

ENTRAINEMENT A LA LECTURE

1. Les comportements de lecture

- 1.1. lecture silencieuse
- 1.2. attribuer une signification à l'écrit
- 1.3. discrimination visuelle
- 1.4. largeur du faisceau de vision
- 1.5. amélioration des conduites d'anticipation
- 1.6. choisir des informations
- 1.7. fréquence des mots
- 1.8. lisibilité du texte

2. L'exercice de conduites isolées

3. Une découverte des stratégies de lecture

4. Pas d'entraînement mécanique

5. Entraînement technique, apport théorique, écrit

6. Durée : 60-100 heures sur 4-5 mois

7. Public : 8-12 ans, 16-25 ans, adultes

8. Différents exercices

8.1. série de tests (auto-évaluation)

8.1.1. compréhension (globale-de détails)

8.1.2. vitesse (oeil-oreille-fixations larges)

8.1.3. efficacité (vitesse/compréhension)

8.2. série "élargissement du champs"

8.3. série "fixation d'empans"

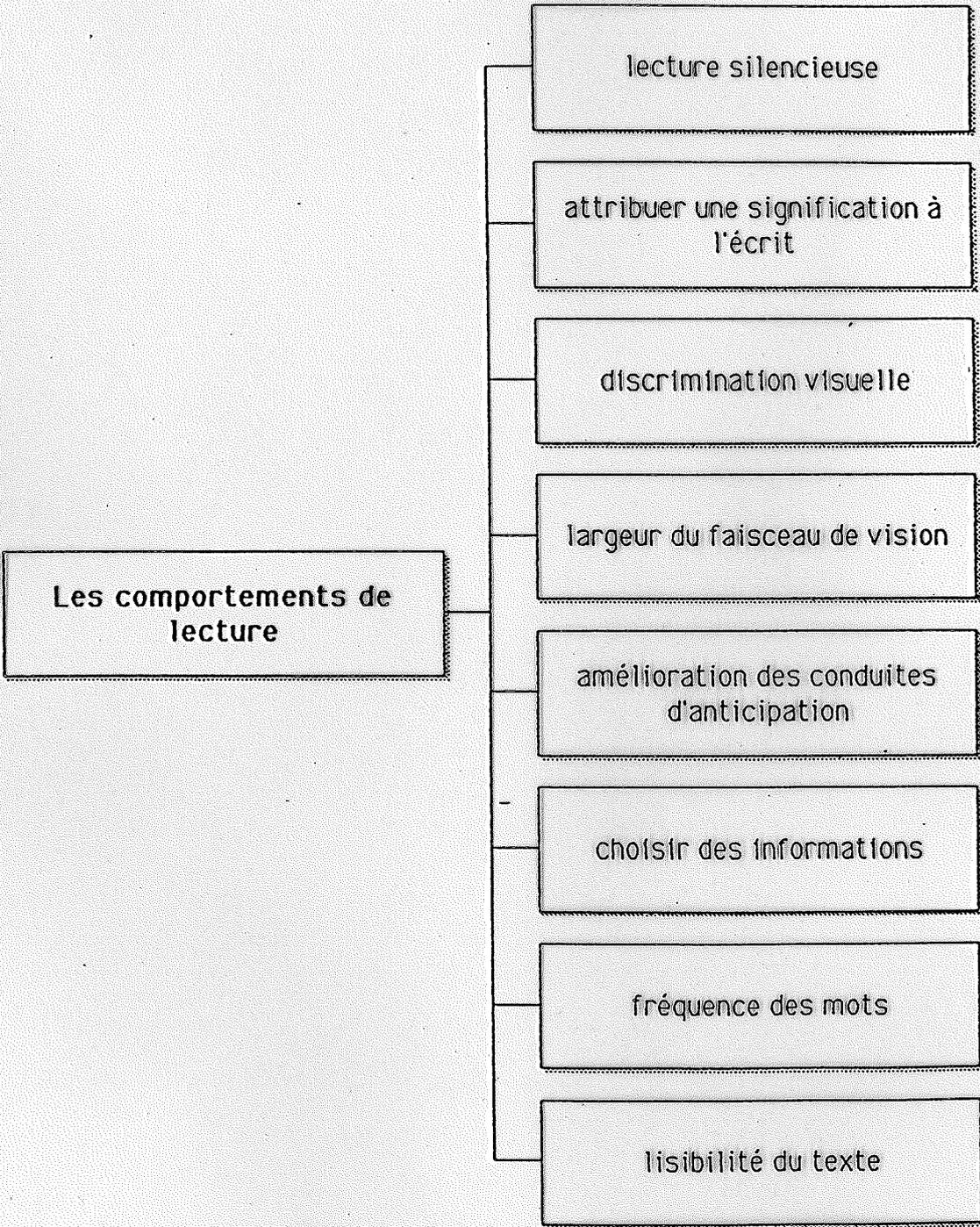
8.4. série "amélioration des possibilités de discrimination"

