécier ce qu'ils lisent et par là à leur donner le goût de la lecture.

-soit par la lecture de morceaux choisis; ceux-ci demeurent indispensables : pour assurer une certaine variété et en particulier fournir les textes nécessaires à l'étude et à la récitation d'oeuvres poétiques; pour alimenter l'étude des thèmes qui ne peuvent évidemment pas reposer sur la seule lecture d'oeuvres intégrales; enfin

pour permettre aux élèves dans le peu de temps dont ils disposent d'avoir au moins une vue sommaire du domaine immense qui s'offre à leur lecture."

B) Si certains éléments peuvent apparaître comme pertinents, il faut néanmoins réitérer les réserves les plus nettes vis-à-vis de quelques présupposés tenaces :

- la séparation des activités dans l'enseignement du français (on parle d'ailleurs à d'autres pages et en d'autres termes de la grammaire, de l'orthographe, de l'expression...) qui transforme celui-ci en routine et est une des raisons qui expliquent l'ennui que ressentent les élèves.

- le but reste le plaisir de la redécouverte d'un sens caché, d'une démarche caractéristique; dans tout ce fatras psychologisant, jamais n'apparaîtront les mots de décodage, de logique, de cohérence, de réutilisation, de production. Le fin du fin reste l'explication de textes, et les rapports maître-élèves que cette activité soutient n'ont pas convaincu des générations entières de la nécessité des lectures.

- quoiqu'on s'en défende, tout repose encore sur l'identification à un modèle et la hiérarchisation non neutre des écrits, choix que l'on retrouve facilement dans les sujets d'examens et dans la composition de la majorité des manuels.

- l'étude par les thèmes reste une pratique dominante, pratique dont nous avons déjà dénoncé les dangers et les perversités.

C) Certes il nous faut reconnaître par ailleurs qu'émanent depuis quelque temps de l'institution des textes, des avant-projets qui s'écartent des sentiers battus. Signalons par exemple la publication le 2 mai 1984 d'un texte de douze pages ("l'apprentissage continu de la lecture au collège") par le Ministère de l'Education Nationale, dans lequel un certain nombre d'avances paraissent intéressantes, nouvelles et en accord avec des analyses que nous tenions depuis longtemps.

Nous ne pouvons alors que nous étonner que de tels textes, qui modifient en profondeur les pratiques de la classes, paraissent souvent ignorés des inspecteurs qu'il nous arrive de rencontrer dans notre classe, et dont le discours est beaucoup plus proche des Instructions Officielles citées plus haut. Mais n'est-ce pas dans ces bégaiements de l'institution qu'il faudra rechercher les forces de transformations éventuelles; ces contradictions ne nous laissent-elles pas un formidable champ de possibilités à exploiter ?

3. L'A.F.E.F. ET LA LECTURE.

Qu'a donc proposé l'A.F.E.F. depuis sa création pour répondre à ces ambiguïtés de l'institution ? Deux textes fondateurs méritent d'être ici rappelés puisqu'ils

montrent bien sur quels points de rupture s'est organisé notre mouvement.

A) Le Manifeste de Charbonnières (10, 11, 12 septembre 1969, pages 15 et 16)

"Sans prétendre définir ce que pourrait être aujourd'hui la culture, nous posons en principe le refus d'une culture somme, ou organisée selon des normes chronologiques et nationales. Nous considérons la culture comme une capacité de goûter les oeuvres littéraires, et de comprendre à travers ces oeuvres, et le monde et soi-même. Non pas repli sur un trésor culturel mais préparation à affronter la complexité de la réalité moderne. Dans cette perspective, l'étude des textes apparaît comme un moyen privilégié pour l'acquisition et la confirmation progressive des attitudes et aptitudes intellectuelles et esthétiques définies plus haut.

Le texte écrit assume en effet plusieurs fonctions : fonction d'évasion et de rêve, d'éveil de la sensibilité, de représentation du monde et de soi-même, de document historique, d'objet esthétique, de document linguistique, lesquelles justifient différents types d'approches selon l'âge et la capacité des élèves.

Pour être efficace, toute réflexion sur le choix des textes et des méthodes nous semble devoir être articulée non sur un programme chronologique (pré-supposant la culture somme que nous refusons comme irréaliste) mais sur une progression des objectifs, qui devrait être établie en fonction des intérêts et des aptitudes des enfants de chaque âge, afin que celles-ci ne soient sous-employées (imagination, créativité) ni forcées (d'où désintérêts et blocages) .

B) 1977. Aujourd'hui le français; (pages 36, 37, 38, 39) .

"Le privilège accordé à la littérature suscite un dispositif d'ensemble dont voici deux traits saillants :

- la littérature ainsi installée dès l'élémentaire, sous forme de textes à expliquer, imiter, admirer, donne la priorité au respect des normes, donc à l'analyse, et ne laisse pas de place à la liberté du rapport créatif avec le langage et le discours. En fin de parcours, l'élève, et encore plus l'étudiant, ne sait faire que des commentaires ou des dissertations.

- l'école donne au mot culture un sens étroit, en ignore la pluralité, et même la réprime. On l'oppose aux cultures populaires, à la culture des jeunes, à la culture des médias, même aux cultures régionales. Ces cultures se vivent et se manifestent surtout hors de l'école et à la limite contre l'école.

Les enseignants risquent alors de se retrouver déphasés, quand ce n'est pas hostiles, à l'égard d'un culturel vécu autrement et ailleurs par leurs élèves. Et ce d'autant plus que ces nouvelles pratiques culturelles, essentiellement liées à l'oral, mettent en question les privilèges de l'écrit affirmés par l'école et à partir desquels elle

sélectionne. Qu'on le veuille ou non, la littérature est alors rangée dans les procédures du classement social.

Lire ce qui s'écrit : aujourd'hui nous devons trouver avec les élèves les moyens de comprendre, de manier tous les textes que produit notre société et qui l'ont produite, de l'article de dictionnaire aux graffitis, de la bande dessinée au roman, de l'annonce à l'ouvrage de science. Sans normes ni limites préalables. L'essentiel est de familiariser les élèves avec les différents supports de lecture, afin qu'ils soient à même de s'en servir efficacement et de saisir les pouvoirs que donne l'écrit dans des situations données. Loin de demander une adhésion enthousiaste à des textes classés une fois pour toutes comme beaux et exemplaires, cet apprentissage cherche à provoquer chez l'élève une prise de conscience critique de la manière dont fonctionnent les textes, quels qu'ils soient.

Apprendre à lire c'est conquérir un pouvoir : savoir lire c'est donc apprendre dès les premiers apprentissages à décoder, à établir une signification. C'est vivre le plaisir d'une expérience de la liberté, un moyen à la fois de s'intégrer au monde adulte et de s'en rendre indépendant; affirmer qu'on sait et retrouver ce qu'on sait est une forme essentielle d'autonomie.

Vouloir lire, aimer lire, cela exige :

- qu'on attende pour apprendre à lire à l'enfant qu'il en soit capable; mais que très tôt on le familiarise avec l'écrit, avec l'objet-livre en lui offrant des occasions de les manier.

- que le langage soit vécu par l'élève comme un objet de plaisir, dans toutes les classes et non comme un monde hérissé d'interdits grammaticaux, orthographiques, stylistiques; qu'il en comprenne les contraintes par de multiples manipulations, comme en maternelle il apprend par le biais du jeu à manier les couleurs.

- qu'on le motive pour la lecture en lui racontant des histoires, en lui lisant à haute voix des contes ou des récits, et pas seulement dans les petites classes; que ce goût soit entretenu tout au long des études par toutes sortes de moyens (lectures-montages, accompagnements audio-visuels...) .

- qu'on l'incite à la lecture individuelle, autonome et silencieuse, en créant dans les classes des coins bibliothèque avec accès libre aux livres mais aussi aux dictionnaires, revues, journaux, illustrés...

Textes morts, textes actifs :

Il est impossible de penser par programme, consacrant une fois pour toutes la valeur de certains textes. Il ne s'agit pas non plus de privilégier à priori les seuls textes contemporains ou les textes non-littéraires sous prétexte qu'ils soient plus proches de l'élève. Nous sommes contraints à l'imagination. La seule chose sûre, c'est qu'il faut tordre le cou aux classements tout faits, aux découpages tout faits des morceaux

choisis; on n'essaiera, ou essaiera de n'envisager, que des textes intégraux.

Le choix des textes ne peut donc en aucun cas être pré-établi dans l'abstrait sous forme de listes. Il appartient aux équipes d'enseignants d'assumer en fonction de leurs objectifs pédagogiques la responsabilité du choix du document, des textes, des livres qu'ils utilisent avec leurs élèves. Bien sûr à l'intérieur d'un genre toutes les productions n'ont ni le même pouvoir ni la même valeur. Et, à mettre excessivement l'accent sur des approches uniquement formelles (ou sur des genres trop stéréotypés) on risquerait de développer des conceptions figées et étroitement utilitaires du maniement des textes.

Au contraire, le propre d'un texte actif est qu'il nous travaille et qu'il travaille en nous".

C) Ne nous trompons pas. Si j'ai rappelé ici ces quelques citations, c'est plus pour montrer une démarche inscrite dans l'histoire de notre association et dans ses rapports avec l'institution. Beaucoup de points du texte de 1977 doivent maintenant être repris, approfondis, remaniés. Ce sera d'ailleurs un des projets du Congrès de 1985 que de se poser à nouveau cette question de la signification de l'acte d'enseigner le français aujourd'hui. Il reste là malgré tout quelques pistes, quelques tentatives de réponses qui ne sauraient être considérées comme intangibles et qui ne doivent pas exclure l'étude de sa propre démarche, de ses objectifs en fonction de sa classe, de son public.

