

MOI... JE SAIS LIRE

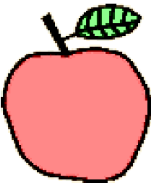
Émile SIMONNET et Jean-Claude DUVERGER

INTRODUCTION

L'éditeur

Enfin venu du monde Mac... a-t-on envie de s'exclamer à l'arrivée de ce logiciel ! Depuis 1998, on observe la volonté du Club Pom de procéder à une « extension vers le monde PC » et d'éditer ses titres au format mixte MAC/PC... Il est fort sympathique d'ailleurs de proposer les deux versions sur le même support — la guerre froide est finie ! L'ajustement à la réalité actuelle des équipements des écoles et des foyers devait se faire.

Pour mémoire, rappelons que le Club Pom, créé par des collègues enseignants, propose depuis 1992 des logiciels éducatifs pour les enfants des classes primaires et maternelles. En voici les coordonnées à toutes fins utiles :



Éditions Club PoM Logiciels - BP 5 - 62118 FAMPOUX

Tél. 03 21 55 28 83 / Fax. 03 21 55 29 79

<http://www.clubpom.fr>

eMail : <mailto:contact@clubpom.fr>

Caractérisation du produit

Pour donner une petite idée du produit, nous pourrions le positionner au regard d'*Elsa* et de *Tibili*.

- Le cédérom *Elsa* est le digne héritier du logiciel *ELMO* que l'Association Française pour la Lecture a publié en 1983. Comme son prédécesseur, *ELSA* vise un perfectionnement des compétences en lecture pour les élèves « depuis le début du CE2¹ jusqu'à la fin du

1. L'usage du logiciel *Elsa* en CE2 peut même sembler difficile.

collège ». *Elsa* vise ainsi un travail sur les « gestes » de la lecture savante, experte, au-delà d'un savoir lire minimal, de base déjà fondé et établi. Il s'agit surtout de travailler pour faire acquérir les comportements et techniques du lecteur expert afin d'améliorer la rapidité, la compréhension et l'efficacité² de la lecture.

Moi, je sais lire, d'après le Club Pom, est plutôt conçu « pour les enfants du Cycle 2 », i.e. les grands de la Maternelle, le C.P. / C.E.1. Nous sommes légitimement dans la perspective d'un apprentissage continué sur le cycle... Certaines activités peuvent très bien se commencer en G.S., 1^{ère} année du cycle II, avant d'entrer dans un apprentissage systématique de la lecture.

Certes, au stade du C.E.1, il est encore besoin pour tous de compléter et consolider des acquis du C.P. ou encore d'automatiser ; l'apprentissage de la lecture doit se continuer. En particulier, le savoir lire dépend de savoir-faire ou de techniques à entraîner encore et toujours comme la reconnaissance de mots, la maîtrise de l'organisation des phrases, la compréhension des idées exprimées dans les phrases, etc. *Moi... je sais lire* viserait ainsi des « gestes de la lecture de base », pourrions-nous dire eu égard à *Elsa*.

- *J'apprends à lire avec Tibili* est une co-production de l'éditeur Magnard, de France Télécom Multimédia et Microfolie's Editions : le cédérom est d'emblée la transposition d'un album de fiction et garde une structure narrative, une entrée par la lecture plaisir. Mais alors que *Tibili* se présente comme une « méthode de lecture », *Moi... je sais lire* ne prétend pas à cette dimension exhaustive et basique. Il se donne plutôt à voir comme un **outil** et un **complément dans un dispositif** ; cela en fait d'ailleurs l'intérêt à nos yeux.

Modalités de travail

La plupart des démarches dans les classes de C.P. reposent en effet sur le support d'un manuel d'apprentissage (la « méthode de lecture », familièrement), accompagné de cahier(s), livret(s) d'exercices de systématisation et d'entraînements ou gammes... Même lorsque l'on n'utilise pas un manuel de référence, la classe a toujours recours à des batteries

2. L'efficacité de la lecture se mesure en rapportant la vitesse de la lecture à la qualité de la compréhension. Rien ne sert à l'enfant de lire très vite, s'il ne retient rien, ne comprend rien ; la vitesse doit ainsi être prise en compte dans une perspective de régulation de la lecture.

d'exercices, à des activités d'entraînement et de découverte permettant à chacun de s'appropriier les apprentissages. *Moi... je sais lire* peut s'inscrire dans cet espace.

On pourrait parler d'**exercices de systématisation** si l'on revient pour l'essentiel sur des matériaux (lettres, phonèmes, syllabes, mots...) déjà acquis ou à retenir et fixer. On pourrait alors concevoir la tâche comme une activité de consolidation d'acquis, de réflexion sur le fonctionnement du code ou les mécanismes de la lecture. L'enseignant peut à cette fin bâtir des exercices nouveaux en rapport avec le manuel utilisé dans la classe ou dans le cadre des supports exploités, élaborés avec les élèves, si l'on travaille sans manuel.

Il semble inversement que si l'on partait des activités prédéfinies, proposées à la livraison du cédérom, on serait davantage dans une **logique d'entraînement**, avec des sortes d'**activités décrochées**. Il est vrai que le lexique utilisé dans les activités fournies semble relever du vocabulaire fondamental. Cela dit, si l'on travaillait dans le cadre d'ateliers avec une tutelle du maître, on pourrait confronter les élèves à des éléments nouveaux, les mettre en situation de découverte.

A priori, on pourrait utiliser le cédérom dans des activités **en autonomie**, si l'on est dans une logique d'entraînement, avec des élèves assez avancés. Cela serait possible aussi dans la visée d'exercices de systématisation, si les éléments de base sont déjà travaillés, mis en place.

Cependant, des activités **en accompagnement** — dans le cadre d'ateliers ou de demi-groupe — sont intéressantes à envisager. Il s'agirait alors de confronter les élèves à des situations problèmes ou des tâches difficiles, mais avec l'assistance d'un enseignant tuteur ou le soutien d'un binôme.

