

COUCOU, REVOILA LES PREREQUIS ?

(ou quelques réflexions sur la communication de l'information)

Au départ, une coïncidence : début décembre 88, un stage du P.A.F. pour formateurs (P.E.N., I.D.E.N., C.P.A.I.D.E.N.) précédant de quelques jours deux demi-journées d'animation pédagogique avec des I.M.F. d'école maternelle et portant précisément sur des questions posées, au préalable, par ces collègues.

En effet, le stage académique sur l'apprentissage de la lecture portait en grande partie sur le rôle de la conscience phonique dans l'apprentissage et les I.M.F. de la circonscription de DOUAI-ENG avaient en novembre consigné par écrit les thèmes de réflexion suivants :

- refaire le point sur l'apprentissage de l'écrit à l'école maternelle : "rappel des grandes orientations depuis Foucambert et Charmeux" (sic) ; en particulier réexamen des définitions de l'acte de lire qui amenait une question plus pratique : "quelles aides peut-on apporter à l'enfant dans une stratégie d'appropriation de la lecture ?"
- réfléchir à la question de savoir si un apprentissage systématique de l'écriture (au sens d'acte graphique) était à entreprendre en Section de Grands avec une question qui présupposait plus ou moins la réponse : "doit-on accorder autant d'importance à la forme qu'au sens, car si on s'attache à la forme comment ne pas occulter le sens ?"
- discuter de la place à accorder aux activités de systématisation par rapport aux situations de lecture ; en particulier : "quelle importance accorder aux activités de repérage phonétique ?"

Cette dernière question figurait précisément au menu du stage P.A.F. des 7 et 8 décembre 88 puisque c'était le sujet choisi par Liliane Sprenger-Charolles pour son intervention et que l'exposé de Pierre

Lecocq sur la dyslexie allait reprendre la question des entraînements à la segmentation phonique et de leurs effets sur les apprentissages.

Cette question posée par les I.M.F. en cachait d'ailleurs une autre, plus large et tout aussi pertinente : la familiarisation avec l'écrit reste-t-elle prioritaire, hic et nunc, par rapport aux activités de pré-analyse de la langue ? Avec les enfants de maternelle jusqu'où aller ? Ne pas aller ?

Ayant pris connaissance de ces préoccupations, le P.E.N. partit en stage, devenant, enfin, consommateur, animé et non animant ; d'abord retraversant l'histoire de la lecture et de ses pratiques avec Jean Hébrard et Roger Chartier, puis, le lendemain, prêtant une attention redoublée aux exposés de Liliane Sprenger-Charolles¹, Claire Lambert² et Pierre Lecocq³ puisqu'ils allaient apporter des éléments de réponse à des questions posées par les I.M.F..

Réponses nuancées de la part de Liliane Charolles : la conscience phonique étant, dans l'état actuel des analyses, autant un prédicteur qu'un produit de l'apprentissage de la lecture.

Réponses plus tranchées de la part des psychologues : les expériences menées par Pierre Lecocq prouvant qu'un entraînement systématique au repérage et à la segmentation phoniques avait des effets positifs sur la capacité à lire et à la rapidité d'articulation. Avec, cependant, un problème soulevé ensuite par Claire Lambert : dans ce type d'entraînement l'attention est fortement sollicitée ; or, faire attention à de l'oral fugace est quelque chose de très difficile...

°
° °

Il partit.

1- voir en annexe (à la fin de cet article) le résumé de cet exposé présenté aux Instituteurs-Maitres Formateurs.

2- Cf son article dans ce numéro de SPIRALE

3- L'exposé de P. Lecocq (UFR de Psychologie de Lille III) avait pour objet de faire le point des recherches sur la dyslexie (hypothèse mais "hypothèse fertile"). A la lumière de ses travaux et expériences, P. Lecocq constate que parmi les facteurs importants de réussite il y a : la rapidité d'articulation (même subvocale) et la mémoire de travail ; il observe d'autre part qu'un entraînement systématique à la segmentation phonique a des effets sur la rapidité d'articulation, sur la mémoire et sur la capacité à lire. (cf LEXIQUE 8 : "L'accès lexical", et en particulier, pp. 103-135 : "La dyslexie développementale").

Il connut la morosité des pédagogues, les interrogations des participants, la sérénité des historiens et des psychologues, l'amertume des discussions interrompues.

Il revint.

◦
◦ ◦

Les réponses du P.E.N. revenant-de-stage :

Il commence par faire le point sur l'état des réflexions sur lire et apprendre à lire, en insistant sur la double articulation du langage et l'arbitraire du signe, qui lui semblent des données essentielles à prendre en compte par les praticiens.

