

## LES MEDIAS ET UN RITUEL QUOTIDIEN DE LA LECTURE<sup>1</sup>

Adriana PASTORELLO BUIM ARENA\*

**Résumé :** Au travers de cet article, nous examinons l'activité d'enseignement de lecture de texte et d'analyse d'image réalisée en 2014 dans une école publique à Paris, en France, en particulier dans un cours de CM2 qui correspond à la 5e année de l'enseignement élémentaire au Brésil. Sur la base des principes de l'ethnographie, la collecte de données a eu lieu au cours des observations de la vie quotidienne de l'école, guidées par l'objectif de comprendre l'organisation d'une école française et d'analyser la présence et l'utilisation des appareils numériques dans l'enseignement de la langue maternelle. Tout au long de l'histoire de la civilisation, on peut constater un mouvement de dépassement des supports de l'écriture et, conjointement, l'émergence de formes novatrices de lecture et de représentation graphique qui ont créé de nouvelles compétences humaines pour penser et construire le monde. Dans ce contexte, sera analysée une situation pour démontrer comment le *wifi*, disponible dans l'école, offre un libre accès à internet dans chaque salle de classe, ce qui permet à l'enseignant de développer des activités significatives au cours d'une journée d'enseignement et de mettre les élèves en situation réelle de lecture.

**Mots-clés :** L'éducation en France ; Rituel Scolaire ; Lecture ; Internet.

**Abstract:** In this article are analyzed the teaching activities and an image held in 2014, in a public school in Paris, France, specifically in a room CM2, which corresponds to the 5th year of basic education in Brazil. Based on the principles of ethnography, the data collection was taken during observations at school, guided by the goal of understanding the organization of a French school, and to analyze the presence and use of digital devices in the teaching of the mother tongue. Throughout the history of civilization can be seen a cultural movement to overcome the media writing and, as a result, there was the emergence of new forms of reading and writing, creating new human skills for thinking about the world. In this context, this paper will analyze a situation to demonstrate how the wifi network, used within the school, assists the practice of culturally important lesson in the course activities, and places students in real reading situation.

**Keywords:** Education in France; Ritual school; Reading; Internet.

### I. INTRODUCTION

Discuter de l'enseignement de la lecture dans l'éducation primaire n'est pas une tâche aisée, car il s'agit d'une question complexe qui implique d'autres facteurs, au-delà de ce qui est essentiel et qui s'avère explicitement nécessaire : la conceptualisation du terme lecture. Cependant, le but de cet article est d'étudier la complexité de la question en

---

<sup>1</sup>Cette production a reçu le soutien financier de la Coordination de perfectionnement de Personnels de niveau supérieur (CAPES).

\* Diplômée en Philosophie et en Pédagogie. Docteur en Éducation et professeur de l'Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [dricapastorello@gmail.com](mailto:dricapastorello@gmail.com)

faisant face à une réelle situation d'enseignement – hormis la prétention de vouloir construire une définition unique de la lecture ou même proposer un modèle d'activité qui contiendrait tout le processus qu'implique l'acte de lecture.

Chartier a montré que la création d'un nouveau support est promoteur d'innovations au niveau des modes de lecture. Les nouveaux supports ont la capacité d'influencer la façon dont nous comprenons le monde et de bâtir nos compétences en les adaptant. Dans de nombreux domaines de la société, on trouve les effets de ces changements sur l'arrivée des supports ou des outils d'accès à lecture, mais l'école est toujours un lieu privilégié pour observer ces effets.

Le nombre de documents et de fichiers dans l'environnement numérique augmente chaque jour, et la qualité du matériel utilisé par les internautes qui forment les tribus des différents utilisateurs, s'améliore, se perfectionne au fil des jours. Il y a ceux qui font des lectures simples, comme de petits avis sur la page *facebook* d'un ami, mais il y a également ceux qui utilisent Internet comme un outil pour leur vie professionnelle, comme le font certains enseignants pour préparer leurs cours.

L'ère numérique a changé le comportement des élèves, mais aussi le comportement des enseignants, une fois que les activités proposées sont influencées par l'utilisation d'Internet. La lecture en ligne permet à l'enseignant d'être en mesure de plonger dans un réseau, dont les textes sont insérés par d'autres professionnels de l'éducation dans l'espace virtuel – quelquefois accompagnés de suggestions d'activités et de textes sur le plan informatif et scientifique, ce qui favorise la communication avec d'autres écoles, l'échange d'expériences générant des expérimentations nouvelles.

Lors de la préparation d'un cours - dont le but est d'enseigner la lecture - l'enseignant, en surfant sur internet, découvre une nouvelle façon de lire sur un support encore partiellement ésothérique, car il doit faire une lecture différente de celle qu'il pratique sur le papier. Selon Fenniche (165),

En effet, l'hyperlecture s'articule, elle-même, autour de la notion de réseaux : réseaux de liens internes ou externes qui relient les fragments textuels. Elle est considérée comme la principale caractéristique de la lecture numérique puisqu'elle met en avant la structure éclatée et non linéaire de l'écrit numérique et nécessite la mise en œuvre de démarches de lecture différentes de celles qu'on emploie lors de la lecture sur papier.

Le sujet de cet article nous amène à rechercher des modalités d'enseignement de la lecture à travers la lecture elle-même, toutefois à partir d'un certain type spécifique – l'hyperlecture – réalisée en environnement virtuel encore inconnu, par de nombreux utilisateurs. Le problème qui pose question face à cette preuve est la nature de chaque type de lecture – dans ce cas, hyperlecture –, qui est effectuée dans les trames du réseau virtuel mondial, et une autre plus fréquente qui est réalisée sur papier. Les deux font appel de même aux fils des connaissances encyclopédiques et de celles que l'élève a acquises au cours de ses diverses lectures.