Pour des élèves de CE1 en difficulté, on pourrait bâtir un dispositif de **soutien**, car ils sont mis alors en situation à la fois d'autonomie et de réussite.

Activités pour tous ou activités différenciées ?

Le souci de la gestion des niveaux et de personnalisation minutieuse du logiciel en fonction de l'élève semble orienter vers des activités à la carte et une logique de différenciation. Cependant, dans le cadre d'une utilisation sur des exercices de systématisation, on pourrait faire transiter tout le monde par des passages obligés et communs : des référents identiques pour tous sont aussi nécessaires dans une classe.

ARGUMENTAIRE DE L'ÉDITEUR

Positionnement du cédérom : public visé

Pour amorcer notre réflexion, nous allons présenter et commenter l'argumentaire de l'éditeur vantant son cédérom à partir de la page Web de présentation du site du Club Pom : une sorte de réaction à chaud.

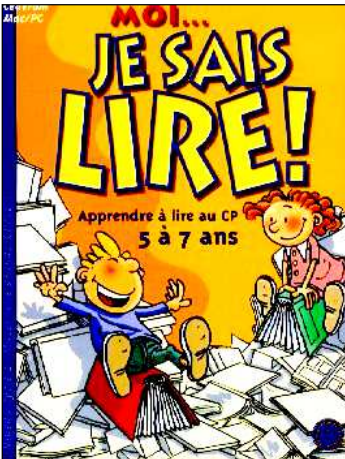
Le cédérom vise explicitement l'ensemble du cycle, il est fait :
Pour les enfants du Cycle 2, (Maternelle grands /CP /CE1).

Cela est légitime d'après les I.O. et cohérent d'après ce que l'on pense des apprentissages. Il est réaliste de prendre en compte les parcours variés des enfants, les rythmes différents d'entrée dans la lecture...

Le Club Pom use, sur son site Web où il présente le logiciel, d'une stratégie habile en présentant son cédérom comme un **instrument de travail parascolaire** : « **Un logiciel unique !** Offrez à votre enfant les meilleures chances pour apprendre à lire. »

Le slogan de l'unicité semble un argument de vente qu'on pourrait nuancer et discuter. On pourrait songer à des titres comme *Jeux de mots* du groupe *Acces*, *Les chemins de la lecture* ou *Voyage au pays de la lecture* chez TLC, collection *Lapin malin*... Voire *Lectra* pour quelques exercices déjà accessibles aux plus grands ou avancés du cycle...

Dans cette invite aux parents, on sent la visée du parascolaire comme un marché. On pourrait d'ailleurs s'interroger sur ce créneau à exploiter et les hypocrisies tant sociales que scolaires...



L'école semble à l'égard de l'usage du multimédia bien en retard sur la société. On pourrait y voir un risque à terme ; si l'institution scolaire ne prend pas en compte les évolutions, des inégalités supplémentaires peuvent apparaître. Ceux dont les parents n'ont pas de livres, ne proposent pas des exemples de lecture, ceux dont les modèles de langage sont pauvres... ne bénéficient pas non plus d'un ordinateur multimédia à la maison ! Qui leur fournira de l'aide pour l'entrée dans la

lecture si difficile sur le plan conceptuel ? Qui les aidera encore à *s'acculturer* aux écrans et souris ?

On pourrait parler, dans ce cas de figure, de déficit d'*iconisation*³ et de lecturisation... Une totale absence de connivence avec le livre et l'outil informatique, l'absence d'adultes médiateurs et supporteurs pour maîtriser ces deux clés, n'est-ce pas un obstacle grave pour se construire une culture et s'intégrer à la société de demain ?

Le cédérom est qualifié avec un enthousiasme certain de « **mine d'activités ludiques** ». Une fois encore, le ludo-éducatif apparaît dans le champ des apprentissages ; certains pourraient croire que cette orientation réserve le produit à des usages privés et familiaux. Chacun sait qu'on n'apprend rien en jouant et qu'il faut de préférence s'ennuyer à l'école ; il y faut un minimum d'austérité, d'ascétisme et de souffrance ; tradition judéo-chrétienne, tradition rationaliste grecque, valorisation du travail naturel chez Freinet, tout cela converge pour exclure le jeu de l'école, dès qu'on a quitté la Maternelle.

Plus loin, l'éditeur affirme encore au sujet du cédérom qu'il est « Rigolo! » et que « toutes les activités sont présentées **sous forme de jeux** ». L'aspect **multimédia**, en termes de motivation, est certes bien exploité pour rendre le support attractif et séducteur... On songe inévitablement à G. Bastien dans *L'étrange secret des méthodes de lecture* : pour prendre en compte les intérêts des enfants, créer de la motivation extrinsèque, pour compenser l'aridité des apprentissages de la lecture et de la combinatoire, bien des manuels anciens jouaient déjà du **PLACERE**, c'est-à-dire du souci de « plaire », pour enrôler les élèves d'antan ; une nouvelle époque utilise de nouveaux médias tout naturellement.

Un ton humoristique emblématique est donné au lancement avec le petit sketch de la coccinelle plongeant dans un pot de peinture... Le souci et le parti pris de motivation se marquent encore dans l'aspect de jeu que prend le produit. Il y a création d'émulation avec les scores, les compteurs, la récompense donnée avec l'image masquée qui se reconstruit. La volonté ludique est totalement manifeste avec l'accès à la cerise sur le gâteau : des jeux véritables et gratuits !

Même les retours, les formes d'évaluation gardent un aspect ludique, voire relèvent d'un petit gag. C'est excellent pour dédramatiser,

3. Si l'on peut risquer le néologisme ; les anglo-saxons parlent de « computer literacy » pour désigner *l'alphabétisation informatique*.

même s'il ne saurait être question d'enfermer les enfants à un tel stade : il faut bien accepter de grandir.