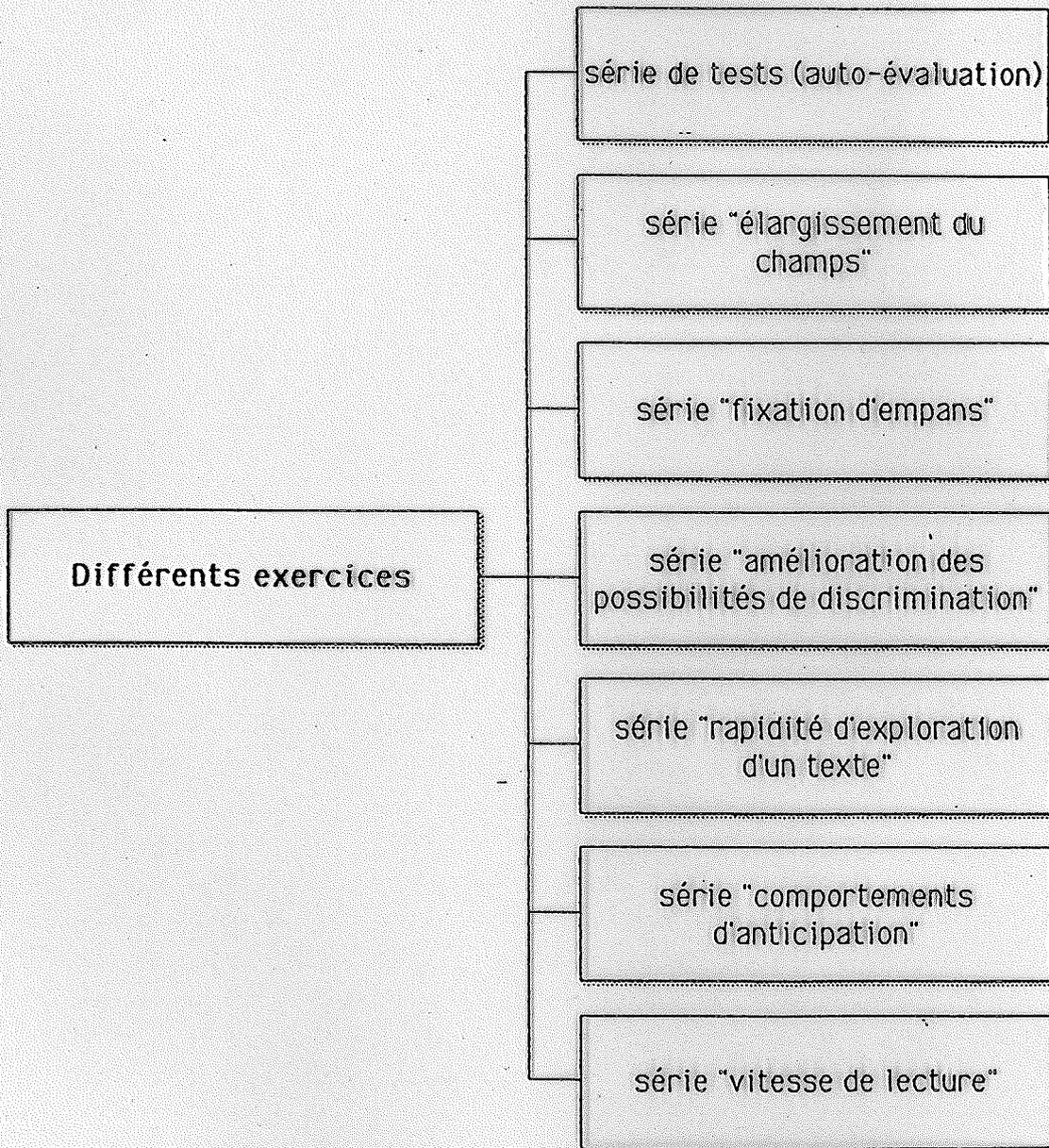
8.5. série "rapidité d'exploration d'un texte"

8.6. série "comportements d'anticipation"

8.7. série "vitesse de lecture"

9. Analyse de résultats





Informatique et lecture

Présentation

La lecture en 1988

La méthode de Foucambert

Caractéristiques du logiciel

Utilisation en classe

Présentation:

- La lecture en 1988...
- La méthode de Foucambert.
- Caractéristique du logiciel
- Utilisation en classe et exercices pratiques.

Présentation

La lecture en 1988

La méthode de Foucambert

Caractéristiques du logiciel

Utilisation en classe

Elmo : un didacticiel d'aide à l'apprentissage de la lecture.

La lecture en 1988.

- Plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture cohabitent dans l'enseignement:
 - la méthode syllabique
 - la méthode globale
 - la méthode semi-globale
 - la méthode naturelle

- Doit-on apprendre à lire?

Présentation

La lecture en 1988

La méthode de Foucambert

Caractéristiques du logiciel

Utilisation en classe

Elmo : un outil pour une autre
pédagogie.

La méthode de Foucambert et la lecture rapide:

- Principe de base de la méthode
- La lecture rapide.
- Limites de l'approche visuelle.

Présentation

La lecture en 1988

La méthode de Foucambert

Caractéristiques du logiciel

Utilisation en classe

Elmo : rigueur et technique.

Caractéristiques du logiciel:

- Les principes qui régissent l'environnement pédagogique d'Elmo:
 - toute lecture est une lecture silencieuse
 - progresser en lecture c'est développer une nouvelle manière d'entrer en relation avec le monde
 - l'acte de lecture suppose discrimination des signes et anticipation de ceux-ci
 - importance du faisceau de vision
 - lire c'est prendre des informations dans le texte
 - travailler les mots qui ont une fréquence significative
 - savoir lire n'implique pas d'être capable de lire tous les textes
 - Elmo n'est qu'une partie de la démarche visant à améliorer la lecture.
- Elmo comprend 6 types d'exercices (A,B,C,D,E,F,T).
- Déroulement d'un entraînement.

Présentation

La lecture en 1988

La méthode de Foucambert

Caractéristiques du logiciel

Utilisation en classe

Elmo: un auxiliaire efficace d'un projet global de perfectionnement de la lecture.

Utilisation en classe

- Travail en classe.
- Effet de l'entraînement.
- Exercices pratiques.

Apprendre à lire de 2 à 12 ans

La lecture reste au centre des préoccupations de l'école et des parents tout autant que de la formation des adultes ou de la politique culturelle. Pourtant, les évolutions sont nombreuses et des solutions se profilent qui devraient permettre d'améliorer sensiblement les effets observés.

Les acquis en 1987

A travers les recherches, les expérimentations et les mises en œuvre, la réflexion pédagogique se développe autour de trois acquis qu'il est souhaitable encore d'approfondir mais qu'il n'est plus possible d'ignorer.

A - LA NATURE DE L'ACTE LEXIQUE

Les systèmes d'écriture alphabétique réalisent un bon compromis entre deux exigences : coder les sons de la langue orale et coder directement du sens. L'usage de l'alphabet phonétique international ou de la sténographie rendrait bien compte de cette première fonction ; et l'écriture idéographique (par exemple, le chinois), de la deuxième. L'écrit alphabétique réunit ces deux possibilités dans le même support.

En présence d'un écrit alphabétique, l'utilisateur peut le regarder comme le moyen de reconstituer d'abord de l'oral et, à partir de ce message recréé, d'accéder ou non



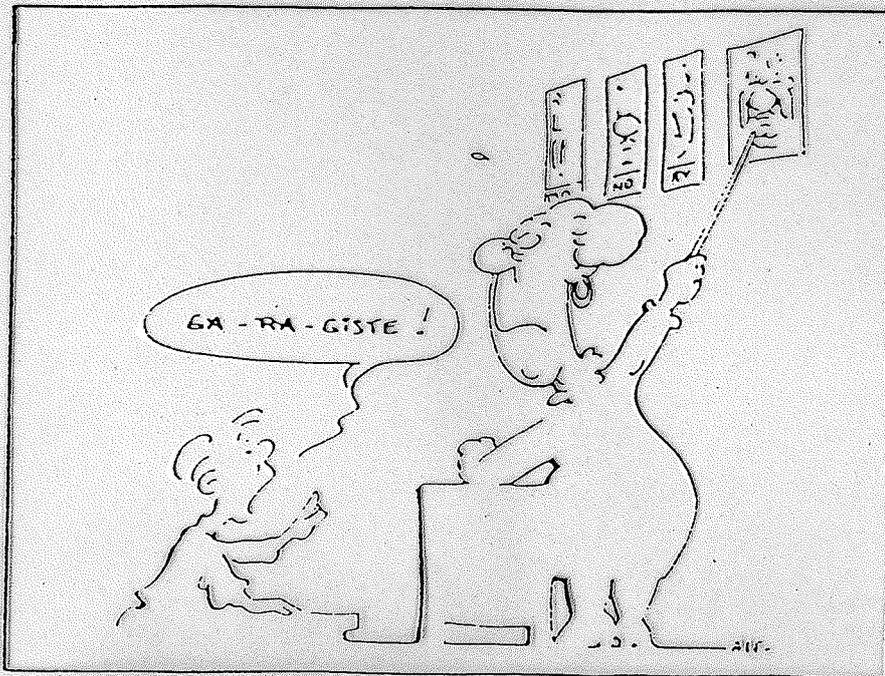
Concours E.L. : G. SAUVAGE

à une signification : il peut l'observer aussi pour lui attribuer directement un sens qu'il aura le loisir d'oraliser ou non. Un peu comme, vis-à-vis d'une langue étrangère dont on n'est pas un familier, la compréhension passe par une traduction préalable dont on a appris les mécanismes grâce à la version et au thème tandis que le bilingue accède directement au sens sans avoir besoin d'interposer le système de sa langue maternelle.