Sur cette question, cet écrit vise à rapporter et analyser une expérience positive de l'enseignement de la lecture aux enfants, par référence à des observations faites dans une école parisienne de l'éducation primaire pendant les mois de novembre 2013 à mars 2014. Le choix des données qui sera présenté est le résultat d'une observation spécifique qui a eu lieu le 6 mars 2014, dans une classe de CM2 – qui correspond à la cinquième année de l'enseignement primaire au Brésil. Comme il s'agit d'une réalité culturelle différente de celle du Brésil, il s'avérera nécessaire avant de commencer l'exposé de l'activité et son analyse subséquente, de présenter au lecteur l'environnement et le contexte au sein desquels elle a été réalisée. Pour faciliter le développement explicatif des idées, les points suivants décrivent l'école, à savoir l'environnement interne de la classe et aussi l'activité choisie. Cependant, les noms de l'école et des élèves ne seront pas divulgués pour respecter l'anonymat des personnes concernées.

## **II. LIEU : UNE ECOLE PARISIENNE**

La capitale française est un lieu privilégié, comme beaucoup d'autres capitales de pays bénéficiant d'une stabilité économique. La cité produit de nombreux événements culturels et les présente dans différents lieux tels que des théâtres, des musées, des jardins publics ou non, entre autres. Des musées, des maisons d'opéra, des châteaux médiévaux, des palais, des expositions temporaires sont des endroits que les enseignants parisiens peuvent élire pour réaliser avec leurs élèves une « classe verte » (Freinet). De tels sites historiques et emblématiques présentent aux élèves ce que les livres leur indiquent.

C'est dans ce contexte que l'on trouve la salle de classe dans laquelle a eu lieu l'activité d'enseignement de la lecture qui sera analysée et expliquée ci-après. L'environnement socioculturel contribue à dessiner le profil de chaque école et de chaque classe ; on ne peut pas ignorer ce fait parce que dans la recherche d'expériences qui enrichissent les pratiques de l'enseignement, figurent par ailleurs des traits importants qui marquent la condition socioculturelle d'une nation. L'enseignement ne dépend pas seulement de l'enseignant, mais des moyens qu'il a à disposition pour bâtir le cadre méthodologique qu'il souhaite mettre en action.

La salle de classe analysée est située dans une école primaire publique qui a 265 élèves, selon l'enregistrement du site du ministère de l'Éducation (<http://www.education.gouv.fr>). C'est une école relativement grande et qui offre une bonne structure de base pour le développement de nombreuses et diverses pratiques d'enseignement. La bibliothèque est très dynamique et offre aux scolaires différentes activités pour chaque jour de la semaine. La salle informatique est équipée de 19 ordinateurs, un projecteur et un tableau blanc. Les enseignants, sur rendez-vous, peuvent conduire les élèves à réaliser une activité déterminée prévue. Il n'y a pas de technicien ou d'enseignant *à* qualités avec la mission spécifique de prendre soin de l'espace en permanence et de conseiller les utilisateurs sur l'emploi des outils

numériques, comme il en existe dans de nombreuses écoles brésiliennes. Chaque enseignant doit planifier la date désirée pour leur usage et il doit même gérer l'activité prévue.

L'école dispose d'une salle équipée avec des matériels qui favorisent l'enseignement de l'art comme la musique, la sculpture, la peinture, le théâtre. Il y a pour cela des matériels spécifiques – qui bénéficient d'une permanence d'utilisation comme les instruments de musique dont le piano, le clavier, le tambourin ; il en est d'autres, classés comme consommables, tels les encres et les crayons de couleur. Elle dispose également d'espaces ouverts et fermés pour l'éducation physique, d'un restaurant qui s'adresse aux employés, aux enseignants et aux élèves.

Chaque milieu scolaire mérite d'être analysé dans sa singularité et sa capacité à évoquer différentes pratiques d'enseignement, mais ce bref rapport sur l'environnement scolaire est destiné uniquement à montrer au lecteur une partie du potentiel qu'offre une école parisienne, située dans une zone privilégiée de la capitale française. Quoique la structure physique générale de l'institution interfère au niveau de la qualité de l'enseignement, cet article traite particulièrement de la description de la classe. Ici, l'enseignant trouve les matériels pédagogiques dont il a besoin, dans les différents domaines de l'éducation.

Il n'y a pas de matériel pédagogique qui exige un prêt, comme dans les écoles brésiliennes ; chaque classe reçoit les outils de travail nécessaires. Des cadres qui représentent l'épopée historique avec ses périodes respectives nommées et illustrées, sont fixés en permanence sur les murs des salles de CM2. Des carrés, des règles géométriques, des livres de littérature, des chaînes stéréo, des cartes historiques et géographiques, un globe terrestre, un tableau noir avec mobilité, des petits et grands dictionnaires et tous les types de matériel de bureau assurent la création d'un environnement studieux et, surtout, de recherche et de travail. Sur les murs se trouvent des affiches qui contiennent des informations pratiques aux tâches quotidiennes, telles que le code de correction et rappels des sujets que les scolaires sont en train d'étudier au moment considéré, ou encore, des termes et des expressions en anglais utilisés par les élèves et les enseignants dans l'enseignement de la langue maternelle.

Dans la salle, se trouve un ordinateur de bureau, un lecteur DVD, un ordinateur portable et un projecteur. Dans l'école il y a réseaux internet (wifi) ; ainsi, l'enseignant peut accéder à partir de son cours, à un site en ligne à tout moment. C'est depuis cette installation structurelle fournie et agencée par l'école, que l'enseignant peut concevoir et proposer lors de sa planification annuelle *un rituel quotidien de lecture* – nommé de cette manière par lui-même – d'image et de texte.

### **III. AUTOUR DU CONCEPT DE LECTURE**

La discussion qui sera engagée dans la section ci-dessous, lors de l'analyse de l'activité scolaire, consiste à renvoyer le lecteur à des réflexions autour du concept de lecture.

Face à la nécessité de mieux comprendre la question, nous allons essayer de faire une brève présentation des significations du terme *lecture* – et d'autres qui sont connectés à celui-ci –, afin de mieux comprendre le rituel qui sera analysé. Il faut se rappeler que le premier objectif de cet article est de discuter des implications théoriques et méthodologiques qui sont liées à l'utilisation de termes spécifiques dans l'enseignement de la langue maternelle, car plus le concept que nous voudrions enseigner sera éclairé, plus nous aurons de chances de succès.

