

Serge Terwagne
Anne Godenir



Comment aider l'enfant à
s'appropriier la langue écrite

Brochure accompagnant le film



ou

**COMMENT AIDER L'ENFANT A
S'APPROPRIER LA LANGUE ECRITE**

Recherche et tournage

Bernadette Glot
Anne Godenir
Danièle Massoz
Serge Terwagne

Scénario et montage

Anne Godenir
Serge Terwagne

Production

Service de Pédagogie
Expérimentale (Ulg)
Direction : Marcel Crahay
Décembre 1992

Ce travail a été réalisé grâce au soutien de la
Direction Générale de l'Organisation des Etudes,
Ministère de l'Education, de la Recherche et de la
Formation de la Communauté française
de Belgique

Nous tenons à remercier pour leur précieux concours et leur participation aux groupes de travail :

Monsieur l'Inspecteur Général

R. DELMELLE

Mesdames et Messieurs les membres de l'Inspection

P. COLLIGNON

P. DOCCLO

J. HARTIEL

J. KIN

B. LARDINOIS

A. LAURENT

M. MOSSIAT

D. PECRIAUX

J. PEIFFER

M. PIRLET

J. POTTIER

C. RAVET

M. VAN COPPENOLLE

Mesdames les Institutrices et Messieurs les Instituteurs

de l'E.P.A. d'Arlon

de l'A.R. d'Aywaille

de l'A.R. de Molenbeek-St-Jean

de l'E.P.A. de Dolhain-Limbourg

de l'E.P.A. de Mons

du Lycée de Namur

de l'A.R. de Soignies

du home pour enfants de
bateliers de Huy

C. ANDRE

C. BRUYERE

M. CASTRO

M. CLAES

M.-P. CHARLIER

M.-A. CLERBOIS

J. DEFOSSE

I. DERIE

R. FABER

J. GAUBE

J. GOSSET

M. GUILLAUME

F. HENS

J. HUTSEBAUT

M. LEVELING

L. MASSOTTE

V. MELOTTE

C. RENARD

M. REUFF

J. SCULIER

A. STENHUSE

V. THELEN

J. THOMAS

L. URBAIN

M. VANCAUWENBERGHE

M. VANDEREST

L. VAN GEEL

F. WASTERLAIN

Mesdames et Messieurs les Professeurs des
IESPCF de Bruxelles, Huy, Mons, Namur,
Verviers et Virton

M. CALLU

L. COLINET

R. COLLE

L. CORNET

J. GAUBE

J. LECRENIER

M. MATHIEU

R. MONNIER

J. MURET

F. TROGER

J. WILLEMART

Les prises de vue ont été réalisées dans les
classes de

Mme M.-A. CLERBOIS.....A.R. d'Aywaille

Mme L. URBAIN.....A.R. d'Aywaille

Mme V. MELOTTE.....Lycée de Namur

Mme A. STENHUSE.....A.R. de Dolhain-Limbourg

Mme M. LEVELING.....E.P.A. d'Arlon

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	5
Un lecteur habile ne déchiffre pas	7
Quel type de recours au langage oral?	9
2. DECOUVERTE DE TEXTES ET STRUCTURATION	13
Au commencement...	14
I. La découverte du texte	14
II. Les séances de structuration	16
Et par la suite...	23
3. L'ENTREE DANS LES MOTS	31
Le début des analogies	35
Vers la lecture autonome	38
4. ENONCIATION ECRITE ET PRODUCTION DE TEXTES	45
Ecrire pour correspondre	51

5. PROJETS DE LECTURE	53
Donner aux enfants l'occasion de mener des projets individuels de lecture	55
La lecture publique	57
La gestion des prêts	60
Les projets collectifs	59
Comment acquérir des pin's au meilleur coût ?	60
Ateliers de cuisine	62
6. EN GUISE DE CONCLUSION	65
7. BIBLIOGRAPHIE	67

1

INTRODUCTION



Jean Dubuffet, La botte à risque, Sicile, 1973.

A l'heure actuelle, dans notre pays, plus de 10% des enfants éprouvent de sérieuses difficultés à pénétrer dans le monde de la langue écrite. Les analystes les plus optimistes considèrent par ailleurs qu'au sortir de l'enseignement fondamental, plus de la moitié des élèves n'ont encore, de l'acte de lecture, qu'une maîtrise non experte, insuffisante pour leur assurer un réel choix et une parfaite aisance dans leur formation à venir. La lecture habile serait l'affaire, au mieux, de 30 à 40% de notre population, et l'écriture habile, de 20% au plus...

Il s'agit là, dans une société qui réclame de plus en plus de lecteurs et de scribes experts, d'une situation préoccupante. D'autant plus préoccupante qu'elle ne laisse guère espérer qu'il existe des solutions simples et définitives au problème. Mais précisément, la plus grande erreur n'a-t-elle pas toujours été de chercher des solutions simples et définitives? Tout porte à croire en effet que les composantes du problème sont multiples, à la fois institutionnelles et pédagogiques, et que, sur le plan même de la pédagogie, les oppositions tranchées entre les approches axées sur le sens et celles axées sur le son ont occulté d'autres possibilités méthodologiques.

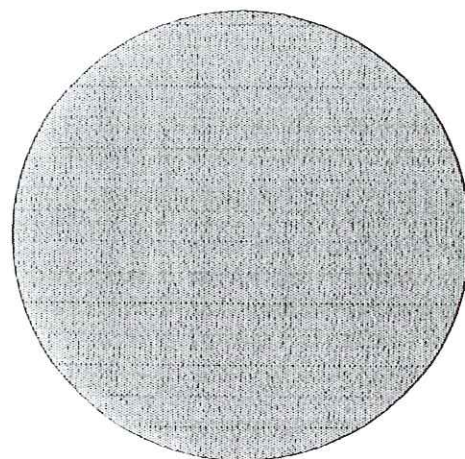
Nous verrons qu'il est effectivement possible d'élaborer des pratiques d'apprentissage qui permettent de dépasser l'alternative traditionnelle. Notre ambition est moins de fournir des propositions irrévocables que de montrer qu'il reste encore beaucoup à dire et à chercher dans ce domaine. Pour peu qu'on y poursuive des efforts de réflexion sur la manière dont les enfants (et les enseignants) apprennent à apprendre...

UN LECTEUR HABILE NE DECHIFFRE PAS

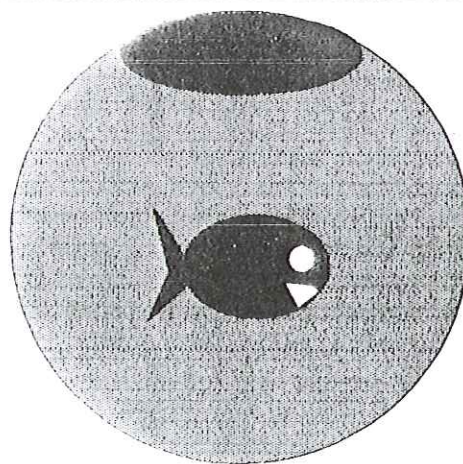
Qu'est-ce qu'un lecteur habile? Très longtemps on a cru qu'on pouvait définir son savoir-faire sur le mode d'un déchiffrement automatisé : le bon lecteur serait quelqu'un qui maîtrise parfaitement les règles de correspondances graphophonétiques (lettres-sons), au point qu'il n'a plus à réfléchir pour les appliquer.

Depuis plus de cent ans, toutefois, les preuves se sont accumulées à l'encontre d'une telle conception. Le texte de Jean Dubuffet qui ouvre ce chapitre nous le montre de façon lumineuse : bien qu'il respecte parfaitement les règles de correspondances graphophonétiques, il est loin d'être d'une transparente lisibilité! En tout cas, l'effort qu'un lecteur habile doit faire pour le décrypter indique par l'absurde que son savoir-faire ne repose pas simplement sur la maîtrise automatisée du déchiffrement : la lecture habile se fonde sur la saisie de formes orthographiques, spatialement, visuellement organisées, et directement productrices de sens. Sur ce dernier point, les jeux homophoniques, tel celui de Yves Laloy, montrent clairement que nous n'établissons pas la signification d'un message écrit à partir de sa traduction orale - sans quoi, comment ferions-nous la différence entre "les poissons..." et "les pois sont..."?

Tout ceci tend à prouver que le langage écrit fonctionne comme un langage à part entière, au même titre que le langage oral, sinon qu'il s'agit ici, en



les petits pois sont verts



les petits poissons rouges

D'après un tableau surréaliste de Yves Laloy.

quelque sorte, d'un langage "pour les yeux". Tout comme le langage oral, en effet, le langage écrit est organisé selon une double articulation linguistique : il est composé tout d'abord d'unités fondamentales en nombre très limité (les lettres) qui, sans avoir en elles-mêmes de sens, rendent possibles les différenciations de sens (cf. eau ≠ au). Ces lettres, regroupées selon une organisation syllabique héritée du langage oral, permettent donc de former des mots, lesquels sont par ailleurs agencés selon une articulation syntaxique où s'établissent de nouvelles relations significatives.

Il s'ensuit que l'habileté linguistique à saisir la signification d'un message repose essentiellement sur la capacité à traiter les éléments du langage (lettres et mots) non pas comme des éléments à part entière, mais comme des parties d'un tout significatif, comme des éléments qui ne prennent leur réelle valeur distinctive qu'au travers de leur mise en relation au sein du contexte. Un (bon) lecteur est donc quelqu'un qui est capable de traiter en simultanéité des lettres pour percevoir le sens d'un mot, et des mots pour percevoir le sens d'une phrase. Les éléments linguistiques ne sont, en quelque sorte, que des "vecteurs" qu'il s'agit de coordonner.

C'est Mc.Keen Cattell qui, le tout premier, dès 1885, a montré combien la perception des éléments du langage écrit était influencée par le contexte linguistique où ils se trouvent. Dans une expérience désormais classique, Cattell propose, pendant un très court temps d'exposition, trois types de message qui comportent tous le même nombre de lettres, mais qui diffèrent quant à leur degré de structuration. Par exemple :

- | | | | |
|----|-------|---------------|-----------------|
| 1. | X K V | C S Q Z T L C | G W M P B C Q V |
| 2. | P O U | C H A P E A U | C O U T E A U X |
| 3. | L E S | O I S E A U X | C H A N T E N T |

Dans le premier cas, les lecteurs sont capables, au mieux, d'identifier 4/5 lettres; dans le second, ils parviennent à en percevoir une dizaine; et dans le dernier, c'est l'entièreté de la phrase qui est identifiée. La perception des éléments est donc largement tributaire des possibilités qu'a le lecteur de les mettre en relation.

De quelle manière, précisément, le contexte intervient dans la perception des éléments, c'est là une question qui fait encore l'objet d'âpres débats parmi les chercheurs. Ainsi, selon Smith (1971), le contexte permettrait une *sélection* des informations visuelles les plus pertinentes; selon Rumelhart et McClelland (1986), il permettrait d'accélérer le traitement de ces informations grâce à notre expérience des *connexions* entre éléments; selon Massaro et Cohen (1991), il fournirait une source d'information supplémentaire *intégrée* aux informations visuelles; et selon Richman et Simon (1988), il permettrait de surmonter les limites de notre mémoire perceptive en *assimilant* les éléments isolés en de nouvelles entités.

QUEL TYPE DE RECOURS AU LANGAGE ORAL?

Si le langage écrit fonctionne comme un langage à part entière, il convient donc qu'il soit appris comme tel, dans sa manière propre de produire les significations.

Il est vrai, cependant, qu'entre le langage écrit et le langage oral, il existe des similitudes d'organisation qui peuvent aider les enfants dans leur apprentissage. Encore faut-il que ceux-ci soient à même de saisir ces similitudes. Or, comme l'ont bien montré E. Ferreiro et M. Gomez Palacio (1982), il s'agit là d'une capacité qui ne va pas de soi, qui s'acquiert, autrement dit, de façon progressive. Et cette difficulté de transposition touche aussi bien la première articulation linguistique, c'est-à-dire l'organisation des mots dans la phrase, que la seconde, qui concerne l'agencement syllabique. Nous avons pu confirmer les observations de Ferreiro au travers de deux épreuves administrées à quelque 120 enfants, à intervalles réguliers pendant leur première année d'apprentissage.

1. Les parties de la phrase.

Une phrase écrite, accompagnant une scène dessinée, est proposée à l'enfant. Soit, par exemple, la phrase

LE GARÇON CARESSE SON LAPIN.

Elle est lue à haute voix par l'adulte, lequel demande à l'enfant de la répéter.

On lui demande ensuite de localiser le mot LAPIN, puis GARÇON et enfin d'identifier les parties qu'il n'a pas encore désignées.

On constate qu'en début de première année, la plupart des enfants identifient assez bien la place des substantifs. Par contre, nombreux sont encore ceux qui éprouvent des difficultés à concevoir que le verbe puisse être représenté séparément d'un sujet ou d'un verbe.

Gaylord

L'adulte : *Regarde, Gaylord, on a dessiné un garçon et son lapin, et en dessous, on a écrit la phrase qui va avec le dessin : "le garçon caresse son lapin". Tu veux bien la répéter?*

Gaylord : *"Le garçon caresse son lapin".*

L'adulte : *Est-ce que tu crois que l'on a écrit "lapin" quelque part?*

Gaylord montre le mot "lapin".

L'adulte : *Et "garçon"?*

Gaylord montre le mot "garçon".

L'adulte (montrant "caresse") : *Et ici?*

Gaylord : *"Je caresse".*

L'adulte : *Comment?*

Gaylord : *"Je caresse".*

Emilie

L'adulte : *Est-ce qu'on a écrit "lapin"?*

Emilie montre "lapin".

L'adulte : *Est-ce qu'on a écrit "garçon"?*

Emilie montre "garçon".

L'adulte (montrant "caresse") : *Et là?*

Emilie : *"Caresse le lapin".*

Quant aux déterminants, ils sont souvent inclus dans le substantif... ou tout simplement ignorés.

Gaylord

L'adulte : Est-ce que tu crois qu'il est écrit "son" quelque part?

Gaylord (montrant "pin") : Oui.

L'adulte : Est-ce que tu crois qu'il est écrit "le" quelque part?

Gaylord : Non.

2. Les parties du mot.

L'adulte montre à l'enfant un mot de trois syllabes, accompagné d'un référent dessiné. Il lui lit ce mot, puis, par un système de caches, ne laisse plus apparaître que la dernière syllabe. Il lui demande alors ce qu'il est encore écrit. Il procède de même pour les deux autres syllabes.

En début d'année, un tiers des enfants testés n'ont pas évoqué la solution consistant à segmenter le mot oral : certains segmentent le référent lui-même, de façon parfois fort ingénieuse (il est écrit "short", "bermuda", "braguette", etc.); d'autres placent encore le mot entier dans toutes les parties du mot écrit, esquissant parfois, après réflexion, un début de segmentation. Au total, 15% seulement des enfants ont proposé une segmentation du mot oral relativement correcte.

Romy

L'adulte : Qu'est-ce qu'on a dessiné ici?

Romy : Un pantalon.

L'adulte : Et en dessous, on a écrit le mot "pantalon". Tu le vois? Si je cache ceci [cache "panta"], (...) qu'est-ce qu'il est encore écrit? (...)

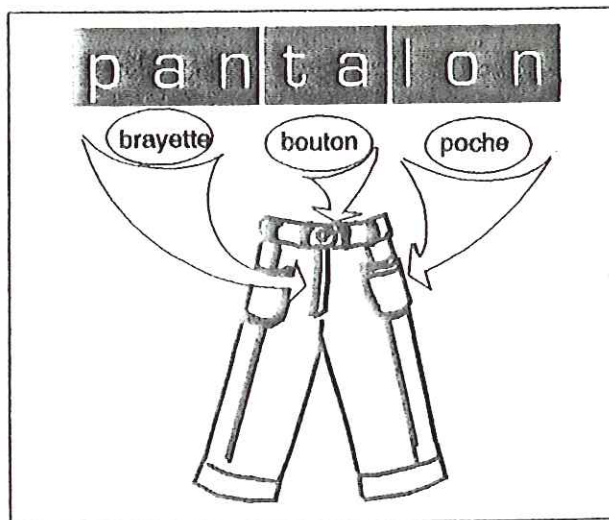
Romy : "Les poches", peut-être...

L'adulte : Et là? [montre "pan"]

Romy : La brayette.

L'adulte : Et le dernier morceau, qu'est-ce qu'on a bien pu écrire?

Romy : Le bouton.



Emilie

Emilie, devant "lon", a dit qu'il était écrit "pantalon". L'adulte lui propose maintenant le segment "pan".

Emilie : Il y aurait eu deux fois "pantalon". (...)

L'adulte : Tu veux dire que là [montre "pan"], on aurait écrit "pantalon", et [montre "lon"] encore là?

Emilie : *Ah non! Parce qu'il n'y a pas la même chose!*

L'adulte : *Ah, c'est juste, ce n'est pas la même chose!*

Emilie : *Là, ce serait "le pan", et là, "le pantalon"...*

Ces phénomènes développementaux permettent de comprendre à quels risques on expose l'enfant quand on focalise l'apprentissage de la lecture sur un enseignement systématique des correspondances graphophonétiques ou sur l'acquisition de mots entiers : que peut faire l'enfant, en effet, de simples mots ou de syllabes s'il n'est pas à même de comprendre la manière dont ces segments s'articulent au sein d'un tout significatif?

Sans la capacité de saisir de telles relations parties-tout (syllabes-mot, mots-phrase), la simple mémorisation d'éléments isolés ne peut déboucher sur des mises en relation significatives : le langage écrit ne restera pour l'enfant qu'un "tas" de syllabes ou de mots sans vie.

