

À propos du texte de Denis Roycourt sur les modèles de lecture . (cf bulletin spécial)

Mes remarques sur ton texte:

Synthèse tout à fait intéressante; je n'insiste pas, mais il faut le dire. Ta synthèse est ouverte alors qu'en ce domaine on est davantage habitué à des synthèses fermées qui dérivent très vite vers le dogmatisme .

Les précisions que tu peux apporter sans trop ajouter au texte (j'imagine qu'il y a une limite fixée par les contraintes de l'édition):

- dans la présentation générale du pb il faudrait dire que la confusion vient aussi du fait qu'on ne sait pas toujours de quoi on parle:

méthode de lecture {procédures et processus que le lecteur doit mettre en oeuvre pour lire de façon efficace} ;

méthode d'apprentissage de la lecture : Si on admet comme en pédagogie Freinet que la conduite de l'apprenant n'est pas totalement déterminée par l'enseignement il faut alors accorder une autonomie irréductible aux stratégies et processus d'apprentissage et en tenir compte pour l'enseignement, c'est à dire chercher à connaître ces stratégies pour aider les enfants. Je dis aider car il est impossible de guider pas à pas la "méthode "(stratégie) adoptée par l'enfant pour apprendre (cf la diversité des "tâtonnements" possibles}. De toutes façons un exécutant n'apprend pas grand chose s'il ne sait pas interpréter; il est donc préférable de ne pas avoir le projet de gérer l'apprentissage à la place de l'enfant.

méthode d'enseignement de la lecture (c'est l'affaire de l'enseignant qui organise matériellement, temporellement et socialement les situations d'apprentissage ou occasions d'apprendre).

- il faudrait aussi poser la question de savoir comment se construisent les automatismes dont parle Fodor . C'est important pour la pédagogie.

- le constructivisme désigne la théorie du développement cognitif proposée par Piaget . Pour les chercheurs américains qui posent l'activité interne comme variable intermédiaire entre le stimulus et la réponse (ils s'opposent en cela aux behavioristes) je crois qu'il suffit de parler de psychologie cognitive.

- au sujet de ce que dit Smith {organisation de l'esprit du lecteur et choix de signification), on peut noter que le lecteur accompli a réalisé des échantillonnages de textes et peut à quelques indices reconnaître le type de texte auquel appartient celui qu'il lit. Cet échantillonnage ne se fait pas en quelques heures, d'où nécessité pour la pédagogie de prévoir des occasions qui permettront aux enfants de constituer leurs échantillons de référence.

- pour être précis, il faut indiquer que la théorie de la clarté cognitive est due à J. Downing, elle doit être mise en rapport avec "la conscience linguistique" (Mattingly, 1972) qui renvoie à la capacité d'analyser les mots comme des chaînes de syllabes ou de phonèmes . Vernon { 1957} est un des premiers à avoir proposé une explication de la difficulté de l'apprenant en termes de manque d'analyse, d'abstraction et de généralisation qu'il faut spécifiquement limiter au domaine linguistique (confusion cognitive).

Quelques informations sur les recherches auxquelles je participe et qui peuvent indirectement valider les propositions de Freinet et de l'ICEM:

- nous avons voulu savoir si les activités de production d'écrit au CP pouvaient faciliter l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à la maîtrise de la lecture. Si oui, comment ?

Avant tout, il fallait montrer que la production d'écrit était possible dès le début de l'année pour de jeunes enfants ne sachant pas lire. Les observations de Freinet mais aussi de Montessori (ainsi que celles -plus "scientifiques" et plus récentes de J.Simon -) laissaient penser qu'un enfant de 6 ans pouvait s'intéresser à la production écrite. Il fallait se donner quelques moyens "objectifs" pour s'en assurer. Voici comment nous avons procédé:

- nous avons défini pour les activités en rapport avec l'apprentissage de la langue écrite et réalisées en classe, un taux d'activité réelle qui, en gros, est le rapport du temps effectivement consacré par l'enfant à l'activité au temps disponible pour l'activité. Nous savions (à partir d'autres études que ce taux était nettement en dessous de l'unité; ce qui signifie que les enfants ne sont actifs par rapport à la tâche qu'une partie du temps imparti (par l'enseignant) à l'activité.