4. LIRE ORWELL EN CLASSE DE B.E.P.

C'est face à ces questions et muni de ces incertitudes que j'ai eu comme chacun à affronter les problèmes de lecture dans mes classes cette année. C'est en fonction de ces principes (intérêt social et culturel de la lecture et des pouvoirs qui peuvent y être en jeu, besoin de lire, accession à la communication écrite, exercice d'une véritable citoyenneté) et par rapport à ces ruptures (globalisation des heures de français, recours à l'interdisciplinarité, lien lecture-production de textes...) qu'il m'a paru intéressant et symbolique d'aborder l'étude de 1984 d'Orwell :

- d'abord parce que c'est l'année ou jamais !

- ensuite parce que les utilisations en sont multiples; j'en propose ici quelques-unes (une bonne partie de celles-ci a été expérimentée en classe de première année de B.E.P. sténo-dactylo) .

A) Le livre d'Orwell et les problèmes évoqués dans l'article.

a) Reprise de tout ce qui a été dit dans l'introduction sur la lecture et le pouvoir. Le(s) livre(s) sont parmi les personnages principaux du roman d'Orwell. Parce que la plupart ont disparu, parce qu'ils sont classés, parce qu'ils sont falsifiés, ils apparaissent comme des jalons existants ou fantasmatiques à chaque détour de l'oeuvre. Chacune des trois parties s'organise d'ailleurs par rapport à un livre ou un non-livre. C'est Winston tout d'abord qui s'écrit un livre contre le pouvoir qu'il refuse : cette écriture lui confère alors un contre-pouvoir sur lui-même, une faille d'intervention; en même temps il saisit toutes ces problématiques de lecture-écriture grâce à son travail officiel de falsification qu'il effectue pour Big Brother. En même temps qu'il va conquérir Julia (et abandonner son livre) Winston va ensuite découvrir le livre de la rébellion, le livre de la fraternité : le personnage et ses libérations évoluent au rythme des découvertes théoriques puisées au sein du livre sacrilège. Lors de son ultime normalisation, les livres comme le temps ont disparu mais c'est un dialogue entre les deux auteurs-acteurs qui s'instaure, dialogue confrontation où se défigurent les logiques de deux écritures antagonistes.

b) Au-delà de cette présence du livre, la tragédie de 1984 met en scène la "langue" et les mécanismes, problème protéiforme qu'il est fondamental d'aborder dans nos classes de second cycle du secondaire.

En effet par le recours à une langue artificielle d'Etat (la novlangue) Big Brother veut conditionner les esprits en vue non seulement d'implanter l'idéologie de l'Angsoc et ses habitudes mentales mais de rendre impossible toute autre forme de pensée.

Ainsi la distinction que fait Orwell dans l'appendice (vocabulaire A) pour la vie quotidienne banalisée, vocabulaire B) pour les notions à caractère politique, vocabulaire C) pour les notions de sciences et techniques, peut-elle être considérée comme opératoire d'une certaine façon aujourd'hui. On pourrait ainsi proposer la distinction suivante : A), ceux qui s'identifient à l'appareil social et qui fabriquent les novlangues; B), les usagers privilégiés et les partenaires habituels de celles-ci, véritable prolétariat du langage; C) ceux qui en restent loin, de plus en plus loin.

D'où une étude en classe par comparaisons diachroniques et synchroniques de ces formes rituelles, quotidiennes, voulues et signifiantes d'altérations du langage qui sont autant de mécanismes réducteurs et hiérarchisateurs :

- déclin des verbes proprement actifs au profit de vagues formules verbales étirées;
- euphémismes, mots-couvertures;
- inversions de sens;

- formules creuses, termes passe-partout;
- réponses en dehors de la question;
- abréviations.

(Il est bien évident qu'en période électorale ou en période de fébrilité politique, ce champ d'étude constitue un plaisir inégalable...)

Ce qui amène à tirer la sonnette d'alarme devant toutes ces novlangues d'aujourd'hui, toutes ces langues artificielles, utopiques, techniques, scientifiques : elles recherchent toutes des relations univoques entre forme et signification, elles supposent la régularité des désinences, elles laissent définir leurs termes par une élite de spécialistes, elles s'articulent à partir d'un ensemble limité d'unités de base. Les novlangues d'aujourd'hui (informatique, audiovisuel, gestion économique, publicité) utilisent un vocabulaire codifié à des fins de camouflage et d'occultation qui ont bien entendu une fonction politique.

B) Travail en équipe pluridisciplinaire.

- a) avec le professeur de philosophie : tout ce qui touche au domaine du langage, des rapports langage-pensée; l'aspect important des rêves et de la mémoire chez Winston; la sexualité de Julia.
- b) avec le professeur d'histoire : histoire des pouvoirs et des totalitarismes (étude des "fabrifications" dans divers livres d'histoire nationaux et étrangers) .
- c) avec le professeur de dessin : graphismes, graffitis, affiches, décors.
- d) avec le professeur d'informatique : la société informatisée et ses enjeux, les novlangues scientifiques et leurs implications.
- e) avec le professeur d'anglais : le "feed back" national de roman et une approche des problèmes de traduction.

C) Quelques travaux littéraires spécifiques classiques.

- a) l'humour chez Orwell (à rapprocher évidemment de toutes les opérations humour noir ou humour désespéré) .
- b) le romantisme d'Orwell (la deuxième partie et ses clichés fonctionnels) .
- c) la structure classique et son découpage (comparaison des débuts de chapitres, structures narratives et descriptives, éléments déclencheurs, rôle des "flash-back", effets descriptifs différenciés) .
- d) quelques thèmes particuliers.
 - la nature. (surtout dans la deuxième partie) .
 - le pouvoir. (la soif du pouvoir est ici l'expérience fondamentale, quelque chose

qu'il n'est ni possible, ni utile d'expliquer autrement que par elle-même) .

- la sexualité et le plaisir libérateur.
 - socialisme et totalitarisme. (rapport avec la vie de l'écrivain militant Orwell).
 - le sentiment du temps et la chronologie.
- e) le roman anti-utopique.

D) Littérature comparée.

Entre autres : Koestler, Dostoïévsky, Kafka, Swift, Kundera, Breitenbach, Jackson, Neruda...

E) Ecriture.

a) bâtir un scénario et des dialogues pour une éventuelle adaptation cinématographique.

b) changement de point de vue : faire raconter les scènes par Julia, O'Brien, l'antiquaire.

c) transposition d'époque : revenir à des scènes du passé à travers les bribes de souvenirs de Winston.

d) imaginer d'autres dénouements (obéissant à d'autres logiques, à d'autres hypothèses romanesques) .

e) réécrire certains textes ou scènes en changeant le destinataire.

f) réécrire un chapitre (ou quelques pages) en modifiant la chronologie de ce qui s'y passe.

g) imaginer les "ponts", les chapitres manquants, le "non-dit".

h) rédiger des textes précis, des discours, des falsifications.

Le véritable intérêt de ces pratiques, dans une classe où la majorité des élèves lisent peu et plutôt des romans conventionnels, est qu'elles tiennent essentiellement de la provocation :

- provocation face aux premières "habitudes culturelles" des élèves.
- provocation à réagir, à écrire.
- provocation à cerner des réalités de l'environnement politique qui n'étaient jusqu'alors absolument pas perçues comme importantes et concrètes.

Cela vaut le coup de quelques échecs, errances ou malentendus.

F) L'indispensable bibliographie de tout article qui veut faire sérieux.
(bibliographie à propos d'Orwell exclusivement) .

- De Georges Orwell lui-même.

- La Vache Enragée. (Gallimard) .
- Dans la Dèche à Paris et à Londres. (Champ Libre) .
- Hommage à la Catalogne. (Champ Libre) .
- La Ferme des Animaux. (Champ Libre) .
- Sur Orwell, son oeuvre et à propos de thèmes évocables à partir de 1934.
- **Bernard Crick** : Georges Orwell, une Vie. (Balland 1982).
- **Jean-Daniel Jurgensen** : Orwell ou la Route de 1984. (Laffont 1983) .
- **Anthony Burgess** : 1984-1985. (Laffont) .
- **Gyöngy Dalos** : 1985. (Maspéro/La Découverte) . Suite comique de 1984 selon un écrivain hongrois.
- **Jean Chesneaux** : De la Modernité. (Maspéro/La Découverte) .
- **Artur Koestler** : La Quête de l'Absolu. (Calmann Lévy 1981) .
- **A. N. Vassilieva** : Discours Journalistique et Publiciste. (Moscou 1982) .
- **Michel Heller, Alexandre Nekrich** : L'Utopie au Pouvoir. (Calmann-Lévy 1982)
 - La Langue dans la Société Socialiste Evoluée. (Académie des Sciences de Moscou. 1982. Ouvrage Collectif) .
- **François Brune** : 1984 ou le Règne de l'Ambivalence. (Minard 1984) .
- **Simon Leys** : Georges Orwell ou l'Horreur de la Politique. (Hermann 1984) .
- **Xavier Delcourt, A. et M. Mattelart** : La Culture contre la Démocratie ?
- **Ervin Laszlo** : Le Systémisme, Vision Nouvelle du Monde. (Pergomon, Paris 1981).
- **R. Laufer, C. Paradeise** : Le Prince Bureaucrate. (Flammarion 1982) .
- Revues et Journaux.
- **Le Genre Humain n°9**. Automne Hiver 1983-1984. (Editions Complexe) .
Réflexions sur les mécanismes de contrôle et de régulation créés par les technologies nouvelles.
- **L'Ane**. Septembre-Octobre 1983. Relecture freudienne de 1984 : comment un sujet se soumet-il à l'autorité au point de l'aimer.
- **L'Express**. 17-21 octobre 1983.
- **Vingtième Siècle n° 11**. Janvier 1984. (Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques) .
- **Quinzaine Littéraire n°348**. 15-31 mai 1981. **n°411**. 16-29 février 1984. (Le numéro 411 est capital pour tous les problèmes touchant au langage, aux langues artificielles).

BRUNO CUINIER. L.E.P. ANZIN.

L'EFFET FOUCAMBERT?

Il s'agit ici d'explorer les creux du discours Foucambert (0) en tant que "courant de pensée" qui cherche à conquérir des positions sur la scène éducative et pédagogique, voire politique (1).