Si l'on souhaite que l'enfant apprenne le langage écrit dans ce qu'il a de spécifique, tout en lui permettant de s'aider du langage oral, il ne suffit manifestement pas d'établir entre les deux langages de simples relations ponctuelles, de type graphophonétique.

Les similitudes et les différences entre les deux systèmes ne pourront être véritablement saisies par tous les enfants que si ces systèmes sont confrontés dans leur fonctionnement général, autrement dit dans la manière dont chacun produit la signification.

Cela implique évidemment que l'on travaille directement sur des textes dont on tentera avec les enfants de découvrir le sens et la lettre.

2

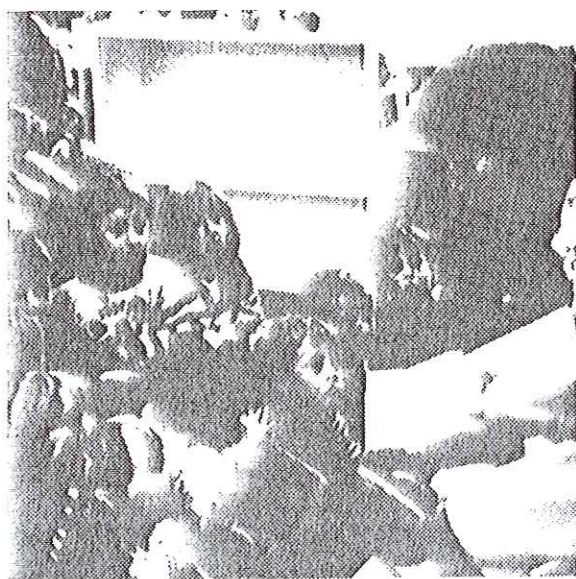
DECOUVERTE DE TEXTES ET STRUCTURATION



AU COMMENCEMENT...

Comment découvrir un premier texte avec les enfants alors que ceux-ci ne disposent d'aucun savoir spécifique sur la lecture? Quel travail convient-il de mener ensuite sur ce premier texte pour que les enfants commencent à construire leurs premiers repères lexicaux et syntaxiques? Nous allons tenter de relever les démarches essentielles de cette première "séquence d'apprentissage". Celle-ci, au demeurant, est déjà construite selon un canevas qu'on retrouvera dans les séquences d'apprentissage qui suivront. Elle comporte en effet deux phases:

- 1. la découverte du texte;*
- 2. les exercices de structuration.*



I. LA DECOUVERTE DU TEXTE.

A l'école maternelle, il est devenu relativement classique de proposer aux enfants de découvrir l'histoire d'un livre illustré en émettant des hypothèses à partir, précisément, des illustrations. Ces hypothèses sont vérifiées lorsque l'institutrice lit le texte.

Evidemment, un apprentissage de la lecture ne peut se fonder uniquement sur l'émission d'hypothèses visant à saisir le sens général d'une histoire : il importe d'entrer dans le texte même et d'émettre des hypothèses sur ce qui y est littéralement écrit. Il convient donc que le texte soit aisément anticipable à partir de la lecture de chaque image et qu'il soit assez court : une phrase ou deux maximum par page. Tel est le cas, par exemple, de *Mimi, Paul et Chabichou se présentent* (Mondia 1986).

1. MATERIEL.

Le livre. L'institutrice a recopié le texte en écriture cursive sur des bandelettes qui cachent le texte original.

Le choix de l'écriture cursive est motivé ici par le souhait de l'institutrice de lancer rapidement les enfants dans une activité d'énonciation écrite (la rédaction d'un autoportrait); elle désire donc qu'ils disposent immédiatement de modèles scripturaux adéquats. On aurait pu, bien sûr, pratiquer autrement : par exemple, mener la lecture dans le texte original, pratiquer ensuite des exercices de structuration sur ce texte écrit en script, puis sur une version en cursive, avant de lancer les enfants dans l'activité d'écriture.

2. ORGANISATION.

En frontal. L'institutrice tient le livre, les enfants sont assis sur trois rangées, "en gradins".

3. NARRATION.

L'institutrice a présenté la couverture du livre, où l'on voit les trois héros. Ceux-ci ont été identifiés grâce à la lecture du titre. Elle montre ensuite aux enfants la première page.

L'institutrice : A votre avis, qui est-ce qui se présente?

Un enfant : Mimi.

Delphine : "Bonjour", qu'elle fait comme ça, avec sa main.

L'institutrice : C'est vrai! Elle dit : "Bonjour!" Et voici ce qu'elle dit, écoutez bien : "C'est moi, Mimi, qui t'écrit". Mais où écrit-elle?

[Elle montre la page suivante.]

Est-ce que vous voyez où elle écrit?

Un enfant : Elle est dans son lit.

L'institutrice : Voilà. Elle dort?

Un enfant : Non, elle est assise.

L'institutrice : Voilà. Je lis : "Je t'écrit assise dans mon lit". [Elle passe à la page suivante.]

Un enfant : Elle s'en va pour porter la lettre.

L'institutrice : Oui, peut-être. Et regardez un peu : que doit-elle faire pour pouvoir ouvrir la porte?

Un enfant : ...se mettre sur la pointe des pieds.

L'institutrice : Pourquoi?

Laurence : Parce qu'elle est trop petite.

L'institutrice : Ah, voilà! Eh bien, c'est ce qu'elle va vous dire! A votre avis, comment est-elle? Tu viens de le dire, Laurence, elle est...

Laurence : ...trop petite.

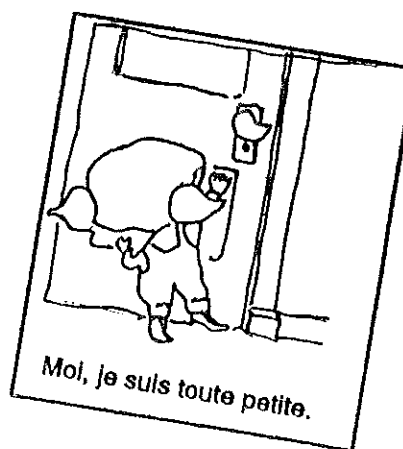
L'institutrice : Voilà, elle dit : "Moi..."

Laurence : "...je suis trop petite".

L'institutrice : "...je suis..."

Laurence : (en mimant) "...TOUTE petite!"

L'institutrice : "Moi, je suis toute petite!"



N. Girard,
P. Danheux,
M. Besson,

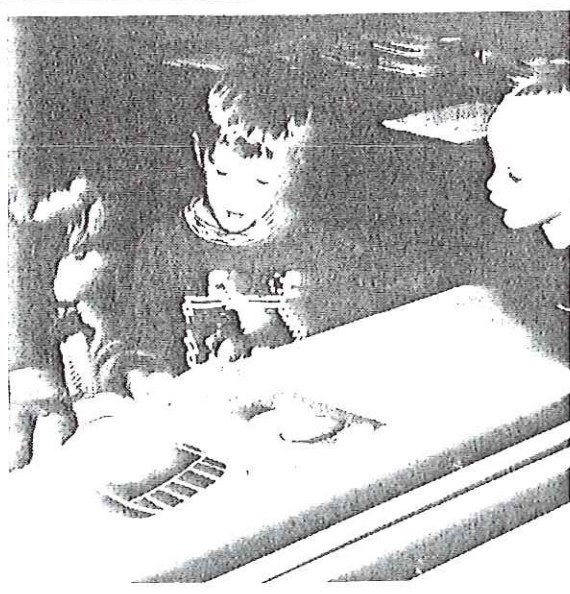
Mimi, Paul et
Chabichou
se présentent.

Mondia, 1986

pages 1, 2 et 3.

II. LES SEANCES DE STRUCTURATION

La suite du récit sera découverte de la même manière que l'ont été les textes de ces trois premières pages - en plusieurs séances, puisque ce récit est assez long. Chacune des séances de lecture/découverte est suivie de plusieurs séances de structuration dont le but est d'aider les enfants à acquérir, de façon progressive, des repères lexicaux et syntaxiques. Voici un exemple de planification de ces activités de structuration.



1. Relectures du texte et identification de mots dans leur contexte.

1.1. Relecture du texte : les phrases sont représentées une à une, sur bandelettes, avec l'illustration en marge. On demande aux enfants s'ils se souviennent de ce qui était écrit.

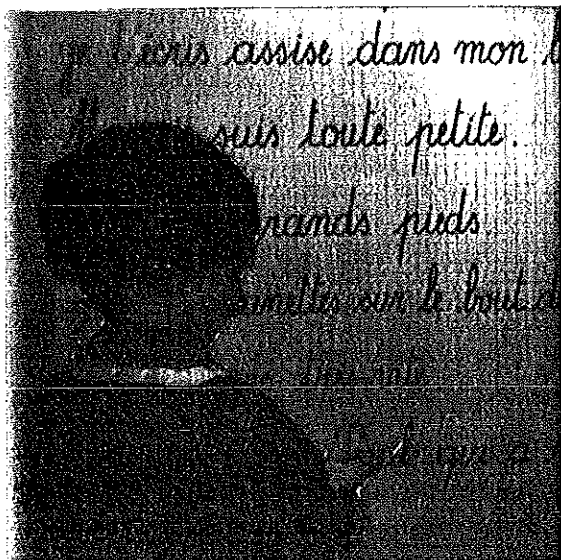
Moi, je suis toute petite.



On donne très soigneusement la version littéraire en feed-back, sans hésiter, s'il le faut, à répéter plusieurs fois : il n'y a aucun mal, au contraire, à ce que ces textes soient connus "par coeur".

1.2. Après chaque phrase, on demande aux enfants de localiser certains mots : "Où est écrit le mot *Mimi*, le mot *lit*, le mot *petite*, le mot *je* ?..."

- Se concentrer tout d'abord sur les substantifs, les adjectifs et les pronoms sujets;
- Demander, dès le départ, des localisations très précises (l'enfant doit bien cerner le mot à identifier).



1.3. Après la relecture de toutes les phrases, on présente des fiches où sont inscrits les mêmes mots. On demande de les localiser dans le texte et, ensuite, de les identifier.

L'institutrice montre une fiche où est écrit le mot "chocolat". Nathalie vient montrer où est le mot.

L'institutrice : Oui, lis la phrase!

Nathalie : "Il mange trop de chocolat."

L'institutrice : (montrant sa fiche) A ton avis, qu'est-ce que c'est?

Nathalie : "Chocolat".

L'institutrice : "Chocolat". C'est très bien.

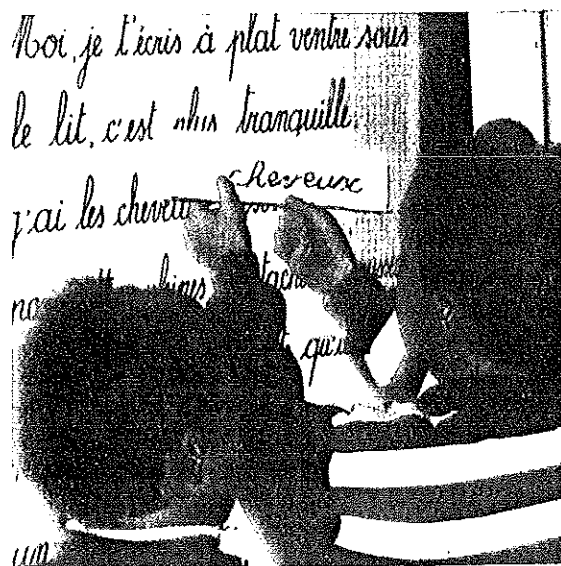
L'institutrice, remarquons-le, veille à faire relire toute la phrase où le mot a été localisé. Les exercices de structuration, en effet, n'ont pas pour simple objectif de faire mémoriser un capital de mots et de phrases de référence. Il s'agit avant tout d'aider les enfants à construire leur connaissance des relations entre les mots et la phrase.

2. Relectures et identification de mots hors contexte.

2.1. Reprise de la séance précédente, mais sur un texte recopié sur panneau, sans les dessins.

2.2. Jeu d'identification hors contexte : on montre les fiches-mots, et on demande aux enfants d'identifier immédiatement les mots, sans passer par le texte.

En cas d'erreur, il est bon de revenir au texte; sinon, on peut se contenter de retourner la fiche pour montrer le dessin de référence qu'on aura placé au verso du mot écrit.

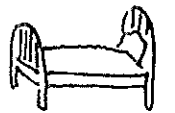


3. Exercices sur feuilles.

3.1. On reprend les exercices précédents, mais avec une version "sur feuille" du texte, version dont chaque enfant dispose.

3.2. Les autres exercices porteront sur la reconnaissance de mots sortis de leur contexte ou introduits dans un nouveau contexte : jeux d'appariements mots-dessins, de coloriage codé, de mots intrus, etc. En voici quelques exemples (les consignes sont données oralement).

1. Relie chaque dessin à son mot.

	• •	• pieds
	• •	• lit
	• •	• lunettes
	• •	• nez

2. Entoure les prénoms de la classe qui vont avec la phrase.

Bien sûr, il existe dans la classe un tableau des prénoms!

J'ai des lunettes.

Sébastien
Julie
Michel
Émilie
Caroline

3. Entoure le mot qui va avec le dessin chaque fois que tu le vois.

	
chocolat	lit
lunettes	pieds
Bonjour	nez
chocolat	lunettes
pieds	nez

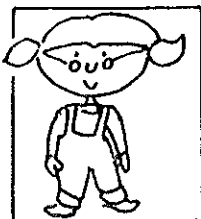
4. Si les mots désignent une partie du corps, noircis le carré.

chat	☐	pieds	☐
cheveux	☐	nez	☐
frère	☐	lunettes	☐

5. Colorie le dessin comme c'est écrit.

Voici Mimi.

Colorie son nez en rouge,
ses pieds en brun,
ses cheveux en jaune,
ses lunettes en noir.



Les enfants disposent d'un panneau de référence "bricolage" reprenant des verbes d'action courants et les divers noms de couleur.

découpe / colorie



4. Jeux en ateliers.

Rien n'est plus propice que le jeu pour assurer une manipulation répétée des mots et des phrases du texte découvert sans provoquer la lassitude. Les jeux de memory, loto, ou domino, peuvent être aisément adaptés pour fournir des situations de lecture et de relecture, dans la mesure où, par principe, il s'agit de jeux qui consistent à réaliser des appariements. Il suffit donc de créer des appariements entre des mots (ou des phrases) et des dessins.

On trouvera des exemples de tels jeux dans le film - notamment dans la seconde séquence d'apprentissage. Mais il existe des tas d'autres possibilités. Voici trois autres exemples d'ateliers, praticables quel que soit le matériau de départ.

Bataille (4 à 6 joueurs).

Matériel : 60 cartes (5 x 12 mots)

On mélange les 60 cartes et chaque joueur en reçoit d'abord 5. Chaque joueur, tour à tour, dépose devant lui une de ses cartes, face écrite visible, et tournée vers le centre de la table. Quand le tour est fini, on recommence, en posant la nouvelle carte sur la précédente.

Quand un joueur dépose un mot déjà visible sur la table, il peut crier "BATAILLE!" et ramasser le tas où se trouvait le mot, ainsi que le sien propre... s'il sait identifier ce mot commun! S'il dépose un mot identique sans s'en rendre compte, TOUT joueur qui, le premier, crie "BATAILLE!" empoche les deux tas. Quand les 5 cartes ont été jouées, on en redistribue 5 autres.

Jeu de la toupie (4 joueurs).



- Un plateau de jeu comportant 8 cases numérotées.
- Dans chacune des cases, on dispose une "pile" de fiches de mots (2 à 5 mots - ils ne doivent pas nécessairement être tous différents) !
- Une toupie octogonale

Chaque joueur va, à son tour, faire tourner la toupie et prendre une fiche dans la case correspondant au numéro tiré. Il gagne la fiche quand il a pu identifier le mot. Quand la case est vide, il peut rejouer une fois.

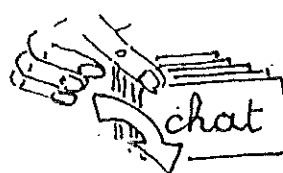
Le bateleur (de 1 à 4 joueurs).

Cet atelier doit être animé par l'enseignant, qui joue le rôle de "bateleur".

1^{ère} version.

Placer 5 fiches devant l'enfant. Lui demander d'en choisir une et d'identifier le mot. On mélange les 5 cartes, on les étale. Où est le mot?

2^{ème} version.



Demander à l'enfant de choisir un autre mot. Mélanger une dizaine de fiches. Les lui présenter consécutivement selon un

rythme de une toutes les 2 secondes. Quand il aperçoit le mot choisi, il doit dire le mot.

- Si c'est trop difficile, recommencer avec des mots de forme plus contrastée ou avec moins de mots. Si c'est trop simple, jouer avec des mots proches... et davantage de mots.
- Prévoir des jetons pour matérialiser les gains.

Dans tous ces jeux - à l'exception peut-être du dernier - il faut toujours permettre aux enfants de recourir aux référentiels (texte affiché ou fichier des mots rencontrés), et il faut veiller à ce que les enfants qui ont déjà mémorisé de nombreuses formes ne jouent pas à la place des enfants qui ont encore besoin de recourir à ces référentiels !

5. L'énonciation écrite.

Le terme, ainsi que la procédure, sont repris de C. Clesse (LENTIN, 1977) qui a, la première, systématisé ce type d'activité permettant d'initier l'enfant à l'écriture de textes.