Il existe de nombreux ouvrages publiés sur le concept de la lecture ; certains étudient comment les modes de lecture ont changé avec l'émergence de nouveaux médias du rouleau jusqu'au *Web* ; d'autres développent des études liées au domaine médical dans le but de cartographier le cerveau humain au cours du processus de la lecture et ainsi élaborer des explications neurologiques et les lier à des actes de lecture. Quoique ces études soient importantes, il est également nécessaire d'examiner les implications méthodologiques qu'évoquent les différents concepts de lecture. Avec l'aide de chercheurs dans ce domaine, seront tissées quelques idées sur la situation observée.

De façon succincte, on peut dire que prévalent dans les écoles deux propositions d'enseignement en rapport avec deux définitions spécifiques pour le terme *lecture*. La première serait l'enseignement de la reproduction du mot écrit en mot sonore. Par derrière cette façon d'enseigner, se cache la croyance (conviction) que l'apprentissage de la lecture est lié à un déchiffrement du code linguistique. La démonstration de la transformation du code écrit en code sonore serait la preuve que l'enfant a appris à lire et que la méthode d'enseignement a été réalisée avec succès. La deuxième serait l'enseignement de la compréhension du discours par la voie visuelle. Dans la deuxième, il paraît évident que la lecture est une action exclusive de l'univers graphique, indépendant de toute relation avec la représentation des sons de chaque lettre de l'alphabet, car le sens émane des marques graphiques, lorsque l'action du lecteur commande l'action de lecture. Ainsi, la compréhension est inhérente à la lecture et, donc, lorsqu'un enfant prononce aux autres auditeurs le son d'un texte, mais ne crée pas de sens, on peut en déduire qu'aucune lecture n'a été réalisée.

Cet article prend comme référence le deuxième concept de la lecture et, pour continuer la réflexion nécessaire à chacun qui détient la fonction de l'enseignement, on va s'engager à discuter des autres termes qui surviennent pendant les pratiques scolaires, car le problème majeur qui se pose est l'explication de mots qui définissent d'autres actions autour de l'acte de lecture, mais qui ne sont pas, précisément, des actions de lecture en termes de compréhension stricto sensu, mais qui masquent sa signification réelle.

Un exemple de la grande confusion qui peut être créée autour des méthodes d'enseignement est l'expression – *il a lu, mais il ne comprenait pas* – utilisée par de nombreux enseignants ; en effet, quand ils disent cela, est implicite dans leurs mots la croyance selon laquelle, dans ce que l'élève lit en prononçant le texte, il manque seulement – mais aussi essentiellement – sa compréhension. En disant cela, l'enseignant

probablement sans évaluer l'essence de l'acte de lecture valide un enseignement de la lecture basé sur la prononciation du code graphique. Comment nommer tel acte ? Pouvons-nous croire que lire est différent de comprendre ? Même ceux qui donnent la priorité à l'enseignement de son au détriment du sens ont pour objectif de faire le jeune lecteur comprendre ce qui a été lu ; or si la compréhension n'avait pas eu lieu, le fait est que la lecture non plus. Mais quelle est cette action mystérieuse, alors ? Quel nom donner à l'action de prononcer un texte en mots sonores sans aucune compréhension des sens ? Ceci est le premier terme à être analysé.

L'histoire de l'éducation nous parle d'un terme – *lecture à haute voix* – qui, jusqu'à présent, est employé dans les écoles élémentaires. Cependant, *lire à basse voix*, apparemment son opposé, n'existe pas dans la salle de classe. Quand le professeur veut le silence, il ne veut pas entendre le murmure de la lecture à basse voix, le son murmuré qui sort de petites bouches qui tentent de déchiffrer un texte ; au contraire, quand cela arrive, l'enseignant sollicite le silence complet. Le premier facteur qui complique l'utilisation du terme : il n'y en a pas d'autre qui s'oppose à lui ; sous l'angle méthodologique, on ne peut pas donner l'instruction : *lire à basse voix*.

Nous n'avons pas la possibilité de récupérer ici une étude du parcours historique sur la lecture à haute voix pratiquée par Saint Augustin à une époque précise, dans laquelle la lecture à haute voix était inhérente à *scriptura continua* ; sans espaces blancs entre les mots et sans signes de ponctuation, le lecteur a créé une pratique de lecture différente de l'actuelle. L'intention est de souligner qu'un terme pédagogique utilisé au passé, en ce qui concerne une façon d'écrire qui n'existe plus, continue aujourd'hui à être employé dans les écoles. Les mots prononcés par Saint Augustin guidaient la compréhension du monde graphique par le monde oral.

L'écriture a évolué avec l'invention des signes de ponctuation et des espaces blancs entre les mots. Le modèle de lecteur n'était plus le modèle augustinien, mais l'ambrosien, par lequel en silence se lisait le texte. L'évolution de l'écriture révolutionne la façon de lire. On était plus en convenance jusque-là avec une proposition méthodologie de *lire à haute voix*.

Le mode de lire est devenu muet et, dans ce contexte, il apparaît dans l'école un nouveau terme – *lire avec la pensée*.

Indépendamment de la connaissance de l'enseignant sur l'histoire de l'écriture et du développement de modes de lecture, il fait une option théorique lorsqu'il utilise le terme *lecture à haute voix* avec ses élèves, parce que cela fait penser aux élèves que la lecture est de prononcer un texte, vocaliser les mots ; la même chose arrive quand, au contraire, il utilise l'expression *lire avec la pensée*, parce que l'élève exercera l'activité dans la recherche de la création de sens, sans se préoccuper de la bonne prononciation non plus que de l'intonation.

Les mots sont chargés de significations données tout au long de leur utilisation au cours de l'histoire, de sorte qu'ils peuvent nous confondre plutôt que de nous aider dans cette méthodologie de recherche pour l'enseignement de la lecture. Avec des efforts intellectuels, il serait possible de définir des termes qui nomment différentes actions sans avoir à mettre des adjectifs au mot *lecture* afin de garantir plus de précision aux propositions méthodologiques, parce que l'enseignant aurait une plus grande prise de conscience sur ce qu'il enseigne, que ce soit au niveau de la lecture, ou au niveau de la prononciation d'un texte.

