

## DOSSIER QUÉBEC

### DEUX TEXTES, UNE ANALYSE

Voici deux textes bien différents.

Le premier, de Roland PELCHAT, est une réflexion sur l'écrit ; le second, de Robert TEYSSIER, une observation des stratégies des enfants approchant cet écrit.

Tous les deux disent qu'il se passe quelque chose de spécifique entre les yeux et des signes graphiques. Mais tous les deux se terminent, à des degrés divers, en évoquant la possibilité de conduites alphabétiques.

Jean FOUCAMBERT se demande, à leur propos, où sont les limites de la confusion entre la lecture et l'apprentissage de la lecture.

## L'ÉCRIT N'EST-IL QU'UNE REPRÉSENTATION DE L'ORAL ?

Roland PELCHAT

Roland PELCHAT est Professeur à l'Université du Québec à Montréal.

Article paru dans la revue du Ministère de l'Éducation du QUÉBEC : **VIE PÉDAGOGIQUE**.

Nous remercions Luce BROSSARD, directrice de cette revue, et Roland PELCHAT de leur aimable autorisation.

*"On parle dans sa propre langue, on écrit dans une langue étrangère."*

Jean-Paul SARTRE, **Les mots**.

L'écrit n'est-il, comme le professait Saussure<sup>1</sup>, qu'une simple représentation de la langue parlée, ou comme l'affirmait encore plus vigoureusement Bloomfield<sup>2</sup>, qu'un simple enregistrement à l'aide de signaux visuels ? Mise en garde adressée à leurs contemporains contre une confusion possible entre les deux modes d'expression ? Réaffirmation de la priorité de la langue parlée comme objet d'étude spécifique de la linguistique ? Certes ! Et pourtant, le choix des termes ENREGISTRER ou REPRÉSENTER trahit une conception restrictive en n'attribuant à l'écrit qu'un rôle de notation des énoncés oraux. Peut-on accepter encore aujourd'hui l'idée que l'écriture n'a qu'une valeur subsidiaire, sans existence autonome et surtout sans possibilité d'effet en retour sur l'oral et sur la pensée<sup>3</sup> ?

Sur un plan plus étroitement didactique, faut-il en déduire que l'écriture n'étant qu'une autre façon de représenter la langue parlée, la seule démarche logiquement acceptable consiste à aborder l'écrit par le biais de l'oral ?

L'anthropologie<sup>4</sup>, en comparant les sociétés qui ont et celles qui n'ont pas l'écriture, montre avec

<sup>1</sup> "Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet" (**COURS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE**, Paris, Payot, 1960, p.45).

<sup>2</sup> "L'écriture n'est pas le langage, mais un simple moyen de l'enregistrer à l'aide de signes visibles". (**LANGAGE**, New York, 1933, p.Z1)

<sup>3</sup> Il est vrai qu'à l'autre extrême, les linguistes transformationnalistes ont privilégié la langue écrite comme objet d'étude en rabaisant la langue parlée au niveau des ratés de la compétence linguistique.

<sup>4</sup> Voir à ce sujet Jack GOODY, **LA RAISON GRAPHIQUE**, Éditions de Minuit, 1979.

évidence l'apport spécifique de l'écriture et met en lumière les effets de celle-ci sur le fonctionnement de la pensée. D'autres sciences, comme la linguistique et la sociolinguistique, ont mis en relief les caractéristiques structurales des deux codes (l'écrit et l'oral) ainsi que leur mode d'utilisation dans des situations de communication données.

Nous proposons ici de décrire à grands traits les transformations qui s'opèrent, non pas chez des collectivités mais chez des individus, quand un message utilise le canal de l'écrit. Nous verrons ensuite comment la matérialisation visuelle d'un énoncé facilite certaines opérations comme l'objectivation et la fonction critique. Nous examinerons comment l'écriture modifie nos modes de pensée et notre façon d'emmagasiner l'information. Enfin, nous esquisserons quelques principes méthodologiques qui doivent nous guider dans l'apprentissage de l'écrit si on veut en respecter les caractères propres.