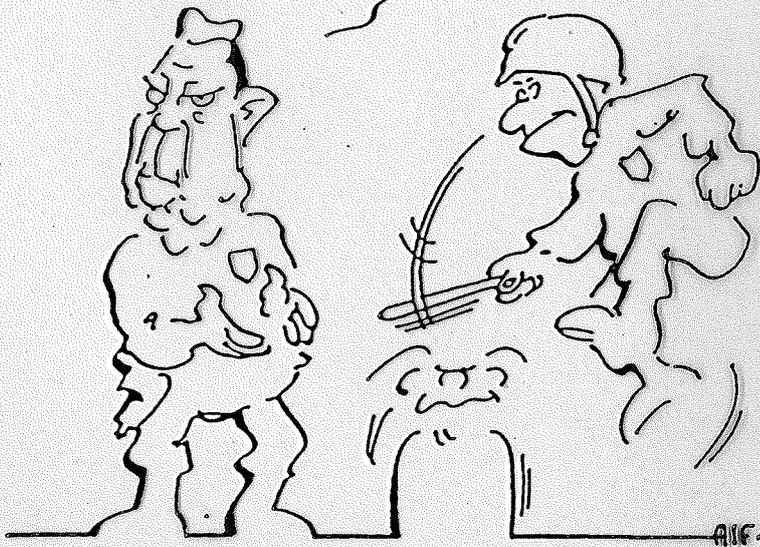
Ces deux utilisations d'un même support mettent en œuvre des stra-

tégies perceptives et des opérations intellectuelles fort différentes. L'utilisateur qui reconstitue l'oral, celui qui n'est pas bilingue, traite, à chaque fixation de l'œil, un épan de quelques lettres, en général moins d'un mot et il accumule des « bouts de son » momentanément sans signification, dont la somme reconstituera un signifiant oral. L'utilisateur qui traite l'écrit directement comme un langage pour l'œil procède par fixations beaucoup plus amples, l'équivalent d'un groupe de mots et l'unité de base traitée, à la différence de la syllabe, renvoie directement à une signification. Le premier cherche dans l'écrit les indices graphiques qui correspondent à des unités phoniques ; il doit les prélever tous dans le bon ordre pour construire le signifiant oral (c'est même à cette difficulté qu'on dépiste les dyslexiques) et travaille alors sur le sens, un peu à la manière de quelqu'un qui en écoute un autre parler. Le second anticipe le sens de ce qu'il va rencontrer, donc fait des hypothèses sur les formes écrites à venir et prélève le minimum d'indices pour les vérifier. Le premier construit un autre signifiant à partir de l'écrit, le deuxième vérifie simplement que le signifié anticipé est bien là.

Ces deux utilisations, la première alphabétique, la deuxième lexicale, n'ont pas la même efficacité. L'une permet des rencontres occasionnelles avec l'écrit, lentes et laborieuses, qui se limitent à la sincte



LE NIVEAU A BAISSÉ !



actuel que se situent ses possibilités d'invention de stratégies nouvelles. Tout apprentissage est réponse à un déséquilibre.

Pour apprendre à lire, le milieu doit apporter à l'enfant toutes les aides pour utiliser les « vrais » textes et non simplifier les textes pour les adapter à ses possibilités actuelles. On n'apprend pas à lire d'abord des mots, puis des phrases, puis des textes et enfin des textes dont on a besoin ; on apprend à lire en perfectionnant, dès le début, son système d'interrogation des textes dont on a besoin, en mobilisant du « connu » pour réduire de « l'inconnu » nécessaire. Les aides portent donc sur l'organisation et la mise en œuvre de ce connu.

Pour apprendre à lire, il faut donc développer une activité lexicale en commettant des actes de lecture. Les temps d'enseignement invitent alors à une activité réflexive sur les stratégies effectivement mises en œuvre pour résoudre les problèmes que pose le texte. Cette démarche « métalexique » permet à l'enfant de faire évoluer ses stratégies de questionnement de l'écrit, de les mettre en système, d'organiser des réseaux qui ouvrent sur d'autres hypothèses et d'autres idées.

