

Un moment d'apprentissage de la langue dans une classe de CP CE1

La « Méthode Naturelle de Lecture » s'appuie sur une « Méthode Naturelle d'Écriture » : l'étude de la lecture n'est pas séparable de celle de la production de textes. Chaque enfant arrive en classe avec son *histoire propre, son vécu, ses pensées*. Cette *vie* qui entre dans l'école va rencontrer un groupe social, qui l'aidera à cheminer et à se développer. Cette observation de la classe de Brigitte Konecny (CP-CE1-CE2) à l'école Freinet de Vence, s'appuie sur de courts extraits de transcription d'une vidéo. Elle montre un moment du cheminement d'un groupe.

L'organisation de la matinée était celle de tous les jours. La première phase de cette activité de lecture rassemblait les trois niveaux de la classe (phase-charnière, entre le travail personnel d'écriture du début de matinée, et le travail coopératif de lecture qui va suivre pour les enfants du CP). Ce dispositif de lecture ne peut donc se comprendre que dans sa relation d'une part avec les deux premières périodes de la matinée, d'autre part avec le travail d'analyse de la langue lors de l'écriture du *texte libre*.



La « séance » de lecture au tableau

Les enfants de CP ayant eu quelques instants pour observer le texte imprimé que la maîtresse leur a distribué, vont d'abord dire quels sont les mots, ou les syntagmes qu'ils ont réussi à lire... Il faut rappeler que nous nous trouvons début novembre, ce qui donne une indication sur le travail de

[Bri] Chut : / Faut pas lui dire hein, faut pas lui dire tu la laisses chercher ! [*pendant que les élèves cherchent à lire sur l'imprimé individuel, la maîtresse écrit le même texte au tableau*]

[Ra] Z'espère qu'il va pas prendre tout le tableau, hein... Ouf ! [*maintenant, les CP arrangent les bancs devant le tableau pour en faire un petit auditoire*]

Hier, on m'a acheté
des chaussures
C'est moi qui les ai choisies,
J'ai regardé partout
Dans le magasin
Et j'ai trouvé
Les chaussures de « Yogi Ho »
J'ai eu de la chance
Il y avait du 30
Et maman était d'accord

correspondance grapho-phonétique effectué lors de cette séance.

Pour découvrir ce texte, les enfants ont à leur disposition, les textes affichés sur le mur, les mêmes textes imprimés collés dans un cahier individuel, tous les documents disponibles

dans la classe qui ont pu être lus par eux (fiches de lecture, petits albums, etc.), l'utilisation du rapport grapho-phonétique (et donc la connaissance de phonèmes) par les enfants, la prononciation des syllabes¹, l'observation visuelle de la forme des mots (et des fragments de mots ou des lettres), la pratique d'hypothèses de sens selon le contexte.

Dans l'extrait suivant, on remarque les stratégies des enfants d'une part, et le type d'incitations ou d'indications de l'enseignante d'autre part. Une enfant connaît un mot (chaussures) qu'elle vient de repérer dans le texte :