Des études convergentes (par exemple: C. Chiland L'enfant de six ans et son avenir PUF 1971, C. Barre de Miniac Les performances en lecture en 6° et 5° in Rapport Legrand 1982) montrent:

- que les enfants qui ont des difficultés importantes au Cours Préparatoire, essentiellement en lecture, ont de fortes chances d'avoir ensuite, en l'état actuel des choses, une scolarité également difficile, l'écart entre leurs performances et celles des autres enfants tendant même à s'accroître,
- que ces enfants en difficulté sont dans leur grande majorité issus des milieux populaires.

L'école et ses pratiques ont leur part dans ces échecs importants et socialement discriminés. Elles constituent donc, en retour, un des facteurs sur lesquels on peut et on doit (2) jouer pour réduire échecs scolaires et inégalités sociales. Mais l'efficacité d'un changement pédagogique n'est pas garantie par sa seule nouveauté, surtout si elle est plus proclamée que réelle (3). Faute d'être suffisamment fondé, tout changement risque, quelles que soient par ailleurs les intentions affichées par ses initiateurs, d'être récupéré par le fonctionnement social dominant, de ne rien changer à l'inégale "distribution" des savoirs, sinon peut-être de les naturaliser une fois de plus ("vous voyez bien, même avec les démarches nouvelles, modernes...).



I LA TACHE AVEUGLE DU SOCIAL.

Tout se passe comme si, chez Foucambert, l'écrit jouissait d'une naturalité sociale":

"Pour apprendre à nager, il faut être dans une piscine, et on n'y est pas toujours, alors que le jeune enfant vit dans un milieu où l'écrit fonctionne et on oublie qu'il fonctionne. Pour apprendre à nager, il faut aller exprès à la piscine, alors que le très jeune enfant, aujourd'hui, vit dans un milieu dans lequel l'écrit est totalement présent et nécessairement utilisé dans le sens que l'on voudrait. Alors qu'on peut se soustraire à la piscine, on ne peut se soustraire à la présence, à l'usage et à l'importance de l'écrit social dans l'environnement de l'enfant". (3.XI.82).

Encore faut-il préciser que cette situation vaut aujourd'hui pour les sociétés "développées" et que, surtout, cet "écrit social" fait l'objet d'une répartition

+ (0), (1), (2), (3)... Pour les notes, se rapporter en fin d'article.

et d'une appropriation inégales et socialement différenciées. S'il existe un minimum apparemment commun à tous les milieux de vie des enfants, c'est celui de l'écrit en miettes des mass media: affiches, publicités, noms sur les emballages, voire télévision (mais pas les journaux!); bien que, même sur ce point, on puisse opposer milieux urbains vs milieux ruraux.. Mais, par delà ce minimum, les différences et inégalités par rapport à l'écrit sont grandes entre les enfants (et les adultes) en fonction de leur classe sociale d'origine: présence ou non d'écrits suivis et consistants (journal, périodique, livre), présence ou non (et expérience indirecte pour les enfants) de lecteurs effectifs mais aussi d'écrivains dans le milieu familial (cf. le retour des "écrivains publics" en France), lecture ou non de textes par des adultes aux enfants (et réciproquement). Autant de différences et d'inégalités qui permettent de penser que sont vécues différemment les expériences de l'écrit minimum commun, que les représentations de l'écrit sont socialement diversifiées (4). Autant de pratiques socio-culturelles de référence différentes et inégales (et pas seulement au regard de la "culture scolaire") que l'école ne peut méconnaître au nom d'un universalisme abstrait tel que celui que propose Foucambert.

Ainsi la psycholinguiste E. Ferreiro estime-t-elle effectivement (voir, par exemple, Actes du Colloque "Apprentissage et Pratique de la Lecture à l'Ecole 1979 CNDP) que la genèse de la connaissance de l'écrit trouve son point de départ autour de l'âge de trois ans et que les enfants de quatre à six ans ont des idées bien précises sur l'écrit, "idées qui diffèrent profondément des idées qui semblent "normales" aux adultes ayant appris à lire dans le système alphabétique". Elle précise que ceci ne vaut toutefois que pour "des enfants de milieux urbains et suffisamment entourés de matériel de lecture et de lecteurs à leur disposition". Elle ajoute, s'agissant du moins de l'Argentine, que:

"les enfants de milieu pauvre commencent réellement leur apprentissage (de la langue écrite) en rentrant à l'école primaire (pas ou peu de "jardins d'enfants"), tandis que les enfants des classes moyennes abordent cet enseignement avec un acquis déjà considérable. En fait ces derniers ne font que continuer à l'école un apprentissage déjà bien avancé quand ils rentrent au primaire: c'est en grande partie à cause de cela qu'ils peuvent le finir en une année, tandis que pour les autres le redoublement de la première année serait plutôt la norme".

Parallèlement, on ne peut que constater chez Foucambert l'absence de référence à la socio-linguistique, d'autant plus surprenante que, par exemple, W. Labov (Le parler ordinaire 1978 Minuit) traite explicitement de l'échec en lecture des enfants noirs américains, échec qu'il impute au fait que les textes utilisés pour l'apprentissage sont écrits en "anglais standard" alors qu'ils devraient l'être, selon lui, dans l'anglais vernaculaire des noirs américains.

Cette méconnaissance s'explique par la volonté systématique de Foucambert d'isoler la lecture des autres manifestations linguistiques, de l'écriture et surtout de l'oral, de faire comme si la lecture n'était pas une pratique langagière. Constitué en pur objet abstraitement et universellement social, l'écrit réifié (5) n'a plus dès lors qu'à être rencontré par chaque individu isolément dans un rapport qui pourrait n'être que techniquement perceptif (cf. les exercices de discrimination visuelle, d'élargissement de l'empan, des Atel et autre Elmo), mesurable en "milliers de mots lus à l'heure".

Une telle position, idéologique, est intenable et, surtout, socialement discriminante. Ce que la socio-linguistique nous montre, c'est que la langue et le langage, dans tous leurs états (l'écrit y compris) font l'objet d'appropriation et de modes de fonctionnement différents selon les groupes sociaux. En fonction de leur origine de classe, les individus tendent à développer des rapports différents à la langue et au langage, des compétences de communication différentes (cf. Hymes ou Bernstein Langage et classes sociales 1975 Minuit).

Ce qui vient d'être rappelé, trop schématiquement, ne doit pas justifier un quelconque "fatalisme sociologique". Traiter l'apprentissage de l'écrit en tant qu'apprentissage langagier dans une société divisée, resituer l'écrit dans le langage, c'est tenter de se donner aussi clairement que possible les moyens d'une action pédagogique efficace parce qu'elle s'efforce de tenir compte de la variété socio-linguistique et des identités socio-culturelles. De telles pratiques pédagogiques existent, qui passent nécessairement par un "éveil systématique" aux situations de communication et aux discours. Faire l'impasse sur les approches sociales du langage et du sujet langagier, c'est en fait perpétuer à l'école la domination d'une variété, d'un code, la réussite scolaire (et sociale) de ceux qui les maîtrisent en fonction de leur origine de classe. Foucambert ne nous semble pas échapper à ce danger.

II. LA BOITE NOIRE DE L'APPRENTISSAGE.

Pour dégager la lecture comme objet pur et exclusif, Foucambert opère une double coupure: (1) ORAL vs ECRIT, (2) LIRE vs ECRIRE. Or, on ne gagne rien à concevoir les termes de ce système, même s'ils présentent une relative spécificité qui ne doit pas être sousestimée, dans le cadre de la dichotomie(1) ou de la progression quasi linéaire (2): considérés du point de vue global et unificateur des pratiques langagières et de leur apprentissage, les situations qu'ils actualisent, les apprentissages qu'ils impliquent et activent, sont en relations interactives fortes.

1. LIRE vs ECRIRE:

"C'est parce que les enfants (...) sont mis devant l'écrit, sont sommés de faire du sens avec des messages écrits, qu'ils sont en mesure, en même temps qu'ils comprennent à leur manière ces messages écrits, de comprendre la manière dont fonctionnent ces messages écrits. Ils sont donc en mesure de tenter d'en produire à leur tour, par rapport à la compréhension qu'ils ont d'un message écrit. Ensuite on a, en permanence, des réajustements sociaux par rapport à leur production". (3.XI.82).

Si l'on ne trouve guère de productions enfantines d'écrits dans les "CP Foucambert", c'est moins en raison de cette antériorité nécessaire du développement des capacités de réception par rapport à celles de l'émission qu'au nom de la pureté de l'écrit. Un enfant de cinq à six ans n'ayant pas l'autonomie graphique, ne disposant pas d'un nombre suffisant de mots écrits de référence, ne peut donc écrire seul son texte: il lui faut demander l'aide de l'adulte (du maître), ou d'un aîné compétent, et pour cela utiliser le truchement de l'oral pour produire de l'écrit..."démarche conduisant à développer non pas un enfant producteur d'écrit mais un enfant codeur d'oral" (3.XI.82) et donc à proscrire à ce titre selon Foucambert!

La prudence s'impose pourtant en ce domaine. On n'oubliera pas, par exemple, que la fille de C. Freinet, Baloulette, est entrée activement dans l'écrit par un désir et une pratique de la production d'écrit et un relatif désintérêt initial pour la lecture (cf. C. Freinet La méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue 1968 Delachaux et Niestlé). Si ce type d'entrée existe, et même s'il n'est pas "spontanément" le fait de tous les enfants, aucune phobie de l'oral ne justifie qu'on la néglige. Au contraire, comme il est probable que l'observation directe d'un adulte familial écrivant est une expérience inégalement partagée par les enfants, il est utile et nécessaire de rendre à l'école les enfants témoins et co-auteurs de la "fabrique" de l'écrit, de ne pas les mettre que devant de l'écrit déjà graphié, coupé de son processus de production, tel une marchandise.

2. ORAL vs ECRIT:

Cette dichotomie est obsessionnellement travaillée par Foucambert:

"la langue écrite, l'écrit est un langage qui parle à l'oeil et qui fonctionne dans des situations de communication tout à fait spécifiques qui n'ont rien à voir avec les situations de communication orale; et ces deux types de situations de communication sont de plus en plus spécifiques". (3.XI.82.).