Pour apprendre à lire, il faut enfin être concerné par les écrits les plus variés, les rencontrer, être témoin de l'utilisation qu'en font les autres, s'y associer, qu'il s'agisse des écrits de l'école, de l'environnement, de la presse, des documentaires, des ouvrages de fiction. C'est dire qu'il est impossible de devenir lecteur (alors qu'il est pos-

sible d'être alphabétisé) sans cette interaction continue avec un lieu où vivent intensément les raisons de lire.

L'état des pratiques

On observe actuellement une assez grande confusion. D'une part, au niveau du discours, l'accord paraît fait sur l'ensemble des points précédents : une phrase très significative il y a encore peu d'années, du type : « Cet élève lit très correctement mais il ne comprend pas ce qui est écrit », ne peut plus être prononcée sans déclencher un fou-rire et personne ne conteste plus l'importance d'une B.C.D. même à l'école maternelle. Mais, d'autre part, les pratiques, dans leur majorité, semblent avoir peu évolué : exceptionnelles sont les écoles qui fonctionnent sur un cycle d'apprentissage de 3 ans (G.S., C.P., C.E.1) avec des groupes hétérogènes ; majoritaires sont encore les cours préparatoires qui utilisent des livrets de lecture inspirés d'une méthode mixte, c'est-à-dire d'une démarche alphabétique ; minoritaires sont les enseignants qui intègrent dans leur travail quotidien la volonté de s'informer, à l'égal d'un bibliothécaire, de tous les écrits qui paraissent pour la jeunesse, eux qui sont pourtant les spécialistes de la lecture, comme si lire n'était pas toujours lire quelque chose... On assiste ainsi à une distorsion entre les théories affichées et les pratiques réelles.

De toutes parts jaillissent des

cns d'alarme révélant que le niveau baisse et que les élèves ne savent plus lire et réclamant qu'on en revienne aux méthodes qui ont fait leur preuve. Mouvement d'autant plus surprenant qu'on n'a jamais cessé d'utiliser ces méthodes, qu'elles sont pratiquées de mieux en mieux, par des maîtres de mieux en mieux formés (BAC + 4), avec des effectifs de moins en moins déraisonnables, dans des conditions matérielles de moins en moins précaires, avec des soutiens médico-pédagogiques de plus en plus affinés et nombreux, que les classes d'âge actuelles n'ont jamais été si bien alphabétisées, que, dans l'ensemble, les enfants en savent bien plus que leurs parents au même âge, et que toutes ces polémiques empêchent de prendre conscience de l'enjeu véritable : ce sont les objectifs de l'enseignement de la lecture qui ont changé. La demande sociale, pour de multiples raisons, exige de passer d'un savoir rudimentaire dont les comportements alphabétiques rendent assez bien compte à des stratégies plus complexes, semblables au bilinguisme, et qui permettent à l'écrit d'être, pour chacun, directement un langage pour l'œil.

Si on observe les résultats d'une telle situation, plusieurs caractéristiques apparaissent :

- dans tous les pays industrialisés, on assiste à une augmentation très rapide du nombre des analphabètes parmi les populations qui ont été normalement alphabétisées : plus de 10 % d'une classe d'âge en France, plus de 15 % aux États-Unis avec un accroissement annuel de près de 1 500 000 ! Ce phénomène révèle que les techniques alphabétiques, relativement bien adaptées à un écrit fonctionnant comme un oral différé, ne correspondent plus aux besoins de la communication écrite qui, pour être satisfaite, suppose, elle, des outils beaucoup plus performants ;
- les enquêtes faites en France sur le niveau de lecture des élèves de 6^e font ressortir que 20 % des enfants ne tirent pas de l'écrit une information suffisante pour qu'on puisse parler de compréhension, donc de lecture ; 64 % ont des vitesses de lecture inférieures à la vitesse de la parole et utilisent plus ou moins bien des stratégies alphabétiques issues de la combinaison ; seulement 16 % (1 élève sur 6 !) mettent en œuvre - et pour la plupart de manière plutôt médiocre - des comportements qui permettent de dire qu'ils sont lecteurs ;
- ce faible pourcentage de lecteurs à l'entrée au collège atteint 30 % à la fin de la classe de 3^e mais au prix d'une évaporation importante des élèves au cours du premier cycle, ce qui permet d'estimer autour de 20 % l'effectif de la classe d'âge qui sera capable d'en-

l'évolution des écrits disponibles. Il n'est pas concevable que les enseignants dont la mission consiste précisément à ouvrir les voies de la démocratisation de la lecture ne s'engagent pas complètement dans une réflexion sur le livre de jeunesse : on ne peut séparer ce qui est offert à lire de l'apprentissage proprement dit de la lecture.

C - L'APPRENTISSAGE INITIAL

Dans un dossier aussi restreint, il n'est pas question de revenir en profondeur sur un sujet qui a provoqué depuis une dizaine d'années de nombreux débats : quel est le rôle du déchiffrement ? Faut-il oraliser pour comprendre un mot ?