## DEUX CODES DISTINCTS

L'écrit n'est pas un simple enregistrement de la parole. S'il n'avait que cette fonction de transcription des énoncés oraux, il faudrait convenir qu'il s'en acquitte assez mal : il ne peut rendre compte, par exemple, des faits prosodiques (intonation, vitesse de débit, timbre, hauteur, intensité du ton) que par des tentatives assez maladroitement, comme la ponctuation, le soulignement ou d'autres usages typographiques ; il ne peut non plus transcrire directement les accompagnements non verbaux du message (gestes, mimique) sans être obligé d'ajouter des commentaires. Mais en même temps, l'écrit est plus que cela : dans les langues à forte tradition littéraire, comme le français, il est devenu un autre langage, indépendant du code oral, un langage alternatif qu'on peut utiliser à l'exclusion de toute autre forme de communication. L'écrit n'a pas suivi l'évolution de l'oral de telle sorte qu'on est aujourd'hui en face de deux langues ayant une syntaxe, une morphologie et une rhétorique assez différentes. Ces deux langues ne fonctionnent pas pour autant de façon isolée : un rapport de dialectique les confronte quotidiennement, favorisant ainsi les interactions, les contaminations d'un système à l'autre.

Bien qu'il soit appris par la parole, l'écrit a acquis une existence propre qui en fait plus qu'un simple redoublement du discours oral.

Façonné au départ par la grammaire de l'écrit, le message visuel acquiert de plus un statut nouveau du fait que l'œil ne perçoit pas de la même manière que l'oreille. En évitant les contraintes de la linéarité de la chaîne parlée, l'écrit se matérialise dans un espace à deux dimensions, favorisant ainsi beaucoup plus qu'à l'oral (même avec l'utilisation d'un magnétophone) des vues d'ensemble, des rapprochements, des ratures, des substitutions, des ajouts, multipliant en somme les possibilités de retour sur ses énoncés.

Non seulement la cristallisation du message en assure-t-elle la permanence, mais elle en fournit aussi toutes les manipulations possibles. Nous verrons plus loin comment la fonction critique peut s'exercer sur un matériau transformé en quelque sorte à l'état d'objet.

Écrire ne veut donc pas dire créer une production dont l'unique caractéristique serait d'être visuelle par rapport à sa version orale : c'est souvent construire un message original dont on ne sait pas toujours à quel énoncé oral il renvoie. Cette asymétrie s'explique par le fait que les règles de l'écrit ne sont pas celles de l'oral et que les deux codes ne partagent pas toujours les mêmes réseaux de communication. La lettre est utilisée, par exemple, quand on ne peut pas ou ne veut pas entrer en contact direct avec le destinataire. Le contenu et la forme du message seraient différents si l'échange était verbal. Le passage de l'oral à l'écrit sous-entend un détour obligé par l'oral. Cette médiation, inévitable dans les premiers apprentissages, est de moins en moins nécessaire au fur et à mesure

qu'on maîtrise la langue écrite et qu'on prend conscience des contraintes de la communication écrite. Dans la mesure où l'on peut établir une analogie avec une langue étrangère, il est probable qu'un scripteur adulte en arrive à penser directement son message en langue écrite plutôt qu'à tenter une traduction souvent quasi impossible et à la limite, inexistante, de la forme orale du message.

L'écriture, avons-nous dit, rend possible une nouvelle façon d'examiner le discours grâce à une forme permanente qu'elle donne au message. Les mots ne sont plus des signaux fugitifs, mais des objets palpables qu'on peut étudier de l'extérieur, visuellement. Il est possible, par exemple, de les extraire mentalement et d'accroître ainsi l'attention qu'on porte au choix des termes. En mettant une distance entre le scripteur et ses productions l'écrit objective le discours et en donne une perception renouvelée qui permet à ce dernier de réexaminer sa pensée. Cette fonction est possible mais plus difficile à l'oral.