S'agissant des situations de communication, J. Peytard (Syntagmes 1971 Les Belles Lettres) a bien systématisé les contraintes fonctionnelles et leurs effets linguistiques et langagiers de ce qu'il appelle l'"ordre du scriptural" et l'"ordre de l'oral". Mais, de la même manière qu'il distingue plusieurs types d'écritures, on peut typologiser l'oral et distinguer, par exemple, la conversation

en situation, la communication téléphonique, le monologue (non-théâtral), qui lui repose sur un écrit), la transmission d'un message oral enregistré sur cassette ou radio-diffusé. Il apparaît ainsi, à l'évidence, que ces divers types de situations langagières ne présentent pas tous, uniformément, l'ensemble des traits caractéristiques de l'oral ou de purs écrits. Tout se passe comme si ces types se situaient sur un continuum fonctionnel dont les deux pôles extrêmes seraient la conversation en situation pour l'oral, l'écrit scientifique ou le roman pour le scriptural.

On ne peut dans ces conditions considérer, comme tend à le faire Foucambert, que oral et écrit sont deux langues étrangères l'une à l'autre, et qu'utiliser l'écrit consisterait à "penser exclusivement écrit" comme parler l'allemand pour un Français se devrait être, en cas d'apprentissage réussi, penser allemand. Ni, non plus, que la pratique et l'apprentissage de l'un doivent se faire en oubliant tout de l'autre.

Imagine-t-on que les enfants qui découvrent et apprennent l'écrit oublient soudain ce qu'ils savent déjà du langage et de l'oral, y compris le début d'analyse métalinguistique, spontanée et développée par l'école, du continuum sonore en phrases, mots, syllabes, phonèmes (cf. S. Bredart, J.A. Rondal L'analyse du langage chez l'enfant 1982 Mardaga)? N'ont-ils pas accompli un pas décisif quand ils ont compris que l'écrit est, comme l'oral, du langage? Il ne suffit pas de dire, comme Foucambert, que l'apprentissage de l'écrit relève du même type de démarche, intelligente, inventive, interactive et non simplement répétitive, que celle que les enfants ont utilisée pour apprendre à parler, par exemple. Il nous semble que c'est une seule et même démarche d'apprentissage qui est à l'oeuvre dans l'expérience que mènent les enfants des diverses situations et types d'oral et de scriptural, la démarche d'apprentissage du langage et de ses stratégies. Absence d'une théorie globale de l'apprentissage langagier et grand renfermement de la lecture sur elle-même conduisent Foucambert à proposer aux enseignants un "libéralisme pédagogique non-interventionniste" parfois croisé de behaviourisme: mettre chaque enfant face à de l'écrit déjà produit, observer ses "réponses" face à ce stimulus, l'aider par l'oralisation (!) des mots sur lesquels il bute et par des exercices techniques (6).

3. DES LIENS COMPLEXES ECRIT-ORAL:

Pour Foucambert les choses sont simples:

"les processus de lecture sont des processus résolument idéo-visuels par lesquels l'écrit fonctionne directement comme un langage pour l'oeil (parle à l'oeil - cf. supra), de même que l'oral fonctionne comme un langage pour l'oreille" (3.XI.82).

"la langue française ou les langues occidentales présentent la double caractéristique de pouvoir être lues ou de pouvoir être déchiffrées (i.e. oralisées, pour Foucambert) sans pour autant être comprises, comme on peut le faire du latin, dont on ne connaîtrait que le système phonologique. (...) Pouvoir être lues signifie pouvoir être comprise comme le chinois peut être compris, c'est-à-dire sans que soit créé l'intermédiaire d'un message oral". (3.XI.82.).

Or, tel ne semble pas être tout à fait le cas. Si l'on reprend les "expériences classiques de lecture rapide" souvent convoquées pour "démontrer" l'accès direct au sens de l'écrit, on constate deux sortes de biais. On compare, en effet, les temps de lecture silencieuse de listes comprenant le même nombre de mots isolés disposés en colonnes d'un item (cf. Richaudeau et Gauquelin Lecture rapide 1969 Marabout):

A. -une colonne de mots du français et une colonne de mots "artificiels" forgés à partir des lettres de s mots attestés de l'autre colonne:

(1) (2)

lcei ciel

sobi bois

B. -deux colonnes de mots attestés du français mais comprenant: (3) de 4 à 5 lettres par mot, (4) de 7 à 10 lettres.

On constate que (1) est "lu" plus lentement que (2) alors que (1) et (2) comprennent le même nombre de lettres, et que (3) et (4) se lisent sensiblement à la même vitesse alors que (4) comprend deux fois plus de lettres que (3). D'où l'on conclut, un peu vite, que l'on passe directement de l'écrit au sens de l'écrit par "ponction oculaire du sens".

Le premier biais réside dans la composition de (1): on y mélange des mots qui ont une structure syllabique, conforme au système de la langue, et qui sont prononçables, et des mots non-prononçables et sans structure syllabique. Or, les observations de laboratoire indiquent que la pause oculaire est plus longue pour lire silencieusement "398", qui "contient" 7 syllabes orales, que pour lire "839", pourtant composé des mêmes chiffres, mais qui ne "contient" que 4 syllabes orales, ou encore "1000" qui comprend quatre chiffres mais une seule syllabe orale. Une expérience complète, avec trois colonnes de mots:

A'. (1a) (1b) (2)

lcei

celi

ciel

confirme le décalage (1a)/(1b) et la relative proximité de (1b) et de (2).

Pour rendre compte de ce phénomène ignoré par Foucambert (7) Noizet (De la perception à la compréhension du langage 1980 PUF) parle d' "effet syllabique" comme facilitateur de la perception et de l'identification visuelles. Il propose un modèle de traitement perceptif du langage qui fait intervenir dans la lecture silencieuse une prononciation ou parole implicite comme médiation

lors du traitement perceptif visuel aboutissant à l'identification du stimulus écrit, ce "transcodage visuel-vocal" étant lié à la nature vraisemblablement "orale" de la mémoire immédiate agissant comme mémoire de travail dans la communication écrite.

Le deuxième biais tient au fait même de présenter des colonnes de mots isolés. Or nulle généralisation hâtive n'est possible à partir de là. En effet: "S'agissant de l'accès lexical, c'est-à-dire de l'accès au sens d'une unité lexicale, ce qui s'observe lors de la perception d'un mot donné à lire de manière isolée diffère incontestablement de ce qui s'observe sur un énoncé. Autant, en ce qui concerne un énoncé, la construction du sens exige l'intégration d'informations dont nous avons dit qu'elles sont stockées sous une forme plus proche de celles de l'oral que de celles de l'écrit, ce qui donne un rôle à l'oral dans l'accès au sens, autant, en ce qui concerne la lecture de mots isolés, la possibilité d'un accès direct au sens à partir de l'image visuelle semble démontrée. Notons toutefois qu'il ne s'agit que d'une possibilité et que, en tout état de cause, nombre d'expériences montrent, dans des tâches d'identification de stimulus verbaux, que leur prononçabilité facilite leur identification. Il n'en reste pas moins, que, dans le cas de mots isolés, une boucle par l'oral peut être évitée, à la différence de ce qui s'observe lorsque le lecteur a à intégrer des informations stockées dans une mémoire à court terme". (Noizet in Apprentissage et pratique de la lecture à l'école 1979 CNDP).

Qu'on ne commette pourtant pas de contre-sens sur les travaux de Noizet: ils ne militent en aucune façon pour une conception "syllabique" de la lecture et de son apprentissage. Les méthodes syllabiques classiques ou dites "mixtes" (de Daniel et Valérie au Sablier) risquent fort de conduire les enfants à être les "mauvais lecteurs" que Noizet décrit, ou, au moins, à retarder la construction de leurs capacités de "bons lecteurs". Noizet se situe en effet explicitement dans le cadre d'un modèle d' "analyse par synthèse" (prélèvement d'indices, hypothèse, validation) et rejette tout aussi explicitement un modèle "cartésien" de "synthèse par analyse" (des lettres ou sons aux syllabes, puis aux mots, etc...).

Par contre, ces travaux permettent de repousser les dichotomies trop rapides de Foucambert, d'autant plus qu' "un modèle de fonctionnement du lecteur adulte ne peut être considéré ipso facto comme un modèle de l'acquisition de la lecture" (Noizet 1979).

III. LA BOITE NOIRE DE LA COMPREHENSION.

Pour repousser toute idée d'une simplification de l'orthographe française, Foucambert argumente ainsi:

"les spécialistes, les gens qui s'intéressent à la lecture, ont plutôt tendance à demander, au contraire, que l'orthographe soit encore plus compliquée qu'elle n'est; c'est-à-dire que les signes soient encore plus spécifiques des significations qu'ils ne le sont pour le moment. Ils trouvent intéressant que le mot [VER]

que vous n'entendez que d'une seule manière puisse s'écrire de six ou dix manières différentes. A la limite, ils regrettent que ça ne puisse pas s'écrire de manière encore plus diversifiée, chaque ensemble de signes correspondant à une signification, alors que dans l'idée d'une écriture phonétique on a une réduction de ce que l'on voit au niveau de ce que l'on entend, passage obligé par l'oral, alors que tout le monde sait (sic!) que les processus de lecture ne passent pas par l'oral". (3.XI.82).

Derrière ces "mots-à-la-graphie-très-compiquée", c'est la fascination du mythe de l'idéogramme que l'on retrouve, doublée du reste, d'un retour du mythe adamique: jadis Adam, avant de commettre la faute que l'on sait, donna un nom, et un seul, à chaque chose: c'était le bon vieux temps de l'univocité et de l'ordre, "un mot pour chaque chose, une chose pour chaque mot", du paradis perdu que l'écriture idéographiée nous permettrait de retrouver...