Pour bien préciser dans quelle direction il est nécessaire de réfléchir afin de mettre en question toutes les fausses certitudes héritées des méthodes d'alphabétisation, on peut définir le cadre-limite de la manière suivante : un enfant étranger non francophone peut apprendre à lire en français si on communique avec lui, uniquement dans sa langue maternelle, afin de l'aider à attribuer une signification aux écrits français qu'il rencontre et construire ainsi un système général d'exploration d'une langue écrite dont il ne connaît pas l'oral.

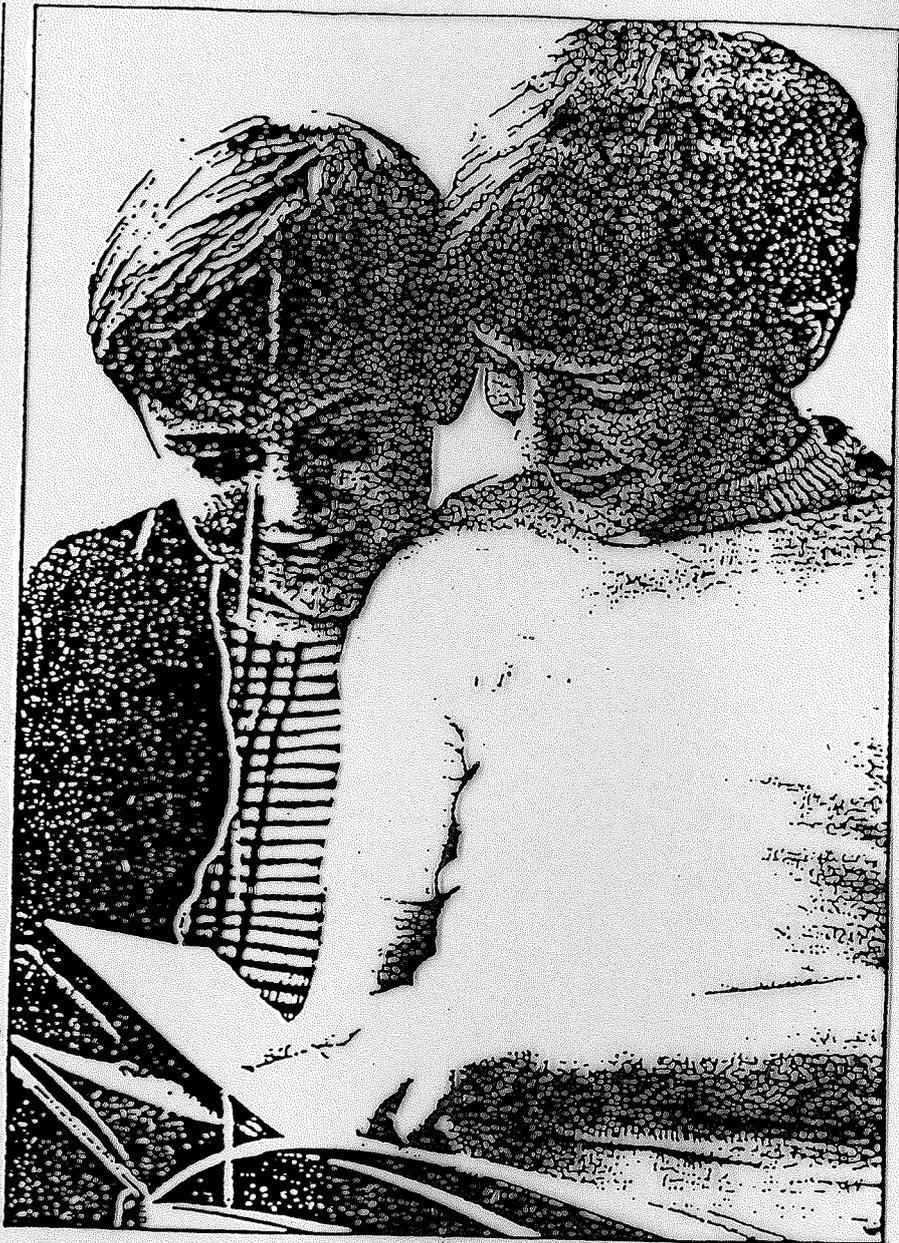
Tous ceux qui ont appris le latin ont vécu cette situation ; nombreux sont les Français qui savent lire une langue étrangère qu'ils ne savent pas parler ; toutes les langues idéographiques s'apprennent de cette manière ; les sourds n'ont pas d'autre solution et leur langue maternelle est alors la langue des signes.