Le langage articulé, essentiellement tourné vers la fonction de communication, est davantage concret, utilitaire, contextuel. À l'écrit, c'est la fonction référentielle qui est privilégiée : le message apparaît plus abstrait, plus intemporel, plus dépersonnalisé. Des études statistiques<sup>5</sup> révèlent que, à niveau équivalent, l'écrit contient en général plus de noms et de verbes abstraits, son vocabulaire est plus savant et plus diversifié, il utilise moins de termes absolus comme TOUJOURS, JAMAIS, moins de noms. Pour toutes ces raisons, le texte apparaît plus neutre, il tend à uniformiser, à niveler les variations qui tiennent aux origines géographiques et sociales. Par delà la multiplicité des usages de la langue parlée, l'écrit constitue la langue véhiculaire des sujets parlant une même langue.

## LA FONCTION CRITIQUE DE L'ÉCRIT

Dans l'échange verbal, le locuteur a toujours la possibilité théorique de revenir sur son énoncé pour y apporter corrections et reprises. Outre qu'il est plus ou moins conditionné par la nature des réactions de son interlocuteur, il est pressé par le temps. Le scripteur, lui, peut examiner à loisir ses propres créations, les corriger, les reformuler tant du point de vue du contenu que de la forme. Grâce à ces possibilités de reprise, on a donc un produit achevé, fort différent de l'oral. Une fois qu'on a pris conscience des perspectives dégagées par l'analyse graphique, celles-ci ont un effet de retour sur la parole même. Le locuteur est désormais sensible au choix des mots, à leur ordre, à leur fonction. Pour ne donner que quelques exemples banals, la liaison ou encore l'accord du participe passé ne sont possibles parfois que par référence à l'écrit.

L'écriture permet d'accroître l'activité critique. En matérialisant nos pensées et celles des autres, il est plus facile de percevoir les contradictions ou d'évaluer des idées ou des moyens d'expression parce qu'il est possible de découper la chaîne parlée et de comparer des énoncés émis à des endroits différents.

Soustrait aux influences d'un interlocuteur toujours présent, le lecteur peut raisonner à froid sur le contenu même d'un texte. Il est plus facile de résister à un écrivain qu'à un orateur.

Dans des situations de communication orale, les réactions de l'autre nous permettent de sortir d'une impasse ou du moins de préciser nos idées. L'écriture est une sorte de révélateur de nos idées, de leur articulation, de leur permanence. Elle donne une plus grande liberté d'expression que l'oral : le scripteur peut exprimer ses pensées en long et en large, sans interruption, libre d'y apporter ratures et corrections jusqu'à ce qu'il ait trouvé la formule qui rend bien son idée. C'est un véritable dialogue qui s'instaure entre le scripteur et sa production. L'examen visuel se prête mieux et de façon plus économique que l'audition d'un enregistrement magnétique à une révision complète du

<sup>5</sup> De Vito, *THE PSYCHOLOGY OF SPEECH AND LANGUAGE*, Random House, New-York, p.11.

texte et à une éventuelle reformulation.

## AMENER L'ENFANT À DÉCOUVRIR CE QUI FAIT L'ORIGINALITÉ DE LA COMMUNICATION ÉCRITE : UNE FONCTION COGNITIVE DE L'ÉCRIT

En plus de développer des aptitudes à la réflexion et de favoriser une attitude critique, l'écriture comme institution engendre des possibilités cognitives nouvelles par rapport au discours oral. L'alphabétisation modifie nos habitudes mentales : l'information est d'une façon générale traitée différemment en ce qu'elle fait appel à des opérations de nature graphique qui permettent de l'emmagasiner et de l'utiliser autrement qu'à l'oral. Qu'on pense à l'ordre alphabétique, aux listes, aux tableaux, aux graphiques, qui sont autant de moyens d'ordre visuel ou scriptural pour réorganiser l'information et en faciliter l'accès. Une fois que la scolarisation a modifié nos habitudes de pensée, il est quasi impossible de faire machine arrière. L'information écrite soulage la mémoire à long terme et elle permet de réunir des données éparées dans le temps et l'espace. En ce sens, on peut dire que l'écriture modifie non seulement les modalités de mémorisation et notre façon de traiter l'information, mais elle en décuple les possibilités.