Il distribue et commente l'article de Gérard Chauveau (Cahiers Pédagogiques de juin 1987) sur l'évolution du savoir-lire chez l'enfant, en y soulignant la place de la "phase cognitive".

Polys à l'appui, il présente ensuite, lors de la seconde séance d'animation, l'exposé de Liliane Charolles et, plus succinctement, celui de P. Lecocq. Il s'agit, dans un premier temps, d'une simple transmission de données récoltées.

Peu à peu, des réactions s'expriment dans le groupe : ce déplacement d'éclairage semble bien revaloriser les activités portant sur les éléments inférieurs : syllabes, phonèmes ; sons en tout cas (le P.E.N. n'a pas cru bon de reprendre le terme de "phones" !)

Pourquoi dès lors s'interdire, par principe, de travailler ce domaine formel (mots, syllabes, lettres, phonèmes) si l'on est convaincu que priorité doit rester au sens puisqu'un enfant de 5 ans cherche d'abord de ce côté-là, avec, évidemment les erreurs provisoires dans ses représentations de la langue écrite (cf les études d'Emilia Ferreiro).

Le P.E.N. se sent amené à évoquer le risque d'un dérapage vers un nouveau forcing (si l'on aime les sports), vers un nouveau forçage (si l'on préfère l'agriculture) ; et de rappeler les dérives vers ou les retours sur des activités purement formelles, abstraites, fragmentaires.

Les collègues institutrices semblent sensibles à ce discours mais, habituées depuis un certain temps à privilégier la familiarisation globale

avec l'écrit et l'éveil culturel plus que les petits savoir-faire morcelés, elles n'éprouvent pas cette crainte d'un retour à des pratiques périmées.

On convient donc aisément que priorité doit rester au sens, à la recherche de sens et à la production de sens (cf. dictées à l'adulte) ou au ludique : si des activités sur les rimes et la chasse à l'élément phonique intrus peuvent être pratiquées (elles le sont déjà plus ou moins), des exercices de segmentation de l'oral avec suppression d'éléments minimaux (cf. le test paillon -- apillon -- pillon) leur semblent surréalistes et sans intérêt.

Ces lignes de partage tracées, on reste quelque peu troublé par ce qui apparaît bien comme une nouvelle donne....

◦
◦ ◦

Suite (et fin ?)

La seconde partie du stage des P.E.N., stage réduit à une journée (heureusement bien remplie avec l'intervention de Gérard Chauveau), avait lieu à Lille, le 24 janvier, et une troisième séance d'animation pédagogique avec les I.M.F. se déroulait le 25 janvier à Douai. Coïncidence encore...

L'auteur de ces lignes avait, depuis 1977, abondamment fait référence à l'article de G. Chauveau, paru dans la défunte revue B.R.E.F. (numéro 10), qui remettait en question le concept de prérequis et concluait sur l'importance de la familiarisation de l'enfant avec l'écrit et des questionnements que suscitent ces rencontres avec l'écrit sous toutes ses formes.

L'article de G. Chauveau paru en 1985 dans la Revue Française de Pédagogie avait nuancé cette position initiale : si les représentations de l'écrit (comprendre la nature et les fonctions de l'écrit, comprendre l'acte de lire) étaient au centre des conclusions, on voyait apparaître des prérequis (uniquement lexicaux il est vrai) et le rôle des "sous-compétences", des activités de para-lecture qui "semblent tout à la fois faciliter et être facilitées par l'installation de la stratégie probabiliste et interactive de la lecture" (p. 7 de l'article cité).

Dans le n° 254-255 des Cahiers Pédagogiques, G. Chauveau précisait, en 1987, son point de vue : le savoir-lire de base ne plaçait

qu'en quatrième position le traitement des formes graphiques et le prélèvement d'indices comme les lettres, les syllabes, la ponctuation ; il soulignait le rôle (longtemps négligé) de la phase "cognitive", c'est-à-dire des questions et des premières constructions de l'enfant quant au fonctionnement et aux fonctions de l'écrit ; dans ce cadre, segmenter de l'oral en syllabes ou associer deux phonèmes est une habileté parmi d'autres.

L'exposé de Gérard Chauveau du 24 février 89 allait confirmer ce type de rapports entre activités de lecture et activités de para-lecture. L'attitude la plus efficace étant de mettre les enfants en situation de lecteur-compreneur mais aussi d'entraîner à certaines sous-compétences utiles comme le complètement d'énoncés, les correspondances oral-écrit, à **condition** que ces exercices, brefs et systématiques, ne soient pas présentés comme de la lecture !