Hamesse (137) présente les différents mots utilisés en latin pour désigner le lecteur et le récitant :

Ainsi, Robert Melun (XII<sup>e</sup> siècle), dans le prologue des *Sententiae*, fait allusion à des lecteurs (*recitadores*) dont le métier est de proférer oralement des textes qu'ils ne comprennent pas nécessairement. Cet auteur distingue celui qui se contente de lire à haute voix le texte d'autrui (*recitador*) du lecteur normal (*lector*) qui lit un texte en essayant d'en saisir le sens.

Dans ce fragment, on peut remarquer que l'utilisation de différents termes est subordonnée à la fonction que chaque action nommée représente. Selon Arena, en réduisant toutes les nominations à une seule – lire –, se confondent les fonctions ; et, par conséquent, l'enseignement de l'une d'elles peut se confondre avec l'enseignement d'autres. Ainsi, comme le *lector* peut être confondu avec le *recitador*.

Comme en latin, en portugais il est possible de réserver quelques termes différents pour des actions diverses et non identiques.

Tournons-nous vers l'expression *lecture à voix haute*, qui porte le mot lecture et une locution adverbiale modale qui met en question le concept même de la lecture, car il pourrait y avoir autant de types de lecture, qu'il y a de locutions adverbiales ou d'adjectifs que nous voudrions mettre de son côté – au risque de perdre le sens premier qui porte le mot *lecture*. Laissons le mot *lecture* réservée seulement pour l'acte de la compréhension d'un discours verbal écrit avec l'aide des organes des sens – la vue ou le toucher, utilisés pour collecter des données à partir d'une surface, qu'il soit le papier ou l'écran – et avec l'aide d'un niveau cognitif de traitement sémiotique des éléments perçus (Vandendorpe).

Il est simple de comprendre et accepter l'importance que les organes des sens ont pour la lecture, parce que ce phénomène peut être facilement prouvé. Dans l'absence complète de lumière, un homme ne peut pas faire la lecture d'un texte, sauf ceux qui utilisent le toucher pour capter les signaux. Ce qui reste à discuter est la compréhension de ce qui se passe au niveau cognitif et qui reste caché. Ce qui est caché n'est révélé que par des métaphores ou des mots qui sont utilisés avec pour but de le mettre en évidence ; rien d'autre que les mots ne peuvent être l'interprétant de ce monde sombre et obscur pour l'homme. Selon Vandendorpe (141),

Le concept de lecture met en jeu des opérations cognitives de haut niveau, qui engagent ce qu'un individu sait et ce qu'il est. Quelqu'un qui affirme avoir *lu* un ouvrage est censé se l'être approprié, au moins d'une certaine façon. Au contraire, un simple regard n'engage pas intellectuellement, et encore moins une opération purement tactile (« je l'ai feuilleté ») : ces actions relèvent davantage de la perception que de la cognition et ne font que nous baigner superficiellement dans les schèmes produits par autrui ou dans les contextes cognitifs mis en place par l'opération de lecture.

L'acte de lecture implique de se lier à ce que l'individu sait déjà de ce sujet lu et à ce qui l'a constitué en tant qu'individu. L'acte d'amplifier la voix destinée à un public auditeur et de prononcer les mots d'un texte écrit est un acte différent de l'acte de la lecture, car sa performance dépend de la compréhension, c'est-à-dire de la lecture qui le précède.

Cette action ne peut pas être confondue ou reconnue comme lecture ; elle peut et doit être appelée de l'élocution (Bajard). Ainsi, avec des termes bien définis, l'enseignant peut offrir aux élèves l'enseignement de différents contenus, sans courir le risque de se tromper. Lors de l'enseignement de la lecture, la proposition méthodologique sera surtout centrée dans les parcours interprétatifs que l'ensemble des signes du texte évoque ; et, lors de l'enseignement de l'élocution du texte, les élèves seront pris par les exercices de technique vocale, l'intonation et le rythme. Ces actes doivent être appropriés à la vie en société, et donc doivent être enseignés, mais la lecture nécessairement précède la locution.

Dans l'activité observée, l'enseignant a permis aux élèves deux types d'action, la lecture et la locution.

#### **IV. LE RITUEL QUOTIDIEN : L'IMAGE ET LE TEXTE**

Tout au long de l'histoire des pratiques pédagogiques, l'écriture de l'en-tête dans les cahiers scolaires a toujours été présentée comme une activité de routine. Certaines de ces en-têtes marquaient la date dans l'objectif d'enregistrer le jour où un contenu particulier a été donné, d'autres étaient chargées des marques idéologiques et religieuses explicitées dans lesdites « pensées du jour ». D'autres, à côté de la nécessité d'enregistrer la date, présentaient le nom de l'école et faisaient référence à la météorologie et à la saison de l'année. Beaucoup d'enfants prenaient plus de quinze minutes pour copier du tableau l'en-tête, ce qui n'a rien apporté de nouveau, car il s'agissait d'une activité de copie routinière, dénuée d'objectifs pédagogiques.

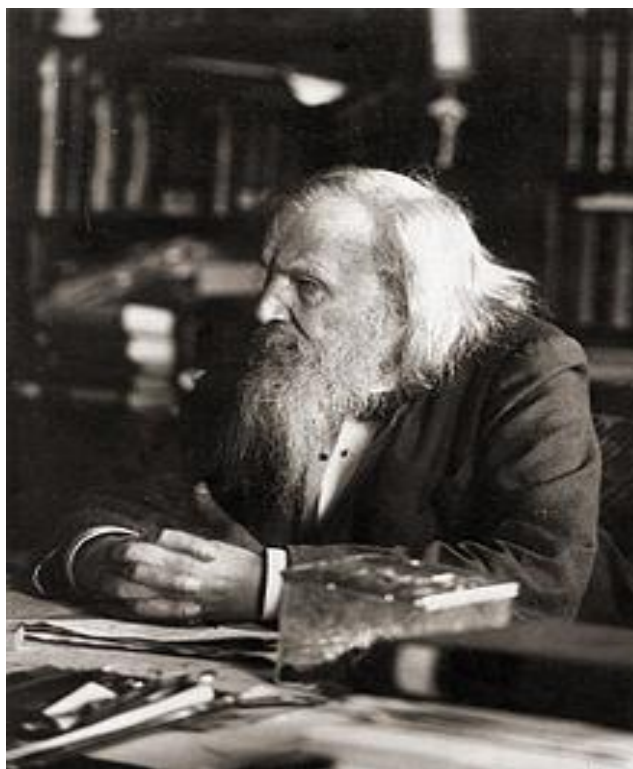
Le rituel quotidien de lecture d'images et de texte, présenté par l'enseignant de la classe observée, a, ainsi que l'en-tête, l'intention de présenter la date du jour avant l'étude de tout autre contenu, mais les points de similitude s'arrêtent là. L'enseignant français qui avait un ordinateur portable, un projecteur et libre accès à un réseau *wifi*, a fui le mécanisme traditionnel pour créer un rituel, répété tous les jours, au début de la classe,