### CONCLUSION

Malgré les efforts tentés pour redonner à l'oral sa véritable place et reconnaître ses caractères spécifiques, la langue écrite bénéficie d'un prestige excessif et elle sert trop souvent de référence dans l'évaluation des productions de la langue parlée. Une longue tradition littéraire nous a légué une langue compliquée, une orthographe déroutante que nous n'avons pas, à l'exemple des Espagnols, réussi à simplifier. Mais alors pourquoi cette défense apparente de l'écrit ?

Notre propos se situe sur un autre plan. En voulant donner à la langue parlée la prééminence sur la langue écrite, on a eu tendance à cantonner l'écrit dans le simple rôle de représentant de la parole, minimisant ainsi ce qui en fait sa spécificité. C'est du coup confiner l'écrit dans un rôle de substitut et de subordonné et lui dénier toute existence personnelle ; c'est méconnaître l'histoire et les fonctions de l'écrit<sup>6</sup> par rapport à la langue parlée.

MacLuhan a bien fait comprendre dans une formule lapidaire que "*le médium, c'est le message*". Il voulait montrer par là que la structure du message est liée inévitablement au médium utilisé. Cela revient à dire que l'écriture ne peut pas être qu'une simple représentation ou une simple photographie du discours oral et qu'il doit y avoir transposition ou recodage entre les deux modes d'expression. Le passage de l'oral à l'écrit ou vice versa n'est pas une pratique courante dans la vie de tous les jours ; il n'est pas non plus une opération simple si l'on tient compte des contraintes inhérentes à chacun des codes. Une fois qu'un individu est scolarisé, l'écriture se présente comme un moyen de communication additionnel ayant une existence propre, mais aussi comme un outil de pensée sans égal par rapport à l'oral.

L'apprentissage de l'écrit doit se faire dans le cadre d'une situation de communication signifiante, c'est-à-dire aussi réelle que possible. Tant au niveau de la réception (lecture) que de la production (écriture), l'apprentissage de l'écrit n'est plus envisagé comme une FIN en soi, mais comme un MOYEN qui devrait permettre à l'élève d'entrer en contact avec un monde plus vaste dans le temps et l'espace que ne le permet la langue parlée.

<sup>6</sup> Voir à ce sujet Alain VEZINA, **LES FONCTIONS DE L'ÉCRIT : QUELQUES CONDITIONS NÉCESSAIRES À UN APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DE LA LECTURE**, QUÉBEC FRANÇAIS, N° 29, Mars 1978. Nous remercions nos collègues, Claire ASSELIN, Louise EMIRKIAN, Guy LUSIGNAN et Michel PRAIRIE qui ont bien voulu lire ce texte et nous faire part de leurs commentaires et suggestions.

Il est bien évident que cette maîtrise d'un nouveau code visuel doit s'appuyer dans les premières années sur les acquis de l'oral, mais au fur et à mesure que l'enfant prend conscience de la spécificité de l'écrit, il serait illusoire et contre-indiqué de ne retenir que la démarche qui va de l'oral vers l'écrit. Il faut au contraire plonger l'enfant dans un bain de communication écrite et l'amener par objectivation à découvrir ce qui en fait l'originalité par rapport à la communication orale. Ce n'est que par cette prise de conscience qu'il pourra se rendre compte de l'existence de deux modes de communication fort différents par leur grammaire, leurs fonctions, leurs contextes.

Concevoir l'écrit comme une simple représentation de l'oral serait contraire aux faits et dangereux sur le plan pédagogique.

Roland PELCHAT

\* \* \*

## COMMENT LES ENFANTS APPRENNENT-ILS À LIRE ?

Robert TEYSSIER

Robert TEYSSIER est CPAIDEN à AUBENAS.

Découvrez-le vous-même, avec vos Sections Infantines et Cours Préparatoires, en utilisant le TEST à bâtir sur mesure, de la façon suivante :

1 - Classer les mots de tous les textes qui ont servi de support à la lecture pour mettre en évidence le NOMBRE de mots différents vus et leur FRÉQUENCE d'emploi.

2 - Dresser la liste des mots différents par fréquence décroissante.