[Bri]	Chaussures ! Comment tu sais que c'est chaussures ?
[Cha]	Parce que y a des mots que je sais lire
[Bri]	Donc pourquoi, pourquoi chaussures ? <i>[la maîtresse souligne le mot « chaussures » au tableau et en entoure les deux premières lettres « ch »]</i> Est-ce qu'on peut être sûr que c'est chaussures ? Comment on va savoir ?
[Hé]	Parce que ça commence par CHE <i>(prononce phonémiquement le son de l'association du C et du H)</i>
[Bri]	CH comme ? <i>(les élèves répondent collectivement « CHAT »)</i>
[Cha]	Ah là aussi y a un CHE !
[Bri]	D'accord, et c'est chaussures aussi ? Non, c'est pas chaussures ? Mais comment on est sûr que c'est chaussures là on a dit ? Le CH de [Cha], après ?
[Es]	O
[Bri]	O de quoi, pourquoi vous me dites O, c'est O ?
[E]	A, c'est A
[E]	Non, c'est AU parce que A et U ça fait AU !
[Bri]	Dans quoi on a déjà vu O comme dans A et U ça fait AU ?
[Bri]	Et tous les jours on le dit ! + Regardez là, <i>[elle montre les affiches « aujourd'hui c'est, demain ce sera, hier c'était »]</i>
(...)	
[Cha]	Aujourd'hui c'est ! <i>(elle rectifie, en montrant le mot Aujourd'hui)</i>
[Bri]	AUJourd'hui y a le AU, d'accord, comme aujourd'hui / ça fait ChAU, ça c'est comme qui ? <i>[la maîtresse montrent les deux s, et des élèves répondent « comme PASSE »]</i> ! Alors ChAU +ssUrEs <i>[montre les mots au tableau]</i>
[Es]	Chaussures
[Hé]	R, E, S !
[Bri]	Et le S pourquoi ? <i>[les élèves lèvent le doigt pour répondre]</i>
[Cha]	<i>[des élèves répondent qu'« il est muet »]</i> Parce que y en a 2 !
[Bri]	Des chaussures, ça parle des chaussures, d'accord, on sait tout !

Les enfants sont systématiquement incités par la maîtresse à expliciter leurs procédures, de façon à ce que toujours la *preuve* soit apportée qu'on a lu correctement le mot : lire un texte, c'est tout sauf une devinette.

La maîtresse invite les élèves à chercher des informations dans le *milieu*², valorise ainsi une stratégie gagnante, vérifie que les enfants ont réellement lu le mot, qu'ils ont tous

compris comment on peut parvenir à le lire, et elle valide (« d'accord, on sait tout »).

Que signifie d'essayer de « lire » le texte ?

L'enfant doit « trouver quelque chose » : il peut reconnaître des syntagmes, des mots, des phonèmes, des lettres, etc.

La maîtresse procède souvent de la même façon :

1 - « Cherchez quelque chose »

2 - elle reformule la proposition d'un élève

3 - elle adresse à la classe (provoquant ainsi l'attention conjointe) la proposition et lui demande son avis

4 - elle reformule les remarques venant de la classe

5 - elle approuve ou relance l'interrogation

6 - elle reformule les réponses, en approuvant (et en demandant l'accord de tous), ou en relançant à nouveau.

[Es]	Les z'a
[Es]	Qui les a achetées
[Es]	Qui les a acheté / Qui les a choisies`
[Bri]	Vous voyez ! A vous ?
[Hé]	Oui <i>[vient désigner le mot ai au tableau]</i>
[Bri]	Oui, mais eh... et le reste alors ?
[Thé]	QUI les a achetées ?
[Es]	Non !
[Bri]	Dites moi, à quoi ça ressemble, vous avez déjà vu des choses comme ça ? Dans quoi ? <i>[désigne le mot ai au tableau]</i>
[E]	Je, J
[Bri]	Presque
[Hé]	J'ai ?
[Bri]	Dans J'ai ! Alors ça c'est J et ça c'est j'ai <i>[écrit le mot Ai puis le précède d'un j']</i>
[Es]	J'ai

[Hé]	Choisies !
[Bri]	Alors ça c'est AI alors « c'est moi qui les ai »
[Es]	Choisies : !
[Bri]	Comment on peut être sûr que c'est choisies ?
[E]	Parce que ça commence par un H,
[Bri]	ça commence par CH, pas un H ! [<i>désigne les deux premières lettre du mot choisies</i>]/ Et puis là comment c'est ça ? Et ça ça c'est quoi alors ? [<i>entoure le O et le I du mot choisies</i>]
[E]	O, OU, O
[Bri]	Est ce que c'est un OU ? Regarde j'écris le OU de loup [<i>écrit les lettres O et U (ou)</i>]
[Cha]	ChO, c'est CHO
[Bri]	Regarde est ce que c'est pareil
[Cha]	?
[Cha]	Non
[Es]	NON !
[Bri]	Dans quoi on l'a déjà vu ?
[Es]	Moi, moi, moi !
[Bri]	Comme dans moi, d'accord, alors comment on le dirait ça ? [<i>écrit le mot moi et entoure ses deux dernières lettres</i>]
[Es]	OI
[Bri]	D'accord, c'est OI, ça fait ChOI + si/ Et tout ça là ? [<i>désignant les deux dernières lettres du mot choisies</i>]
[Es]	Si !
[Bri]	Et tout ça, là ? (<i>les élèves répondent que « c'est muet »...</i>) D'accord, c'est muet.