Par delà son aspect "orthographique" (voir sur ces questions les travaux de Nina Catach), le désir formulé par Foucambert semble dénoter une conception très limitée de l'acte de lecture en tant que processus d'élaboration du sens d'un énoncé, seconde boîte noire du discours-Foucambert. Tout se passe comme si, à lire Foucambert, le sens d'un texte n'était, pour l'essentiel, que la résultante additive des mots qui le composent, mots eux-mêmes identifiés dans une procédure de prélèvements d'indices perceptifs-formulation-validation d'hypothèses de reconnaissance.

Dès lors, la grande affaire de la lecture semble se réduire à des questions quasi-techniques de bonne perception des mots, de stimuli graphiés. Cette impression est très largement confirmée par le contenu même du matériel mis au point par Foucambert et ses collaborateurs, qu'il s'agisse des Atel 1 et 2 (OCDL-Sermap) ou de leur version informatisée du programme Elmo. Ce matériel, du reste, ne constitue une "nouveau", relative, que dans la mesure où il transfère mécaniquement à des publics scolaires (8-12 ans) les exercices connus et déjà anciens des "méthodes de lecture rapide initialement conçus, à l'époque où le comportementisme et le conditionnement des comportements dominaient la psychologie de l'apprentissage pour des publics adultes. L'essentiel (80%) des exercices y est en effet consacrée à développer des automatismes perceptifs: élargir le champ visuel par la "lecture" de mots en colonnes de plus en plus longs (série A), installer-développer la technique des points de fixation par la "lecture" de textes rompus en trois colonnes disjointes (série B), renforcer la discrimination visuelle par le repérage d'un mot stimulus dans un corpus de mots isolés plus ou moins voisins du stimulus (série C), mais aussi prévoir la forme d'un mot effacé à partir des mots antérieurs déjà identifiés d'un énoncé (exercices de closure (8) de la série E).

Si ces exercices ne sont pas totalement inintéressants, ils mettent en oeuvre des capacités qui ne sont nullement spécifiques de l'acte de lecture et qui se

construisent également (voir de qui se pratique dans les classes maternelles par exemple) dans des situations d'apprentissage qui ne mettent pas en jeu l'écrit. De plus, ils ne concernent au mieux, qu'un aspect de la lecture, sans doute nécessaire comme quasi "pré-requis" mais notoirement insuffisant à soi seul. Foucambert s'inscrit en effet dans une perspective que les psychologues de la cognition (cf. P.H. Lindsay-D.A. Norman 1980 Traitement de l'information et comportement humain Ed Etudes Vivantes) appellent le traitement de l'information par données, ou encore la stratégie du "bas en haut" (bottom up): ce serait à partir d'indices perceptifs prélevés à la surface du texte, de mots identifiés (= "bottom") que progressivement, de proche en proche, se structureraient la signification et le sens du texte lu (= "up"). Or, ce que les psychologues de la cognition montrent, c'est que l'acte de lecture comme tout acte de compréhension d'énoncés langagiers, écrits ou oraux, met en jeu, interactivement, un mouvement de "bas en haut" de traitement par données et un mouvement de "haut en bas" ("top-down") de traitement par concepts.

Ce deuxième volet de la compréhension permet de rendre compte du phénomène de l'anticipation. Non pas tant l'anticipation locale, à laquelle de fait Foucambert la réduit (cf. les exercices de closure de la série E des Atel), mais surtout l'anticipation généralisée, qui permet à un lecteur compétent de faire très tôt dans sa lecture des hypothèses pré-conscientes sur le genre de texte qu'il lit et, donc, sur la façon dont, probablement, les informations du texte à lire se distribueront et s'intégreront dans des macro-structures, ou des super-structures génériques prototypiques. Si je peux lire rapidement et efficacement et bien mémoriser tel ou tel type de texte, un récit ou un conte, ce n'est pas essentiellement parce que je suis un champion de la perception, mais surtout parce que je sais, pour l'avoir appris en écoutant puis en lisant d'autres contes ou récits, voire en m'essayant à écrire, comment "fonctionne", dans ma culture, ce genre de texte. Dès que, par l'observation de la présentation matérielle du texte, par la lecture du titre ou du début de texte, j'ai la possibilité de faire l'hypothèse, au moins provisoire, que je suis en train de lire tel ou tel genre de texte, ma lecture-compréhension peut devenir plus aisée et plus rapide parce que je pense savoir quelles seront les composantes textuelles de l'écrit que je lis et leurs relations. C'est armé de cette "grille de lecture" que rapidement j'aborde mon texte, étant entendu que la lecture du texte particulier que j'ai sous les yeux peut, en retour, modifier et "enrichir" cette "grille" que je me suis construite au cours de mes expériences culturelles antérieures.

Cet aspect important de la lecture comme compréhension est ignoré par Foucambert, dans ses écrits "théoriques" mais aussi dans son matériel pédagogique.

gique: la série D des Atel (qui semble d'ailleurs avoir disparu dans Elmo puisque ce programme fait défiler les textes sur l'écran par effacement linéaire, lettre à lettre, de gauche à droite et de bas en haut), porte en fait sur la lecture sélective: non pas lire le texte en tant que tel mais lire le texte comme une "banque de données" où puiser les informations précises nécessaires pour répondre à des questions elles aussi précises et posées avant même l'acte de lecture. Il ne s'agit là que d'un aspect, utile mais limité, de l'anticipation généralisée, que d'autres matériels pédagogiques, heureusement, permettent mieux de travailler en classe (cf. Gamalir chez SRA, ou Le fil d'Ariane chez Nathan).

Les articles ou les livres qui s'inscrivent dans le domaine des théories cognitives du traitement de l'information, des schémas textuels et grammairaux de textes sont pourtant déjà nombreux et accessibles (cf. par exemple Kintsch et Van Dijk 1975 Comment on se rappelle et on résume des histoires Langage n°40; G. Denhière Il était une fois 1984 Presses Universitaires de Lille). Les travaux entrepris dans ce champ montrent par ailleurs que les diverses spécifications des pratiques langagières, production/réception, oral/écrit, mettent toutes en oeuvre, centralement, les mêmes capacités et les mêmes procédures. C'est donc sur ce coeur de l'activité et des pratiques langagières qu'il faut, aussi, faire porter le travail didactique et pédagogique, en se débarrassant des fausses dichotomies "enseignement vs apprentissage" mais aussi écrit vs oral, lecture vs écriture, au profit d'une relation dialectique entre les termes ainsi opposés.

-:-:-:-

Les "enseignants sont trop formés", selon Foucambert (3.XI.82)! Il nous paraît au contraire -et ce qui précède peut le montrer- que les maîtres ont, aujourd'hui plus encore peut-être, besoin de formation, en didactique du français particulièrement, car il n'est pas vrai qu'il suffise d'être locuteur natif d'une langue et de posséder quelques gadgets techniques, pour l'enseigner efficacement à des enfants et à des adolescents. Le militantisme pédagogique -celui de l'AFL également- ne peut se réduire et ne s'est jamais réduit, sauf dans ses heures d'oubli, au pouvoir charismatique de quelque brillant animateur-gourou, ni à la fascination des "masses" (ou des "happy few"...). Il repose au contraire, comme la formation institutionnelle digne de ce nom, sur la conscience claire et critique des situations, sur la maîtrise aussi affirmée que possible des savoirs et pratiques fondées. Telle n'est peut-être pas, il est vrai, la voie la plus facile.

-:-:-:-

Juin 1984. DOMINIQUE BRASSART. E.N. LILLE.

-:-:-:-

NOTES:

(0) Nous nous référerons pour l'essentiel à l'une des nombreuses conférences de J. Foucambert (Dunkerque 3.XI.82), transcrite et publiée (...comme quoi

il est parfois utile, nécessaire de "passer" de l'oral à l'écrit...) dans le n°3 de LIEN, bulletin de liaison des adhérents de l'Association Française pour la Lecture de la région Nord-Pas de Calais..(disponible au siège régional, Ecole Normale de Lille, ainsi que le video de la conférence). On y trouve l'essentiel des thèmes du discours-Foucambert.

- (1) cf. la reprise du discours-Foucambert dans Des illettrés en France (1984 Documentation Française).
- (2) Contrairement à la tentation de contournement de l'école qui pointe dans le discours-Foucambert (cf. La lecture, une affaire communautaire 1983 Les Cahiers de l'Animation n°40).
- (3) Le discours-Foucambert est aussi une reprise de la "méthode globale" gadgetisée. Voir Decroly, donc, mais aussi l'abbé Radonvilliers (1768! De la manière d'apprendre les langues) ou N. Adam (1787! Vraie manière d'apprendre une langue quelconque).
- (4) Voir Pour une autre pédagogie de la lecture GFEN Casterman 1976: R. Diatkine, L'enfant et la lecture; M. Cimaz, Les attentes du milieu en lecture et leur internalisation par les enfants.
- (5) Au mauvais objet qu'est l'oral, correspond chez Foucambert une fascination pour l'écriture "idéo-graphique" et le chinois: "Quand un Chinois lit du chinois il crée dans cette exploration visuelle de ce qui est écrit un certain nombre de significations qu'ensuite il peut éventuellement exprimer dans une langue orale. Son voisin qui peut arriver à la même signification mais qui pratique une langue orale complètement différente, dira, exprimera ce qu'il a compris dans une langue orale différente. Si on regarde ce qui se passe dans la lecture du chinois, on a ce qui est écrit en chinois, ce que quelqu'un comprend avec ses yeux et ce qu'il peut en formuler oralement. Cette démarche de lecture du chinois existe aussi dans les langues occidentales" . Sans doute l'écriture idéo-graphique exemplifie-t-elle aux yeux de Foucambert l'indépendance (permanence serait plus prudent!) du sens écrit à l'égard de l'oral. Mais ne voit-on pas également poindre ici chez Foucambert le mythe d'une unité paisible assurée par un écrit qui sublimerait toutes les variations socio-langagières, qui assurerait une inter-communication généralisée comme "avant la malédiction de Babel"? Etrange (et éternel) retour d'une conception pédagogico-idéologique très classique du "français" inscrite dans d'anciennes Instructions Officielles (1938!) pour

lesquelles l'écrit était l'alpha et l'oméga de tout apprentissage langagier, la mesure de toute pratique langagière (cf. Legrand Langue Française n°6 mai 1970).