3 - Demander aux enfants, pris individuellement, de dire les mots qu'ils reconnaissent, en allant le plus vite possible ; (ils sautent ceux qu'ils ne parviennent pas à identifier et le maître chronomètre le temps mis à parcourir toute la liste).

Noter distinctement les mots reconnus rapidement et ceux identifiés après un temps de réflexion. Ecrire les mots donnés par l'enfant, en regard des mots demandés, quand il y a erreur, afin que celui-ci puisse comparer les deux mots et constater la différence. Son attitude à travers toutes ces situations - à condition d'intervenir le moins possible nous fournit de précieux renseignements pour comprendre comment il apprend à lire.

Mes propres observations m'ont permis de classer les attitudes en deux catégories :

a) L'ENFANT DONNE UNE RÉPONSE RAPIDE qui est juste ou fausse.

Si elle est juste, elle est bonne à comptabiliser mais ne nous apprend rien sur comment l'enfant est parvenu à ce résultat.

En revanche, si elle fausse, il est intéressant de regarder de plus près. En effet, voici quelques exemples significatifs qu'on rencontre fréquemment.

L'enfant a dit	Pour	Ce qui est écrit	Commentaire
garçon pelote sous arrive Émile	pour pour pour pour pour	petit laine sur voiture Rémi ou René	Il me semble qu'on reconnaît là un recours évident au contexte.
forêt s'amuse s'approche joué l'école	pour pour pour pour pour	tête, fâche, gâteau, fête j'ai s'appelle écrit l'eau	Il me semble que, pour ces cas-là l'enfant a eu recours à des indices caractéristiques : accents, apostrophe.
regarde dit voit dit sapin	pour pour pour pour pour	manger, ronger rit, lit nuit lait, fait après	Je ne m'explique la confusion entre ces mots que par la prégnance d'une ou deux lettres communes
les on, ton champignon	pour pour pour	dit oh châtaigne	là, c'est la longueur des mots qui doit servir de repère
passe les, ses l'âne loto quand poule pour cache chez voiture	pour pour pour pour pour pour pour pour pour pour	pousse tes, des âne moto prend moule peur vache nez toiture	Ici, ce qui me frappe, c'est que ce sont des parties entières de mots qui sont identiques. Comment ne pas les confondre ! Par le contexte, bien sûr, quand il y en a un !

J'ai bien conscience qu'en proposant un tel TEST, on prive les enfants de tout recours au contexte, à l'illustration et à la structure de la phrase. C'est une situation artificielle, créée pour isoler le paramètre IDENTIFICATION DES MOTS qui joue aussi un grand rôle dans l'acte de LIRE !

On obtient de cette façon, trois sortes d'indications :

1/ Le nombre de mots identifiés après un temps de réflexion.

2/ Le nombre de mots identifiés rapidement.

3/ La vitesse d'identification en faisant le rapport : nombre total de mots identifiés / Temps mis à parcourir la liste.

Ce qui doit permettre de noter des constantes, donc de tirer des conclusions chiffrées plus scientifiques que de simples interprétations de phénomènes observés.

## b) L'ENFANT DONNE UNE RÉPONSE APRÈS UN TEMPS DE RÉFLEXION :

Celle-ci est juste ou fausse.

Dans le premier cas, on ne sait pas trop comment l'enfant est parvenu, sauf s'il a réfléchi à haute voix - ce qui n'est pas rare ! - Mais, dans le second cas, on a là aussi un certain nombre de renseignements qui apparaissent dans les exemples suivants :

<b>L'enfant a reconnu</b>	<b>dans</b>	<b>le mot écrit</b>	<b>alors il a dit</b>
ta	dans	tasse	tache
che	dans	louche	cheval
mi	dans	minute	minet
pi	dans	picore	pigeon
c	dans	picore	court
lè	dans	colère	lève
rou	dans	route	roule
ba	dans	pédale !	balle !

Ainsi, me semble-t-il encore une fois, en essayant de déchiffrer l'enfant a fait une hypothèse à partir de quelques éléments oralisés.

Depuis trois ans que j'ai entrepris ce type d'évaluation/observation de l'apprenti lecteur, j'ai accumulé un certain nombre de résultats qui me permettent de dire que l'apprentissage se développe à travers plusieurs phases successives.