Le terme "énonciation" est à prendre dans son sens linguistique rigoureux :

"L'énonciation désigne, par opposition à l'énoncé, l'acte de production linguistique et non le résultat de cette production : il s'agit donc de l'actualisation des phrases, dans un contexte précis."(POTTIER, 1973)

Il convient d'aider l'enfant à produire immédiatement des écrits de façon personnelle. Mais comment ? Cette production résultera d'un processus de sélection et de transformation des phrases des textes lus.

Ici, l'institutrice a proposé aux enfants de réaliser un autoportrait. Dans un premier temps, elle leur demande de rechercher dans le texte en quoi ils ressemblent à Mimi ou à Paul. Il est rare qu'un enfant ne se trouve pas au moins un point commun avec les héros du livre. Romy déclare : " Moi, j'ai des grands pieds", Rémi dit : "J'ai des lunettes"; pour Stéphane ce sera "J'ai des taches de rousseur", et pour Aurélie, "Je mange trop de chocolat"!



Avant la rédaction proprement dite, l'institutrice demande aux enfants de dessiner leur projet : c'est une manière de donner une apparence stable et concrète au but qu'ils devront atteindre: leur dessin et leur texte devront se répondre de façon cohérente.

Vient ensuite l'écriture même du projet. On notera que même si les phrases sélectionnées sont encore fort proches du texte de référence, il n'y en a aucune, en fait, qui reprenne exactement l'énoncé original : même Romy, pour composer sa phrase "Moi, j'ai des grands pieds" devra s'inspirer des phrases "J'ai des grands pieds" et "Moi, je suis toute petite"! Ce type de manipulations va donc amener l'enfant à faire jouer les diverses articulations du langage écrit et

à faire jouer les diverses articulations du langage écrit et à découvrir peu à peuses contraintes syntaxiques (place de l'article, ordre des mots), grammaticales et orthographiques...

Nous reviendrons plus en détail, au chapitre 4, sur les dispositions méthodologiques qu'il convient d'adopter, ainsi que sur l'évolution qu'on peut attendre d'une telle pratique quand celle-ci est menée de façon régulière. Contentons-nous, pour l'heure, de signaler l'importance du feed-back correctif - *disons mieux : constructif* - que l'enseignant doit apporter au cours et à l'issue de telles productions.



ET PAR LA SUITE...

Dans les lectures de textes qui suivront, il s'agira d'amener les enfants à prendre de plus en plus d'informations dans le texte lui-même. Dès la seconde séance d'apprentissage, on peut déjà faire fond sur certaines connaissances lexicales et syntaxiques : les enfants vont reconnaître certains mots, et trouver davantage de repères dans la structure des phrases écrites. Il ne faut pas pour autant abandonner trop vite tout recours aux illustrations : celles-ci donnent corps à la nécessité de prendre en compte le contexte et constituent un moyen de vérification globale des hypothèses qui seront émises.

Nous prendrons notre exemple de "seconde lecture" dans une autre classe, où, après la découverte d'un premier texte intitulé *Le cartable*¹, les enfants sont conviés (début octobre) à la lecture d'un livre intitulé *Dans la maison*¹.

1. MATERIEL.

L'institutrice a reproduit chaque phrase du texte, en écriture script (imprimée), sur une grande bandelette, et elle a aussi agrandi les images correspondantes sur des feuilles séparées.

Plusieurs fils sont tendus le long du grand tableau noir, de telle sorte qu'on puisse y pendre facilement les bandelettes et les illustrations au moyen de pinces à linge.

¹ I. A. et B. Clerino. *Le cartable/ Dans la maison*. Éditions de l'école, 1982.

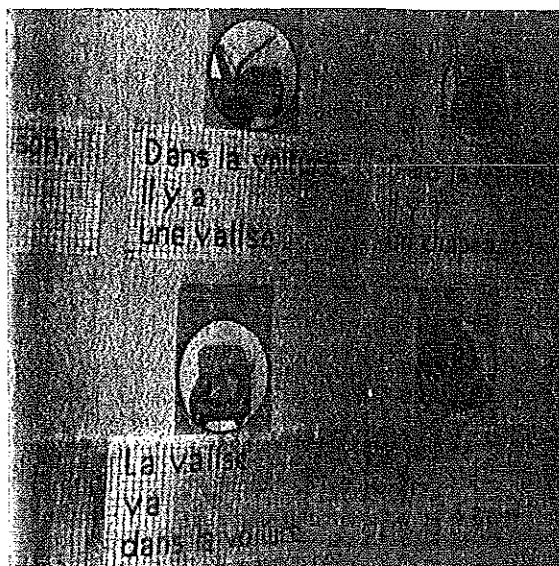
Le récit lui-même est construit sur le principe de la "cascade" :

*Dans la maison, il y a un garage.
Dans le garage, il y a une voiture.
Dans la voiture, etc.*

(...)

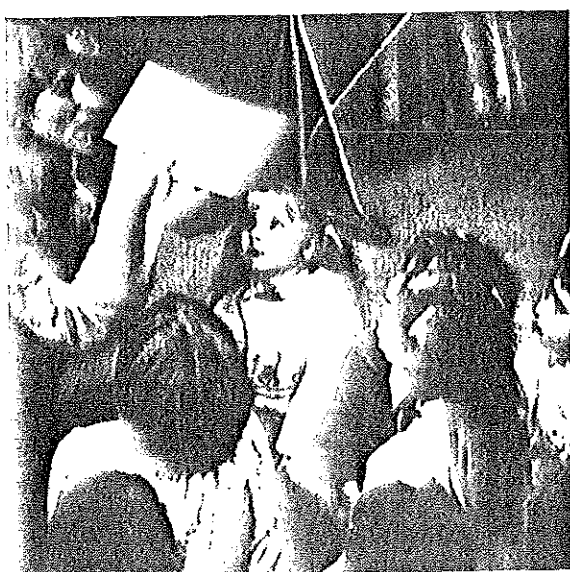
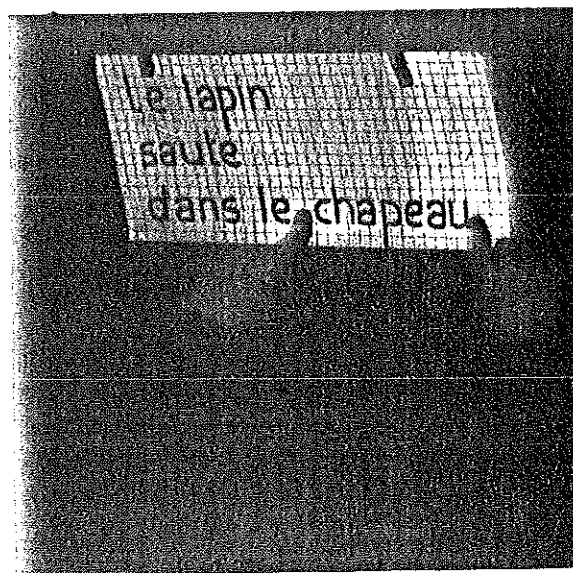
*Le lapin saute dans le chapeau.
Le chapeau va dans la valise.
La valise rentre dans la maison.*

Il s'agit donc là d'un texte très redondant, tant au niveau lexical que syntaxique. Cette caractéristique facilite grandement la focalisation sur l'écrit lui-même, et l'institutrice va pouvoir inverser la procédure suivie lors de la première lecture : on tentera de lire le texte avant de regarder l'image.



2. ORGANISATION.

Une telle activité nécessite de nombreux déplacements de la part de tous les enfants : ils doivent venir montrer au tableau les mots qu'ils identifient, les comparer avec d'autres mots, etc. Et chacun doit pouvoir rester "dans l'action"! Les enfants sont donc assis par terre, devant le tableau où bandelettes et illustrations sont accrochées.



3. NARRATION.

Nous analyserons deux extraits tirés de la fin de l'activité.

Lecture de la phrase :

Le lapin saute dans le chapeau.

L'institutrice accroche la bandelette (sans l'illustration).

L'institutrice : *On connaît beaucoup de choses, dans ce qu'il y a d'écrit, ici. Alors on va voir...*

Un enfant : *"Le lapin"!*

L'institutrice : *Il est écrit "le lapin"?*

L'enfant vient délimiter le syntagme de ses deux index.

L'institutrice : *Attention, mets-toi bien sur le côté, pour que tout le monde voie... Donc, "le lapin". Et qu'est-ce qu'il fait, le lapin?*

Un enfant : *Il saute.*

L'institutrice : *Viens un peu me montrer. Qu'est-ce qu'il est écrit?*

Caroline : *"Le lapin saute".*

L'institutrice : *"Le lapin saute". Viens un peu me montrer ce qu'il est écrit. "Saute"... Tu vois où il est écrit, "saute". Viens me montrer, Caroline.*

Caroline vient délimiter "saute" de ses deux index.

L'institutrice : *"Saute". Il est écrit quoi, après?*

Amaryllis : *"Dans la valise"!*

Un autre enfant : *"Dans le chapeau"!*

L'institutrice (à Amaryllis) : *Regarde bien, regarde bien le mot "valise"; cherche où il est grâce aux dessins. Tu vois le mot "valise"? Viens montrer le mot "valise" : tu as dit "valise"! Et on regarde si Amaryllis trouve bien le mot "valise".*

Amaryllis va montrer le mot "valise" dans la phrase, luc précédemment, **"Dans la valise, il y a un chapeau"**.

L'institutrice : *Tu vois, le mot "valise". Et regarde bien, il est encore ailleurs.*

Amaryllis va le montrer dans la phrase **"Dans la voiture, il y a une valise"**.

L'institutrice : *Très bien. Maintenant, regarde ce mot, qui est ici [Elle montre "chapeau"]. Est-ce que c'est le mot "valise" ?*

Amaryllis : *Non.*

L'institutrice : *Regardez bien où on a déjà vu ce mot-là. Qui vient me montrer? Yannick? Yannick, où as-tu déjà vu ce mot-là?*

Yannick (montrant "chapeau" dans la phrase qu'on est en train de lire) : *"Chapeau" ?*

L'institutrice : *Oui, mais comment sais-tu que c'est "chapeau" ?*

Yannick : *Parce qu'on l'a déjà lu.*

L'institutrice : *Eh bien, montre où il est, ce mot-là; allez, mets la latte dessus, vas-y.*

Yannick, muni d'une grande latte, montre le mot "chapeau" dans la phrase **"Dans la valise, il y a un chapeau"**.

L'institutrice : *Ah, il paraît donc que ce mot-là [elle montre "chapeau" dans "Le lapin saute dans le chapeau"], c'est le même que celui-là [elle montre "chapeau" dans "Dans la valise, il y a un chapeau"].*

Un enfant : *"Le lapin saute dans le chapeau."*

L'institutrice : *Oui, "Le lapin saute dans le chapeau".*

Un enfant : *Oh, le petit coquin!*

L'institutrice montre et accroche l'illustration, où l'on voit, effectivement, un lapin qui saute dans un chapeau.

L'institutrice : *On a bien lu, oui?*

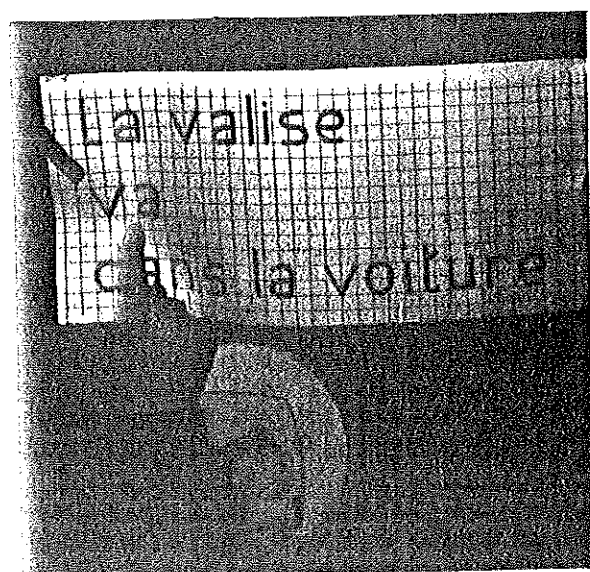
Les enfants : *Oui! (rires et mimes divers.)*

Dans les méthodes d'inspiration globale, il est assez courant de pratiquer la découverte d'un texte en demandant d'abord aux enfants d'y rechercher, de façon anarchique, les mots qu'ils connaissent déjà. Ce type de procédure comporte de nombreux dangers:

1. Cela peut laisser croire aux enfants, tout d'abord, que l'essentiel, dans la lecture, c'est d'identifier des mots; cette impression sera d'autant plus forte que le texte sera long et qu'on passera beaucoup de temps à rechercher des mots... et bien peu à tenter de comprendre la phrase.

2. Dans les faits, un enfant qui a trouvé un mot qu'il connaît n'a plus qu'un but : c'est de communiquer son savoir. Si bien que le plus souvent, il reste sourd aux apports des autres. Bref, cette procédure laisse l'institutrice dans l'illusion d'un travail en commun... qu'elle est souvent seule à mener.

Il convient donc de toujours subordonner l'identification des mots à la recherche du sens de la phrase. C'est la raison pour laquelle l'institutrice mène la découverte de façon linéaire en insistant sur les relations fonctionnelles entre les mots successifs : "Donc, Le lapin. Et qu'est-ce qu'il fait, le lapin?" Cette façon de faire permet par ailleurs de focaliser l'attention de tous les enfants sur un problème à la fois. Cela ne veut pas dire pour autant qu'on ne puisse pas laisser certains "blancs" dans la lecture : on peut sauter un mot qui fait problème pour lire la suite immédiate qui n'en pose pas. Mais précisément, ce mot est laissé en blanc, il a, autrement dit, une place à prendre dans un contexte... qui pourra aider à sa découverte. On trouve un bon exemple d'un tel mouvement d'aller et retour dans la dernière séquence, quand les mots "voiture" et "maison" sont identifiés, et qu'il reste à lire le mot "rentre".



Lecture de la phrase :

La voiture rentre dans la maison.

L'institutrice accroche la bandelette (sans l'illustration).

Un enfant : Moit "Voiture"!

L'institutrice : Ah, et qu'est-ce qu'elle fait, la voiture?

Un enfant : Elle va dans le garage.

L'institutrice : Est-ce qu'elle va?

Un enfant : Oui, c'est "va".

Un autre : Non, elle rentre!

Un autre : Elle va dans le garage.

L'institutrice : Est-ce que c'est "dans le garage"? Est-ce qu'il est écrit le mot "garage"? Il est écrit le mot... ?

Un enfant : "maison".

L'institutrice : Voilà! Donc là, il est écrit le mot "voiture", et là, le mot "maison". "La voiture...va... dans la maison", on m'a dit. Qui vient me montrer où il est écrit "va"?

Yannick se lève et montre le mot "rentre".

L'institutrice : Ah, tu me dis que ça, c'est le petit mot "va". Qui est-ce qui me montre encore le petit mot "va" ? Parce qu'on l'a déjà vu, ce mot : "La valise va dans la voiture", "Le chapeau va dans la valise"! Qui est-ce qui va me montrer le mot "va"?

Caroline : Non, c'est pas "va".

L'institutrice : Je ne sais pas...

Caroline [vient montrer "va" dans la phrase "Le chapeau va dans la valise"] : C'est ça, qui est "va"!

L'institutrice : Ah, c'est ça, "va". Alors [elle montre "rentre"], est-ce que c'est "va", ça?

Plusieurs enfants : Non, ce n'est pas la même chose.

L'institutrice : Ce n'est pas la même chose. Ce n'est pas "La voiture va dans la maison", c'est : "La voiture..." [Elle montre l'illustration.]

Les enfants : "RENTRE"!

L'institutrice : "...RENTRE dans la maison"!

L'analyse de la manière dont se déroule la lecture de cette phrase permet de bien mettre en évidence les divers types d'intervention de l'institutrice dans une lecture par hypothèses.

1. Les enfants sont invités à émettre des hypothèses sur ce qui est vraiment écrit.

- Le syntagme "La voiture" est apparu juste à la fin de la phrase précédente, et c'est pourquoi il est aisément identifié.

- L'institutrice, par sa question ("Qu'est-ce qu'elle fait, la voiture ?"), indique que ce syntagme est partie intégrante d'une phrase (et d'un sens).

- Elle obtient, entre autres, l'hypothèse "Elle va dans le garage", très cohérente au niveau du sens, précisément.

2. La vérification de l'hypothèse se fait en deux temps.

- Le mot "maison", déjà présent dans le tout premier texte, a fait l'objet de nombreux exercices, et le syntagme "dans la maison" constitue aussi le titre du présent livre. Elle espère donc que les enfants pourront infirmer rapidement cette partie de l'hypothèse et la remplacer d'eux-mêmes par la bonne solution... Ce qui se produit effectivement.

- Reste l'hypothèse "va". Elle s'assure d'abord que le problème est bien délimité pour tous, et demande à un enfant de bien préciser son hypothèse en montrant ce qu'il identifie comme étant "va". Cette hypothèse pourra, elle aussi, être infirmée : on vient de rencontrer le mot "va" plusieurs fois dans le texte... et ce n'est pas le même mot que celui qu'on cherche à identifier.

3. Mais quel est ce mot, alors? Les enfants ne l'ont jamais rencontré. Une autre hypothèse, émise précédemment ("rentre"), recevra sa confirmation grâce à l'approbation de l'institutrice elle-même.

ACTIVITES DE STRUCTURATION.