Le cédérom semble donc idéal dans une logique familiale : on distingue même une légère touche de démagogie dans les arguments publicitaires à cet égard. Cela pose quelques problèmes.

1. Il reste, en effet, quand même les tâches d'apprentissage et d'entraînement, pas si faciles que cela pour les enfants. Quant aux parents, l'aspect ludique peut justement entraîner une méfiance relative dans certains milieux populaires, étrangers des banlieues où permanent certaines représentations traditionnelles de l'école, des apprentissages : il convient de songer au besoin de cadrer, d'expliquer aux parents, si on veut utiliser le cédérom dans certaines classes... Sinon, un décalage peut être redouté.
2. Ensuite, dans une utilisation à la maison, les parents, mal ou insuffisamment informés, peuvent croire que tous les exercices sont semblables, aisés à réaliser, fonctionnent sur le même plan. Or, les activités sont plus ou moins complexes, comme nous le verrons ; elles demandent quelques fois des degrés de maîtrise avancés de certaines compétences. Le jonglage avec les paramètres ne peut non plus se faire au hasard, au gré de la seule réussite immédiate des enfants.

Comme le produit se veut sérieux et s'institue instrument d'apprentissage, l'argumentation du Club Pom exhibe en contrepoint des visées pédagogiques ; ainsi, l'éditeur rappelle les objectifs et souligne que les jeux restent éducatifs et visent des compétences techniques. On travaille ainsi pour :

- reconnaître **les lettres**,
- apprendre **les sons**,
- jouer à **les assembler**,
- former **des mots**,
- puis **des phrases**.

Ces propos de niveau technique et pédagogique explicitent les objectifs de travail. On constate d'emblée une orientation systématique sur le code grapho-phonologique. On pourrait faire l'hypothèse que derrière réside le souci de complémentarité avec une méthode mettant l'accent sur la construction du sens, le plan textuel ou encore de fournir un prolongement informatique à une méthode interactive.

Plus loin est souligné un intérêt réel du logiciel

« Incroyable ! La plupart des exercices de "Je sais lire" utilisent au choix l'écriture scripte ou un modèle d'écriture cursive simulant parfaitement celle du cahier. Ainsi, l'enfant voit sa frappe retranscrite en écriture "liée" lors de la dictée sonore ou visuelle. »

Indéniablement, on ne peut que se louer de cette facilitation procédurale, c'est très positif de travailler l'équivalence des deux écritures ; on sait les difficultés des enfants dans l'acquisition de la cursive⁴, des lettres attachées.

Un autre argument de vente exhibé avec force peut emporter la conviction des enseignants

Pratique, « Je sais lire » permet d'utiliser et de réviser les mots et les phrases de **n'importe quelle méthode de lecture**. Un **module de création** permet à l'adulte de modifier et d'ajouter de nouveaux exercices à ceux déjà livrés avec le programme.

Argument *ad usum magistrorum*⁵ ; on souligne le souci de donner des compléments tout prêts ou un outil permettant de fabriquer des exercices aisément... Il s'agit légitimement d'une volonté d'économie d'énergie : on sait combien il est coûteux et difficile d'élaborer du matériel pédagogique de qualité. Par ailleurs, de plus en plus, s'amorce la prise de conscience qu'aucune méthode, aucun manuel ne sont suffisamment riches et ouverts : on conçoit aujourd'hui le fonctionnement des classes de C.P. avec des dispositifs de travail riches et variés, modulables. Voir dans ce domaine J. Fijalkow, *Apprendre à lire-écrire au cycle 2... en lisant et écrivant*.

Pour ceux qui travaillent sans manuel, récusant les outils de l'édition et s'inscrivant dans une tradition Freinet, on voit l'aubaine du logiciel.

L'ouverture du produit est indéniable pour les matériaux... mais il faut rester dans le cadre de la typologie des exercices existants, bien sûr... Le cédérom n'est pas un logiciel auteur permettant de créer de nouvelles activités, naturellement.

4. Voir le B.O. spécial 8 du 21 octobre 99. « Si l'écriture cursive requiert une certaine maturité motrice et ne peut être abordée trop tôt, les premiers apprentissages peuvent porter sur les capitales d'imprimerie, sans qu'il s'agisse cependant là d'un point de passage obligé. L'écriture cursive est l'objectif car elle favorise la lisibilité, la rapidité, la fluidité et offre une meilleure perception des unités lexicales et de leurs liens. »

5. À l'usage des maîtres...

Enfin, un certain usage scolaire du produit semble envisagé par ces propos

Efficace ! Dans « Je sais lire », l'enfant apprend à son propre rythme... Un suivi personnalisé permet de vérifier sa progression pas à pas.

Dans le contexte d'une école, cela fait surgir l'idée d'ateliers et de différenciation... L'informatique a un apport indéniable en ce domaine : gestion facilitée pour le maître, suivi des élèves. Ceux-ci reçoivent de leur côté des rétroactions diverses, des aides leur sont apportées. L'outil aide à l'autonomisation du travail.

LISTE DES ACTIVITÉS : CHOIX LIMINAIRE

À regarder le menu initial, la combinatoire semble bien réhabilitée et on constate que le travail sur le code concerne la syllabe, les phonèmes comme les lettres⁶, pas seulement les mots ; à l'instar de Bentolila et Fijalkow, les auteurs semblent penser désormais que la conscience



phonologique joue un rôle essentiel⁷. On ne refuse aux enfants aucune stratégie pour lire ; les apprentis lecteurs utilisent le décodage et la construction de sens de façon conjointe. La reconnaissance globale de mots, le décodage et l'assemblage, l'utilisation du contexte pour deviner, la construction de sens par émission d'hypothèses... tout cela est bel et bon.

Un consensus semble se faire : le décodage doit être suffisamment automatisé pour libérer des ressources cognitives et permettre la construction de sens.

6. Comme le disent les I.O. de 85, la maîtrise de la combinatoire n'a de sens qu'associée à la compréhension de l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots...