(6) La façon dont on apprend à lire les idéogrammes au Japon doit être rapportée ici, même si Foucambert ne se pose jamais cette question. Au Japon il existe deux systèmes d'écriture phonétiques et un système idéographique. Les enfants commencent par apprendre l'un des deux systèmes phonétiques, hirakana, qu'ils lisent et écrivent, dans leur grande majorité, à la fin de la première année du primaire. L'apprentissage du système idéographique, kanji, ne commence qu'après l'acquisition de hirakana. On introduit progressivement quelques idéogrammes dans une phrase en hirakana. Le sens est d'abord inféré du contexte. On les nomme, on les fait prononcer, on les fait écrire, on diversifie leur usage dans d'autres contextes. On ne sépare donc pas dans l'apprentissage la vision, l'audition, la prononciation et l'écriture, ainsi que la signification. (D'après une conférence de J. Lurçat 14.II.1984).

(7) Pourtant, les partisans de l'AFL et de Foucambert utilisent volontiers la formule de Flesh (How to test readability 1951) pour mesurer la "lisibilité" des textes: formule complexe qui fait intervenir le nombre de mots par phrases mais aussi le nombre de syllabes orales par mot! (voir G. de Landsheere 1975 Introduction à la recherche en éducation. Colin).

(8) Technique mise au point par W. L. Taylor en 1953 comme instrument de mesure de la lisibilité des textes. (cf. G. de Landsheere op.cit.).



GLOBAL - PONCTUEL

1) Reconstitution de texte d'un texte amputé.

Texte amputé (CM2) de dix segments de phrase dont la suppression n'enlève pas la cohérence du récit. La ponctuation est respectée mais rien n'indique l'emplacement des segments enlevés. Ces derniers sont placés sous forme d'une liste placée après le texte à reconstituer.

2) Descriptions de dessins.

A - Chaque enfant de la classe reçoit une petite feuille bleue de 13,5 x 10,5 cm portant dans le coin haut gauche un n° d'ordre. Il est invité à y dessiner une figure assez simple pouvant faire l'objet d'une description écrite (le nom au verso). Chaque enfant recevant un dessin autre que celui qu'il a exécuté.

Les enfants sont invités à en faire une description par écrit, sachant qu'à partir de cette description un de leurs camarades devra essayer de reproduire le dessin décrit. Les noms des élèves sont indiqués comme précédemment sur chaque texte.

B - Trois mois plus tard, une nouvelle distribution intervient, chaque enfant recevant un texte qu'il n'a pas rédigé et qui correspond à un dessin qu'il n'a pas fait.

Les enfants lisent le texte en leur possession et établissent un dessin sur une feuille bleue identique à la première et portant le même n° d'identification.

Enfin les équipes sont constituées, chacune d'elles regroupant les 3 enfants ayant travaillé sur le même dessin de départ. Le dessin d'arrivée est comparé au dessin de référence, la description est examinée avec soin et corrigée.

- disposition au centre de la feuille - il faut le dire ;
- bien ponctuer.

Une variante :

Les enfants 2 par 2 visionnent chacun une diapositive et en font une description par écrit. Le maître recueille tous les textes, les photocopie et lors d'une autre séance, remet un exemplaire de cette fiche à chaque enfant.

Suit une séance de projection au cours de laquelle sont passées toutes les diapositives de la collection. Le jeu consiste à reconnaître sur l'écran les descriptions écrites sur la fiche.

Réduction de texte :

Ex : un texte écrit en 163 mots, on va donc écrire en 54 mots ;

- il faut conserver les idées principales du texte ;
- il est plus facile de viser court (48 ou 50 mots) puis de rajouter 6 ou 4 mots.

Remarque :

Lorsqu'on veut contracter un texte, on utilise des phrases concises et l'on constate que si, par la suite on veut ôter un ou deux mots, c'est généralement impossible. On peut économiser des mots en évitant certaines formules.

Ex : il y a deux façons de voyager = 7 mots
il existe deux façons de voyager = 6 mots
deux façons de voyager existent = 5 mots

Jeu des instructions verbales :

Une boîte de blocs logiques pour chaque enfant ; un élève tourne le dos = meneur de jeu ; il sélectionne 7 ou 8 pièces ; il réalise une configuration sur la table ; au fur et à mesure qu'il place, il indique à haute voix quelle pièce il utilise et la façon dont il la dispose.

Description orale d'un dessin - Du plan à l'espace :

Le meneur reçoit en outre un dessin qui représente en perspective une configuration simple réalisable avec les parallélépipèdes en question.

Le meneur de jeu doit donner des instructions (aussi précises et concises que possible) permettant à ses camarades qui ne voient pas le dessin de réaliser dans l'espace, avec les parallélépipèdes, la construction représentée par le dessin. Quand l'opération est terminée, on compare la construction obtenue avec le dessin modèle.

Interviews et discussions :

L'enfant qui est sommé par ses camarades de s'expliquer, de se faire mieux comprendre, est amené à reformuler ce qu'il veut dire, à affiner son expression, à puiser dans les ressources de la syntaxe et du vocabulaire.

Jeux de communication et discussions à partir de films courts :

La moitié de la classe verra le film ; on écrira ce qu'on a vu, dans le but de le lire ensuite à ceux qui n'ont pas vu le film. Ces derniers devront alors reconstituer le scénario puis on leur passera le film pour qu'ils puissent le comparer avec l'idée qu'ils s'en étaient faite.

LIRE

- 1) Lire à haute voix ralentit le rythme de la lecture et la lecture des enfants qui suivent des yeux le texte lu s'en trouve freinée.
- 2) Souvent, l'enfant qui lit à haute voix, tout entier à son effort, indique l'intonation, respecte le rythme, mais ne parvient plus à suivre la trame de l'histoire qu'il lit.
- 3) Les répétitions, les corrections deviennent vite lassantes pour les enfants dont le principal objectif est d'avancer et de connaître la suite de l'histoire.

Le phrase pirate :

Dans un texte, une phrase étrangère a été introduite. Il s'agit de la découvrir ; ce qui est impossible car cette phrase n'a pas sa place dans le texte.

Elle en détruit la cohésion, soit parce qu'elle apporte une information en contradiction avec le reste du texte, soit parce qu'elle ne s'intègre pas grammaticalement dans le texte.

Lecture rapide (magnétophone) :

Un texte est remis aux enfants. Ce texte a par ailleurs été enregistré au magnétophone sur un rythme de lecture rapide, mais la version enregistrée comporte diverses erreurs volontaires : substitutions, suppressions.

Les enfants écoutent et en parcourant leur texte des yeux repèrent d'un trait de crayon les passages ou mots modifiés.

+ 3 auditions (trouver le nombre d'erreurs et lesquelles)

Un texte est découpé en morceaux. Selon la nature du texte, ces morceaux peuvent être des phrases, des groupes syntaxiques, des répliques. Ces morceaux sont représentés aux enfants en désordre et il s'agit pour eux de reconstituer un texte cohérent qui ne sera pas obligatoirement le texte original.

La course aux mots (analogies graphiques et phonétiques) :

Chaque enfant, 1 fiche polycopiée, retournée de sorte qu'il ne puisse pas en prendre connaissance avant que les consignes soient communiquées.

La fiche = 5 séries de mots ; les éléments de chaque série présentent certaines analogies (graphique ou phonétique).

Dans chaque série, un même mot est répété 2 fois. Ce mot, qu'il s'agit de repérer le plus rapidement possible, à l'aide d'une marque au crayon, figure dans un cadre, au dessus de chacune des séries.

(exercice au chronomètre - reproduit plusieurs fois dans l'année)

. Assemblage particulier de lettres :

Cette fois les séries contiennent 20 mots. Certains de ces mots présentent un assemblage particulier de lettres (qui figure dans un cadre au-dessus de chaque série).

Il s'agit de les repérer (chronomètre).

. Repérages d'un mot :

Un extrait de catalogue reproduit comporte un certain nombre de fois le mot masqué. Celui-ci doit être repéré le plus rapidement possible, mais aussi le plus sûrement possible (toute omission = pénalité).

. Les coquilles à retrouver :

Les enfants lisent à leur rythme le texte donné ; ils cachent ce premier texte et prennent connaissance d'une seconde version comprenant les fâcheuses coquilles. Il faut retrouver le plus de coquilles possible. Cette recherche peut s'effectuer en plusieurs étapes, un va-et-vient du texte original au texte modifié étant possible (les deux textes n'étant pas comparés simultanément mais lus alternativement, l'un des deux textes demeurant nécessairement caché).

. Jeux de langage à support spatial :

Graphe eulérien s'il comporte 0 ou deux sommets impairs.

Ex : A p B q C r C s B

A p B s C r C q B

B q C r C s B p A

Quand le graphe a 0 sommet impair, on peut partir de n'importe quel sommet pour le parcourir et on revient alors obligatoirement au point de départ.

Quand le graphe a deux sommets impairs, on doit partir d'un de ceux-ci et on aboutit obligatoirement à l'autre.

"Ils ont chaud"

Les lettres d'un mot sont inscrites (dans l'ordre où l'on les rencontre dans le mot) aux sommets d'un graphe eulérien de telle façon que chacune n'apparaisse qu'une fois sur le graphe (émerveillement, 8 sommets).

On recopie ensuite le graphe sans porter aucune indication de lettres ou de flèches et on le donne aux enfants en même temps que le mot ayant servi à le fabriquer. L'exercice consiste à placer les lettres aux emplacements qui conviennent.

. Arbres alphabétiques :

La façon dont sont associées les lettres de l'alphabet pour former des mots est mise en évidence grâce à l'emploi d'une "grille" muette du type "arbre".