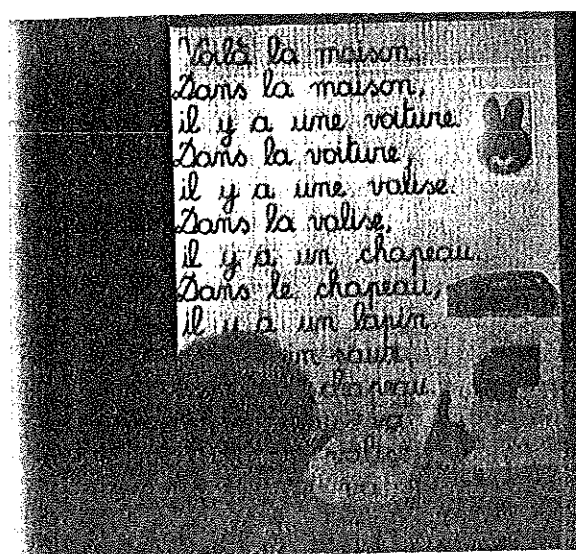
Nous ne nous étendrons pas sur les nombreuses activités de structuration qui, dans la quinzaine, ont suivi la découverte de ce texte : les jeux et les exercices qui ont été proposés aux enfants sont, pour l'essentiel, les mêmes que ceux que la 1^{ère} séquence d'apprentissage nous a permis de décrire. On se reportera au film pour en avoir un assez large aperçu.

Quelques mots, cependant, sur une particularité de la séquence... et sur une originalité dans la panoplie des jeux proposés.

1. De la script à la cursive.

Le texte a été lu dans l'écriture script (imprimée) adoptée par le livre original. Dans pareil cas, il convient d'introduire dans la séquence une séance au moins de relecture et d'exercices portant sur une version du texte en cursive. On peut en profiter pour présenter le texte autrement, en lui donnant l'aspect d'un texte suivi.

De telles variations ne visent pas seulement à fournir aux enfants des modèles scripturaux adéquats, elles doivent aussi les amener à ne pas se satisfaire de simples indices spatiaux pour reconnaître les mots : il faut qu'ils comprennent que les seuls repères invariants et pertinents sont fournis par la structure proprement linguistique des écrits.



2. Un jeu de parcours.

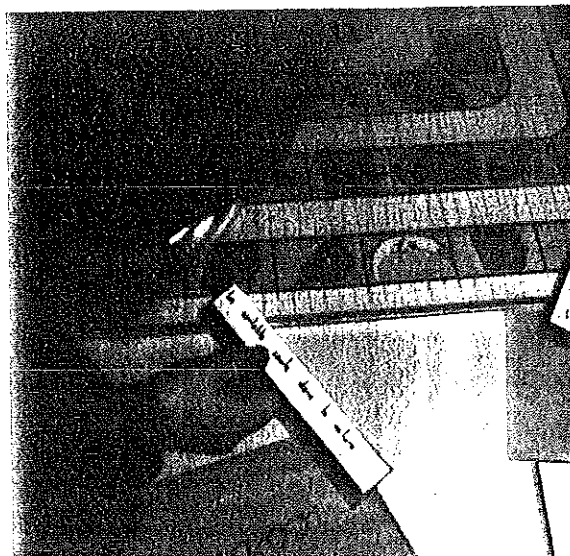
Nombreuses sont les histoires qui peuvent fournir le thème de jeux de lecture. L'institutrice a imaginé ici un jeu de parcours fondé sur les avatars des "acteurs" des deux premiers livres lus.

Matériel

- un plateau de jeu, ressemblant à celui du jeu de l'oie. Il comporte des cases où sont représentés les 6 "acteurs" (un cartable, un lapin, une voiture, un chapeau, une lune, une valise) et des cases dessinées supplémentaires, avec divers lieux (maison, garage, ciel, etc.)
- les pions des joueurs ressemblent à des dés, et sur chacune de leurs faces, on trouve la représentation d'un des "acteurs".
- un dé à 6 faces normal.
- 6 enveloppes, marquées aux noms des "acteurs", et comportant des messages de "destinations". Par exemple, dans l'enveloppe "lapin", on trouvera des messages tels que "Le lapin saute dans la valise", "Le lapin va dans le chapeau", etc. Ces phrases constituent de subtiles variations (dans l'usage des verbes) par rapport au texte de base.

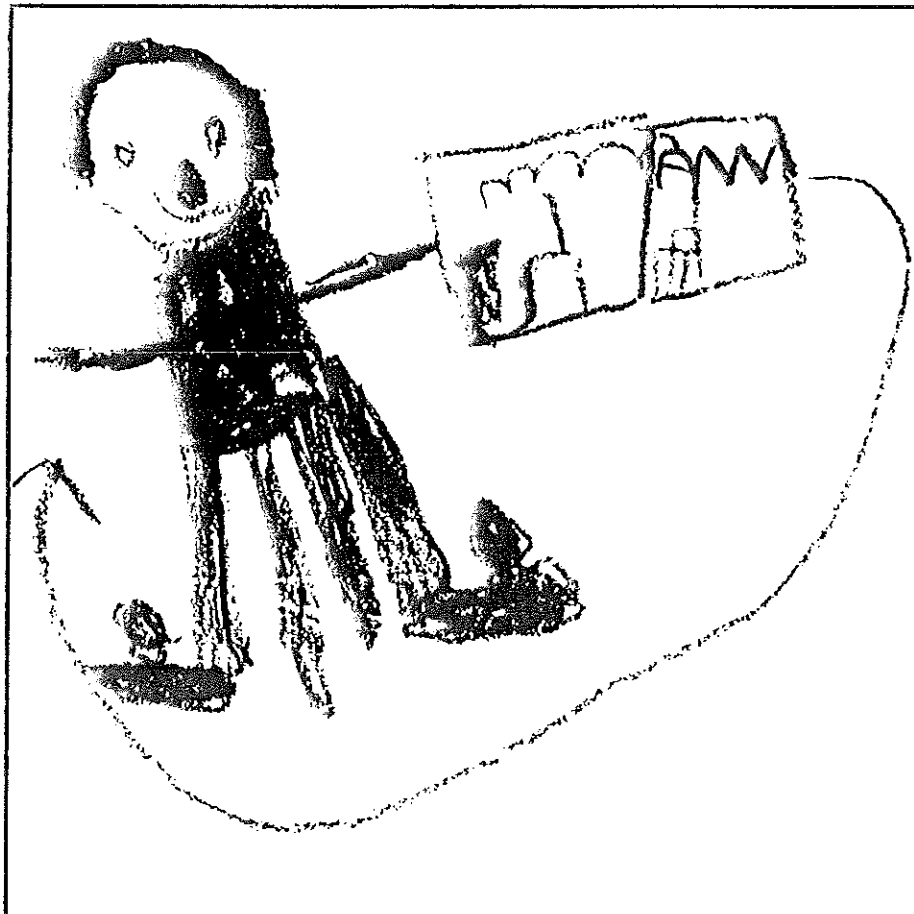
Règlement

Chaque joueur joue tour à tour et dispose d'un pion. Il lance le dé 6 faces, et avance son pion d'autant de cases que le dé l'indique. S'il tombe sur une case "acteur", il devient cet acteur, et modifie son pion à 6 faces en conséquence. Par exemple, s'il tombe sur la case "lapin", il place vers le haut la face "lapin" de son dé. Il tire ensuite un message dans l'enveloppe adéquate, et déplace son pion vers la case-destination qui lui est indiquée par le message. Le "lapin" se déplacera par exemple sur la case "chapeau". Le premier arrivé à la case 63 a gagné.



3

L'ENTREE DANS LES MOTS



Faut-il se préoccuper d'apprendre aux enfants les correspondances grapho-phonétiques? Les pédagogues sont depuis longtemps divisés sur cette question.

Certains considèrent tout simplement que l'apprentissage des correspondances est nuisible à l'acquisition même de ce langage "pour l'oeil" qu'est la langue écrite : il donnerait aux enfants de mauvaises habitudes de lecture (le déchiffrage)... contre lesquelles il faudrait lutter par la suite si l'on veut faire des enfants de véritables lecteurs. Par ailleurs, le fait de fonder l'apprentissage de la lecture sur celui des correspondances handicaperait fortement les enfants qui ne disposent pas, lors de leur entrée à l'école primaire, de bonnes capacités d'analyse phonétique. Il faudrait donc uniquement se concentrer sur un apprentissage visuel de la lecture et de l'écriture, les enfants apprenant par ailleurs d'eux-mêmes, et peu à peu, les correspondances grapho-phonétiques.

Pour d'autres, il serait dramatique de se passer d'un enseignement systématique des correspondances : celles-ci constitueraient un outil irremplaçable, permettant aux enfants de découvrir par eux-mêmes les formes qu'ils ne connaissent pas. Les tenants de cette position ne nient pas, cependant, les difficultés que certains enfants peuvent rencontrer quand ils sont soumis à un tel enseignement. Aussi prônent-ils la pratique, en amont, d'une pédagogie des

prérequis, visant à développer les capacités d'analyse métalinguistique de tous les enfants. Une pédagogie de "lecture visuelle" pourrait très bien, par ailleurs, se développer en aval de l'apprentissage du déchiffrage.

Si nous sommes convaincus de l'intérêt que peut revêtir pour l'apprenant le recours à des connaissances grapho-phonétiques, nous le sommes cependant nettement moins quant aux propositions classiques qui visent à pallier les inconvénients d'un enseignement du déchiffrage. *En fait, selon nous, l'alternative qui est proposée au travers de ces deux thèses antagonistes peut être dépassée dès lors qu'on cesse de confondre "usage des correspondances" et "déchiffrage".*

Comparons en effet l'attitude de deux enfants placés devant la même tâche de lecture lors de leur quatrième mois d'apprentissage. Il s'agit de lire le mot "bicyclette" inscrit sous l'image d'un... vélo! L'expérimentateur a introduit l'épreuve en disant : "Tu vois, là, c'est un vélo. Qu'est-ce qu'il est écrit en dessous, à ton avis?"

Guillaume nous lit, de manière hachée, "bi-si-kleu-teu". Quand on lui redemande ce qu'il est écrit, il répète, de façon tout aussi laborieuse, "bi-si-kleu-teu". Idem, si on lui demande ce que ça veut dire. Vérification est faite plus tard qu'il connaît pourtant bien le mot "bicyclette".

*Delphine nous propose tout de suite "bicyclette".
"Comment l'as-tu vu? - Ben, j'ai reconnu bi-, et ça
c'est "èt" comme dans lunettes."*

Pour Guillaume, la correspondance graphophonétique semble constituer le but même de sa recherche, il identifie des groupes de lettres pour les transformer en sons... et c'est tout!

Delphine, par contre, utilise d'emblée des groupes de correspondances comme des éléments distinctifs qu'elle coordonne. Pour elle, bi et ette ne sont pas de simples sons isolés, ce sont des éléments perçus comme partiels, au travers desquels un "tout" (un mot possible) est visé. Delphine use de valeurs "sonores" sans perdre l'horizon du sens ni de la forme visuelle.

Il y a donc "usage de sons" et "usage de sons", et il serait bien léger de confondre ces usages si différents sous la seule étiquette de "déchiffrage"!

Nous pensons donc que l'apprentissage d'un usage sensé des correspondances, tel que celui que Delphine pratique, n'entre aucunement en contradiction avec un apprentissage du langage écrit dans ses aspects proprement orthographiques. Mais pour apprendre à tous les enfants un tel usage, il convient manifestement de trouver d'autres voies qu'un enseignement systématique du "code" : les correspondances doivent être découvertes dans leur contexte

significatif. Et pour cela, la procédure de "lecture par hypothèses", telle que nous avons tenté de la définir, est ici encore la meilleure des situations d'apprentissage. Voyons donc comment le recours aux correspondances peut s'y intégrer.

→ recherche de sens.

LE DEBUT DES ANALOGIES

Lors des premières découvertes de textes par hypothèses, les enfants, nous l'avons vu, se fondent essentiellement sur le contexte et la connaissance de quelques mots. Il arrive cependant que l'un ou l'autre enfant identifie un mot par la découverte d'une de ses parties, le plus souvent parce qu'elle correspond à un petit mot connu. Voici un exemple tiré de la séance de lecture consacrée à la découverte du livre *Dans la maison*.

Les enfants sont occupés à lire la phrase "Dans le chapeau, il y a un lapin." On a déjà découvert qu'il était écrit "Dans le chapeau, il y a un..."

L'institutrice : (montrant "lapin") Et c'est quoi, ce mot-là?

(...)

Catherine : "Lapin"!

L'institutrice : "Lapin"? Et comment est-ce qu'on peut savoir si c'est "lapin"?

Catherine : Parce qu'il y a un "la".

L'institutrice : Il y a un "la"? Où ça? Viens un peu nous montrer...

Catherine vient délimiter "la" de ses deux index.

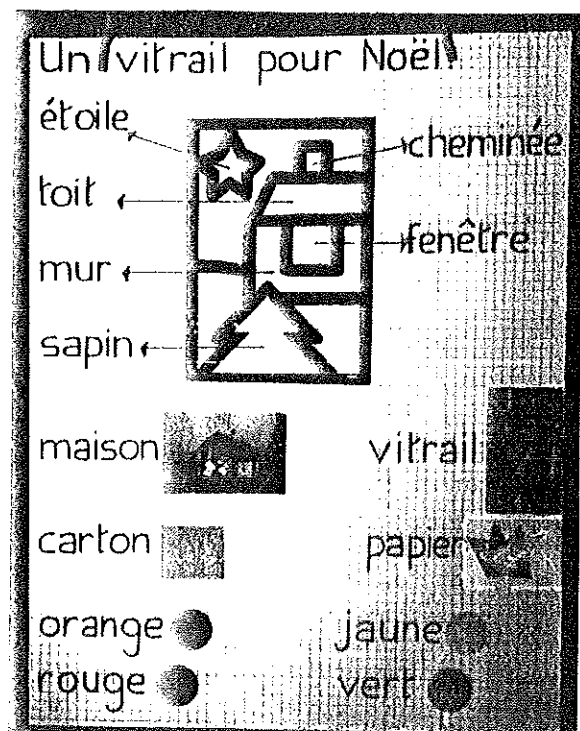
Ce genre de performance est cependant très rare en tout début d'année, tant elle implique des capacités de segmentation du mot et de la phrase. Il reste, par ailleurs, que la majeure partie des mots ne sont pas composés de petits mots connus! Alors, comment les enfants vont-ils parvenir à "entrer" dans les mots, autrement dit à dégager la valeur graphophonétique de leurs segments? En fait, le procédé essentiel de telles découvertes, c'est celui de l'*analogie*.

Voici, à titre d'exemple, comment a été identifié le mot *carton* - toujours dans la même classe.

1. CADRE.

L'activité se déroule un 18 décembre. Il s'agit de lire les divers mots d'un grand panneau référentiel qui servira lui-même à la lecture individuelle d'un mode d'emploi permettant la fabrication d'un vitrail pour Noël.

Les textes lus précédemment sont affichés à demeure sur les murs de la classe.



2. NARRATION.

L'institutrice (montre le mot "maison") :

Ce mot-là, on le connaît. C'est quoi, Corinne?

Corinne : "Maison"!

L'institutrice : Ah, "maison"! Mais il reste trois mots à découvrir. Celui-là? (Elle montre "carton".)

Christelle : "Tapisser".

L'institutrice : Viens me montrer où il est écrit "tapisser".

Christelle délimite le mot avec les mains.

L'institutrice : Donc, "tapisser". Est-ce qu'il y a un mot que tu connais qui te fait penser à ce mot-là?

Christelle : "Rentre".

L'institutrice : Ca te fait penser à "rentre".

L'institutrice se dirige vers la grande bandelette "La voiture rentre dans la maison" et montre "rentre" avec une grande latte.

L'institutrice : Est-ce que ça ressemble à "rentre"? Est-ce que ça peut vraiment t'aider? Regarde bien.

Christelle fait "non" de la tête.

L'institutrice : Non, ça ne peut pas vraiment t'aider. Il y a un autre mot qui pourrait t'aider, que tu connais.

Cathy : Moi, je sais...

L'institutrice : Viens montrer. (Elle lui passe la latte.) Viens montrer un mot qu'on connaît et qui va aider Christelle à trouver ce que c'est.

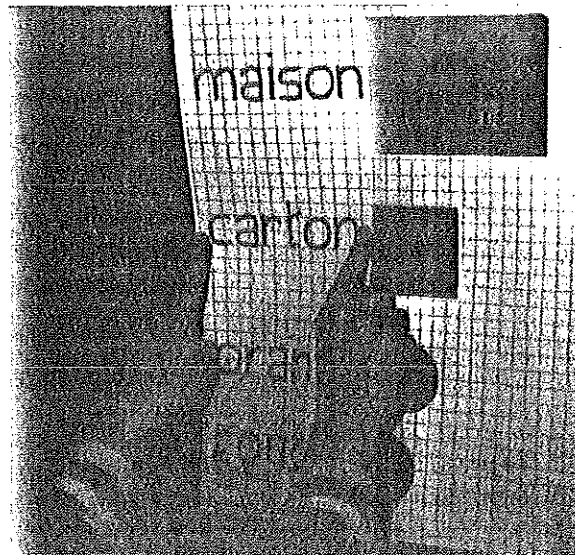
Cathy cherche d'abord longuement dans le texte "Dans la maison", puis se précipite vers un autre texte (un poème), et montre "tout" dans "Un ver tout vert".

L'institutrice : Ah, donc, regardez, elle montre?

Cathy : "Tout".

L'institutrice : Elle montre "tout". Et pourquoi? Va montrer là-bas pourquoi ça te fait penser à "tout".

Cathy va montrer le "ton" de "carton".



Pour comprendre comment fonctionne le recours à l'analogie, analysons les différentes étapes de cette identification du mot "carton".