avant que les élèves enregistrent la date sur le cahier. Cependant, on ne peut pas le qualifier, ni de routinier – même si c’est un rituel – ni de dépourvu des objectifs éducatifs, des caractéristiques attribuées au traditionnel en-tête. Pour chaque jour de cours, l’enseignant choisissait un événement historique qui a eu lieu à la date correspondant au jour au cours duquel le cours serait donné. Grâce à l’accès direct à Internet, ont été choisis une photo et un court texte sur un événement qui a eu lieu le 6 mars 1869. L’observation de l’activité a eu lieu le 6 mars 2014.

Devant la photo (Image 1), les élèves ont estimé une période historique dans laquelle elle pourrait, peut-être, avoir été enregistrée, parce qu’ils savaient à l’avance que la date correspondait au jour considéré où ils l’examinaient – en raison du rituel de la lecture, qui se répète tous les jours avant que les élèves mettent une date simplifiée (03/06/2014) sur leurs cahiers. Pour cette activité, ils ont fait référence aux vêtements portés par la personne photographiée et aux objets qui étaient présents dans la scène présentée. Certains élèves se sont aventurés à soulever des hypothèses sur les marques de la temporalité du Moyen Âge jusqu’en 1980. L’enseignant a servi de médiateur dans les interventions infructueuses en posant de nouvelles questions aux élèves qui mettaient en doute l’hypothèse lancée. Hormis à être du Moyen Âge, de façon consensuelle ils ont décidé qu’il s’agissait d’une photo prise entre les années 1940 à 1980. Ils n’avaient pas les éléments pour d’autres spécifications.

**Image 1** - Photo de Dimitri Ivanovitch Mendeleïev



Source : <<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:DIMendeleevCab.jpg>>

Également ils ont discuté du statut qu'occupait dans la société la personne présentée. La première hypothèse lancée, et approuvée par tous, a été que l'homme photographié était un Sage. Personne ne soulève une autre hypothèse et les justifications qui soutenaient la prémisse sont venues des objets qui composent la scène comme les étagères des livres, les livres sur la table, le stylo et la loupe.

Essentiel était le fait que les scolaires soient familiarisés avec le développement de l'activité, ce qui faisait qu'ils ne soulevaient pas d'hypothèses absurdes, mais analysaient les données fournies par la photo. L'image servait de support sur lequel ils pouvaient trouver des indices qui pouvaient les aider dans la compréhension du texte qui sera lu peu après. Il avait été précisé là un jeu : en lisant le texte, les enfants vérifiaient ou pas leurs soupçons, mais le plus important de tout est que l'image favorisait la prévision des hypothèses avant de faire face à la lecture. La distinction entre regarder la photo pour la détermination d'indices et lire le texte, avait été fixée pour tout le monde. L'enseignant avait séparé la photo de la notice pour que le titre n'ait pas effacé toute tentative de recherche d'autres indices que la photo proposait.

Dans le désir de nommer les contenus à être enseignés dans les écoles afin d'éviter l'imprécision méthodologique, il ne sera pas possible à ce niveau d'utiliser le terme *lecture d'image*, avec le risque d'ajouter un adjectif au terme et ainsi perdre son acception première, celle qui a été choisie dans cet article-là, de comprendre un texte graphique.

La présence de l'image établit, tout comme la lecture du texte, des relations de sens – provoquées par les signes présentés par l'image, que ce soit une peinture ou une photographie – entre ce qui est déjà connu par l'individu et les nouveaux signes apportés par l'image. Les composants visuels d'une photo ne sont pas les mêmes que ceux d'un tableau, mais il existe néanmoins des éléments qui sont communs entre eux, par exemple la distance entre des points, l'incidence et la quantité de lumière, des variations de couleurs et d'angles et l'élaboration du décor. Tout cela est composé d'un ensemble de signes, naturels ou culturels, qui servent à un observateur comme de points de référence pour l'interprétation des images.

Selon Vandendorpe, le système linguistique nous offre deux verbes différents pour désigner l'activité d'un spectateur selon la forme de leur action interprétative, soit passive, soit active. Pour le premier cas, une réception passive, est le verbe *voir* qui désigne l'état de l'individu face au spectacle ; mais le verbe *regarder* indique une attitude plus active et attentive qui assume une certaine concentration du regard, une focalisation sur un certain donné ou signe déjà connu avant.

Cette comparaison peut également être appliquée dans le cas de la lecture. Pour la lecture il ne suffit pas de *voir*, comme nous faisons lors de l'action passive et vague de feuilleter un livre ; il faut *regarder* les signes imprimés et, avant tout, établir des relations entre le sens des mots et les règles imposées par l'écriture dans la construction

du discours. Il est possible de penser que c'est à cause de ce deuxième verbe et de ses implications que de plus en plus le terme *lecture d'image* est utilisé comme un substitut du terme *interprétation d'image*.

Le verbe *regarder* suppose que l'individu effectue un traitement sémiotique de l'image, l'activité également présente au moment de la lecture ; mais à interpréter un tableau, la personne n'y trouvera pas la nature même de l'écriture imposée par sa constitution graphique-alphabétique : au contraire, elle doit discerner les signes qui y sont représentés, qui ne sont pas des mots - quoique, en même temps, si elle a intérêt à expliquer son interprétation, elle le fera nécessairement au travers des mots. Bien qu'il semble s'agir de la même action pratique de lecture, il n'est pas question de la même essence sémiotique du mot.