Cependant, il semble prudent d'écrire qu'il m'apparaît que TOUT SE PASSE COMME SI, au début, les enfants retenaient globalement des textes entiers, des phrases et des groupes de mots avant d'isoler des mots et de les identifier grâce à des repères aussi nombreux que variés : la silhouette, la longueur, un accent circonflexe, une apostrophe, la première lettre, une lettre qui les a frappés, un groupe de deux ou trois lettres...

Et pour retrouver le nom des mots, il n'est pas rare d'entendre les enfants se réciter des passages entiers de textes ou de phrases - ...avant d'être capables de les identifier immédiatement. C'est pendant cette première phase du processus qu'il semble que se constituent des séries de mots par analogie.

Ce travail de rapprochement, de comparaison, de classement, débouche sur l'analyse des mots en certains de leurs constituants. Ce qui leur permet de prendre des indices au niveau d'une syllabe ou d'une lettre qu'ils oralisent pour choisir parmi les mots que le son évoque ! Si une première tentative ne donne rien, alors ils fournissent un effort supplémentaire pour oraliser les autres parties du mot et tenter une synthèse... Ici, il faut bien se rappeler, qu'en situation de lecture, dans la grande majorité des cas, la prise d'indice au niveau de la lettre ou de la syllabe suffit à lire avec l'aide du contexte. Il n'est donc pas nécessaire de déchiffrer tout le mot.

Petit à petit, néanmoins, il va s'opérer une prise de conscience du rapport oral/écrit, ce qui facilitera les prises d'indices nombreuses et sûres au sein des mots en même temps que la capacité de synthèse se sera également développé.

Pour peu que les interventions d'enseignement, à ce moment-là aident les enfants à structurer ce qu'ils ont découvert empiriquement, ils percevront de mieux en mieux et de plus en plus vite les ressemblances et les différences entre les mots voisins, ce qui leur donnera de l'assurance dans la précision et de la rapidité dans la lecture : DEUX GAGES D'UNE BONNE COMPRÉHENSION.

Robert TEYSSIER  
CPAIDEN AUBENAS

\* \* \*

# OUI, MAIS QUE FAIT-ON DEVANT UN MOT QU'ON N'A JAMAIS VU ?

Jean FOUCAMBERT

Lire, C'est attribuer une signification à un texte en partant des questions qu'on se pose à son sujet et en s'aidant des mots qu'on connaît. Et grâce à cette signification, c'est tirer progressivement de l'anonymat certains mots qu'on ne connaissait pas encore.

Apprendre à lire, ce serait donc apprendre à attribuer une signification à un texte en utilisant les mots qu'on connaît. Et grâce à cela...

Là-dessus, tout le monde, aujourd'hui, s'accorde. D'autant plus facilement que rien n'oblige à en tirer des conséquences !

Car, dès qu'il s'agit de définir les pratiques pédagogiques, tout se passe autrement et la seule question revient : comment un enfant peut-il attribuer une signification à un mot qu'il n'a jamais vu ?

Apprendre à lire, c'est alors apprendre à attribuer une signification aux mots nouveaux.

La réponse de l'habitude, c'est que l'enfant y parvient indirectement en créant une forme sonore qu'il a des chances d'avoir déjà rencontrée.

Ainsi se justifie la pratique du décodage et le rôle de la correspondance graphème phonème.

Tout le monde vit cette ambiguïté : lire, c'est faire du sens avec les mots qu'on connaît, mais apprendre à lire, c'est apprendre à nommer des mots nouveaux...

Il faudrait faire effort pour comprendre les raisons réelles d'un tel glissement.

J'y vois essentiellement quelque chose qui caractérise l'enseignement. On est incapable d'accepter que la connaissance des mots résulte progressivement de la lecture, exactement comme à l'oral, l'enfant isole progressivement des mots au sein de messages qu'il comprend indépendamment d'eux. Cette démarche d'apprentissage est le fait de celui qui est engagé dans des situations de vie et elle n'a donc aucun "début". Or, l'enseignement suppose qu'on "commence" par quelque chose ; et par quelque chose de simple. Ce qui est simple dans la lecture, ce sont les mots. C'est leur sens qu'il faut combiner pour constituer celui du message. Leur sens ne peut alors s'établir qu'à partir d'une référence extérieure au message écrit. Et c'est l'oral. D'où la nécessité du déchiffrement.