1. Comme ils y sont conviés depuis le début de l'année, les enfants font des hypothèses à partir du contexte, lequel est fourni ici par un référent concret qui pourrait très bien être un morceau de tapis. D'où l'hypothèse "tapisser".

2. L'institutrice tente d'amener les enfants à intégrer dans leurs hypothèses la prise en compte de l'information graphophonétique. Pour cela, elle demande que l'on essaie de trouver un mot qui puisse "aider" à trouver le mot inconnu. C'est une consigne déjà convenue dans la classe : il s'agit en fait de trouver un mot qui, par son début ou par sa fin, présente le plus de ressemblances possibles avec le mot à identifier.

Ce travail de comparaison orthographique est loin, on le voit, d'être évident : c'est que les enfants ne reconnaissent encore le plus souvent les mots que par certaines formes et

L'institutrice : Oui, mais attention, hein...
Cathy montre le "n" et fait mine de le barrer.

L'institutrice : Ah, ça ne va pas, ici, au bout, d'accord? Qui me montre encore un autre mot qui va aider Christelle? Jérémie?

Jérémie, muni de la latte se dirige vers le texte "Le cartable", et montre... "cartable".

L'institutrice : Ah! C'est quoi, ça, Christelle?

Christelle : C'est "cartable".

L'institutrice : Et ici, est-ce que c'est "cartable", qui est écrit? Ce serait bien quoi?

Christelle clôture "cart" dans "carton".

L'institutrice : Regardez, Christelle me montre... Montre un peu. C'est la même chose : ça commence comme "cartable". Alors, ce serait quoi? (Elle montre le morceau de carton qui, à côté du mot, lui sert de "traduction".)

Christelle : "Carte"?

L'institutrice : Ce n'est pas "carte", c'est presque ça.

Christelle (reprise en écho par tous) : "Carton"!

L'institutrice : C'est du carton !

par certaines lettres distinctives typiques. La tâche de l'institutrice est de les faire passer de rapprochements superficiels à d'autres qui sont fondés sur une plus grande coordination d'éléments pertinents :

- entre "rentre" et "carton", on ne trouve qu'un rapprochement global (silhouette du mot et "t" central);

- avec "tout", on trouve deux lettres communes, mais qui ne peuvent pas constituer la fin du mot;

- viendra enfin la trouvaille "cartable", à partir de laquelle on peut réellement tenter de dégager une analogie graphophonétique.

3. L'analogie proprement dite consiste ici à comprendre que si deux mots ont un début orthographiquement semblable, il y a de fortes chances pour qu'ils aient aussi un début semblable à l'oral : les enfants déduisent effectivement que le mot doit commencer par "car(t)".

4. Enfin, cette information doit être intégrée à celle qui est fournie par le contexte. Christelle propose "carte", puis, après une nouvelle sollicitation, le mot "carton".

On notera que l'institutrice ne s'est pas soucée de dégager le "on" de "carton" à partir, par exemple, du mot "maison" (ou la syllabe "ton" à partir de "mouton"). C'est que son but n'est pas d'apprendre à lire par simple association d'éléments sonores : elle est, pour l'heure, davantage préoccupée par un usage significatif de l'analogie que par une décomposition complète du mot.

Certes, les enfants seront amenés peu à peu à prendre en compte plusieurs correspondances à la fois, mais toujours comme un faisceau d'éléments distinctifs intégrés dans une recherche de sens.

VERS LA LECTURE AUTONOME

La saisie et la coordination des correspondances va donc se faire de façon graduelle, et chaque enfant progresse à une allure différente dans ce travail qui requiert l'intégration des diverses sources d'informations possibles. Aussi l'enseignant doit-il se donner les moyens d'interagir avec chacun de façon différenciée. Or, nous ne voyons pas comment il pourrait y parvenir autrement qu'au travers de travaux en ateliers.

Ce type de pratique a, par ailleurs, le gros avantage de favoriser l'initiative et l'autonomie de lecture des enfants:

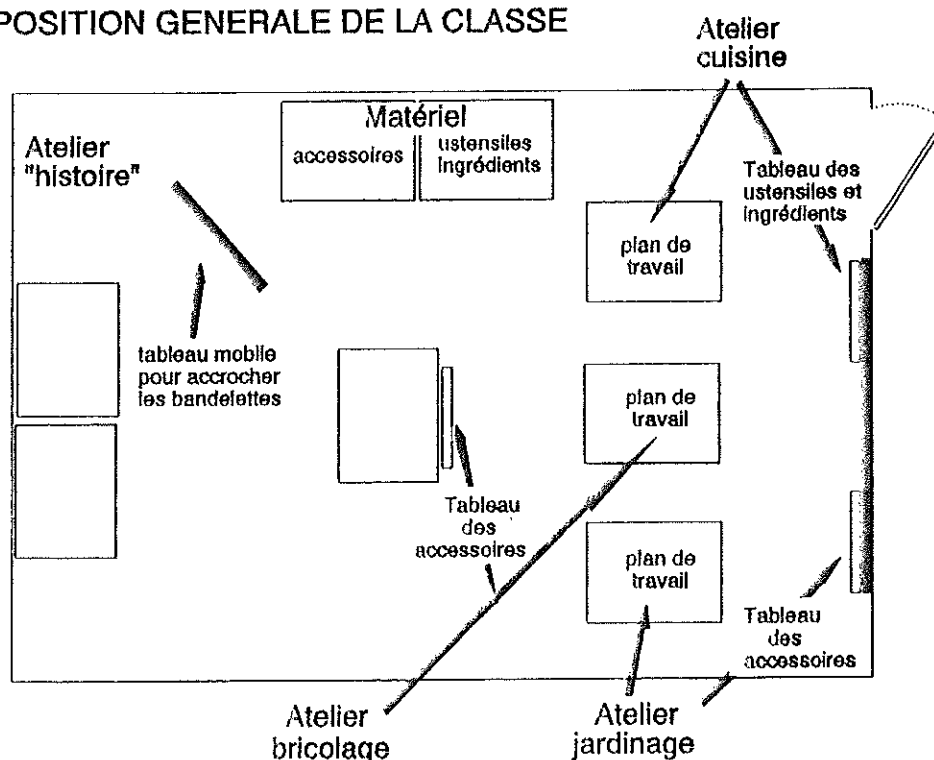
l'institutrice n'est plus là pour les guider continuellement dans leurs démarches.

Voici l'analyse de quelques moments caractéristiques d'une séance en ateliers menée fin janvier, toujours dans la même classe.

1. ORGANISATION.

Les enfants sont répartis en 4 groupes. Chaque groupe va participer aux 4 ateliers, en "tournante", à raison d'un atelier par jour (entre 10H30 et midi). Les divers ateliers sont repris sous les appellations suivantes :

DISPOSITION GENERALE DE LA CLASSE



1. Lire pour cuisiner.

Il s'agit de réaliser une recette de biscuits à la noix de coco.

Les enfants disposent d'un grand panneau reprenant la liste des ustensiles nécessaires ainsi que des ingrédients.

Ils disposent par ailleurs, chacun, sur une feuille, de la recette proprement dite.

2. Lire pour bricoler.

Il s'agit de confectionner un vitrail à "ajours".

Ils disposent d'un panneau avec le matériel nécessaire, ainsi que d'un texte sur feuille indiquant la marche à suivre.

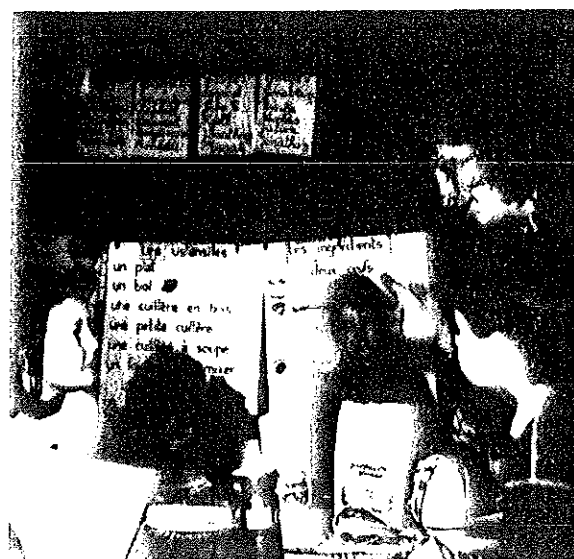
3. Lire pour jardiner.

Les enfants doivent réaliser un semis de cresson dans un pot de yaourt qui sera recouvert d'un papier décoré d'une tête à colorier (activité extraite de *Ecrit-lire*). Ici aussi, les enfants disposent d'un panneau détaillant le matériel et les accessoires nécessaires, ainsi que d'un texte sur feuille indiquant la marche à suivre.

4. Lire pour le plaisir.

Une histoire illustrée, en 7 bandelettes et dessins, racontant l'histoire d'un lapin maraudeur.

On se reportera, pour se faire une idée de l'organisation générale de la classe, au croquis repris ci-contre.



1^{er} EXTRAIT.

Les enfants de l'atelier "jardinage" sont en train de lire le panneau du matériel. Ils buttent sur la lecture d'un mot : mais qu'est-ce donc que "de la colle en tout" ? Aussi appellent-ils l'institutrice à la rescousse.

L'institutrice (montrant le mot "tube") : C'est quoi, ça ?

Yannick : "Tout".

L'institutrice : Ah... "De la colle en tout"...

Philomène : Non, y a pas "tout".

L'institutrice : Y a pas "tout". On connaît "tout". Philo, elle dit : ce n'est pas "tout", c'est sûr. Alors, c'est "de la colle en..." quoi ?

Philomène : "En tube" !

L'institutrice : Est-ce que ce serait bien "tube" ?

Philomène : Oui.

L'institutrice : Oui... Tu crois ?

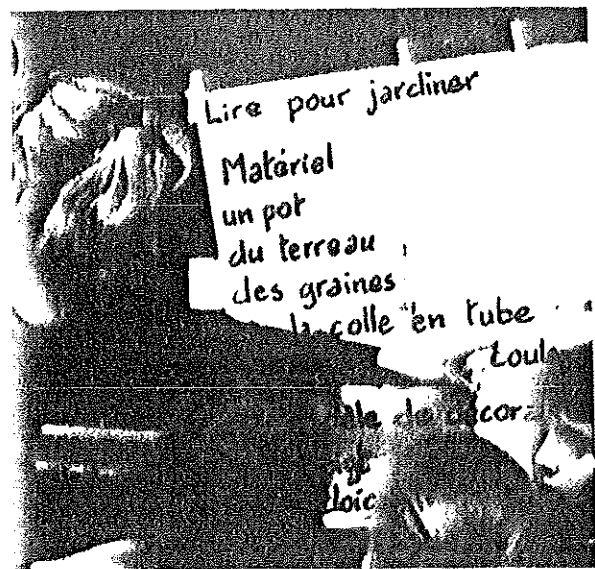
Philomène (cernant le "tu" de "tube") : Y a "tu" !

L'institutrice : Ah, tu vois "tu", toi !

Philomène : Oui !

Yannick : Et puis, il y a un tube qui est dessiné !

Philomène (cernant la fin du mot) : Et il y a un "be" comme "bébé".



L'habitude qu'ont pris les enfants de lire "pour le sens" les amène très vite à s'interroger sur l'incohérence de leur première hypothèse. Mais ils ne sont pas encore tout à fait prêts à percevoir par eux-mêmes où se situe le problème, aveuglés qu'ils sont par la ressemblance entre "tube" et "tout". L'intervention de l'institutrice consiste ici, tout d'abord, à leur faire localiser le problème, et à les encourager à fonder leur hypothèse sur d'autres sources d'information: Philomène va recourir tout d'abord à sa connaissance des contraintes sémantiques du langage oral (autrement dit sa connaissance de l'expression "de la colle en...tube"), et trouver confirmation dans des informations graphophonétiques ("tu", "be" comme "bébé"), Yannick trouvera une confirmation dans le contexte externe : on a dessiné un tube à côté de la phrase.

2ème EXTRAIT.

Les enfants de l'atelier "cuisine" terminent leur lecture du panneau des ustensiles. Eux aussi rencontrent une incohérence qu'ils ne parviennent pas à surmonter : que vient faire le mot "fourré" dans la liste des ustensiles?

Sandrine : *Un fourré !*

L'institutrice (montrant le mot "fouet") : *Donc, tu me dis, Sandrine?*

Sandrine : *Il y a "four".*

L'institutrice : *Ah, il y a "four". C'est comme dans "four". (...) Et puis là (montre la fin du mot), qu'est-ce que c'est ?*

Sandrine : *"é" (et).*

L'institutrice : *"é". Alors, elle dit "un fourré". Ah bien oui, un fourré! Oui, mais seulement, ça ne va pas! Parce que ce n'est pas un fourré ! (Elle montre le dessin et l'objet qu'elle a pris en main). Parce que là (montrant le mot "four" qui est justement en dessous), c'est bien "four", mais ici (montrant "fouet"), il y a quelque chose au bout qu'il n'y a pas là. (Elle cache le "r" de "four".) En fait, c'est un "fou...", un "fou..."?*

Sandrine : *"é"!*

L'institutrice (remontrant l'objet) : *Qu'est-ce que c'est? Vous ne savez pas ce que c'est, ça? Eh bien je vais vous le dire, ce n'est pas un "fourré", c'est un...*

Une enfant : *Un fouet ?*

L'institutrice : *Un quoi ?*

L'enfant : *Un fouet !*

L'institutrice : *Un fouet, oui !*

Sandrine : *"é" ??*

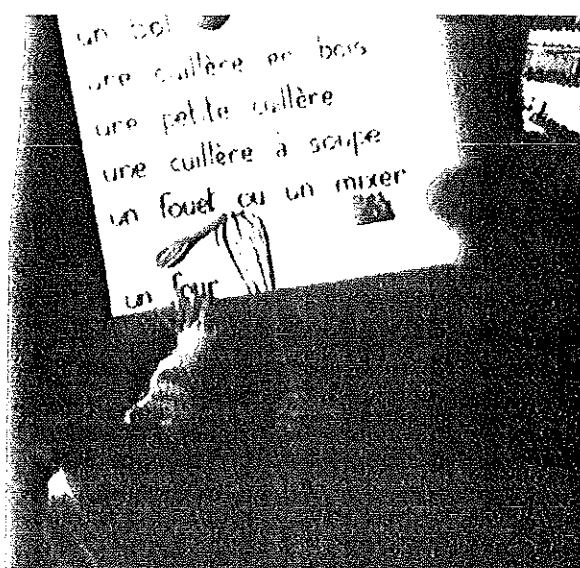
L'institutrice : *"é?" dit Sandrine... Elle est tout étonnée parce que d'habitude, on dit comment?*

Sandrine : *"é"!*

L'institutrice : *Oui, d'habitude, quand il est tout seul, on dit "é". Eh bien oui, voilà encore une attrape, hein !*

Tout concourt ici à fourvoyer les enfants : le fait qu'ils ne soient guère accoutumés à l'objet référent, le fait qu'on peut grosso modo retrouver dans le mot deux petits mots connus... et peut-être aussi le fait que dans le contexte sémantique général (une recette de biscuit), on pourrait trouver le mot "fourré"! Il reste que cette solution ne "colle" ni avec le dessin référentiel, ni avec la catégorie "ustensile", et cela, les enfants l'ont bien compris. Alors, quel est ce mot?

Ici, l'institutrice doit fournir l'essentiel de la solution, d'abord parce que les enfants ne sont pas encore à même de déduire la forme orale "fou" en soustrayant de "four" (mot connu) le graphophonème "r"; ensuite parce qu'ils n'ont pas encore rencontré le groupe "et" à la finale d'un mot. C'est bien sûr l'occasion pour l'enseignante de souligner (à nouveau?) le fait que les lettres ou groupes de lettres n'ont pas toujours la même valeur phonétique: "Voilà encore une attrape, hein!"



3^{ème} EXTRAIT.

Les enfants de l'atelier "lire pour le plaisir" sont en train de lire un épisode de l'histoire. Ils ne sont pas sûrs de leur identification du mot "grille" dans la phrase " **Petit lapin a faim. Il passe sous la grille**". En fait, ils hésitent entre deux hypothèses : c'est peut-être "grise" ou c'est peut-être "grille".

L'institutrice écrit le mot "grise" à côté de la bandelette. Elle s'adresse à Amaryllis, qui a émis cette hypothèse : *Montre ce que tu vois qui est la même chose que dans "grise"*.

Amaryllis délimite "gri" dans "grille".

L'institutrice : *Montre maintenant dans "grise"*.

Amaryllis délimite "gri" dans "grise".

L'institutrice : *Très bien. Donc on est sur le bon chemin. C'est comme dans "grise"*. (Elle s'adresse à Caroline) *Maintenant, toi, tu dis que c'est quoi?*
Caroline : *Peut-être "grille"*.

L'institutrice : *Peut-être "grille". Ah! Est-ce que ce serait possible, si on regarde le dessin?*

Fanny : *Oui!*

L'institutrice : *Oui, pourquoi oui, Fanny?*

Amaryllis : *Oui, parce que là, il y a des grandes barres en bois à côté de la niche du chien.*

L'institutrice : *Et il est écrit "des barres en bois"? Qu'est-ce qui est écrit?*

Les enfants : *"grille"!*

L'institutrice : *Va un peu montrer où il est écrit "grille", Fanny. Montre un peu.*

Fanny va délimiter le mot "grille".