7. Capacité à reconnaître, isoler les phonèmes de la chaîne parlée ; compréhension du système phonie/ graphie comme nécessaire en lecture.

On peut penser que le CD aidera à monter ces automatismes.

Les activités d'après les intitulés sont classiques, proches de celles des cahiers d'exercices de systématisation ; mais les matériaux sont assez abondants et divers, les entrées dans l'écrit assez variées. Même l'écriture apparaît liée à l'apprentissage de la lecture. Cela peut permettre un choix de la part du maître, une adaptation du dispositif aux réalités différentes des classes, aux élèves singuliers.

Sur un plan technique, le menu est simple à utiliser, fonctionnel par ses gros boutons ; mais aucun pictogramme ne vient aider l'enfant à identifier la nature de l'activité s'il ne maîtrise pas assez la lecture ; cependant, une aide systématique sera donnée ailleurs par l'oralisation des consignes. On peut penser que les enfants mémoriseront vite les boutons et la nature des tâches après quelques explorations.

« Un logiciel éducatif est, par définition, destiné à l'enfant. Son interface ne doit pas être un obstacle à son appropriation. Des **consignes claires**, des commandes explicites, un graphisme soigné et agréable caractérisent nos produits. » On ne peut que souscrire à ces propos du Club Pom et reconnaître que le cédérom est à la hauteur des partis pris.

REVUE DES ACTIVITÉS : CARACTÉRISATION ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Reconnaître les sons

L'activité amène un travail sur la **conscience phonique** : la capacité à reconnaître, isoler les phonèmes de la chaîne parlée. La recherche des mots comportant un phonème donné ne se fait pas toutefois dans un texte, mais sur des unités isolées dans une perspective d'apprentissage, de facilitation sans doute.

C'est l'amont même de la langue écrite, un aspect extragraphique en quelque sorte qui est pris en compte. Cela prépare au travail de correspondance phonie / graphie.

De plus en plus, on considère que la compréhension du système phonie/ graphie est nécessaire en lecture et que son rôle est essentiel dans l'acte lexicale : cf. les écrits de Bentolila, des Chauveau...



Comme on le voit sur la copie d'écran, l'image illustrative apporte une aide à l'élève permettant l'identification du mot : l'enfant peut anticiper, vérifier ou compléter les indices qu'il a pris éventuellement sur le message linguistique. Par ailleurs, il est possible de se faire lire le mot ou rappeler la consigne d'ensemble en cliquant sur les boutons avec une note de musique : on ne peut rester bloqué. Le recours à une vocalisation faite par quelqu'un d'autre peut amener l'élève à distancier davantage.

Le paramétrage permet d'enlever l'étiquette des mots sous l'image. Le mot écrit d'ailleurs n'a pas d'utilité directe a priori, il en prend a posteriori. Les objets référents peuvent être ambigus à identifier : *boîte* ou *carton* ? Alors, les étiquettes peuvent jouer un rôle à condition que l'enfant n'utilise pas l'aide orale.

Reconnaître les lettres

Dans cette activité, la métaphore de la cueillette est revivifiée avec humour, on se souviendra que lire vient du latin *legere* qui signifie étymologiquement « cueillir » ! La lecture demande bien de cueillir et choisir les lettres.

On travaille sur le plan de la perception des formes matérielles, de la **discrimination des lettres** de notre alphabet. De façon légitime, car souvent les erreurs des enfants persistent : confusions dues au nombre de jambages (m/n) ou à l'orientation et à la place de la hampe (b/p ; d/b)...

Parfois, il s'agit avec la même série de lettres d'être attentif à la distribution, à l'ordre de combinaison : nui/uni...



Selon les paramètres choisis, l'enfant traite une ou plusieurs lettres à identifier dans *les champignons*. La tâche est rendue complexe par l'accumulation de lettres, la constitution de groupes de lettres. Le maître peut adapter au niveau, au moment en jouant sur les paramètres : il peut choisir de faire travailler sur 1 ou 3 lettre(s).

On observera qu'ici l'entraînement se fait sur des logatomes, i.e. pas des mots véritables, mais des briques syllabiques de base ! La volonté de ne pas utiliser de mot existant renforce le montage d'une compétence technique.

Différentes écritures

Ici, il s'agit apparemment de jongler avec les **différentes graphies** et les formes voisines des lettres ; on travaille sur le type d'écriture : script / cursive ou plutôt équivalent informatique d'une écriture manuscrite. En fait, ce qui est mis en œuvre, c'est bien la construction du **concept de lettre** : derrière des réalisations matérielles différentes, il y a permanence de la même valeur.

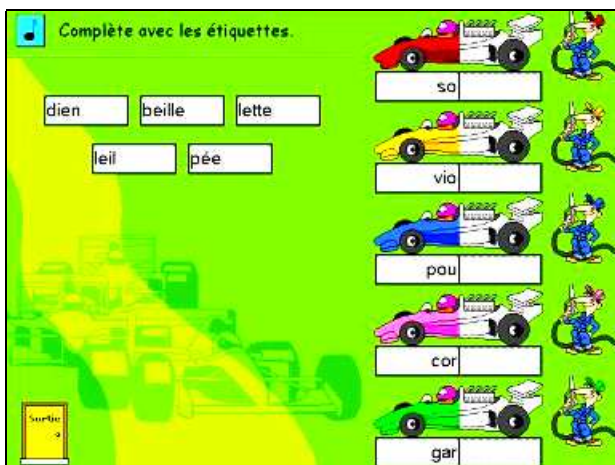
Il s'agit aussi comme on le voit de discrimination visuelle : reconnaissances des caractères d'opposition de lettres proches par la forme : F / E / T...

Pour les paramètres, le maître a le choix du niveau de difficulté : les formes graphiques prêtant alors plus à confusion.