Dans cet extrait, on perçoit la maïeutique pratiquée : l'incitation professorale procède selon un arbre logique ; il faut d'abord assurer la lecture du **ai**, puis de **choisies**, et cette lecture fonctionne par hypothèses, comparaisons, exclusions, déductions, vérifications, institutionnalisations. Mais ces enfants ont aussi l'habitude de prendre appui sur leurs propres textes pour effectuer des actes de lecture. Leurs textes constituent de puissants éléments du *milieu* et de fortes références symboliques (dans la mesure où ces textes constituent, par convention de la classe, une culture légitime). On comprend, grâce au protocole observé, que les enfants ne cherchent pas n'importe quoi au hasard, (d'ailleurs, si c'était le cas, on se demande bien pourquoi ils chercheraient). Les attitudes de retrait de Brigitte ne sont que la ruse de son fort engagement dans l'action d'enseigner, lors de ce type de séance où elle laisse aux enfants des occasions de décisions argumentées (du type, on a affaire à « oi » parce que c'est le même son que

dans *moi*). Elle incite systématiquement les enfants à la preuve : en fournissant des contre-exemples, en incitant à l'analogie, ou en donnant directement des informations réfutant leurs propositions, et en procédant directement à l'assemblage syllabique (« ça fait CHOI »). La maîtresse organise un certain espace de décision pour les enfants, qui ont alors une place nécessaire dans cette répartition des rôles (par exemple, elle les rend responsables de produire une analogie). Les difficultés sont parfois traitées par la maîtresse sur le mode de la plaisanterie, et rapidement surmontées après une indication de la stratégie gagnante (« ben alors, faut lire hein »), qui suit la réfutation effective des hypothèses erronées, selon un mode constant : écriture du mot servant d'hypothèse par la maîtresse, et comparaison au mot recherché par les enfants eux-mêmes.

Lorsque tous les éléments du texte ont été élucidés, l'enseignante passe à une autre phase de la situation de lecture : il s'agit de vérifier si chacun

« sait » lire le texte. On peut considérer qu'il s'agit déjà d'une phase d'institutionnalisation des objets de savoir travaillés aujourd'hui dans le *milieu* du texte. Le dispositif consiste à demander à un enfant de se rendre au tableau et de pointer avec un bambou le début de la ligne qu'il lit oralement devant les autres enfants qui vérifient sa lecture, mais aussi sous le contrôle de la maîtresse qui va intervenir chaque fois qu'il y a erreur de lecture. L'enseignante, au cours de cette phase, renforce certaines compétences de lecture qui supposent une forte attention à l'écrit. On pourrait s'étonner de son attitude, si l'on se fiait à la représentation que certains ont de la *méthode naturelle* comme « méthode » favorisant (dans une option didactique du coup très discutable) chez les enfants la stratégie d'appel systématique au contexte, sans rechercher d'appui sur les correspondances grapho-phonologiques, pourtant si décisives à la production du mot écrit (ce qui n'altère en rien le travail de production du sens).



Commentaire

La maîtresse présente un texte écrit par un enfant, donc un texte accessible à tous en termes de syntaxe et de lexique, un texte potentiellement intéressant dans la mesure où il est écrit par un membre du groupe en direction des pairs, dans une école où la collectivité sociale est extrêmement valorisée. C'est une situation de communication qui paraît favorable, par son effet de *proximité*. Le texte est tenu caché par la maîtresse jusqu'au moment de sa distribution. La maîtresse présente donc aux enfants ce que je nomme de l'*inconnu relatif* (une partie des mots et structures syntaxiques sont disponibles dans le *milieu* des textes déjà écrits).