Enfin, de toute évidence, Gérard Chauveau ne voulait pas quitter le groupe sans souligner l'importance du culturel dans l'apprentissage de la lecture : on parle beaucoup de bain d'écrit mais un enfant peut y être plongé sans que le miracle se produise ; pour qu'il y ait acculturation, il faut fréquenter un univers culturel avec tout ce que cela implique : des lieux, des objets, des groupes, des réseaux, des référents, des héros, des modèles, des idoles auxquelles l'enfant pourrait s'identifier (c'est pourquoi il lui sera plus facile d'entrer dans la culture du football que dans celle de l'écrit : cette comparaison apparemment saugrenue qu'a utilisée G. Chauveau est à proposer à la méditation de tous les enseignants).

Bref, on avance, on réajuste mais on ne revient jamais à la case départ ; en ce sens, l'image du balancier est ambiguë car elle véhicule une idée de mode qui démobilité et fausse les problèmes ; le P.E.N. a commencé par dire cela au groupe de nouveau réuni, le samedi 25, en retraçant le cheminement suivi par l'intervenant de la veille. Cela a permis de mieux comprendre que les activités de conscience phonique étaient à replacer dans un ensemble plus ouvert et plus complexe, qu'elles constituaient un "point d'appui parmi beaucoup d'autres" (dixit Gérard Chauveau).

Ce qui nous a également amené à relire l'intervention de Michel Fayol au congrès de 1987 de l'AGIEM, intervention qui avait proposé des équilibres entre le bain d'écrit, la métacognition et les capacités ("utiles pour l'apprentissage") de l'analyse phonémique de la langue (qui conduisait les enfants à "un début d'abstraction").

Ainsi, par ce long détour, il apparaissait évident que la réhabilitation des activités de repérage phonique était toute relative puisqu'elles n'étaient que des savoir-faire parmi beaucoup d'autres et, d'autre part, que cette réhabilitation n'était nullement la négation des activités de familiarisation avec l'écrit et de questionnement direct de l'écrit.

Demandons-nous si pour en arriver sereinement à cela, il ne faut pas avoir fait ou refaire le parcours dans son intégralité.

°
° °

Pour conclure :

Nous pourrions dire que ce récit (dans lequel le descriptif et l'explicatif se mêlent au narratif) pose le problème des conditions de la transmission des données des travaux en cours (les recherches sont toujours "en cours"). Le problème de la circulation des informations théoriques, du rapport entre information et communication véritable. Et des risques d'interprétation irrationnelle de certaines données provisoires ou parcellaires.

Ce n'est pas parce qu'un chercheur émet l'hypothèse "forte" (et un chercheur a besoin d'hypothèses fortes) que la syllabe serait le segment de base pour construire un lexique mental que le lendemain les praticiens vont multiplier les entraînements renforçant la syllabation.

La recherche pédagogique doit prendre les problèmes par tous les bouts ; en pédagogie tout est moins pur, plus intéressant peut-être, plus complexe certainement.

Quand on a ou quand on prend le temps de décrire et d'expliquer les cheminements, les évolutions, les déplacements de points de vue, le sentiment de suivre des modes pédagogiques s'estompe.

L'intérêt que les praticiens portent à ces travaux est souvent très vif pour éclairer l'action pédagogique, pas forcément pour modifier les procédures. Pour revenir sur un exemple emprunté à l'exposé de Liliane Charolles, j'ai constaté que les résultats qui avaient le plus frappé le groupe des I.M.F. de Maternelle étaient ceux qui concernaient l'évaluation des performances en lecture 3 ans après la Grande Section. Ce qui prouve qu'une réflexion sereine et ne visant pas la production de recettes immédiates permet un éclairage en perspective de l'acte pédagogique.

En somme, sous certaines conditions (temps et mode de communication), les données "théoriques" et les résultats des recherches touchent, semble-t-il, plus la philosophie de l'action pédagogique que sa technologie.

Ces réflexions concernent des enseignantes chevronnées, bien au fait des problèmes et, de plus, constamment interpellées par des étudiants en formation à l'Ecole Normale et en stage dans leurs classes.

S'agissant de formation initiale, comment faire ? Ne faut-il pas "perdre" du temps à travers les jalons de l'histoire de la pédagogie, avant d'aider à préparer des activités scolaires ? Remonter aux principes et aux pratiques de jadis pour mieux se situer, pour mieux saisir les enjeux et les débats d'aujourd'hui ?

En ces temps d'incertitude quant à la formation des enseignants, comment ne pas craindre, si la formation se résumait à une simple observation de recettes, l'arrivée prochaine de simples O.S. de la pédagogie ?