Contrairement à un texte qui peut comporter plusieurs pages pour exprimer son contenu, l'image procure en même temps une prégnance globale - le contexte dans lequel un certain élément a été mis en évidence.

Dans le cas spécifique de la photo choisie par l'enseignant, un homme est au premier plan, mais tous les objets qui composent la scène fournissent des indices pour que les enfants puissent identifier le genre d'homme dont il s'agit. Un petit détail peut déterminer l'interprétation, comme c'était le cas avec la loupe. Tous les éléments ont été donnés en même temps, mais tous les élèves ne les ont pas vus au même moment.

Barthes, afin d'analyser des photographies, propose l'utilisation de deux termes pour expliquer la raison pour laquelle certains d'entre eux peuvent retenir l'attention du spectateur et d'autres lui sont indifférents. Pour lui, il y a dans l'image la présence de deux éléments discontinus, le *studium* et le *punctum*. Le premier coïncide avec les intentions du photographe, ce qu'il croit avoir capturé. Le deuxième est le détail qui retient l'attention du spectateur sans qu'il recherche quelque chose en particulier. Dans l'activité en classe, chaque enfant a été touché par un *punctum* particulier, probablement créé par l'exposition d'un signe qui renvoie à un autre, spécifique du monde culturel et constitutif de chaque enfant.

Jusqu'à présent, la réflexion indique que le mot lecture n'est pas un bon terme pour définir l'interprétation d'une image en raison de l'utilisation de signes de différentes natures et des possibilités de leur compréhension. Vandendorpe cite deux fragments qui renforcent le choix de l'utilisation du mot *lecture*. Le premier a été écrit par Louis Marin (qtd. in Vandendorpe 144) lorsqu'il analyse le tableau de Manne de Poussin : « Dans le langage, les idées se substituent aux signes pour la communication des esprits. Dans la peinture, les signes se substituent aux choses pour le plaisir des imaginations ». Selon Vandendorpe, avec ces mots, Marin, sémiologue de l'image, déclare qu'il ne se laisse pas tromper avec les opérations trouvées en lecture, semblables à celles trouvées dans l'interprétation d'une peinture ; il reconnaît que langue et peinture ne signifient pas absolument la même chose.

Le deuxième fragment véhicule les mots de Sartre, ce qui explique aussi la différence entre le fonctionnement sémiotique des images et du signe linguistique : « Le peintre est muet : il vous présente un taudis, c'est tout ; libre à vous d'y voir ce que vous voulez. Cette mansarde ne sera jamais le symbole de la misère ; il faudrait pour cela qu'elle fût signe, alors qu'elle est chose » (qtd. in Vandendorpe 144).

Le but de cet article n'est pas de définir les termes *signe* et *chose*, mais une fois utilisés par les auteurs qui soutiennent la discussion, il convient de dire que si le *signe* est difficile à définir, est encore plus difficile à définir le mot *chose*.

Globalement, on peut dire que la chose en soi est ce qui existe, mais qui ne peut pas être expérimenté par l'homme, ni même pressenti. La chose en soi est certaine chose qui existe indépendamment de la tentative de l'homme de représenter son existence en matérialisant son essence que ce soit par la peinture ou par l'écriture. La chose en soi n'est pas un objet physique et donc un tableau ou un texte ne peut pas être la chose en soi. Quand la chose en soi devient l'objet, elle cesse d'être une chose en soi, car la peinture ou l'écrit tend à être la *représentation* de la chose en soi.

Sartre se rapproche du concept de la chose en soi, quand il écrit relativement à la peinture. Lorsque le peintre représente une mansarde, et de cette façon crée un objet afin que cette représentation puisse être faite – le tableau –, la chose en soi, par rapport à ce que le peintre veut objectiver, lui échappe. Considérant le statut que recouvre le mot chose en termes philosophiques, on peut dire que l'image est toujours énigmatique, sans aucune interprétation relativement stable (Bakhtine), contrairement à ce qui se passe avec la lecture.

Selon Vandendorpe, l'image ne demande pas nécessairement de décodage. Un individu peut passer plusieurs jours devant la même image dans un lieu familier et ne prêter aucune attention à elle, tandis qu'une autre personne pourrait découvrir dans l'ensemble de l'image une large gamme de significations. À travers cet exemple simple, nous pouvons voir la différence essentielle entre le texte et l'image : tandis que le premier se compose de signes à lire, le second est muet et met en oscillation un parcours de compréhension (s), parce que, n'étant pas un code, l'image ne déclenche pas, chez la personne qui l'observe, le jeu d'un décodage actif – mais plutôt celui d'un décryptage. Ceci, contrairement à ce qui se passe avec la lecture, puisque le texte peut déclencher automatiquement le jeu des relations entre les sens, la connaissance lexicale et syntaxique, à apparaître dans le champ visuel du sujet. Selon Vandendorpe (147) :

Un tableau ne s'exprime pas par propositions, il ne parle pas. Tandis que le texte excelle à mettre en marche la production du sens — et ne prend forme que dans le mouvement de la lecture —, l'image se contente d'être là, nous happant d'un bloc ou nous laissant indifférents. Elle est ainsi toujours plus près des sens, de la nature, du non-mécanisable. Elle séduit, impressionne, suggère, incitant parfois le spectateur à s'arrêter, à explorer, à contempler. Mais elle ne livre pas les clés qui enclencheraient à coup sûr le jeu de la signification. La lecture du texte, au contraire, est une activité qui peut à tout

instant être volontairement interrompue pour céder la place à la réflexion. Lire un texte, c'est le confier à notre silence intérieur, où il est mis en résonance avec les zones de notre mémoire les plus aptes à s'y rapporter, à en éclairer la compréhension et à être transformées par lui. Le lecteur peut toujours moduler le rythme de cette activité, l'accélération ou le ralentissant au gré de ses stratégies de compréhension et de ses intentions, produisant ainsi ce que Bertrand Gervais appelle métaphoriquement un « effet-accordéon ».