L'enseignant peut encore imposer un temps pour réaliser la tâche dans les *différentes écritures* et enfin choisir les lettres du travail ; cela permet un travail à la carte. L'aspect ludique renforcé vise la stimulation : en bas à gauche, l'enfant voit ce qui lui reste à faire dans la tâche ; les ballons sont crevés avec le dard d'une guêpe bourdonnante !

Les mots incomplets



L'activité est nettement plus complexe, car elle nécessite une maîtrise au moins partielle de compétences dans l'ordre du décodage. L'enfant opère ici un travail sur la **combinatoire** car on lit, puis on

assemble les étiquettes des syllabes pour recomposer des mots connus (ou éventuellement chercher des mots nouveaux).

On est obligé au départ d'oraliser toutes les propositions faites à gauche, on tâtonne par assemblage pour identifier le mot existant à l'oral.

Le paramétrage permet d'ajouter éventuellement des mots choisis par le maître au corpus du logiciel. L'enseignant peut également choisir le nombre de mots à compléter — de trois à cinq.

L'aspect ludique est fort encore en termes de retour évaluatif à l'enfant : quand un item est réussi, le pompiste fait symboliquement le plein et le bolide pétaradant démarre sur les chapeaux de roue !

Les mots en désordre



Il s'agit de retrouver l'ordre des lettres d'un mot. La finalité de l'activité est différente selon le choix de paramétrage : le travail se fait ainsi à **partir d'une image** apparaissant dans la fenêtre centrale **ou d'une définition** écrite, par exemple pour *forêt* : « Il y a beaucoup d'arbres. »

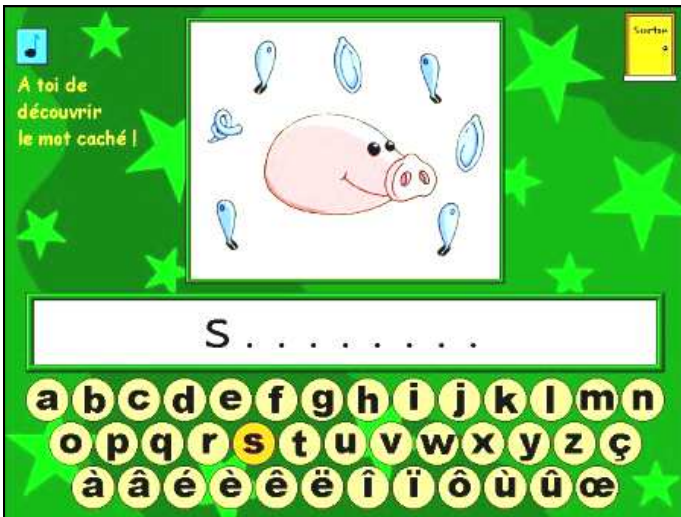
Dans le deuxième cas, il faut plus qu'un savoir lire minimal.

La tâche n'est pas facile a priori, même avec la béquille de l'illustration : si l'élève reconnaît sur l'image le « petit du mouton », qu'il

mobilise le signifiant oral⁸, il lui faut ensuite recomposer le signifiant graphique avec ses graphèmes complexes : /agneau/.

Les digrammes comme –gn- ou les trigrammes comme –eau- posent des difficultés aux élèves les plus jeunes, du point de vue même de la compréhension du système, même si l'enfant peut bricoler, tâtonner dans ce recours à l'écriture.

Découvrir les mots



Pour l'exercice difficile de *Découvrir les mots*, selon les paramètres choisis, on peut fournir de l'aide ou non. Il est ainsi possible de donner la lettre du début, l'initiale du mot ; on peut encore faciliter davantage la tâche en indiquant les voyelles comme repères. Cela aide énormément bien sûr. De toutes façons, il est incontournable de commencer un peu au hasard par les voyelles.

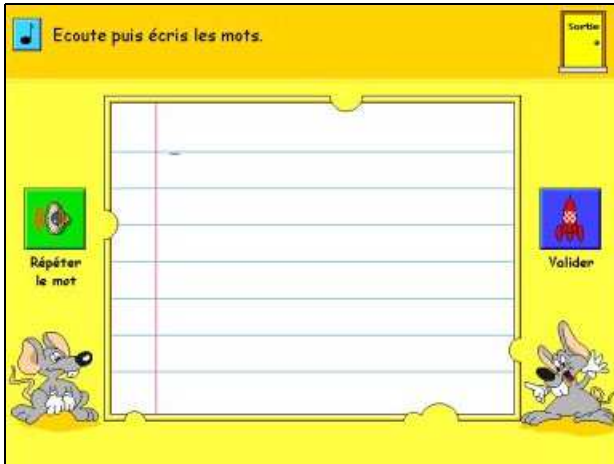
La tâche est aussi un exercice d'écriture mais au clavier, cf. *Tibili*. Pour répondre juste, il faut recomposer le mot en tenant compte du code orthographique.

Des stratégies différentes sont possibles dans cette espèce de **devinette** qui rappelle la situation des mots croisés ; mais l'enfant n'a pas intérêt à taper n'importe quoi au hasard. Plus on avance, plus les indices sont nombreux.

8. [aŋo]

Attention, l'image du cochon n'est pas une aide ou une illustration du mot à trouver : sa présence est totalement ludique mais elle sert de rétroaction ; à chaque erreur, le cochon se « rappelle » progressivement... Il faut donc éviter trop longtemps les coups d'essais au hasard.