17 mots classés par ordre de grandeur croissante. Le jeu consiste à placer les lettres dans les "cellules" de la grille de telle façon qu'en suivant successivement de bout en bout, chaque branche, on retrouve les dix-sept mots de la liste.

- | | |
|--------|--|
| 1 M W | Chaque lettre est désignée par le n° d'ordre de la rangée et par l'indication "droite" ou "gauche". |
| 2 J K | Ex : la lettre J est désignée par : 2 gauche |
| 3 X C | <u>1) Jeu oral :</u> |
| 4 F L | J'énonce les lettres (12,D) ; (6,D) ; (10,D) ; (7,D) sans rien écrire, en conservant en mémoire les lettres au fur et à mesure qu'ils les identifient, les enfants doivent découvrir le mot. |
| 5 C G | |
| 6 S N | + les enfants peuvent se faire moniteurs. |
| 7 B U | <u>2) Texte rédigé en code :</u> |
| 8 Y A | Les enfants commencent à transposer le texte en clair. |
| 9 Q Z | Lettre après lettre. Puis ils découpent en mots la suite qu'ils ont obtenue, de façon à en faire un texte intelligible. |
| 10 T E | <u>3) Oral :</u> |
| 11 V I | Chacun d'eux, dans un ordre déterminé doit dire en code la lettre d'un mot choisi à l'avance par exemple le mot manifestation. |
| 12 D P | le 1er dit "1, gauche", le second enchaîne "8, droite" |
| 13 H R | |

. Jeu de la phrase à découvrir par la méthode des encadrements successifs :

Une courte phrase sur une feuille (sans la montrer) ceux-ci doivent la découvrir en proposant des phrases comportant le même nombre de mots.

Ex : leurs amis sont là.

- | | |
|--|---|
| 1) je mange des carottes
- + - - | 5) les abricots sont frais (découverte du verbe)
- - = - |
| 2) va au grand marché
+ = - + | 6) leurs arbres sont grands
= + = - |
| 3) le lapin mange beaucoup
= - - | 7) leurs amis sont loin
= = = = |
| 4) les autres viennent demain
+ + + - | 8) leurs amis sont las
= |
| | 9) leurs amis sont là
= |

Puzzles topo-logiques :

31.

Il s'agit de reconstituer un texte écrit sur une page de cahier que l'on découpe en morceaux à la façon d'un puzzle, les morceaux étant proposés ensuite en vrac aux enfants.

Spontanément, les enfants font référence au sens, oubliant souvent de s'aider de la forme des fragments.

Gauche-droite :

Les jeux dont nous venons de parler ont pour principal objectif de renforcer chez les enfants l'assise spatiale de la langue écrite.

Mots en hexagone :

Les enfants sont invités à rechercher les mots répondant aux définitions données et à compléter les cases d'une grille en hexagone.

TRANSFORMATIONS COMBINATOIRES.

Le jeu du mot de 4 lettres - à trouver : b u s e

mots proposés :	mine	I	mots	o	bébé	2	bien	I	thés	o
	mime	I	lion	I	bois	I	bols	I	buse	4
	nage	I	lire	I	doux	o	faux	o	boue	2

(c'est le b qui donne le point)

Suppression de lettres dans un mot de base

Règles : passer d'un mot donné à un autre de la langue française en conservant l'ordre des lettres et en supprimant le moins possible de lettres.

brioche ----- broche

chevelure

clocheton --- cochon

mercredi ---

article ---

perruche ---

orange ---

octobre ---

courbe ---

+ répartir des mots trouvés cette fois, ajouter des lettres pour refaire d'autres mots.

+ on pourrait donner un seul mot au départ et chercher tous les mots qu'on peut trouver en supprimant des lettres (ce seront des mots français ; on conservera l'ordre des lettres).

A - Fabriquer des paires de mots comportant les mêmes lettres.

Ex : onze groupes de lettres en désordre.

NSSCIUO NSSPOIO TSSRDEE TSSRDEEE SSNCOIU SSRCEI RNFSOI

EOSSR ESURS SESAC EBBS

Il s'agit à partir de chaque groupe de lettres de former 2 mots différents de la langue française qui les contiennent toutes et qui ne contiennent qu'elles.

NSSCIUO --- c u i s s o n

c u i s o n s + accent mis sur la prononciation du s - ss

ESALI SDEAI DUSOR NLRFEE RRSTEEI NIESETT EDTNSE NEEERRSV SRMAE

LISAVE EORESP ESALI ---- a s i l e - a i l e s - s a l i e s -

+ d'autre part par adjonction d'une apostrophe, un groupe, par exemple,
 article, nom - avec apostrophe intercalée = l'aise
 l'Asie

C - Fabriquer des mots avec des syllabes imposées puis inventer des mots nouveaux

B I B E L O T

BIB'LOT

3 syllabes

2 émissions de voix

+ des mots tronqués (BOU/VARS, CRA/MENT) sont proposés aux enfants en même temps qu'une liste des syllabes intermédiaires ; ils doivent découvrir le mot complet de 3 syllabes et l'écrire sur la fiche qui leur est distribuée.

La liste en 3 colonnes verticales : on fabriquera des mots en décalant des colonnes les unes par rapport aux autres.

PA	QUE	BOT	Boulevard	cartelet	pacelet
BOU	LE	VARD			
BRA	CE	LET	boulevard	boulevard	bitebot
CRA	QUE	MENT			
CAR	RE	FOUR	bicevard	branement	panelet
EN	NE	MI			
BI	BE	LOT	bicement : marque d'un accident sur une carrosserie.		
PAN	SE	MENT			
MA	TE	LAS			

Tu vas fabriquer des mots nouveaux en introduisant une syllabe entre les deux syllabes d'un mot ; tu écriras ensuite une petite histoire dans laquelle tu introduiras ces mots.

. Fabriquer des phrases avec des mots imposés

Construire des phrases les contenant tous une seule fois.

fuir - chien - devant - heureuse - le - le-est - voir - gros - souris - de
 affole-la-noir - chat

Ex : la souris est heureuse de voir le chat noir affolé fuir devant le gros chien.
 Le chien est affolé de voir le gros chat noir fuir devant la souris heureuse.

. Combiner des segments de phrases

A - Les enfants reçoivent 5 bandes ; certaines d'entre elles sont vierges et ils doivent y inscrire une phrase de leur choix (voir schéma ci-dessous)

un ou plusieurs mots	un verbe	"des"	un ou plusieurs
désignant une personne	un seul mot	ou	mots désignant des
ou un animal	conjugué au	"les"	personnes, des animaux,
	passé		des choses

B - D'autres bandes comportent le pronom "qui" suivi d'un verbe à l'imparfait commençant par une voyelle ;

qui attaquaient

qui empilaient

qui emballaient

Les enfants doivent imaginer une suite. Une fois préparés, les bandes des deux types sont rassemblées puis redistribuées au hasards, chaque enfant recevant cinq phrases du 1er type, et 5 phrases du second.

Chacun est alors invité à associer les phrases par couple dans la mesure où un sens subsiste ; énoncer la nouvelle phrase ainsi obtenue.

Ex : les gens regardaient les singes qui expliquaient comment l'on joue aux échecs.

Nouvelle règle : un élève choisit un début de phrase parmi les bandes dont il dispose. Tous les autres cherchent à associer un élément en leur possession.

Règle inverse : un enfant donne la fin d'une phrase ; tous les autres cherchent un début possible.

. Le jeu de la phrase la plus longue

Chaque enfant inscrit un mot qu'il sera amené à proposer ; le 2ème enfant à intervenir cherche un mot qui est conciliable avec l'initiale en question, l'écrit sur son cahier et annonce la 2ème lettre de son (un) ; il propose le n.

U n

VI IMAGINATION HUMOUR POESIE

. Le jeu des légendes

on distribue aux enfants un dessin qui illustre une situation relativement bien caractérisée (situation insolite), capable de lancer l'imagination sur des voies très diverses. Condenser l'essentiel en une légende aussi concise que possible.

. Dites la même chose avec des mots

Il s'agit d'une suite de 4 dessins qui ne trouvent de signification que lorsqu'on les considère les uns par rapport aux autres ; leur ensemble forme une minibande dessinée d'allure assez énigmatique.

+ Mettre par écrit les idées que cette suite de dessins leur suggère.

. A la recherche des glissements de sens

a) recherche du mot pouvant s'associer à des éléments divers

1	de métro	2	de casserole
	d'égout		de poisson
	d'incendie		de cheval
	de chaleur		de pie
3	de chemise	4	d'épingle
	d'une grue		de liste
	d'un fleuve		de lit
	d'un électrophone		de salade
			de mule

bouche - queue - bras - tête

b) à partir d'un mot donné PIED, désigner des objets différents par association de compléments : pied de biche - pied de lampe - pied de mouton - pied d'alouette - le pied d'une montagne - pied de salade - pied de nez - pied à coulisse

c) trouver le substantif manquant

une ... d'air	un de laitue	un de boeuf
un de mer	un de chèque	les du Tarn
un d'âne	des ... de scie	les de bol
des de fée ...		

. Apparier comme il se doit les substantifs appartenant à 2 séries distinctes

COU	Cortège	proposer un travail écrit
TETE	chaussure	le pastiche du poème de Prévert
TRONC	taureau	
BOUCHE	soupière	
COEUR	livre	
TALON	bétail	
DOS	veuve	
JAMBE	arbre	
MAIN	bois	
LANGUE	pierre	
QUEUE	four	
OREILLES	boeuf	

. Camouflage de mots et recherche de mots cachés

Chaque enfant reçoit une feuille portant son nom et trois mots (qui diffèrent suivant les enfants). Il doit les introduire dans un texte de son choix, de façon aussi anodine que possible pour qu'ils passent inaperçus.

Chaque texte est ensuite lu à l'ensemble de la classe (par un autre élève que le rédacteur). Chacun des auditeurs essaye de découvrir parmi les mots du texte les trois qui lui paraissent avoir été camouflés. Il inscrit ces trois mots sur une fiche polycopiée dans 3 colonnes prévues à cet effet, en face du nom de l'auteur. On passe ensuite au texte d'un autre enfant et à la fin une confrontation - correction générale a lieu.