Pour les enfants francophones, c'est évidemment le français oral qui sera utilisé mais pour parler de l'écrit non pour parler l'écrit. Si nous insistons sur cet exemple théorique en le poussant à la limite, c'est pour faire sentir dans quelle direction il est possible à chacun de s'avancer. Mais, quoi qu'il en soit, trois aspects devraient être simultanément présents dès le début de l'apprentissage :

- On apprend à lire sur des textes non sur des phrases, encore moins sur des mots et jamais sur des syllabes... Et ces textes sont des textes longs, directement centrés sur l'expérience et les préoccupations des enfants, le plus souvent rédigés par les enseignants, venant parfois de l'extérieur ou des écrits sociaux, mais toujours conçus comme il serait nécessaire qu'ils soient pour répondre réellement aux besoins de ces enfants s'ils savaient lire. Donc, des textes qui fonctionnent vraiment pour des lecteurs.

- On apprend à lire en lisant ces textes qu'on ne sait pas lire mais dont on a besoin. Les lire, c'est chercher les réponses aux ques-

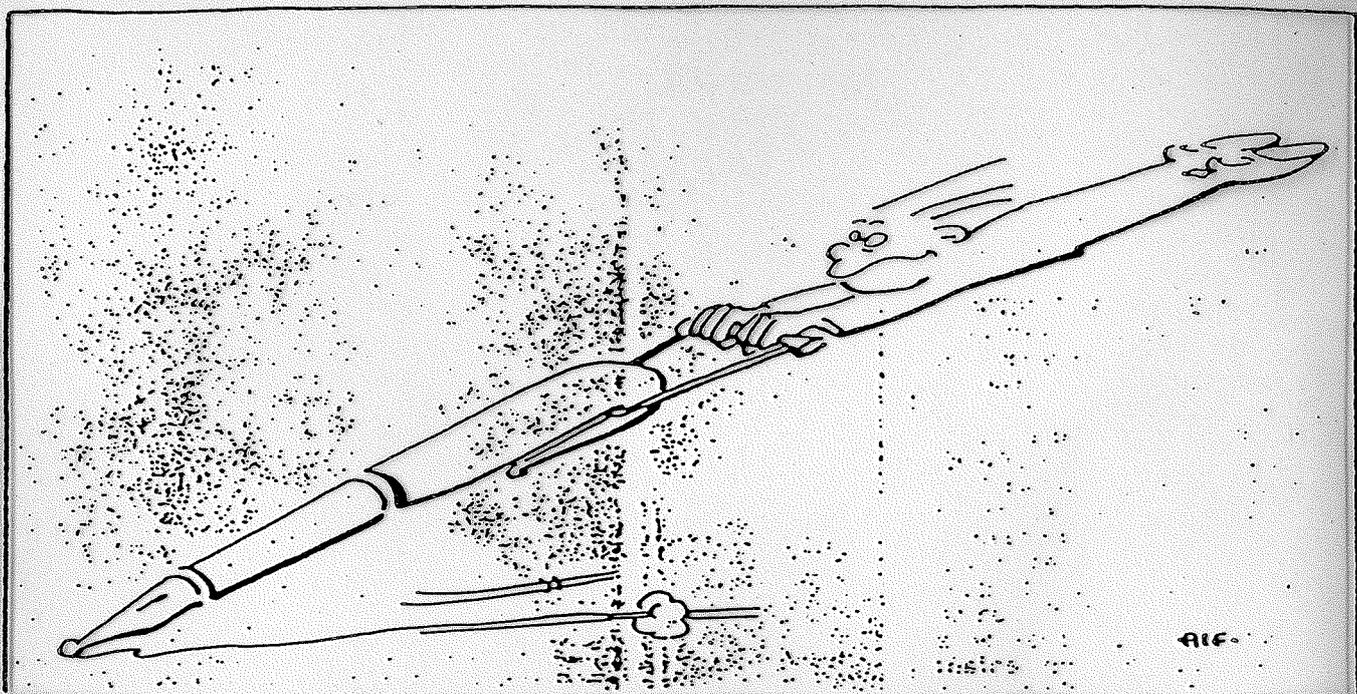
Concours E.L. : LAFARGE



tions qu'on se pose et dont on soupçonne qu'elles sont présentes ici. Les lire, c'est mobiliser tout ce qu'on sait déjà, de la question, des formes possibles de la réponse, du fonctionnement de l'écrit, pour réduire l'encore incompréhensible. Lire - et donc apprendre à lire -, c'est une négociation entre du connu qui est dans la tête et de l'inconnu qui est sur le papier, entre ce qui est derrière et devant l'œil. C'est un travail de détective qui utilise des indices (mise en page, mots connus...) pour faire des hypothèses, les vérifier sur d'autres indices, revenir sur des points restés obscurs en recevant des aides de l'extérieur, etc. Une excellente description de cette activité lexique avec des enfants est donnée aux pages 66-69 du livre d'Yvonne Clenouf : *Une journée à l'école de l'A.F.L.* ; et des adultes peuvent revivre cette situation dans l'animation que fait le G.F.E.N. avec une lettre en polonais.