Jean Claude PINTIAUX
E.N.G. de DOUAI

A N N E X E

Le rôle de la conscience phonique dans l'apprentissage de la lecture (exposé de Liliane Sprenger-Charolles au stage académique de Lille, décembre 1988)

Résumé :

Liliane Sprenger-Charolles commence par rappeler :

1 - les difficultés dues à notre système graphique à trois étages (phonogrammes, morphogrammes, logogrammes)

2 - les distorsions oral/écrit à tous les niveaux (phonèmes, syllabe, mots, groupes de mots, phrases)

Difficultés et distorsions qui ont des conséquences sur la représentation de l'écrit.

Liliane Sprenger-Charolles rappelle également les expériences d'Emilia Ferreiro sur les jeunes enfants, expériences qui démontrent :

a- que les enfants de cinq ans cherchent plutôt du côté du sens que du côté de la forme : à un petit changement dans les formes écrites devrait, pour eux, correspondre un petit changement de signification (exemple de OSO)

b- que les jeunes enfants pensent ou bien que tout le sens d'un énoncé est noté dans un seul segment, ou bien que ce même sens global est inscrit dans chaque segment de la phrase écrite

c- que si entre quatre ans et demi et six ans, il existe une certaine prise de conscience syllabique (test avec le mot "mariposa" (papillon) = - - - - - , puis = a ---a et enfin = a i o a), la plupart des enfants estiment que "loursmangelemiel" est une phrase bien écrite.

Ces rappels étant faits, Liliane Sprenger-Charolles pose alors la question : "La conscience phonique est-elle un prédicteur ou un produit de l'apprentissage de la lecture ?"

"Conscience phonique" = capacité d'analyse phonique de la langue orale tant au plan phonétique qu'au plan phonématique ou qu'au plan syllabique.

Test 1 :
prononcer un mot en enlevant le début (pa/pillon ou p/apillon)

Test 2 :
frapper la table à chaque syllabe (exemples : comptines)

Test 3 :
chasser l'intrus dans une série d'éléments qui riment

Ces tests (surtout le test 1) sont difficiles pour les jeunes enfants ; les 5-6 ans réussissent partiellement sur des mots à deux syllabes mais échouent pour les mots de trois syllabes.

17 % des adultes analphabètes seulement réussissent à ces tests (y compris au test 2, 73 % d'adultes ex-analphabètes (= alphabétisés tardivement) réussissent ; ce qui tendrait à prouver que la conscience phonique est plutôt un produit de l'apprentissage.

Autres données : un test sur 400 sujets de 4-5 ans (test du type "chasser l'intrus dans des mots qui riment) indique qu'il y a des corrélations entre la réussite à ce test et la réussite future en lecture quatre ans plus tard... mais non en math... Donc la conscience phonique ne serait pas une compétence générale mais quelque chose de spécifique à la lecture.

Trois tests ont été réalisés en Belgique :

1 - Test sur le rôle des méthodes d'apprentissage au CP (syllabique-synthétiques ou globales-analytiques) ; on constate :

- que les méthodes synthétiques... 58 % de bonnes réponses en fin d'année aux tests.

- que les méthodes globales.... 15 % de bonnes réponses mais que ces 15 % seront par la suite de très bons lecteurs....

2 - Test de synthèse (B.A.R. = BAR) et test de segmentation (BAR - AR) passés sur les "non-conscients phoniques" séparés au CP en deux groupes :

- l'un que l'on entraînera systématiquement aux activités phoniques,

- l'autre pas.

Résultats :

- pour les groupes entraînés systématiquement : presque 100 % de réussite en fin d'année
- pour les groupes sans entraînement particulier, on constate :

Pourcentages de réussite

	en début d'année		en fin d'année
bons lecteurs	10 %	90 %	au test de synthèse
	20 %	70 %	au test de segmentation
mauvais lecteurs	0 %	60 %	au test de synthèse
	0 %	40 %	au test de segmentation

3 - autre test : des enfants entraînés au CP à la segmentation de l'oral et aux correspondances phonies/graphies ont, trois ans plus tard, un niveau inférieur au groupe d'enfants qui, dès 4-5 ans, avaient une bonne conscience phonique.

Ces derniers test ne permettent donc pas de trancher : la conscience phonique est à la fois un prérequis prédictif et un produit de l'apprentissage.

En tout cas, cette conscience phonique semble spécifique : elle n'a de corrélations ni avec les performances en mathématiques, ni avec le Q.I. ; elle ne semble pas dépendre d'une capacité générale.

Par exemple, si 13 % seulement de dyslexiques (contre 71 % de non-dyslexiques) réussissent aux tests de segmentation phonémique (enlever le premier son d'un mot de quatre phonèmes), on en compte 29 % (contre 17 % de non-dyslexiques) qui réussissent aux tests de segmentation musicale (enlever la première note d'une suite de quatre notes)....

(Malheureusement, il n'y a pas de transfert automatique de la musique vers la lecture !)