. Métamorphoses

On découpe une phrase en mots que l'on distribue en vrac aux enfants. Ceux-ci sont invités à s'en servir pour bâtir une phrase qui ne comportera que des mots choisis dans la phrase de référence.

+ L'aspect humoristique de l'exercice se manifeste spécialement lors de la confrontation collective des résultats.

ROLE DU JEU :

L'enfant qui joue pratique l'autonomie, s'exerce à l'autonomie ; on lui fixe un but à atteindre, on lui précise les règles qu'il devra respecter. Mais, pour le reste, il est son maître. C'est lui qui choisit les moyens à utiliser, l'itinéraire à suivre.

Notre objectif est de permettre à chacun d'eux, suivant ses ressources propres, d'aller aussi loin qu'il le peut dans ses activités comme dans les réflexions que celles-ci suscitent.

J.J. DEGIOVANNI

Maître de petite école dans les Flandres !

AU FIL DES REVUES...OU EST-IL QUESTION DE LECTURE ?

Pour comprendre l'acte lexique...un peu de théorie...pratique.

Pratiques: (n° 35, octobre 1982): "La Lecture".

L. Sprenger-Charolles dans "quand lire, c'est comprendre", propose une approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture. L'analyse de l'auteur donne des outils pour prendre en compte le rôle du sujet lecteur dans le processus de lecture: le pourquoi et le comment il lit. Indispensable pour observer et agir sur les stratégies de lecture et de non-lecture de nos élèves...et de nous-mêmes.

-Cahiers duCRELEF: (n°13, 1981): "Lire et comprendre".

L'article de M. Charolles "sur la compréhension des énoncés en langage naturel" aide à comprendre comment on comprend et comment on ne comprend pas.

Dans le premier degré.

-Repères: (n°59, mars 1983).

Saluons au passage la reparation de cette publication de l'I.N.R.P., outil indispensable pour connaître l'état des recherches en cours en didactique et pédagogie de la langue maternelle à l'école maternelle et à l'école élémentaire. Dans ce numéro ("Et si le français était une activité d'éveil ?"), l'article de C. Ringot: "Apprendre à lire par une démarche d'éveil", relate avec force exemples une expérimentation menée en cours préparatoire autour d'un projet pédagogique global et l'émergence de situations d'apprentissage de la lecture.

-Le Français Aujourd'hui: (n°50, juin 1980). "Le Français à l'Ecole Elémentaire"

L'article de P. Bonneire: "Analyse lexicale de quelques méthodes d'apprentissage de la lecture" fait le point sur le vocabulaire en usage dans le texte des Instructions Officielles consacrés à la lecture et dans quelques manuels de lecture: ("Luti", "Au Fil des mots", "Daniel et Valérie", "Le Sablier"...).

C. Ringot ("Cohérence pédagogique et apprentissage de la lecture") propose une démarche d'apprentissage de la lecture sans manuel. Signalons également les articles de L. Lentin: "Le livre illustré: rôle du texte avant l'apprentissage de la lecture", et de E. Charmeux: "Et si on mettait l'écrit à sa véritable place dans les apprentissages ?"

-Pratiques: (n°35, octobre 1982).

Dans ce numéro déjà cité, E. Charmeux ("Mais oui! la méthode de lecture a de l'importance!") explicite les présupposés des pratiques dominantes pour l'enseignement de la lecture aujourd'hui et, à partir d'une définition rigoureuse de l'acte lexique, propose une définition des objectifs d'un enseignement rénové de la lecture.

Dans le second degré.

-Inter-CDI: (n°56, mars-avril 1982).

"Et s'ils ne savent pas lire en sixième ?" de B. Chevalier. Un titre sous forme d'une interrogation hypothétique que d'aucuns risquent de trouver fort pertinente. L'article relate comment une équipe éducative s'empare en sixième de la question lecture.

-Le Français Aujourd'hui: (n°61, mars 1983).

Autour du titre "Lire ou ne pas Lire" l'ensemble du numéro propose un certain nombre d'expérimentations et d'analyses fort diverses.

-Pratiques: (n°35, octobre 1982).

Encore ce numéro...une mine finalement pour la question qui nous occupe. L'article de C. Masseron (et alii) "Lire à l'Ecole, analyse et propositions" donne les éléments pour comprendre, entre autres, ce qui peut se passer dans une classe de cinquième avec un texte difficile plein de mots difficiles.

-Le Français Aujourd'hui: (n°53, mars 1981) "Collèges 80".

M. Leclercq dans "La Lecture en Sixième" rend compte de l'expérience menée dans le cadre de l'I.N.R.P. au lycée de Montgeron où l'équipe a opté pour une pratique transdisciplinaire de la lecture en sixième. Utile pour les équipes engagées dans la rénovation de leur collège.

-Pratiques: (n°32, décembre 1981; "La Littérature et ses Institutions".

n°38, juin 1983; "Enseigner la Littérature").

Ces deux numéros peuvent aider considérablement les professeurs de collèges et de lycées qui veulent enseigner autrement la littérature et introduire un rapport différent à l'objet-livre.

-Pratiques: (n°40, décembre 1983).

Avec notamment un article de L. Sprenger-Charolles "Analyse d'un dialogue didac-

tique, l'explication de textes", article décapant qui tord le cou à certaines pratiques de lecture dirigée, et que l'on pourrait sous-titrer: "Comment massacrer La Bruyère?" A partir de là, nécessité absolue de retourner à la référence bibliographique précédente.

...ET DU COTE DES LIVRES?

Le sujet est vaste: la lecture fait beaucoup écrire. Voici cependant quelques repères bibliographiques, choisis parmi les ouvrages -et les auteurs- qui aujourd'hui font le plus parler d'eux, et de manière controversée parfois.

1) **"La Lecture à l'Ecole"**. E. Charmeux. Sudel/Cedic 1975.

Articulé autour de deux grands axes (première partie: "Pourquoi?"; deuxième partie: "Comment?"), cet ouvrage, à partir d'une analyse des objectifs d'une pédagogie de la lecture, de l'acte lexique et de la notion d'apprentissage, propose une démarche couvrant l'ensemble des étapes de la scolarité pré-élémentaire et élémentaire: des suggestions d'activités, d'exercices, et des pistes pour une évaluation contrôlée des acquisitions. Les lectures fonctionnelles, les supports authentiques de lecture, la relation phonèmes/graphèmes, la place de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture, les activités de structuration, la lecture à voix haute... Ouvrage clé pour le premier degré, mais aussi pour tout enseignant de français au collège soucieux de savoir ce qui se passe aujourd'hui à l'école élémentaire.

2) **"Le Pouvoir de Lire"**. G.F.E.N. (Groupe Français d'Education Nouvelle). Casterman 1975.

Autrement dit, lire est pouvoir; savoir lire est un enjeu socialement clivé. Ici, des outils pour mesurer (maîtriser?) la crise de la lecture en France, et au passage, un rappel qui ne peut laisser indifférent un enseignant: "On ne naît pas non-lecteur, on le devient". Les auteurs conduisent le lecteur vers un détour du côté de la littérature de jeunesse -que la formation initiale des professeurs du second degré ignore- des bibliothèques, du côté de ces autres textes dits "non-littéraires".

3) **"La Manière d'Etre Lecteur"**. J. Foucambert. OCDL/SERMAP. 1976.

Un auteur qui oblige à prendre parti, à ré-agir. Un livre qui rappelle -l'école

l'avait peut-être oublié- que "l'on n'apprend pas en faisant semblant, sauf à faire semblant" (en classe, apprend-on vraiment à lire pour de bon ou à faire semblant de lire?) et qui remet à sa place, place qu'elle n'aurait jamais dû quitter, la lecture à voix haute. Livre utile pour tout enseignant de français (de la maternelle à l'université!), mais qui laisse entière la question cruciale: et l'apprentissage de l'écrit en situation de production dans tout ça? N'a-t-il rien à voir avec l'apprentissage de la lecture?

4) **"Du Parler au Lire".** L.Lentin, J. Hébrard...E.S.F. 1977.

Comment l'enfant "apprend"-il à parler? Et si on lui "apprenait" à lire selon un modèle identique, en jouant le plus possible sur l'interaction entre lui et l'adulte lisant-écrivain? Que viennent alors faire les exercices structuraux dans tout ça? Et pour aider à y voir clair, une analyse des différentes "méthodes" de lecture aujourd'hui sur le marché. Les auteurs définissent l'acte lexique comme "un dialogue permanent entre activité de prévision et activité de vérification", en précisant que, moyen de vérification parmi d'autres, le déchiffrement -partiel- doit être seulement "un instrument, et non un préalable", et ils affirment résolument qu'il faut "apprendre à lire, mais aussi (mais avant?) à écrire". Ouvrage plein d'enseignements donc; sans oublier la relation d'une expérimentation dans un Cours Préparatoire ("Apprendre à lire en parlant").

5) **"Vers une Nouvelle Pédagogie de la Lecture."** I. Cohen, Y. Mauffrey. Armand Colin/Bourrellier 1983.

Un ouvrage pratique, dans tous les sens du terme. Le lecteur pressé peut y trouver l'état des recherches en cours sur l'acte lexique, et le point sur des positions pédagogiques parfois divergentes, ce qui est utile pour mieux apprécier les enjeux et les présupposés du débat, sachant que dans une classe, rien n'est jamais neutre. Mais aussi pratique par tous les exercices proposés pour comprendre ce qui se passe quand on lit, par tous les exercices et activités que l'on peut mener avec des élèves...

NB: Cette note bibliographique est forcément incomplète. La lecture est source de nombreuses écritures et le choix des articles cités est dépendant de mon goût et de mon savoir-lire. Reste pour une plus grande exhaustivité à signaler le n°12, (septembre 1983), de **Références Documentaires**, publication du C.N.D.P., numéro consacré à l'apprentissage de la lecture, où le lecteur peut trouver une bibliographie commentée et thématique sur la question.

FRANCINE DARRAS.