Abandonnons l'image pour donner la place au texte. Voici celui qui a été présenté aux élèves.

**Image 2 - Le texte informatif présenté aux élèves.**

6 Mars 1869

Chimie : Mendeleïv présente son tableau périodique des éléments.

Le chimiste russe Dimitri Ivanovitch Mendeleïev présente sa "classification périodique des éléments" devant la *Société Chimique* russe. Son classement des 63 éléments chimiques connus lui a permis de découvrir que les propriétés chimiques de chaque élément se répètent à intervalles réguliers. Ainsi, dans son tableau, tous les éléments d'une même colonne affichent des propriétés comparables. Son invention révolutionnera le monde de la chimie et de nouveaux éléments découverts trouveront naturellement leur place dans le tableau de Mendeleïev.

**Source :** <<http://www.linternaute.com/histoire/motcle/2620/a/1/1/classification.shtml>>.

Après quelques minutes de silence destiné aux yeux et à la lecture proprement dite, un élève a été choisi pour donner la voix au texte lu, le faire vivre. Cependant, à la fin de la première phrase, il y avait une interruption afin de discuter de la signification de l'expression *Société Chimique* (nous qui soulignons dans le texte).

Le terme a été expliqué facilement par les élèves et l'un d'eux avait dans son sac à dos un tableau périodique des éléments chimiques. L'enseignant a eu l'occasion de porter des notes sur le tableau noir et de causer un peu de leur configuration. Les élèves ont pu faire référence à ce contenu avec une autre lecture réalisée dans le rituel quotidien sur les importantes découvertes dans le domaine de la radioactivité, fournies par la chercheuse Marie Curie, d'origine polonaise, mais qui a exercé son activité professionnelle en France. Les élèves ont pu se rappeler les éléments chimiques présents dans la recherche de Marie Curie comme le radium (Ra) et le polonium (Po) et les trouver dans le tableau périodique. L'activité a pris fin avec la locution du texte. Les élèves ont mis la date sur le cahier et l'enseignant a poursuivi sa programmation.

## V. LA LECTURE ET LES MEDIAS DANS LA SALLE DE CLASSE

Il n'est pas prévu dans le programme français l'enseignement d'éléments chimiques spécifiques ou même de la table périodique pour les élèves de CM2, mais l'activité de lecture quotidienne enrichit les connaissances des enfants et les met en contact avec différents thèmes basés sur un genre spécifique – notice – choisi par l'enseignant. Le texte utilisé dans l'activité échappe à la proposition traditionnelle de lecture de littérature ou de texte narratif quel qu'il soit.

L'enseignement de la lecture à l'école ne peut pas prendre en considération la capacité de transposer les mots du monde graphique vers le monde oral – comme l'unique habilité à se développer ; les stratégies d'enseignement devraient ouvrir la voie à l'enfant pour qu'il lise le discours qui porte le texte en donnant vie au discours qui transcende la langue, car la langue est un système et le discours est un ensemble d'énonciations qui mettent la langue en mouvement et en création permanente.

La compréhension du texte n'est pas strictement liée aux aspects grammaticaux ou à un seul mot, mais à l'énoncé entier comme un acte du discours qui, à son tour, est relié à toute connaissance préalable que le lecteur détient à ce sujet. Si les élèves n'avaient pas étudié les découvertes de Marie Curie, ils n'auraient pas pu faire les connexions comme ils l'ont fait. L'acte du discours intègre les conditions socioculturelles depuis le support où se présente l'information, le genre textuel lu, jusqu'à un large contexte historique de Paris qui montre le nom de la chercheuse dans divers secteurs publics ; et, par voie de conséquence, la lecture inclut également les mêmes conditions, ce qui en fait un acte complexe.

L'enseignant n'a pas utilisé le texte et l'image comme ils apparaissent à l'écran, mais séparé le contenu sémiotique d'une seule pièce - la page *Web* – et, ainsi, a créé un nouveau plan de production des sens afin d'aiguiser le regard du jeune lecteur aux caractéristiques particulières de chacun des plans d'expression, le verbal et le visuel. Il convient de souligner que, dans son format d'origine, le texte n'est pas seulement composé par l'image du sage, mais aussi par d'autres indices, qu'ils soient verbaux ou visuels, qui composent la page *Web* dans laquelle il se trouve. L'analyse du texte dans son environnement d'origine serait une autre analyse (Grillo). Cependant, l'enseignant a pu montrer aux élèves la relation entre le verbe et le visuel dans un texte et, en même temps, indiquer des différences dans les actes de reconnaissance et de la compréhension du sujet dans l'image et dans le texte.

Pour développer le rituel de la lecture il a fallu plus qu'un ordinateur portable et l'accès Internet ; il fallait également le projecteur. Cependant, un média particulier cache la potentialité de l'autre, selon la façon dont ils sont utilisés, car on ne peut pas dire que les élèves ont lu un texte sur Internet, parce qu'il a été choisi, modifié et projeté par l'enseignant sur le mur de la classe, en sorte que tout le monde puisse le *regarder*.

Certains actes de la lecture promus par les médias ne sont pas de nouvelles façons de lire. Selon Vuillemin (2), « l'acte de la lecture n'est pas non plus modifié par l'apport des nouvelles technologies. On continue de "lire" une page "affichée" exactement

comme on “lisait” une page “imprimée” auparavant » (les saillants avec des guillemets d’auteur). Le rituel quotidien de la lecture proposée par l’enseignant est un exemple de ce que pense Vuillemin. Pas seulement dans ce cas, mais dans beaucoup d’autres, les situations de lecture par des médias ressemblent à celles réalisées sur le papier. Les *e-books* sont un autre exemple. Pour Vuillemin (2),

L’acte de la lecture n’est toujours pas fondamentalement transformé. La lecture des textes gagne en étendue et en rapidité. Mais « lire en mode hypertexte » revient à « feuilleter » très vite d’énormes quantités de documents. La lecture y gagne en extension mais non en profondeur et moins encore en compréhension pour s’exprimer en termes épistémologiques. (Les saillants avec des guillemets d’auteur).