Dictée de mots



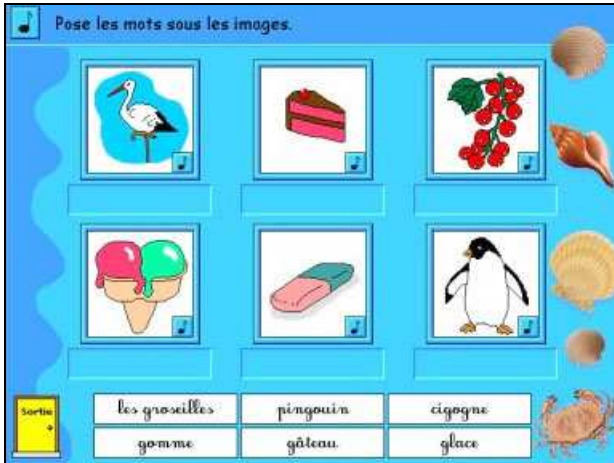
Le paramétrage pour les *mots dictés* permet deux modalités différentes :

- une tâche très difficile, pour les plus avancés ou les plus grands, la **dictée sonore** ; la seule facilitation étant de se faire relire le mot ;
- sinon, il s'agit plus simplement de **copie visuelle** d'après un modèle. Mais là on peut jouer sur le temps initial de lecture... le mot s'efface de l'écran plus ou moins vite.

Il s'agit en fait alors de copie légèrement différée, ce qui ajoute intérêt et difficulté. Après un temps de découverte, il faut travailler la stratégie, bien regarder et essayer de mémoriser la forme graphique, l'assemblage des lettres...

Dans le cas de la dictée sonore, à ce stade, les enfants peuvent se retrouver en situation d'écriture inventée. Cela dit, les mots utilisés alors viennent du corpus de termes disponibles en fonction des sons choisis dans l'activité « reconnaître les sons ». Il conviendrait de faire réaliser ces exercices au préalable.

Les mots et les images



Dans *Tibili*, on appelle cela *A chaque photo son étiquette*, c'est un exercice traditionnel de systématisation — **le mot et la chose** ou le mot et l'image ; il s'agit simplement de placer la bonne étiquette sous une série d'images.

Il est positif de pouvoir traiter les images dans un ordre non linéaire, librement donc ; cela donne de la souplesse... L'enfant commence par ce qu'il sait faire : il est en position de réussite.

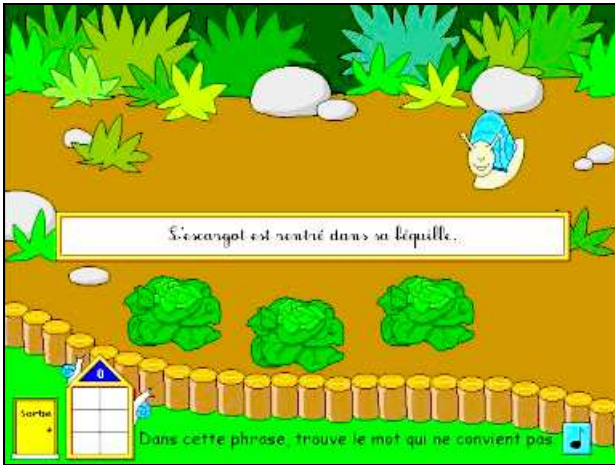
Des aides sont disponibles : l'élève peut se faire lire le mot correspondant à une image en cas de doute dans l'identification et bien sûr se faire redire les consignes.

On peut imaginer deux types de stratégies : par reconnaissance globale ou par décodage, au moins du début du mot –go- de *gomme* par opposition à gro- de *groseilles* ou gla- de *glace*...

Le seul paramètre concerne le nombre de séries à réaliser.

Le sens de la phrase

Dans cette activité, qui nécessite une maîtrise assez convenable du savoir lire de base, s'exécute un travail pertinent sur le plan sémantique, la compréhension au plan de la phrase. **Lire, c'est comprendre et anticiper...**



Il s'agit de repérer un **mot intrus** non dans une liste lexicale, un réseau lexico-notionnel, comme cela se fait fréquemment dans des cahiers d'exercices, mais dans une unité phrastique, donc dans un vrai énoncé. Pour cela il convient de tenir compte du sens, de prendre en considération le contexte linguistique.

Par ailleurs, l'élève doit faire attention aux pièges possibles car figurent des mots proches : cela oblige à tout lire, à ne pas se contenter de prendre des indices sur le début ou une partie du mot, ou encore sur l'apparence de la silhouette (gréement).

Dans l'exemple ci-dessus, il faut opposer ainsi la béquille à la coquille de l'escargot. Il s'agit donc de discrimination fine.

Aspect ludique : en cas d'erreur, une salade disparaît ; l'enfant a donc intérêt vu la pénalité à bien réfléchir et à ne pas cliquer au hasard. En cas de réussite, la salade vient s'inscrire dans le tableau de score et l'élève passe à la phrase suivante.

Le paramétrage permet de choisir les pages du classeur utilisées et d'y ajouter éventuellement des phrases. On peut jouer ainsi sur des paronymes ou des éléments proches (buée/bouée, pain/main).

Les phrases incomplètes

L'exercice est sur le plan technique une sorte de **closure** avec liste pour éviter les blocages, comme on le voit avec les boutons cliquables.



La tâche amène un travail sur le **verbo-prédicatif**, c'est-à-dire que l'élève doit se servir du contexte linguistique, prendre en compte les compatibilités syntaxique et sémantique des mots pour anticiper ou prédire les mots manquant dans les trous. On travaille donc également une compétence grammaticale au plan de la phrase.

Comme aide, l'enfant a la proposition de trois étiquettes et il doit choisir le bon mot. Mais il est obligé de faire du sens pour le bon choix.

Ici, l'aspect ludique réside dans le retour évaluatif avec les œufs : en cas d'erreur, l'un d'eux disparaît ; sinon, en cas de réussite, un poussin éclot.

Les phrases en désordre

L'activité est un grand standard : un **puzzle de phrase** classique. On peut dans les classes également faire des puzzles sur les lettres, les syllabes d'un mot ou sur un plan textuel ; il est peut-être dommage que le logiciel n'aborde pas la logique du texte.

Le travail est donc sémantique et grammatical, axé sur la syntaxe de la phrase, l'ordre des termes ou des groupes de mots. L'image du fond avec le maçon au pied du mur explicite métaphoriquement ce travail d'assemblage.

La prise en compte de l'idéographie est notable et positive à ce stade : majuscule à l'initiale de *Bigoudi*, ponctuation forte après « avec sa balle. » La notion de phrase est consolidée.