On retrouve ce raisonnement partout ; dans toutes les discussions, dans toutes les questions ... Il faut, à un moment, que l'enfant puisse se débrouiller seul et donc qu'il comprenne les mots écrits nouveaux. Quelle que soit la manière dont on procède, au bout de quelques mois, il doit posséder le moyen de nommer les mots écrits, au moins comme dépannage. On ne peut lui fournir des mots indéfiniment... Mais se pose-t-on cette question avec un jeune enfant engagé dans la communication orale ? Se pose-t-on la question lorsqu'un enfant va vivre dans un pays étranger ?

Il est inutile de réécrire sans cesse les mêmes choses aussi, sur ce sujet, vaut-il mieux relire le livre de Franck SMITH : "**COMMENT LES ENFANTS APPRENNENT À LIRE**", et plus particulièrement le chapitre 6 intitulé : **le décodage : la grande supercherie**, et le chapitre 10 :

**l'écriture alphabétique, un compromis dans le langage ?**

Franck SMITH fournit plusieurs analyses qui montrent que le "*recours au décodage n'est presque jamais fait et encore est-ce essentiellement parce que les pédagogues de la lecture déploient une énergie formidable pour ancrer le mécanisme chez les enfants !*"

On n'aide pas un enfant à apprendre à attribuer du sens à un texte en s'aidant des mots connus quand on lui enseigne comment nommer les mots inconnus. Tout laisse même penser qu'il apprend effectivement quelque chose mais qui l'éloigne d'autant de la lecture. Les mauvaises habitudes, ça existe !

Alors ...

Que faire puisque tout ne peut être changé d'un coup ?

Il faut d'abord accepter les conséquences de cette distinction fondamentale :

- Savoir qu'il existe deux stratégies différentes par rapport à l'écrit, l'une de type alphabétique qui donne la possibilité de prononcer approximativement n'importe quoi, y compris du latin, l'autre de type lecture qui subordonne une éventuelle prononciation à l'attribution préalable d'une signification grâce à la rencontre d'un questionnement et d'éléments visuels connus.
- Savoir que même la connaissance d'un mot est progressive, que ce n'est pas tout ou rien et que le processus de lecture qui utilise ce qu'on connaît pour établir un sens général va modifier en retour la connaissance des éléments.

IL EST ALORS POSSIBLE, LORSQUE CETTE DISTINCTION EST NETTE ET ACCEPTÉE, DE MULTIPLIER LES VRAIES SITUATIONS DE LECTURE, DE PERMETTRE AUX ENFANTS D'OBJECTIVER, DE COMPARER ET DE THÉORISER LES STRATÉGIES QU'ILS UTILISENT DANS LEUR QUESTIONNEMENT DE L'ÉCRIT, DE DÉVELOPPER LES HABILITÉS QU'ILS METTENT EN ŒUVRE DANS CES SITUATIONS.

Mais un acte de lecture suppose qu'on ait envie et besoin, besoin et envie, d'obtenir une réponse de l'écrit. Qu'on sache donc que l'écrit peut apporter cette réponse, qu'on se familiarise avec la manière dont il fonctionne, qu'on sache déjà assez de choses sur cette réponse que l'on attend pour être capable de la reconnaître au milieu de l'ensemble et d'y réagir que l'écrit, de son côté, contienne assez d'éléments connus pour être utilisé et assez d'éléments nouveaux pour fournir de l'information.

On voit bien le rôle de l'adulte et l'aide qu'il peut apporter dans cette rencontre. Mais on doit aller plus loin : *Qu'est-ce que tu voulais savoir ? Est-ce que tu le sais maintenant ? As-tu trouvé autre chose ? Qu'est-ce qui te gêne ? Comment t'y es-tu pris ? Qu'est-ce qui te permet d'avoir compris cela ?*"

Tous ces échanges se font oralement : on parle de l'écrit et de ce qu'on fait avec, on ne parle pas l'écrit. Ils pourraient aisément se concevoir dans une autre langue que celle qui est objet de l'investigation du lecteur ; en portugais pour des immigrés en train de lire du français ; dans le langage des signes pour des sourds. De la même manière que ceux qui ont appris à lire le latin en parlaient en français...