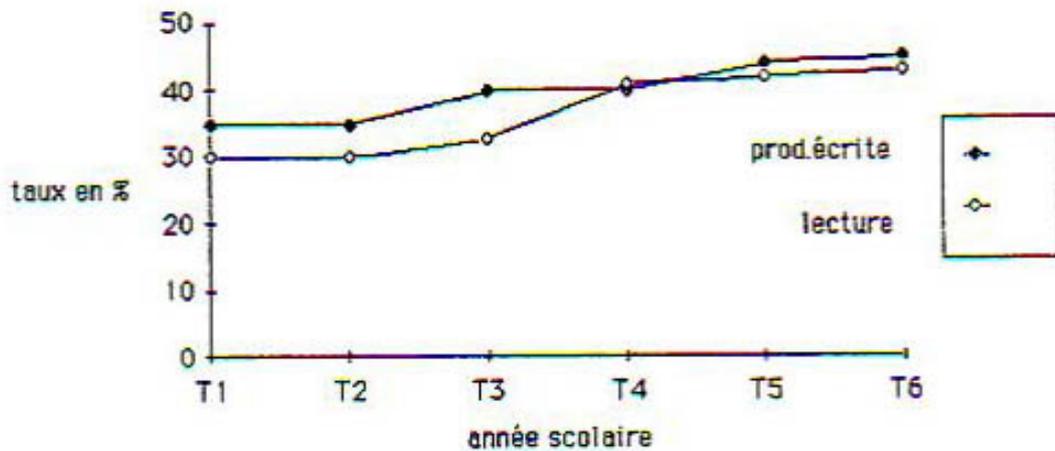
$$\text{Taux d'activité réelle} = \frac{\text{Temps d'activité en rapport avec la tâche}}{\text{Temps total imparti à la tâche}}$$

Nous avons constitué des échantillons de sujets (enfants) et procédé à une observation par échantillons temporels (une observation toutes les 15 s). Toutes les 15 s le comportement de l'enfant était observé et ce comportement était classé soit dans la colonne activité en relation avec la langue écrite soit dans la colonne activité sans rapport avec la langue écrite. Tu imagines qu'il devient alors possible grâce à cette quantification de parvenir au calcul du taux d'activité réelle et de voir comment les choses évoluent (il suffit pour cela d'observer à plusieurs moments de l'année).

Ceci dit en passant, il serait intéressant de voir avec cette méthodologie d'observation si dans les classes Freinet on est plus souvent actif en relation avec la langue écrite que dans les autres classes. Mais, ce n'est pas ce que nous voulions vérifier...

Nous voulions seulement montrer que la production d'écrit était l'occasion pour le jeune enfant d'avoir un taux d'activité réelle au moins égal à celui que l'on observe lors des activités de lecture proprement dite. Les résultats résumés sur le graphique montrent que jusqu'au mois de janvier environ les enfants ont des taux d'activité réelle significativement (au sens statistique) supérieurs lors des activités de production d'écrit. Il était donc possible d'affirmer que la production d'écrit est non seulement possible mais aussi beaucoup plus mobilisatrice (en début d'année) que les exercices ou activités de lecture. Freinet avait donc bien vu à partir de la seule observation de sa fille...

évolution annuelle des taux moyens d'activité réelle pour la production d'écrit et pour la lecture



Restait à savoir si les activités de production d'écrit étaient en relation avec la maîtrise de la lecture. Le traitement des résultats montre qu'il y a une corrélation positive nette entre taux d'activité durant la production d'écrit et réussite aux épreuves de lecture. Version moins technique: les enfants qui lisent le mieux sont ceux qui durant l'année ont eu les plus forts taux d'activité réelle lors des activités de production d'écrit.