L'institutrice : *Voilà. D'accord? Et tu vois, Fanny, dans "grille", il y a un morceau comme dans "grise"; et si on cherche bien, ici au bout, est-ce que ça ne vous fait pas penser à un mot...?*

Fanny : *A "chenille"...*

L'institutrice : *Bien, ma chérie! C'est bien!*

Les enfants de cette classe connaissent bien le mot "gris". Mais ils ne peuvent pas pour autant exclure l'hypothèse "grise" à propos du mot "grille", puisqu'ils ne maîtrisent pas encore la valeur phonétique /z/ du "s", et que par ailleurs le "s" n'a aucune valeur phonétique dans "gris"! Aussi, l'institutrice écrit-elle le mot "grise" à la fois pour qu'ils comprennent que cette hypothèse est erronée, mais aussi qu'il y a en elle quelque chose à garder.

Ensuite, elle procède comme dans la découverte du mot "carton" (voir pp. 36,37), en suggérant aux enfants de se reporter à l'illustration pour soutenir leur hypothèse.

Elle ne s'arrête cependant pas là : elle commence à attirer l'attention des enfants sur la possibilité de coordonner plusieurs ensembles graphophonétiques pour identifier un mot inconnu.

La satisfaction toute particulière que l'institutrice manifeste à propos de la réponse de Fanny est bien compréhensible : c'est l'une des premières fois que Fanny fait un rapprochement analogique aussi patent.

4^{ème} EXTRAIT.

Plus tard, dans le même atelier. Pendant que l'institutrice passe dans les autres groupes, les enfants tentent de lire la bandelette suivante :

**Le chien a vu le lapin.
Il bondit. Le lapin se sauve.**

Caroline : Le chien a vu... le lapin...

Amaryllis : Ah, elle a dit "vu"!

Caroline : Ben, c'est "vu"!

Amaryllis : Non, c'est "va".

Caroline : Non, c'est "vu"!

Catherine : Oui, puisqu'il y a un "u"!

Caroline : On dirait : "le chien..."

Amaryllis : On dirait "va", mais c'est "vu"...

Caroline : On dirait : "Le chien a va le lapin" ?

Amaryllis : "Vu", que j'ai dit...

Caroline : Ah!



Ce bref échange entre les enfants nous montre à quel point ils se sont appropriés la procédure d'émission d'hypothèses et de vérification, et comment ils parviennent à intégrer la prise en compte du contexte et des correspondances :

1. Caroline émet l'hypothèse qu'il est écrit "vu", et Amaryllis, qu'il est écrit "va".

2. Catherine apporte une vérification graphophonétique à l'hypothèse "vu" en identifiant le "u".

3. Caroline montre, elle, l'incompatibilité de l'hypothèse "va" avec le contexte de la phrase.

4. Il ne reste plus à Amaryllis qu'à rendre les armes (même si c'est avec une certaine mauvaise foi !)

ENONCIATION ECRITE ET
PRODUCTION DE TEXTES



Traditionnellement, l'enseignement de l'écriture s'est fondé sur la connaissance des règles de correspondances grapho-phonétiques et de règles de grammaire censées rendre l'enfant autonome. Ce principe est aujourd'hui remis en question :

a. Ecrire, ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme.

b. Ecrire, ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.

L'activité d'énonciation écrite permet de ne pas tomber dans ces deux travers. Elle fonde en effet l'apprentissage sur une utilisation immédiate de la langue écrite par l'enfant, sans apprentissages préalables et dans une situation de communication qui suppose un véritable acte de langage. En outre, elle resserre les liens entre pensée et écriture : l'enfant conçoit son projet d'écriture en fonction des ressources disponibles, ressources qui s'enrichissent au fur et à mesure de son apprentissage de la lecture. Dans cette perspective, en effet, la lecture constitue un outil pour l'écriture.

Comment les enfants évoluent-ils dans l'apprentissage de l'expression écrite ? Nous l'avons vu au chapitre 2, l'activité d'énonciation écrite les mène à produire des textes originaux par transformation des textes de lecture. Progressivement, les textes produits par les enfants vont s'enrichir de nouvelles acquisitions tant lexicales que structurelles.

Quand la séance dont nous allons parler a lieu, les enfants ont déjà découvert deux textes de lecture : *Mimi, Paul et Chabichou se présentent* (déjà cité), et *Aujourd'hui, il pleut*¹.

1. MATERIEL.

L'institutrice distribue à chaque enfant une feuille blanche. Les enfants disposent de crayons de couleurs et de marqueurs, ainsi que d'un crayon noir. Les textes de lecture sont affichés sur un mur, de préférence devant les enfants. Chacun d'eux possède une boîte dans laquelle se retrouvent les mots qui ont été mémorisés au travers des activités de structuration.

2. ORGANISATION.

Chaque enfant réalise sa production individuellement. Il peut se déplacer et se rendre près du texte de référence s'il le désire. L'activité peut être réalisée avec l'ensemble de la classe ou en atelier.

¹ FRONSACO, A., BUTEL, L., *Aujourd'hui, il pleut*. Albums du Père Castor - Flammarion, 1978.

3. NARRATION.

L'institutrice présente d'abord les consignes.

L'institutrice : *Vous allez écrire une histoire, mais pas n'importe quelle histoire. Une histoire que vous devez me raconter avec des mots que vous avez déjà utilisés, que vous connaissez déjà.*

Dans cette histoire, on peut très bien parler de Mimi, et de Paul, on peut parler de Chabichou, on peut parler de la pluie. (Elle montre les textes de référence). Peut-être Chabichou se trouve-t-il sous la pluie; peut-être Mimi voit-elle un escargot...

Et cette histoire, vous allez d'abord la dessiner. Mais attention, lorsque vous dessinez, vous devez vous dire : cette histoire-là, je vais devoir l'écrire, l'écrire avec des mots que je connais déjà. Et on en connaît beaucoup ! On connaît l'histoire de "Aujourd'hui, il pleut", et on connaît l'histoire de "Mimi, Paul et Chabichou".



En matière de production d'écrits, la tradition privilégie la séquence suivante : d'abord je pense, ensuite j'écris ou je transcris. Dans l'énonciation écrite, il y a une interaction entre la conception d'un projet et l'écriture proprement dite, vu la nécessité de construire un projet d'écriture en fonction de ce que l'on sait écrire et des ressources disponibles. Pour aider les enfants à comprendre ce processus, il convient de respecter trois principes dans les consignes :

1. le type de texte à produire est clairement précisé par des exemples;

2. la conception du projet d'écriture est soutenue par la réalisation d'un dessin et éventuellement précédée par une recherche orale de projets d'écriture;

3. les référentiels à utiliser sont rappelés (textes et mots), ainsi que le principe d'écrire à partir de ce que l'on connaît.

(Elle montre à nouveau les référentiels).

Si vous avez des difficultés, vous pouvez aller tout près des textes et les regarder. Si vous préférez, vous pouvez prendre les petits mots de la boîte.

Pendant que les enfants dessinent, l'institutrice passe auprès d'eux. Elle les questionne sur le projet d'écriture et les encourage.

L'institutrice : *Oui, écris ce que tu as dit ! Je vois les petites histoires qui se construisent ! Je vois les dessins qui parlent... On les lira tout à l'heure, pour tout le monde.*

Le dessin terminé, les enfants commencent à écrire... et commettent évidemment certaines erreurs... révélatrices !

Caroline a écrit "Chabichou lance des cailloux". Elle montre son texte à l'institutrice, et le lui lit.

Caroline : "Chabichou lance des cailloux dans la flaque."

L'institutrice : Et tu as bien tout écrit ? Lis un peu ce que tu as écrit ?

Caroline : "Chabichou lance des cailloux".

L'institutrice : Oui. Et que manque-t-il, alors ?

Caroline : "Dans la flaque..."

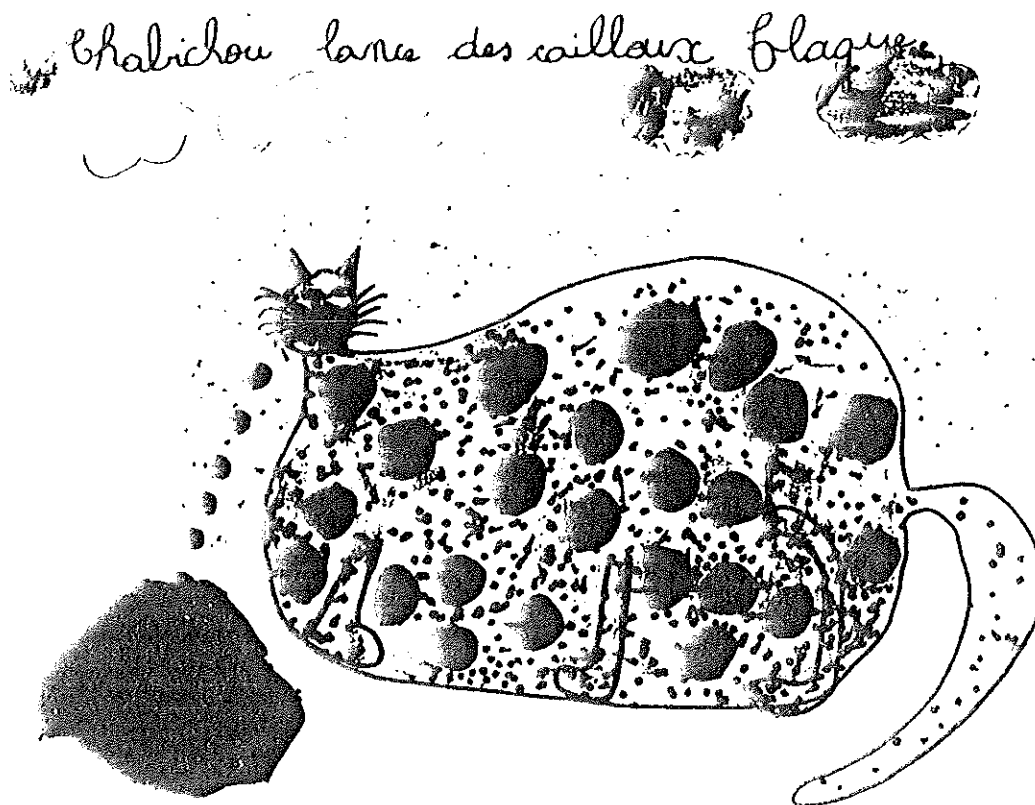
L'institutrice : Oui ! Tu vas l'écrire ?

Caroline se remet à l'ouvrage, et ajoute... flaque.

Caroline, le 9 octobre.

L'erreur que commet Caroline n'est pas due à un simple oubli de la préposition et de l'article. Les jeunes enfants non lecteurs ont, nous l'avons vu au chapitre 1, des représentations très différentes de celles des lecteurs sur ce qui est réellement écrit dans une phrase écrite.

Ces représentations conduisent donc les enfants à produire des messages lacunaires. Si l'on veut que ces représentations syntaxiques évoluent, il est impératif de NE PAS les faire écrire à partir d'un simple référentiel constitué de mots isolés, ou de textes dans lesquels on a souligné quelques mots-clés à mémoriser. Tant qu'on n'a pas l'assurance que les enfants n'ont pas une représentation syntaxique adéquate, IL FAUT TOUJOURS PRESENTER LES MOTS DANS UN CONTEXTE DE PHRASE.





Chabichou flottent comme ^{une} les bateaux

Yacine, le 9 octobre.

Qu'elles soient d'ordre lexical, syntaxique, ou même stylistique, les erreurs sont corrigées pendant la phase de production même - pourvu que ces corrections restent adaptées au niveau de compréhension des enfants.

L'institutrice : Lis-moi un peu ce que tu as écrit.
Yacine (qui a écrit "Chabichou flottent une(?) bateaux.") : "Chabichou flotte comme les bateaux".

L'institutrice : Moi, je lis : "Chabichou flotte un bateau". Va un peu me montrer "comme", parce que tu devrais l'écrire ici.

Elle trace un trait entre "flottent" et "une".

Yacine se lève et va chercher dans le texte "Aujourd'hui, il pleut". Il trouve le mot dans la phrase "Les feuilles flottent comme des bateaux". Il regagne alors sa place, efface le mot "une" et recopie le mot "comme". Il relit sa phrase et rajoute alors le mot "une".

En fin de production, l'institutrice revient sur les erreurs qui subsistent. Quand il s'agit d'un problème grammatical (formes conjuguées, marques du pluriel, etc.), elle effectue généralement elle-même la correction.

Yacine vient montrer son texte à l'institutrice.

L'institutrice : Lis un peu ta phrase.

Yacine : Chabichou flotte comme les bateaux.

L'institutrice : Oui, mais va un peu me montrer "les".

Yacine va montrer "les" dans une phrase.

L'institutrice : Très bien. On va le remettre parce que toi, tu avais mis "une". Et ici, tu as écrit "Chabichou flottent". Il n'y a que Chabichou qui flotte. Et bien on va enlever les deux lettres qui sont de trop. (Elle barre la finale "-nt").



Yacine a négligé la préposition, et l'institutrice s'attache en priorité à lui faire corriger cette erreur. Elle reviendra ensuite sur l'usage fautif de l'article "une". Que voulait donc écrire réellement Yacine ? L'institutrice s'en assure en lui demandant de relire sa phrase. Yacine voulait écrire "les bateaux". Que s'est-il donc passé ? En fait, il a très bien vu qu'il ne pouvait utiliser le "des" de la phrase de référence... Il a donc cherché un autre article, et il a confondu "les" et "une" !

Remarquons par ailleurs que l'institutrice évite d'informer tous les enfants d'une règle de grammaire énoncée à la suite d'une de ces corrections. L'information n'a en effet de sens que pour l'enfant qui est concerné : les autres enfants peuvent ne pas comprendre que la remarque s'applique à une situation précise et risquent d'effacer la finale -nt dans des cas où la suppression ne se justifierait pas !

Il arrive que les enfants souhaitent écrire un mot qu'ils n'ont pas dans leur référentiel. Pour éviter qu'ils ne fassent de l'énonciation écrite un simple processus de transcription de mots, l'institutrice leur présente le mot demandé dans une phrase qu'elle compose pour la circonstance. Quand elle sera certaine que les enfants ont acquis une représentation adéquate de la structure syntaxique, cette mise en contexte ne se justifiera plus, sinon lorsqu'il s'agira d'un verbe conjugué.

Benjamin a l'intention d'écrire "Le sapin est tombé par terre". Il a déjà écrit "Le sapin est tombé..." lorsqu'il s'arrête et s'adresse à l'enseignante :

Benjamin : *Madame, il me manque "par terre"...*

L'institutrice écrit au tableau : "Mimi tombe par terre", sans autres commentaires. Elle sait en effet que Benjamin est capable d'identifier les deux premiers mots. Sans quoi, elle aurait lu la phrase à haute voix.

Lorsque les enfants commencent à découvrir les correspondances graphophonétiques, ils ont souvent la tentation de se passer du recours à l'institutrice ou aux référentiels, et essaient de réaliser des encodages des phonèmes en lettres. Ce comportement, qui pour beaucoup d'auteurs et de praticiens est le reflet d'un progrès dans la connaissance de la langue écrite, doit être regardé avec prudence. En effet, les spécificités de notre langue écrite ne

permettent pas aux enfants de construire en toute sûreté les mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe. Il importe donc, dans les consignes initiales et tout au long des productions, d'encourager les enfants à rechercher les mots dans le référentiel (texte, fichier), ou à faire appel à l'institutrice, et par la suite, à consulter le dictionnaire quand ils ont le moindre doute.

ECRIRE POUR CORRESPONDRE

L'accroissement du matériel de référence permettra bientôt aux enfants d'utiliser l'expression écrite dans un but de communication. Encore faut-il qu'ils apprennent à en maîtriser les conventions ! Pour cela, il faut d'abord qu'ils aient l'occasion de bien observer comment pratiquent ceux qui savent écrire, et qui ont la bonne idée de leur envoyer un message, tel que celui-ci, par exemple, qui émane de la bibliothécaire de l'école :

Jeudi, le 10 septembre.

Chers enfants,

Je vous attends demain
à 2 heures, à la bibliothèque
de l'école.

Madame Lainant

Ne croyons pas pour autant qu'une simple "leçon" suffira pour que les enfants se conforment d'office à ces usages. Il est bon d'y revenir à l'occasion de divers échanges de courrier - ce qui est très facile si les enfants de la classe ont des correspondants.

L'institutrice : Et comment avez-vous vu que c'était bien votre correspondant ?

Julie : Parce qu'il y avait le nom.

L'institutrice : Oui, son nom. C'est la... ?

Frédérique : la signature.

L'institutrice : Oui, la signature... Et au-dessus de la lettre ?

Jérôme : Il y a la date.

Julie : Mardi.

L'institutrice : Ah, attention...

Frédérique : Mercredi ! Oh, c'est drôle, ils ont envoyé mercredi... et on est mardi !

L'institutrice : Ah oui, comment est-ce qu'on peut expliquer ça ?

Catherine : Ils ont écrit la semaine dernière...

L'institutrice : Ils ont écrit la semaine dernière.

(...)

Eh bien, on va leur répondre ?

Les enfants : Oui !



Il faudra enfin veiller à ce que les enfants disposent de référentiels qui donnent des exemples d'emplois typiques de ce mode particulier d'énonciation : formes vocatives, interrogatives, etc.