Et les mots inconnus ? Il faut s'interroger sur une pratique très répandue actuellement qui consiste à souligner les mots qu'on connaît dans un texte afin d'isoler ceux qu'on ne connaît pas et de tenter de les connaître en les devinant ou en les déchiffrant. De toute façon, même si on les devine, il faudra vérifier par des concordances grapho-phonétiques que l'anticipation est exacte. Et on voit

réapparâître les savoirs alphabétiques. La bête a la vie dure...

Cette démarche laisse penser que le sens du texte naîtrait de la somme du sens des mots. C'est oublier que le lecteur est d'abord un questionneur d'écrit : que veut-il savoir ? A-t-il trouvé ?

- Si oui, je peux discuter avec lui des appuis qu'il a utilisés ; je peux étendre cette compréhension à des appuis non utilisés et donc cerner le sens d'éléments inconnus. C'est pour cette raison qu'on apprend à lire en lisant ...
- Si non, je peux mesurer l'étendue des obstacles :
  - S'ils sont légers, je les lève en disant les mots en réponse aux demandes d'aide de l'enfant; et je vis avec lui la manière dont il les intègre dans la solution.
  - S'ils sont trop importants, j'apporte la réponse.

Ces obstacles renvoient à la nécessité d'un savoir antérieur, aux fameux 80% qu'on doit retrouver dans la question, dans le contexte, dans la familiarisation avec l'écrit questionné, etc.

Je peux utiliser cette situation pour aider l'enfant à mieux prendre appui sur ses savoirs antérieurs, à en retrouver la trace dans l'écrit qu'il questionnait, à réinvestir cet acquit dans un texte voisin, etc.

En d'autres termes, la recherche des mots inconnus par soustraction des mots connus n'est sûrement pas un moyen d'attribuer du sens à de l'écrit au cours d'un acte de lecture. Seule, la réflexion sur les obstacles est importante, mais elle suppose de véritables raisons de lire.

On voit bien la multitude des pistes qui s'ouvrent lors de ces aides à l'apprentissage de la lecture. Mais... comment lire des mots nouveaux ? Je préférerais qu'on se demande plutôt pourquoi et quand les lire...

Supposons qu'on le sache !

Je crois qu'il faut présenter cette activité comme quelque chose de totalement distinct de la lecture, comme une particularité intéressante de l'écriture alphabétique qui ouvre certaines perspectives sur la langue et sur la théorisation qu'on en fait, mais qui ne crée pas de stratégies de lecture. Un peu comme la grammaire permet de comprendre comment fonctionne la langue qu'on utilise sans connaître la grammaire...

Selon le degré d'anxiété des adultes et d'intérêt des enfants, on peut imaginer de consacrer quelques minutes par semaine - en tous cas moins d'une heure - à cette réflexion alphabétique ; à partir de rencontres préalables en situation de lecture... Mais il est important de leur donner le statut d'activités métalinguistiques et pas du tout d'actes de lecture.

Les enseignants se rendront progressivement compte que, de même qu'il faut d'abord parler avant de faire de la grammaire de l'oral, il faut d'abord lire avant de s'intéresser à la correspondance entre l'écrit et l'oral. À commencer trop tôt, cette correspondance, on perturbe gravement la nature et le déroulement des rencontres avec l'écrit au point de les compromettre pour le plus grand nombre.

Progressivement, ils oseront réduire la part de telles investigations lors des premières années et, dans tous les cas, ils veilleront à les présenter comme une réflexion sur l'écrit qu'on sait, par ailleurs, utiliser ; et non comme l'acquisition d'un mécanisme de lecture.

Oui, mais que fait-on devant un mot qu'on n'a jamais vu ?

On ouvre son "Franck SMITH" à la page 91...

Jean FOUCAMBERT