Ces corrélations sont même plus nettes qu'entre taux d'activité réelle lors de la lecture et réussite aux épreuves de lecture. L'hypothèse selon laquelle la production d'écrit est un des moteurs de l'appropriation de la langue écrite et de l'accès à la maîtrise de la lecture (apprendre à lire en écrivant) peut donc être maintenue. Il n'est ainsi pas inutile d'accorder une place à l'expression et à la communication écrite; l'imprimerie à l'école se trouve bien justifiée.

Il fallait enfin trouver une explication: comment la production d'écrit peut-elle faciliter l'accès à la maîtrise de la lecture?

Voici ce que nous permettent de dire nos observations:

- dans la démarche traditionnelle (bottom up) on invite l'enfant à apprendre les relations grapho-phonétiques et la combinatoire à partir d'exercices de mise en relation du visuel et de l'auditif exercices que l'on dit de lecture. La confusion entre lecture et déchiffrage est largement induite de cette manière.

- dans les démarches issues des conceptions de Smith, on privilégie des exercices de construction de signification, vérification d'hypothèses anticipatrices par prélèvement d'indices. La connaissance de la combinatoire est secondaire et même totalement délaissée.

Comme tu le dis ces deux façons de voir sont insuffisantes. La seconde est séduisante mais ignorant l'apprentissage de la combinatoire elle laisse les élèves dans la difficulté chaque fois que pour lire ils doivent avoir recours à la connaissance des relations graphèmes- phonèmes (sont avantagés les enfants qui ont appris ces relations en dehors de l'école ce qui renforce les inégalités sociales).

Le problème est alors de savoir comment permettre aux enfants de connaître la combinatoire sans les engager dans la confusion lecture = déchiffrage.

Les données d'observation signalées plus haut apportent une solution: il suffit d'amener les enfants à connaître la combinatoire en dehors des activités de lecture. La production d'écrit (imprimerie au autre) est une activité qui incite l'enfant à repérer les

invariants de la construction écrite (invariants= en particulier réseau de relations entre écrit et oral). On comprend alors mieux pourquoi la production d'écrit est profitable aux apprentis lecteurs: elle leur permet de construire ce réseau, donc de pouvoir recourir aux indices grapho-phonétiques lorsque c'est nécessaire, mais elle n'induit pas la confusion constatée dans les démarches traditionnelles. En fait l'explication serait plus complexe car il y a inter-structuration des conduites; surtout après janvier, ce que l'enfant apprend de la langue écrite à travers les activités de lecture lui est utile lorsqu'il produit de l'écrit.

Freinet avait certainement raison d'accorder dans un contexte social d'échanges et de communication autant d'importance à l'écriture qu'à la lecture. On a aujourd'hui des hypothèses explicatives qui justifient ses propositions. Il faut pourtant noter que les explications que l'on peut concevoir aujourd'hui avaient, pour des raisons de contexte historique, échappé quelque peu à Freinet qui voyait l'intérêt de la production écrite et de l'imprimerie à travers la joie du travail manuel que ces activités procuraient à l'enfant. Freinet ne retenait que l'aspect motivant sans trop chercher à expliquer en termes de processus d'appropriation de la langue écrite l'importance de la production d'écrit dans l'apprentissage de la lecture (ce commentaire mériterait d'être discuté, mais il n'y a certainement pas de mal à penser que Freinet n'avait pas tout dit ...)

J'espère que je n'ai pas été trop long ou trop technique.

Marc BRU
23/11/89

Réponse à Denis Roycourt

Acrostiche

L
E
S
es couleurs sont fantastiques
Et sans elles le monde
Serait laid, pâle comme s'il était malade.

Ciel bleu,
Orange comme les fruits de l'oranger,
Une couleur de l'espérance,
La couleur de l'espérance,
Et la couleur du bonheur,
Une couleur de vie.
Reviens couleur de vie, de bonheur et d'espérance

Serait-ce que pour une fois.

Najet, CM2, P.Gély