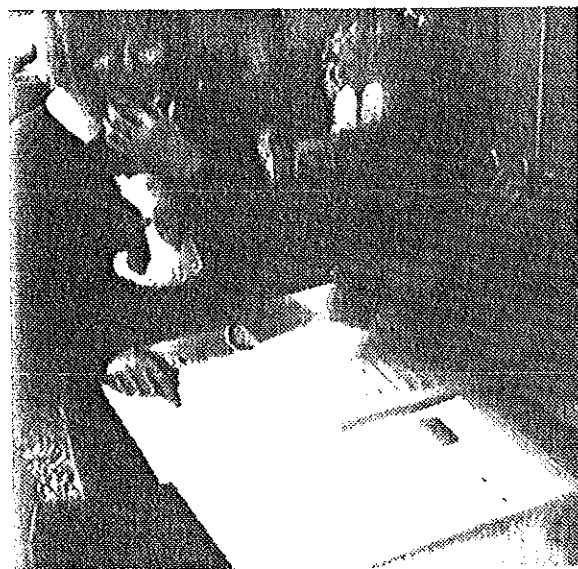
On ne peut en effet sous-estimer les difficultés que Vanessa a rencontrées pour composer sa lettre à Stéphanie, une condisciple qui se trouvait à l'hôpital. Quel écart entre cet écrit et ce que la même Vanessa aurait pu *dire* dans son langage oral !

Jeudi, le 18 avril.

Chère Stéphanie,

Bonjour,
Tu es à quel étage ?
As-tu reçu des cadeaux ?

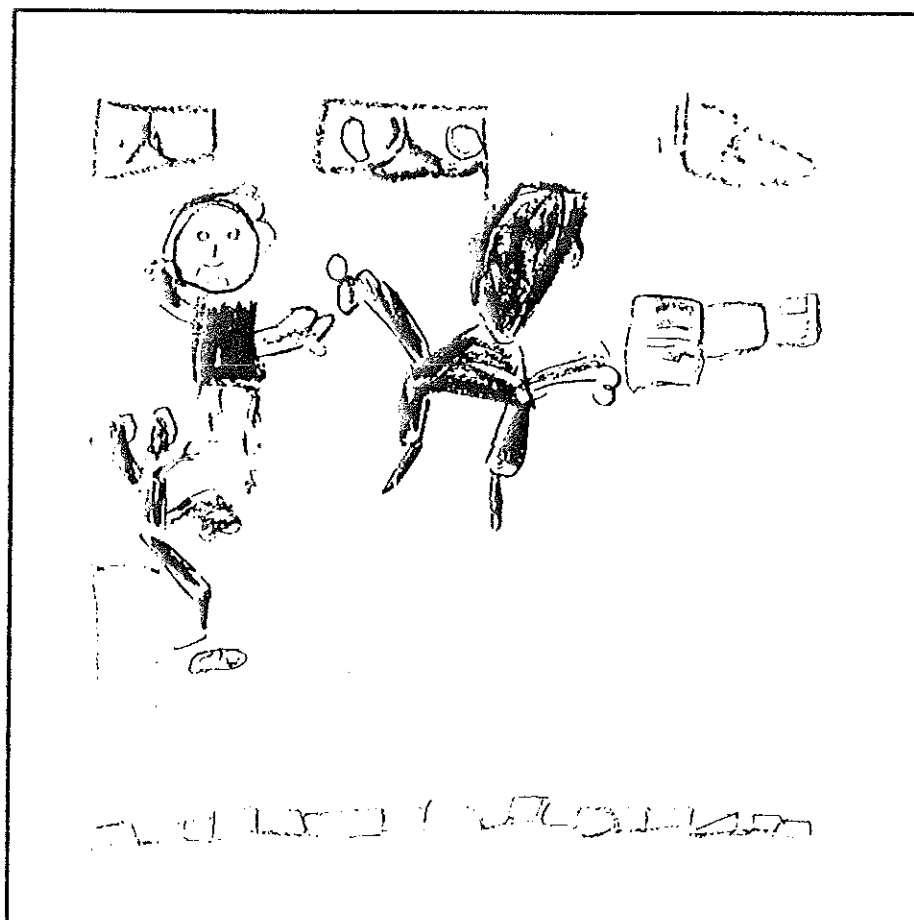
Vanessa



Ces activités de production écrite par transformation d'écrits existants contribuent à la construction d'une nouvelle pédagogie de l'écriture. Introduite dans les années supérieures de l'école primaire avec, sans doute, des modifications et un élargissement à d'autres types d'écrits, celle-ci pourrait constituer une alternative à l'enseignement systématique de la grammaire et de la conjugaison, ainsi qu'à une redéfinition de la quantité d'informations grammaticales réellement utiles à une pédagogie de l'écrit à l'école élémentaire.

5

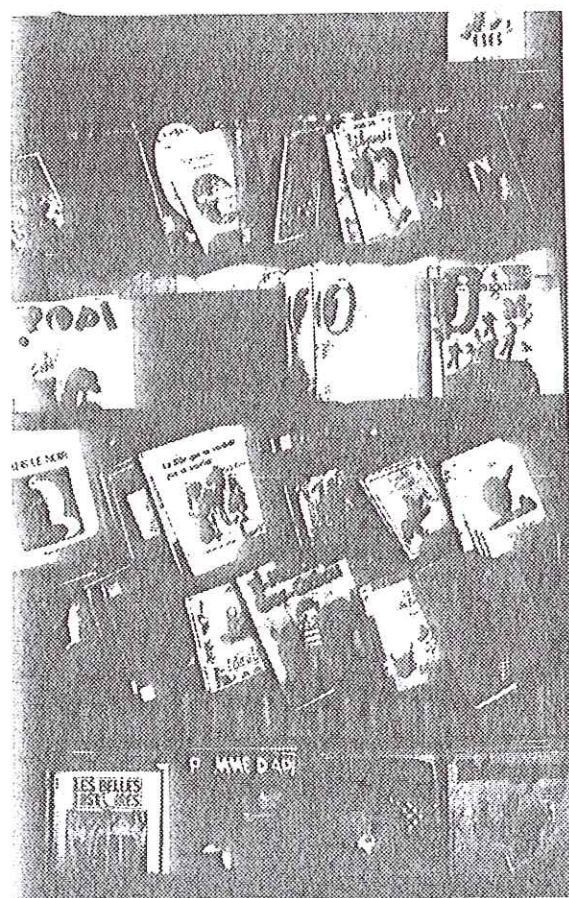
PROJETS DE LECTURE



Aider l'enfant à s'approprier le langage écrit, c'est toujours, avant même les acquisitions techniques, lui apprendre que cette langue peut lui permettre d'élaborer des projets, individuels ou collectifs.

Mais comment l'enfant pourrait-il avoir le moindre projet individuel de lecture si on ne l'initiait pas, dès le départ, au choix de livres, en lui offrant la possibilité d'en emprunter, et en lui communiquant les plaisirs et les émotions qu'il pourra, par sa propre lecture, revivre bientôt...

La lecture est aussi le vecteur obligé de nombreux projets collectifs. Mais comment, ici encore, les enfants pourraient-ils former de tels projets si on ne les a pas accoutumés à l'existence d'écrits sociaux, informatifs ou pratiques: journaux, revues, fichiers de bricolages ou de recettes...



DONNER AUX ENFANTS L'OCCASION DE MENER DES PROJETS INDIVIDUELS DE LECTURE

Dans de nombreux milieux, le livre reste encore une sorte de luxe, inaccessible parfois par son prix, mais surtout par une suite d'habitudes culturelles nées des conditions de vie de la population. La seule institution à caractère culturel que de nombreux parents amènent leurs enfants à fréquenter, c'est l'école. Celle-ci dérogerait donc gravement à ses devoirs si elle n'assurait pas pour tous, et de façon effective, un accès au monde des livres, *dans toute sa richesse*. C'est dire que la seule "bibliothèque de classe" n'est pas suffisante, même si elle garde tout son intérêt : on ne pourra jamais y recréer la diversité, le renouvellement que peuvent offrir de véritables bibliothèques. L'idéal serait évidemment que chaque établissement scolaire puisse disposer d'un tel endroit, pouvant servir à la fois de lieu d'accueil pour telle ou telle recherche, de lieu d'échanges ou d'exposition, véritable centre culturel de l'école. A défaut, il conviendra d'étudier les moyens d'utiliser les ressources d'une bibliothèque publique.

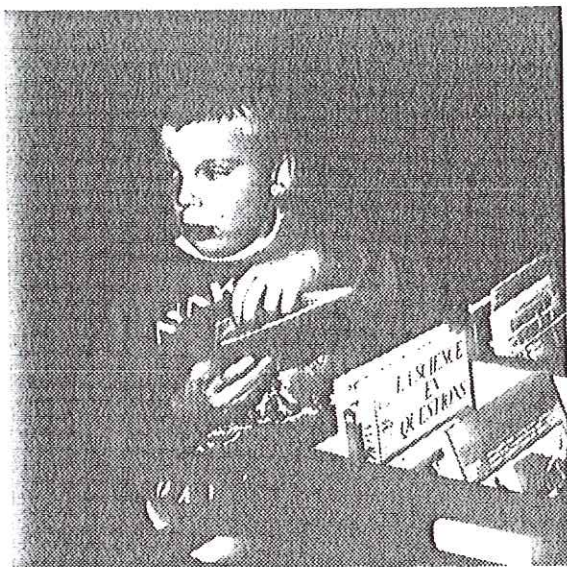
En tout état de cause, il nous paraît particulièrement important de permettre aux enfants d'emprunter des livres, et cela, avant même qu'ils ne sachent lire - autrement dit, dès la maternelle, et, pour ce qui nous concerne ici, dès le début de l'entrée de l'enfant en première année primaire.

Certains enfants auront certainement quelque difficulté à profiter pleinement de la liberté de choix qui leur est

donnée... tout simplement parce qu'ils n'y sont pas accoutumés! Les influences bénéfiques des pairs, de l'enseignant ou du bibliothécaire ne sont certainement pas à rejeter. Il est donc intéressant que les enfants se rendent par groupe dans le lieu du choix, et qu'ils soient accompagnés de leur enseignant. Il convient de leur donner du temps pour bouquiner, discuter... et choisir.

L'enseignant et le bibliothécaire doivent faire preuve de finesse psychologique dans leur guidance : c'est l'enfant qui, en fin de compte, doit choisir le livre qu'il va emprunter. On peut l'interroger sur ce qu'il aime, lui proposer une sélection de quelques livres dans le créneau choisi, etc.

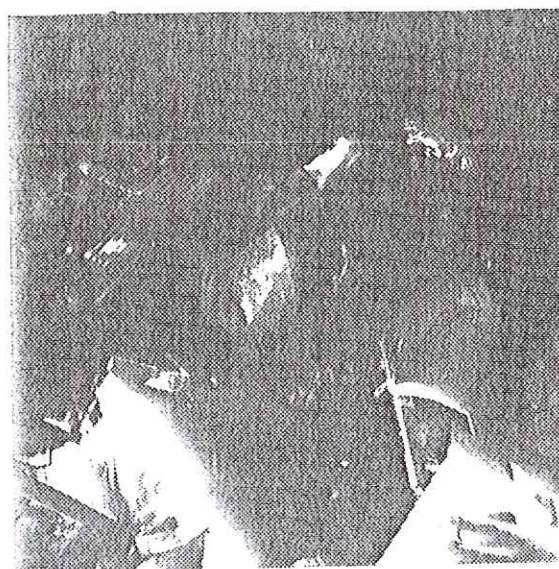




Il ne semble pas très approprié de déconseiller quelque livre que ce soit - par exemple en fonction du niveau de lecture supposé de l'enfant. Celui-ci peut très bien emprunter un livre très complexe sur le plan de l'écrit... parce qu'il en aime les images, ou encore parce qu'il est très attiré par son contenu. Dans l'autre sens, il n'y a pas plus de raison de décourager la lecture d'un livre jugé "facile".

Mais rien sans doute, en matière d'incitation à la lecture, ne viendra jamais remplacer les simples séances de lecture à haute voix que l'institutrice peut offrir régulièrement au groupe-classe : le fait est que l'enfant est, dans cette situation, libéré de toute servitude technique, et qu'il peut goûter de façon immédiate au plaisir du texte. On

constate d'ailleurs que les livres les plus empruntés sont généralement ceux qui ont fait l'objet de telles lectures. N'y voyons pas une quelconque forme de paresse : le plaisir de la lecture, ce n'est pas seulement celui de la découverte, c'est aussi celui de la relecture, des retrouvailles avec les émotions spécifiques qu'un texte a pu provoquer en nous.



ORGANISATION.

Dans la bibliothèque de l'école. Les enfants et l'institutrice sont installés par terre, dans un endroit confortablement aménagé (tapis de sol, coussins), permettant aux enfants de bouquiner à l'aise, ou à un large groupe de se réunir.

MATERIEL.

Un enfant de la classe a emprunté *Le chant des baleines*¹, il y a quelques jours, à la bibliothèque. Comme il a beaucoup aimé le livre, il l'a proposé pour ce que la classe appelle "le champ des histoires", autrement dit pour que l'institutrice en fasse une lecture publique.

NARRATION.

Nous nous contenterons de relever le début et la fin de la séquence, l'essentiel de l'activité étant consacré à la lecture du livre.

Un enfant : *On va partir au champ des histoires!*

L'institutrice : *On va partir au champ des histoires. On va lire le livre que François m'a apporté ce matin. (Elle montre la couverture). C'est *Le chant... des baleines*.*

L'institutrice lit alors le livre, de manière expressive. La lecture n'est interrompue que pour montrer les images. Les enfants réagissent parfois spontanément à tel ou tel événement. Ainsi, quand Oncle Frédéric traite sèchement la grand-mère de "vieille idiote", les commentaires vont bon train : "Eh ben dis donc, lui, il est pas gentil!"

Quand la lecture se termine, les enfants restent un instant sous le charme. Certains réagissent, d'autres souhaitent s'emparer du livre.

Un enfant : *Ben, elle est pas triste, l'histoire. Il disait qu'elle était triste!*

Un autre : *Je pourrais l'avoir ?*

D'autres : *Moi aussi!*

L'institutrice : *Vous voulez tous l'avoir... Vous l'aurez l'un après l'autre. Ce sera mieux.*

(Le livre circule parmi les enfants)

Lili, *elle a vraiment vu les baleines ?*

Un enfant : *Oui.*

Un autre : *A mon avis, elle rêvait...*

L'institutrice : *A ton avis, elle rêvait... Elle avait quand même les pieds glacés.*

Un enfant : *Alors elle ne rêvait pas.*

Un autre : *Peut-être que ses pieds étaient sortis du lit. Il faisait très froid, alors elle avait les pieds glacés...*

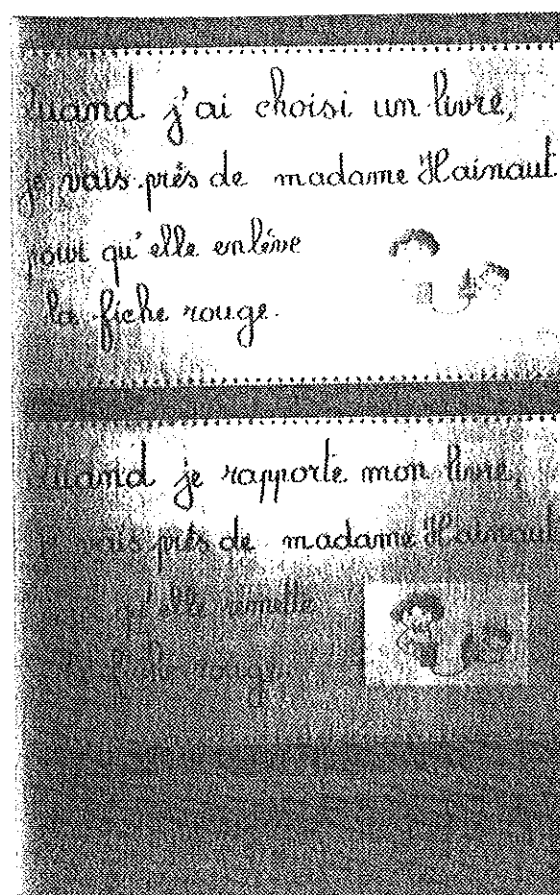
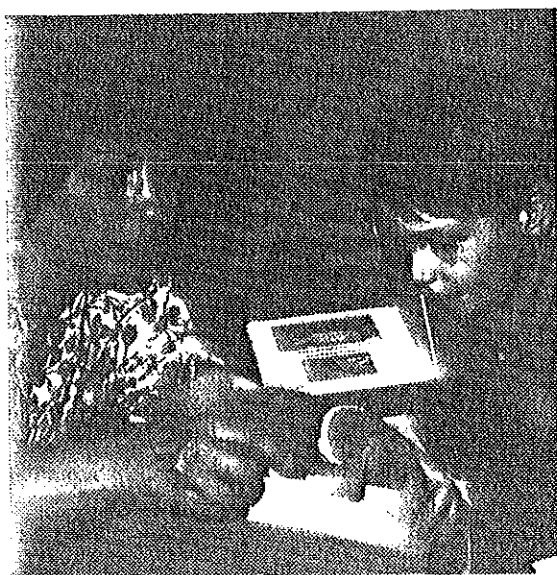
La question de l'institutrice, remarquons-le, ne vise pas à "contrôler" la compréhension des enfants : elle leur donne l'occasion de confronter leurs interprétations, sans jugement d'aucune sorte, permettant à chacun de poursuivre une appropriation personnelle de l'histoire.



¹D.Sheldon, G. Blythe, *Le chant des baleines*. Ecole des loisirs, 1992.

GESTION DES PRETS.

Il convient d'intéresser les enfants aux opérations d'écriture nécessaires à tout système de prêts. La responsabilité qu'il seront amenés à assumer lors de ces opérations peut être modulée en fonction de leurs capacités du moment. Si le système de prêts ne prévoit pas la tenue d'une fiche individuelle où chaque enfant inscrit ses emprunts, il est utile de leur faire tenir un carnet de lecture. C'est intéressant pour l'enfant, qui peut toujours ainsi faire l'inventaire des livres qu'il a déjà empruntés; et c'est intéressant pour l'enseignant, qui peut ainsi cerner leurs goûts!