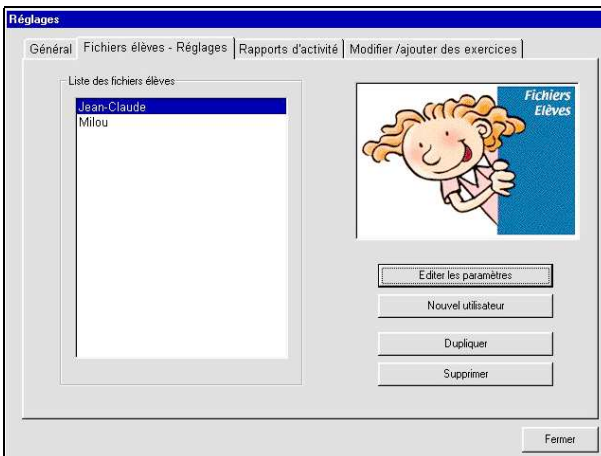


Paramètres de variation de l'exercice : on peut jouer sur le niveau de segmentation des éléments du puzzle, soit des mots isolés soit des blocs de mots ; le maître peut aussi recourir à des éléments encadrés ou non, sur le modèle des étiquettes. Intéressante comme variable didactique, la possibilité d'ajuster aussi le temps de lecture initial, de 2 à 10 secondes.

En cas de blocage, l'élève a la possibilité de revoir la phrase et de relire, re-mobiliser des indices.

LES POINTS FORTS DU CÉDÉROM

Réglages et paramètres d'individualisation

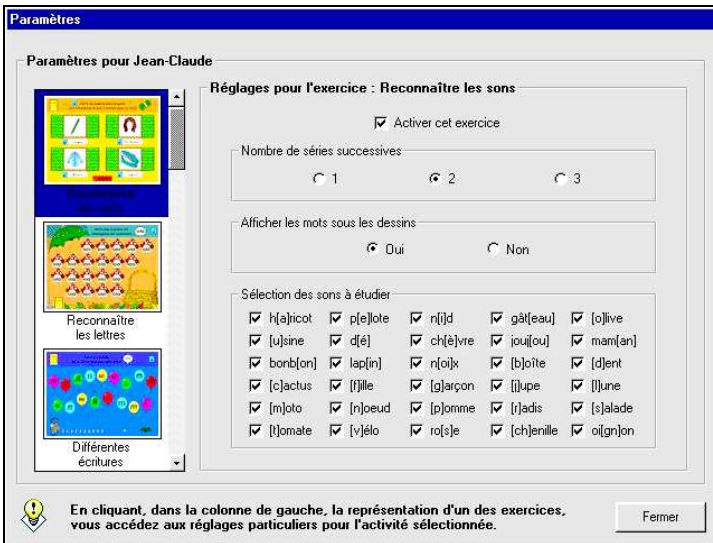


Comme nous l'avons vu, les paramètres de chaque type d'exercice sont ajustables pour chaque élève : on peut ainsi choisir d'activer ou non un exercice pour un élève. Cela est pratique, s'il n'est pas dans sa zone car, trop complexe ou trop facile pour lui et ne lui apportant alors rien.

Bien sûr, cela n'a de sens que si l'on a procédé à une évaluation, précise et fondée sur des critères, des compétences montées chez les individus ; cette évaluation devant sans doute être reconduite au fil du temps car les élèves évoluent vite à cet âge et apprennent.

On peut de façon initiale suivant les partis pris et l'amont du travail en G.S. intégrer ou non l'usage de l'écriture cursive ; ce détail a son importance. Il est pertinent d'introduire cette variable à un moment précis, de toute façon.

On peut donner des tâches plus ou moins lourdes en jouant sur le nombre de séries consécutives ; on joue alors sur le quantitatif.



L'enseignant peut également ajuster la **nature de l'activité** avec finesse parfois. Comme on le voit sur l'exemple suivant, on choisit les phonèmes sur lesquels va travailler l'élève x.

On peut donc définir un programme à la carte : faire s'exercer sur des couples ou des séries de phonèmes voisins en cas de confusion : sourde / sonore : [k/g] ou [f/v] ; travail sur les oppositions de voyelles nasales etc. Idem sur des digrammes complexes comme [wa] de noix...

On peut observer que le logiciel n'exploite pas la liste canonique de 36 phonèmes du français normé ; il manque ainsi l'opposition : *brin / brun* ; celle des deux a, antérieur et postérieur, (*pâtes/ pattes*) même si on a les deux o, ouvert/ fermé avec *gâteau* et *olive*. Les deux –eu- de *peu* et *peur* ne sont pas discriminés. Le choix semble ici délibéré vu l'évolution du français standard actuel, la réduction des oppositions pertinentes. Il est certes difficile de tenir compte également en ce domaine des disparités régionales et sociales. Mais, curieusement, ce tableau de paramètres à 30 items ne prend pas en compte les semi-voyelles : yod de *yeux*, ué d'*huile* ou wé de *roi*.

Enfin, si l'on coche pour cette activité « l'affichage des mots sous le dessin », on ramène vers la lecture de la langue écrite ; inversement, il faut chercher dans son vocabulaire actif le mot possible et le mobiliser ; cela oriente du côté du sémantique, du lexical.

Ajout d'activités : ouverture

Classeur d'exercices pour l'activité "Les mots incomplets"

Utilisez les boutons de droite pour créer, rechercher ou supprimer une page.
Pour être validés, une série doit comporter au minimum 3 mots, cependant, il n'est pas nécessaire d'utiliser les 3 séries de chacune des pages.

Série n°1	Série n°2	Série n°3
vague	parfum	manteau
girafe	mallin	partout
ceinture	ceinture	parapluie
caramel	parachute	dimanche
dromadaire	cornichon	radis

Pour chacun des mots, vous devez écrire, dans le cadre de gauche, la partie fixe, et dans le cadre de droite, la partie manquante (celle qui sert à compléter le mot).