L’enseignant, dans la classe observée, a plongé dans un mode particulier de lecture – lire l’hypertexte – car lors de la préparation de leur leçon, il « a feuilleté » l’immensité de documents offerts par le *Web* et a trouvé quelque chose qui pourrait faire sens pour ses élèves en ajoutant de nouvelles connaissances au-delà de la seule inscription de la date sur le cahier. Dans cette analyse d’une activité de lecture, nous percevons l’enseignant comme lecteur de l’hypertexte, parce qu’il a utilisé l’Internet pour faire le choix d’un texte à transmettre aux élèves qui l’ont lu comme s’ils lisaient une page imprimée.

Selon Vandendorpe, l’hypermédia mobilise également d’autres facultés cognitives en dehors de celles mises en action dans l’acte de lecture. Le lecteur peut manipuler le texte avant un spectacle virtuel complet qui mélange textes, sons, couleurs, images, animations, vidéos et publicités ; les stimuli peuvent venir de tous horizons. L’hypermédia présente quelque chose de nouveau qui diffère du réel. D’une part, les liens entre les différents éléments peuvent être explicités ; d’autre part, l’utilisateur peut contrôler l’interférence de ces éléments. Grâce aux icônes, on peut faire apparaître les signes qui transforment le visible en quelque chose qui peut être lu ; par exemple, le simple geste d’arrêter une vidéo pour lire avec plus de temps une légende spécifique ou couper une image qui apparaît à côté d’un texte.

Évidemment, tous les hypermédias ne sont pas construits de la même manière, afin de donner au lecteur un accès complet aux données réunies dans une seule œuvre, comme il en est avec les livres imprimés. Certains d’entre eux permettent un plus grand accès à l’information quand ils comportent des tableaux, des index, des notes, des résumés, des titres et inter-titres qui aident à guider la recherche d’un lecteur ; d’autres se présentent de façon compacte, sans même présenter des divisions de chapitre. Il est impossible de juger quelle est la meilleure technologie – *Web* ou matériel imprimé – puisque chacune offre de différentes possibilités de recherche.

L’enseignant a profité des icônes pour recréer la position de l’image et pour utiliser le texte hors de son cadrage dans l’hypermédia générateur.

## VI. CONCLUSION

On a parcouru du chemin entre l'école et la salle de classe dans une réalité parisienne pour montrer qu'une activité, nommée *rituel quotidien de la lecture*, peut être un modèle méthodologique pour l'enseignement de la lecture dans les premières années de l'école et, en même temps, élargir la connaissance encyclopédique et culturelle de chaque élève.

Durant l'analyse de l'activité, de nombreux indices ont révélé la complexité de l'acte d'enseigner à lire aux enfants. L'histoire montre qu'un nouvel instrument dans l'école ne peut pas transformer radicalement l'organisation, mais, *a contrario*, le processus peut être lent ; de manière progressive, avec un effort conjoint de la part de tous, les enseignants et les élèves vont graduellement ériger des moyens d'appropriation des médias en faveur de l'enseignement.

Peu importe que le projecteur ait été utilisé exactement comme avait été utilisé le rétroprojecteur, mais il faut inclure le problème du temps, dans la durée. L'enseignant n'a pas eu besoin d'utiliser le temps pour faire un transparent (sorte de feuille très transparente pour une utilisation dans les rétroprojecteurs) et a pu, donc, avoir plus de temps à consacrer à la lecture. En outre, l'énorme fichier *Web* offre à l'enseignant la certitude qu'il va trouver un texte différent pour chaque jour de l'année pour le projeter aux élèves et réaliser le rituel quotidien de la lecture – sans avoir besoin d'imprimer des textes ou s'imposer des coûts d'impression.

Les médias entrent lentement dans l'école parce que d'abord ils sont entrés dans la vie de l'enseignant. Même si l'élève dans l'activité observée n'était pas le protagoniste de la lecture de l'hypertexte, il détecte, dans cette activité, des thèmes importants et inconnus qui élargissent sa vision du monde. Il apprend peu à peu, que les processus cognitifs impliqués dans l'interprétation d'une image sont différents de ceux mis en mouvement lors de la lecture d'un texte. Pour ces élèves, donner voix au texte est un acte post-lecture.

Bien utilisés, ces médias peuvent coopérer à une plus large ouverture d'esprit des apprenants, une manière d'éclectisme et d'échange approfondi entre enseignants et enseignés.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arena, Dagoberto Buim. "Função e estrutura em atos de leitura". *32ª Reunião Anual da Anped : Sociedade, cultura e educação : novas regulações ?* 18 avril 2014  
< <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf> >
- Bajard, Élie. *Caminhos da Escrita: Espaços de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Bakhtin, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



- Barthes, Roland. *La chambre Claire : note sur la photographie*. Paris : Gallimard Seuil, 2013.
- Chartier, Roger. « De l'écrit sur l'écran. Écriture électronique et ordre du discours ». *Colloque Les écritures d'écran : histoire, pratiques et espaces sur le Web*. 23 février 2014 <<http://www.imageson.org/document591.html>>
- Fenniche, Raja. « Hyperlecture et culture de lien ». *Lire dans un monde numérique*. Ed. Bélise, Claire. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011. 163-78.
- Freinet, Célestin. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa, 1977.
- Grillo, Sheila Vieira de Camargo. "Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais". *Filologia e Linguística Portuguesa* 14. 2 (2012) : 235-46.
- Hamesse, Jacqueline. « Le modèle scolastique de la lecture ». *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Ed. Cavallo, Guglielmo et Chartier, Roger. Paris : Éditions du Seuil, 2001. 131-52.
- Saemmer, Alexandra. « Lectures immersives du texte numérique – un paradoxe ? ». *Lire dans un monde numérique*. Ed. Bélisle, Clarie. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011. 255-76.
- Vandendorpe, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte, 1999.
- Vuillemin, Alain. « L'avenir de la lecture interactive ». *Texto !* 2 avril 2014  
< [http://www.revue-texto.net/Inedits/Vuillemin\\_Avenir.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Vuillemin_Avenir.html) >