LES PROJETS COLLECTIFS.

La lecture est nécessaire dans la plupart des activités de la vie courante. Et chaque type d'activité requiert un certain type de stratégie de lecture : tantôt nous avons besoin de pratiquer la lecture exhaustive d'un texte, tantôt, seule une lecture de survol est indispensable, et tantôt, nous n'avons besoin que de repérer l'une ou l'autre information essentielle. Or, l'apprentissage d'une telle modulation de l'acte lexique en fonction de l'objectif à atteindre ne peut vraiment s'effectuer que si les élèves ont effectivement de véritables projets, de réelles intentions qui viennent *soutendre* leurs actes de lecture. C'est dire aussi que l'action à entreprendre ne doit jamais constituer un simple "prétexte" à une lecture qui ne changerait pas dans ses procédures. Il ne suffit pas, par exemple, de lire une recette de cuisine comme on lit une histoire, même si c'est pour réaliser cette recette *après* la lecture - ce qui est la moindre des choses! Comme dans la vie courante, il convient que lecture et action soient menées en parallèle, le sujet passant de l'une à l'autre selon les moments, et adoptant des stratégies diverses selon ses besoins : le cuisinier veut-il se rappeler le déroulement général des actions, et il mènera une lecture de survol. Recherche-t-il quel ingrédient spécifique ou quelle quantité il doit utiliser, et il adoptera une stratégie de lecture sélective.

Résumons-nous : il ne s'agit jamais de proposer une lecture en vue d'une

hypothétique et future action. Le projet d'action précède la lecture. Il lui donne une fonction, il guide le choix d'une stratégie appropriée, il motive l'enfant. En retour, la lecture enrichit, précise et oriente l'action. Pour cela, il importe que

- le choix des activités, des sujets de recherche soient proches des motivations, des intérêts des enfants;
- l'enseignant suggère des stratégies de lecture pertinentes : la lecture intégrale des textes n'est pas toujours la plus appropriée.

Le film nous montre deux activités qui illustrent la plupart de ces points.

La première donne l'exemple d'une lecture essentiellement sélective : il s'agit de parcourir rapidement les écrits sociaux disponibles (journaux, toutes-boîtes, catalogues, bottin, etc.) à la recherche d'informations permettant de satisfaire au meilleur coût l'envie d'acquérir des pin's.

La seconde nous offre une nouvelle image d'ateliers de cuisine à la fin du mois de mai.

COMMENT ACQUERIR DES PIN'S AU MEILLEUR COUT?

En cette année scolaire 1991-92, la vogue des pin's a largement atteint le petit monde des cours de récréation, où les trocs vont bon train. Mais comment se procurer la matière première au meilleur coût ? Pour celui qui sait lire, un parcours rapide des journaux et toutes-boîtes devrait fournir matière... à réflexion ! Partons donc à la recherche des "bonnes occasions" !

1. MATERIEL.

L'activité se déroule fin mai, mais depuis le début de l'année, l'institutrice et les enfants classent dans des corbeilles des écrits sociaux de toutes provenances, selon des catégories reprises sous des étiquettes telles que "Je lis pour téléphoner", "Je lis pour m'informer", "Je lis pour acheter", "Je lis pour regarder la TV", etc. Bref, tous les écrits nécessaires sont déjà disponibles dans la classe pour effectuer la recherche souhaitée. Lors de la discussion qui est à l'origine du projet, l'institutrice a eu l'occasion d'écrire au tableau le mot "pin's".

2. ORGANISATION.

Les enfants sont réunis en petits groupes de travail (4/5 enfants par groupe).

3. NARRATION.

L'institutrice : *Eh bien, comme je vois que vous êtes tous intéressés par les pin's, on va voir comment en acquérir. Qui a une idée? Christine?*
Christine : *Dans le journal, on parlait de pin's.*
L'institutrice : *Ah! dans les journaux.*
Une autre enfant : *A la télé.*

L'institutrice : *A la télé ou dans les journaux. Et comment on peut faire en classe? (...) On n'en a pas en classe, des journaux ?*

Un enfant : *Sil*

L'institutrice : *Où sont les journaux, dans la classe?*

Plusieurs (indiquant l'endroit où sont les corbeilles) : *Là!*

L'institutrice : *Eh bien, on va aller les chercher!*

Les enfants se dirigent vers les corbeilles, et se servent. Ils commencent aussitôt leurs recherches. Celles-ci dureront un quart d'heure environ, avant que l'institutrice ne pratique la mise en commun des informations qui ont été recueillies.

L'institutrice : *Bon, il y a un groupe qui avait pris le bottin.*

Un enfant : *C'est nous.*

L'institutrice : *Y a-t-il moyen de trouver des pin's grâce au bottin de téléphone?*

L'enfant : *Non.*

L'institutrice : *Donc, pas de pin's là-dedans. Et dans les catalogues de voyage ?*

Un enfant : *Non.*

L'institutrice : *Il y avait des livres sur le jardinage...*

Un enfant : *Non plus !*

L'institutrice : *Où avez-vous surtout trouvé des pin's? Ce groupe-là ?*

Les enfants : *Cora ! Delhaize !*

L'institutrice : *Et vous ?*

Un enfant : *Cora !*

L'institutrice : *Vous ?*

Un enfant : *Dans le journal.*

L'institutrice : *Vous ?*

Un enfant : *Une publicité...*

L'institutrice convie alors chaque groupe à détailler ses trouvailles. Elle inscrit ces renseignements au fur et à mesure, au tableau noir : une colonne pour noter l'endroit où les pin's sont disponibles, une autre pour en indiquer le coût, une dernière pour le sujet qu'ils représentent.

Groupe 1.

Un enfant : C'est dans le journal, et les pin's sont à 150 francs.

Un autre (ébahi) : 150 ! Pfouii!

L'institutrice (écrivain) : 150 francs. Et ce sont des pin's qui représentent quoi?

L'enfant : C'est des pin's de l'hôtel de ville.

Groupe 2.

Un enfant : On a trouvé des pin's qui vont avec des saucisses.

L'institutrice : Et les pin's, ils sont...

L'enfant : gratuits.

Un autre : dans les saucisses.

L'institutrice : Gratuits. Dans l'emballage ! Je suppose qu'ils ne sont pas dans les saucisses. (rires)

Groupe 3.

Un enfant : On a trouvé des pin's qui présentent les Jeux Olympiques.

L'institutrice : Et alors ? Ils sont gratuits ?

L'enfant : Oui, gratuits.

(...)

Groupe 4.

Un enfant : C'est pour avoir des pin's de Walt Disney.

L'institutrice : Ah, des pin's de Walt Disney. Et alors, ils sont gratuits ou pas ?

L'enfant : Il faut juste donner des bons !

L'institutrice : Ah ! Et combien de bons est-ce qu'il faut ?

L'enfant : 10 bons.

L'institutrice (toujours notant) : il faut 10 bons ! Voilà, tous les groupes sont passés ?

Comme l'activité se termine, Christine demande si on peut recopier ce qu'il y a au tableau : elle voudrait montrer à sa maman où on peut se procurer des pin's à bon compte. Suggestion adoptée à l'unanimité !



L'activité, notons-le, semble assez simple à mettre en oeuvre... pourvu que l'enseignant ait pensé à faire entrer dans sa classe, dès le début de l'année, des écrits qui n'ont que trop rarement droit de cité dans les écoles. Ce sont pourtant ceux-là qui sont les plus répandus, et que tous les enfants peuvent trouver dans leur famille - ce qui est loin d'être le cas pour les livres !

Insistons aussi sur le fait que l'activité ne prend tout son sens que parce qu'elle répond à des préoccupations réelles des enfants... Ceci doit nous mettre en garde contre tous les exercices de lecture sélective que l'on peut trouver désormais dans divers manuels, et qui ne correspondent (plus) à aucun projet véritable.

ATELIERS DE CUISINE.

Le film se termine par une séquence tournée fin mai. Elle permet, en quelque sorte, de mesurer le chemin parcouru depuis les premiers ateliers que nous avons observés en janvier.

1. ORGANISATION.

- 1 atelier "jeux de lecture".
3 ateliers "cuisine", où l'on réalisera :
- de la mousse au chocolat;
 - un gâteau au chocolat;
 - des pommes en or.

Ces activités seront réalisées par tous les groupes, tour à tour, selon une tournante qui est indiquée par un tableau récapitulatif. Celui-ci sera relu soigneusement avec toute la classe, avant que ne commence chaque séance, afin que chacun sache exactement ce qu'il a à faire.

Il n'est évidemment pas conseillé aux enseignants qui n'auraient jamais fait travailler leurs élèves en ateliers de débiter par une organisation aussi complexe! On notera d'ailleurs qu'il existe dans l'organisation présente un atelier qui ne requiert pratiquement pas d'interventions de l'institutrice (l'atelier "jeux de lecture"): le nombre d'ateliers et leur contenu doivent être modulés en fonction de la capacité de l'institutrice à s'occuper de plusieurs groupes en simultanéité - et de la capacité des élèves à mener leurs tâches de façon plus ou moins autonome.

2. MATERIEL.

Ustensiles et ingrédients se retrouvent tous, pêle-mêle, sur la même grande table. Les enfants disposent chacun d'une feuille reprenant les ustensiles et les ingrédients nécessaires, et d'une autre avec le texte de la recette.



3. DEUX INSTANTANES.

L'institutrice passe dans les ateliers et s'assure que les informations importantes ont bien été relevées par les enfants.

Atelier "mousse au chocolat".

L'institutrice : *Et puis, Caroline, après les oeufs, il fallait préparer quoi, encore ?*

Caroline (lit) : *"Une cuiller à soupe de crème... fraîche".*

L'institutrice : *Tu l'as trouvée ? Catherine, comment es-tu sûre que c'est de la crème fraîche?*

Caroline repère le paquet sur la table, jette un coup d'oeil rapide sur chaque face, et le brandit et montrant la face en français.

Caroline : *Parce qu'il est marqué là !*

Atelier "gâteau au chocolat".

L'institutrice : *Et que faut-il ?*

Yannick (lit) : *"Trois cuillers à soupe de chocolat, euh, de choco."*

L'institutrice : *De choco. Donc, c'est "choco", ça? (Elle pointe le mot "cacao" dans le texte).*

Sandrine (en riant) : *"Cacao"!*

L'institutrice : *"Comment tu sais que c'est "cacao"?"*

Sandrine (de plus en plus réjouie) : *Parce qu'il y a "caca"!*

L'institutrice : *"Ah! Parce qu'il y a "caca", c'est vrai. Et puis, ça se termine par quoi?"*

Sandrine : *"o"!*

L'institutrice : *Un "o", "caca-o"! Et alors, ici, il est écrit "cacao"?* (Elle montre à l'enfant la face "néerlandaise" du paquet).

Sandrine : *"Cacao en poudre"!*

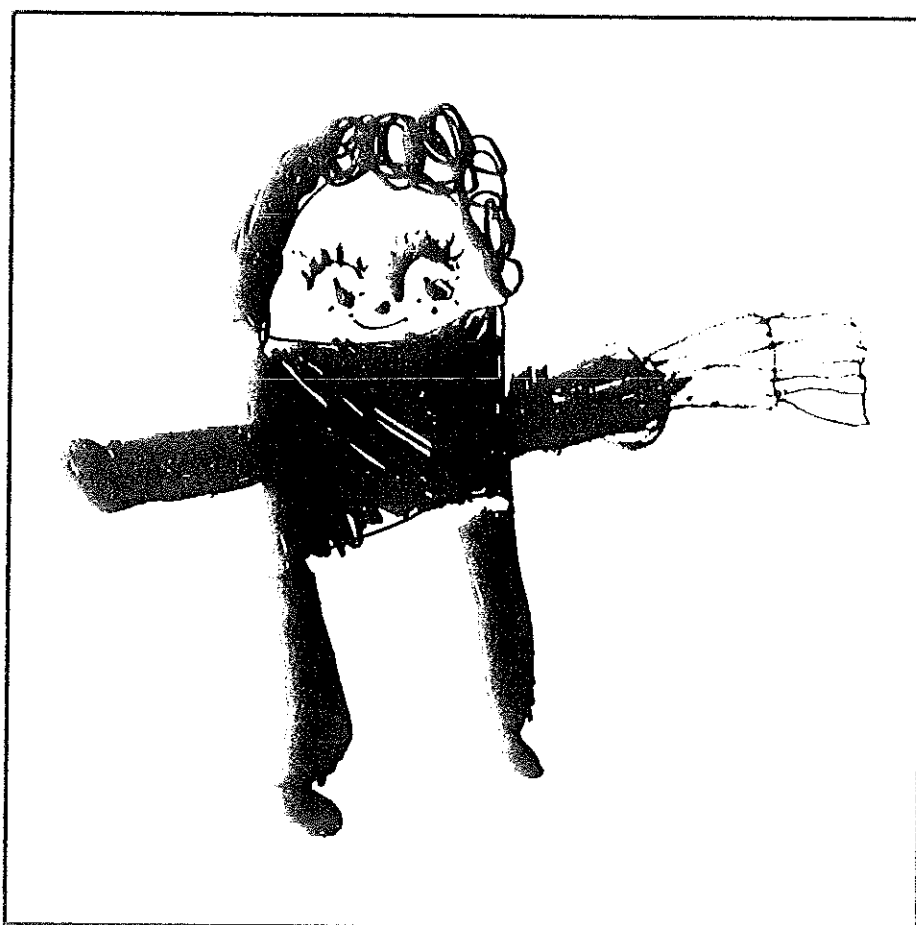
L'institutrice : *Ah!*

Sandrine (retournant le paquet d'autorité) : *Ici, il est écrit "cacao en poudre" !*

L'institutrice : *Ah oui, il faut regarder du bon côté...*

Par rapport à la séquence de janvier (cf.p.35), on notera que les interventions de l'institutrice se font désormais de plus en plus ponctuelles - d'abord parce que les enfants ont acquis davantage d'autonomie dans leurs processus de lecture, mais aussi parce qu'ils sont devenus des cuisiniers (et des lecteurs de recettes) déjà expérimentés. On remarquera, par exemple, avec quelle promptitude ils relèvent sur les divers paquets d'ingrédients les mentions qui les intéressent - en choisissant avec sûreté le "bon côté", autrement dit la face où les indications sont données en français!

EN GUISE DE CONCLUSION ...



On peut dire qu'en cette fin de 1^{ère} année, les enfants que nous avons suivis se sont d'ores et déjà appropriés les principes de la langue écrite : au-delà des lettres, c'est toujours au sens de l'écrit qu'ils s'attachent, et jamais aux sons en tant que tels, même si, par ailleurs, leur maîtrise des correspondances graphophonétiques se fait de plus en plus sûre.

C'est qu'ils ont appris, d'entrée de jeu, à utiliser ces correspondances comme un outil **transitoire** de redécouverte des formes orthographiques.

Et pourtant, aussi avancés que soient ces enfants, leur apprentissage ne fait que commencer. Car infinis sont les mondes auxquels ouvre ce langage, infinies sont les formes et les nuances qui viendront enrichir les sentiments, la pensée et l'action de ceux qui les possèdent.

Il revient aux enseignants de savoir aménager les situations susceptibles de déployer ces mondes et ces formes, susceptibles d'éveiller et d'entretenir la curiosité des enfants à l'égard de la langue écrite.

BIBLIOGRAPHIE

- CATTELL, J.M. (1887/1947). The time taken up by cerebral operations. *Mind*, 11, 1886.
- CLERINO, A., CLERINO, B. (1982), *Dans la maison*. Editions de l'école.
- CLERINO, A., CLERINO, B. (1982), *Le cartable*. Editions de l'école.
- DELHAXHE, A., TERWAGNE, S., MASSOZ, D. (1989), *Agir avec le langage écrit*. Coll : Agir et interagir à l'école maternelle. Bruxelles : Labor.
- DUBUFFET, J. (1973), *La botte à nique*. Skira. Les sentiers de la création.
- FERREIRO, E. (1979). Qu'est-ce qui est écrit dans une phrase écrite ? Une réponse développementale. *Société suisse pour la Recherche en Education*. IRDP/R 79/05.
- FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO, M. et coll. (1982), *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura*. Dirección general de Educación Especial. Mexico : SEP -OEA. Trad. par J.M. Besse et coll. : *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.
- FREINET, C. (1968). *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GIRARD, N., DANHEUX, P., BESSON, M. (1986), *Mimi, Paul et Chabichou se présentent*. Mondia.
- GUIBBERT, P., VERDELHAN, M. (1980), *Ecrire et rédiger à l'école*. Paris : ESF.
- LENTIN, L., CLESSE, C., HEBRARD, J., JAN, I. (1977), *Du parler au lire*. Paris : ESF.
- MASSARO, D.W., COHEN, M.M. (1991). Integration versus interactive activation: the joint influence of stimulus and context in perception. *Cognitive Psychology*, 23, 558-614.
- POTTIER, B. (dir.), (1973). *Le langage*. Paris : CEPL.
- RICHMAN, H.B., SIMON, H.A. (1989). Context effects in letter perception : comparison of two theories. *Psychological Review*, 96, 3, 417-432.
- RUMELHART, D.E., MCCLELLAND, J.L. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (Vol.1). Cambridge, M.A.: MIT Press.
- SHELDON D., BLYTHE G. (1992). *Le chant des baleines*. Ecole des Loisirs.
- SMITH F. (1971/1986). *Understanding Reading*. New York : Holt, Rinehart & Winston. Trad.: *Devenir lecteur*. Paris : Colin-Bourrelle.

David	1
John	2