- Les stratégies ainsi mises en œuvre au cours de ces actes de

lecture vont être analysées, confrontées par les différents acteurs qui se livrent là à une activité réflexive sur leur pratique. Il s'agit de passer du « comment s'y est-on pris pour savoir que... ? » au « comment l'écrit s'y prend pour nous faire savoir que... ? » En effet, la lecture est un ensemble de stratégies idéovisuelles qui utilisent les indices contenus dans la couche idéographique de l'écrit. Mais la maîtrise de ces stratégies ne résulte pas d'une accumulation indéfinie de formes visuelles qu'il suffirait de mémoriser. Il ne s'agit jamais d'un entassement de mots mais de leur différenciation et de leur organisation par une syntaxe. Tout nouveau mot rencontré oblige à voir autrement les mots déjà connus. C'est la connaissance du système de l'écrit qui évolue ainsi parce que les stratégies de lecture évoluent. Il s'agit de créer rapidement des réseaux qui permettent d'organiser les rencontres idéographiques pour les constituer en un système provisoire d'exploration de



l'écrit qui va évoluer à mesure que les rencontres avec les textes se diversifient. C'est ce travail qu'on peut appeler métalexique qui marque la rupture avec les méthodes traditionnelles d'alphabétisation ; c'est là que se créent les démarches pédagogiques nouvelles. Les enseignants de G.S., de C.P. et de C.E.1 trouveront un appui précieux dans des logiciels du type d'ELMO 0.

D - LE PERFECTIONNEMENT DE LA LECTURE

Quel que soit le niveau à l'entrée au C.E.2, et il en va de la lecture comme de tout autre apprentissage complexe (natation, jeu d'échecs ou langue étrangère), des possibilités d'amélioration technique devraient être offertes pour aider à passer des comportements alphabétiques aux comportements lexiques. Un « laboratoire de lecture », un peu sur le modèle des laboratoires de langue, fonctionnerait ainsi dans chaque école. Les équipements informatiques en particulier les « nanoréseaux » - ouvrent des possibilités certaines avec des logiciels tels que ELMO 1 ou 2.

Chaque élève devrait pouvoir bénéficier, au moins une fois avant son entrée en 6^e, d'un module de perfectionnement de la lecture qui s'étale environ sur une quarantaine d'heures : une dizaine d'heures pour des exercices techniques sur l'ordinateur par séquence de 15 à 20 minutes espacées de quelques jours, donc en « libre accès » individuel ; une dizaine d'heures d'analyse plus théorique et plus réflexive sur ce qu'on fait quand on lit, à raison d'un regroupement d'une heure hebdomadaire avec un enseignant ; une vingtaine d'heures enfin de réinvestissement dans la

découverte plus systématique des écrits disponibles (la presse, des documentaires, des B.D., des romans, etc.) dans la B.C.D. ou une bibliothèque locale et sous la responsabilité d'un animateur ou d'un enseignant spécialiste de ces domaines.

Bien qu'ils ne couvrent pas la totalité d'une politique de lecture, ces quatre points devraient permettre aux équipes d'école de mettre en œuvre, à leur rythme, des innovations raisonnables dont les effets se feront sentir rapidement. Mais il est nécessaire de rappeler encore que les transformations les plus urgentes portent sur les structures de l'établissement bien avant de concerner les méthodes.

Deux questions reviennent très fréquemment et nous les évoquons seulement en guise de conclusion.

Et l'orthographe ? C'est justement parce que les graphèmes et les phonèmes ne se correspondent pas de manière régulière et que les mots ne s'écrivent pas comme ils se prononcent (à la différence, par exemple, de l'alphabet phonétique international) que le concept d'orthographe existe. L'orthographe est un ensemble de conventions visuelles facilitant la lecture et c'est par rapport aux exigences de cette dernière qu'elle doit être enseignée. Les conventions alphabétiques, même lorsqu'elles sont vérifiées au niveau statistique ne débouchent que sur des erreurs car tous les mots pourraient s'écrire autrement sans que leur prononciation soit modifiée. Les mots s'écrivent comme on a l'habitude de les voir !

Et la production d'écrit ? un enfant ne peut produire des textes qu'à partir de l'expérience de l'écrit

qu'il a en situation de lecteur : sinon, il ne fait que coder par écrit un message qui fonctionne seulement à l'intérieur de la communication orale. La lecture précède nécessairement l'écriture même si le réinvestissement est immédiat. Mais ce sujet est d'une telle importance qu'il pourrait donner matière à un autre dossier.

Jean FOUCAMBERT
Institut national de la recherche pédagogique

Quelques informations
 - Les logiciels ELMO 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000.