Elle plonge alors les enfants dans une situation ouverte en leur demandant ce qu'ils ont trouvé. Cette technique met l'accent sur la recherche de stratégies individuelles pour aborder l'inconnu. Lors de cette phase, la maîtresse n'oriente pas l'activité des enfants. Mais de fait, ces stratégies individuelles sont complétées par une stratégie coopérative puisque les enfants mettent en commun leurs trouvailles et leurs hypothèses, qui donnent immédiatement lieu à des interactions et que la maîtresse va occasionnellement structurer en controverse. L'erreur appelle aussitôt une intervention de l'adulte qui, en refusant de valider, sollicite les propositions des enfants. Placés en situation de coopération, plutôt qu'abandonnés à eux-mêmes ou poussés à la rivalité, les enfants découvrent l'intérêt et la puissance du collectif. Les forces du groupe, au lieu d'affaiblir l'individu, peuvent produire sur chacun un effet positif de tutorat, grâce à l'espace de décision qui est laissé aux enfants. Cette pratique n'est pas spéci-

fique à l'école Freinet de Vence, mais elle s'applique dans le processus spécifique du *texte libre*. C'est aussi un support qui peut être favorable pour ce que Alain Mercier³ a appelé la « rencontre de l'ignorance », que la maîtresse doit rendre possible pour les enfants, leur faisant apparaître ce qu'il est intéressant, utile, et nécessaire d'apprendre. Or, cet aménagement de la rencontre porte essentiellement sur l'articulation grapho-phonique de la langue. S'appuyant en effet sur une prise en considération des intérêts spontanés des enfants, et leur formation par l'action et la pratique (le processus éducatif étant, comme dit Dewey, un processus d'amélioration dans l'expérience), la séance de lecture ne présente pas ses raisons dans une progression institutionnelle finalisée (le texte du savoir), mais dans l'activité du moment (ce qui n'empêche nullement l'existence d'un avancement du temps didactique bien précis, et d'une prise en compte effective de la demande institutionnelle).

La notion d'œuvre concerne un objet social et culturel généralement réservé à désigner la production adulte, ce qui se comprend d'évidence. Une particularité de la pensée de la pédagogie Freinet consiste à promouvoir l'idée d'*art* enfantin. Il serait sans doute naïf de vouloir placer à équivalence, dans sa signification, la notion d'œuvre pour les enfants, et la notion d'œuvre pour les écrivains et artistes, et il paraît raisonnable de dire que l'œuvre écrite, au sens social, d'un enfant reste toujours celle d'un *écrivain*, ne pouvant prétendre être celle d'un écrivain. C'est d'ailleurs ce qui fait toute la nécessité de l'introduction des œuvres littéraires dans la classe, et du travail d'étude que l'on peut organiser sur ces œuvres. Mais on peut symétriquement s'interroger sur la faible

sollicitation des enfants, dans la forme scolaire classique, à produire des textes qui seraient, de fait, des œuvres de la classe.

En favorisant l'élévation du taux d'activité cognitive des enfants, on voit ici l'importance de « l'effet enseignant » sur l'apprentissage de la lecture des élèves, dans une situation qui est un moment du processus du *texte libre*.

Henri Go

Formateur à l'IUFM,

Draguignan, 83

1 Prononciation des syllabes dans le rapport entre la chaîne orale et la chaîne écrite : par exemple, un enfant veut écrire « emmené », et la maîtresse lui dit : « qu'est-ce qu'on entend dans *emmené* ? Écoute bien, *em-me-né* » en montrant de l'index sa bouche au moment où elle prononce les syllabes en les détachant bien.

2 Dans cet article, je prends *milieu* au sens de Brousseau (in : BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage). Le *milieu* est l'ensemble des éléments matériels, sémiotiques, symboliques, et humains qui sont à la disposition d'un élève dans une situation didactique précise.

3 MERCIER Alain (1998), *La participation des élèves à l'enseignement, Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 18 n°3, pp. 279-310. Alain Mercier est professeur des Universités, didacticien des mathématiques à l'INRP.