Page 30 sur 30

Dernière page

L'ouverture du logiciel par son module de création est un aspect essentiel : cela répond à un objectif de souplesse.

Le maître peut ainsi pour bâtir des exercices de systématisation partir des mots connus (capital mots) ou travaillés précédemment avec les élèves, s'appuyer sur les textes des chapitres en cours quel que soit le support utilisé, le manuel adopté. On peut aussi s'inspirer du lexique, de LA REVUE DE L'EPI

phrases d'albums utilisés en classe, présentés en BCD ou encore figurant dans le « coin bibliothèque » de la classe.

Cet avantage rend très attractif le produit, surtout si la classe de C.P. fonctionne **sans manuel**, dans le cadre d'une pratique héritière, en ligne directe ou non, de la *méthode naturelle* de Freinet. On peut penser que l'on gagnera en efficacité, en rigueur et en économie d'énergie du côté du maître : il sera facile alors de bâtir au jour le jour des activités à partir d'éléments de production d'enfants ; on peut les renouveler chaque année, les ajuster au mieux...

CONCLUSIONS PROVISOIRES

1. Le produit semble idéal dans le cadre d'ateliers individuels, voire en binômes. À quelle fréquence et rythme ? La posologie sera variable suivant les besoins, le dispositif adapté. Deux fois par semaines, à raison de 20-30 minutes ?
2. Il convient sans doute d'intégrer l'usage du cédérom dans une action plus globale de rencontre avec l'écrit, le monde du livre afin d'en développer la nécessité. Une vraie politique doit être mise en place dans la classe et l'école avec en particulier l'intégration de la B.C.D. Les maîtres eux-mêmes doivent être des modèles d'implication dans la lecture et pas seulement dans le cadre de lectures fonctionnelles ou documentaires.

Il ne saurait s'agir non plus de tomber dans l'équivalent d'une dérive électronique du travail sur fiches qui ferait disparaître les interactions et les échanges des lectures découvertes, des présentations communes d'albums. L'usage du logiciel doit aller de pair, bien entendu, avec un travail en classe entière et en B.C.D.

3. On peut aussi croire que, dans les processus intellectuels complexes, nul entraînement n'induit directement ou mécaniquement des progrès. Il convient d'émettre l'hypothèse que certaines activités du CD ne pourront développer des compétences véritables qu'avec une prise de conscience chez les élèves. De là, on comprend l'intérêt des moments de retour, à fin de synthèse, lorsque l'on commente les démarches, les difficultés plus que les résultats eux-mêmes dans les exercices. En outre le rappel, la mobilisation des compétences entraînées quand on découvre de nouveaux textes s'avèrent nécessaires : il s'agit de vraiment réinvestir et transférer dans des activités, qui ont du sens pour elles-mêmes, ces compétences techniques.

Le recours à une *pédagogie de l'explicitation* devrait permettre d'encourager les élèves à travailler leurs procédures et démarches ; il s'agit de voir comment on a fait, réussi, peiné ou échoué lorsque l'on lisait un mot, un groupe, une phrase. Cette façon de faire amène les élèves à être plus actifs dans leurs apprentissages, à prendre du recul. Chacun peut prendre conscience de ses connaissances, ses habiletés voire remarquer ses limites et insuffisances. Les échanges entre enfants amènent sans doute une meilleure intégration personnelle des acquis et on peut s'inspirer des procédures ou démarches des copains ; on n'a pas à réinventer la roue chacun de son côté.

4. Le travail sur le CD a des avantages indéniables par rapport à l'entraînement sur des fichiers ou outils papiers ; on peut souligner en particulier les points suivants :
 - gestion plus efficace et suivi facilité du côté du maître avec les traces consultables des rapports d'activités ; un élève ne peut plus « *se planquer* ». Certes d'aucuns pourraient y craindre un côté « Big Brother », mais l'ensemble de l'appareil n'est pas frustrant ou traumatisant. De plus, ces retours sont utilisables avec les élèves, méritent d'être commentés sans doute lors de synthèses et explicitations...
 - libération du maître pour qu'il travaille de façon rapprochée avec d'autres élèves ;
 - aides efficaces et diverses données aux élèves et apport du multimédia par l'image et le son ;
 - lecture initiale et oralisation des consignes ; interaction écrit /oral ;
 - côté enrôleur et attrayant de l'informatique : dynamisme, jeu, images drôles, bruitages divers... même si cela irrite quelques adultes ;
 - rétroactions permanentes et rapides, plus ou moins ludiques ;
 - adaptation efficace et aisée aux besoins spécifiques d'une classe...
 - certains exercices enfin n'ont de sens que par leur informatisation : dynamisme apporté par le contrôle du temps, l'effacement du texte cf. les phrases en désordre, la copie différée...

5. Limites à considérer

Apparemment, il n'est pas dans l'objectif de nos collègues de travailler à travers le CD le plan textuel ; il n'est pas question de leur reprocher ce parti pris, car le produit se veut *complément, compagnon des apprentissages* ; cela dit, il convient d'en être conscient. Ainsi, est-il utile de mettre en place à côté un travail des élèves sur la capacité à explorer des textes et à identifier des types ou des structures. Il faut bien pratiquer la lecture de textes divers pour aborder les problèmes de types d'écrit, de stratégies diverses de lecture. Une compétence fonctionnelle et culturelle doit être installée : il s'agit de former des lecteurs polyvalents susceptibles d'avoir des comportements flexibles suivant les supports, les finalités de leur lecture... On ne lit pas un documentaire informatif, un texte prescriptif, un récit merveilleux ou un poème de la même manière ni avec les mêmes enjeux.

Émile SIMONNET et Jean-Claude DUVERGER
Professeurs formateurs de français à l'I.U.F.M. de Lyon,
Centre Local de Saint-Étienne
duverger@lyon.iufm.fr
simonnet@lyon.iufm.fr