

Un débat amical sur l'apprentissage de la lecture (mai 2006)

- Dominique Vachelard

(pièce jointe : « **Apprendre à lire en 7 jours : LE SCANDALE !** » : cf dans la présente rubrique)

Bonne réception et bien cordialement.

Dominique Vachelard, AFL

- Lionel Pausanias

Je vous remercie pour cet envoi. Je n'étais pas au courant de cette annonce de France 2, ni de cette grotesque initiative. J'approuve entièrement votre texte, encore qu'il ne différencie pas l'accès à une maîtrise réelle de l'acte de lecture des premiers pas du jeune élève qui, dans la perspective toujours présente du « lire c'est comprendre », a besoin 1- de construire sa découverte de l'écrit sur ce qu'il sait faire (parler), 2- et aussi dans un cadre de correspondances conforme à la réalité entre phonèmes et graphèmes. Ainsi, lorsque vous dénoncez le passage par le « son » (!) dans la syllabique, je suppose qu'il va de soi que le mot « son » n'équivaut pas à « phonème ».

Je m'interroge aussi parce qu'ayant été deux ans (1979-1981) responsable administratif et pédagogique du secteur de La Villeneuve de Grenoble, dont Jean Foucambert, cité par vous, était le pilote indiscuté, j'ai observé des dérives, dont même un C.E.1 dont aucun élève n'avait commencé à apprendre à lire aux vacances de Pâques, sous prétexte qu'ils n'en avaient pas manifesté le désir depuis leur entrée en C.P. dans la dite classe à trois cours ...

Cela dit, je suppose aussi que votre *bien cordial* envoi est le résultat d'une appréciation positive relativement à la démarche d'apprentissage de la lecture et d'étude de la langue (cela va nécessairement ensemble) au cycle 2, dans mon site « Primécole ». Si tel est bien le cas, je remercie l'A.F.L. de s'y intéresser, en espérant qu'elle aura à cœur de promouvoir cette démarche qui a fait ses preuves (et certes sous une forme actualisée au goût du jour), dans ses recommandations au Ministère... Aucun droit d'auteur n'est à redouter !

Merci encore pour votre message, et bien cordialement,

- L.P.

(pièce jointe : « **Et cette correspondance graphophonétique [kɛS] ?** » : cf dans la présente rubrique)

Bonne réception et bien cordialement.

- D.V.

Merci pour votre texte.

Même si je ne partage pas la totalité de vos convictions, je tiens cependant à vous faire savoir que je suis bien d'accord avec vous sur l'essentiel. Chaque enseignant utilise à l'évidence la méthode, la démarche, les outils qui lui semblent le mieux convenir pour permettre aux enfants de construire leurs apprentissages de la langue écrite. Personnellement, le grief majeur que j'impute à notre système de formation c'est de ne pas insister sur la dimension historique des apprentissages, notamment de ceux concernant la lecture et l'écriture.

Il est parfaitement illusoire, voire dangereux, de prétendre enseigner la lecture sur un cycle ou deux, quand ce n'est pas en une année (ou mieux, en 7 jours !). La responsabilité de ces apprentissages incombe à mon sens aux équipes enseignantes de primaire comme de collège, c'est-à-dire tant que l'enfant continue son développement neurologique. On est encore loin, malheureusement, de ce type de représentations et de pratiques...

A l'évidence, de ce point de vue, les querelles de méthode sont totalement vaines et stériles, et le dogmatisme apparent de la "position officielle" de l'AFL, à laquelle vous vous référez, doit être prise et comprise avec un peu de distance. Comme vous le soulignez, il s'agit essentiellement d'inverser (logiquement et chronologiquement) la relation code ----> message en message ---> code, mais personne n'a jamais nié, au contraire, l'importance qu'il y a à encadrer les activités stratégiques de compréhension par des activités systématiques de théorisation des deux langues (écrite et orale).

Bien cordialement

- **L.P.** (Merci !)

Une agréable surprise de recevoir si vite vos commentaires, auxquels j'adhère entièrement, c'est-à-dire sans considérer qu'il puisse s'agir de simples convictions. Heureux de voir qu'à l'AFL on peut aussi prendre une saine distance avec la forme apparente de sa propre position officielle. Ce qui m'avait déjà été répondu par l'excellente Yvonne Chenouf, à l'issue de sa sans doute dernière visite d'inspection en poste d'institutrice, où étaient relevées quelques traces de pratiques implicites officiellement stigmatisées en réunions officielles...

En vérité, s'il y avait une analyse rigoureuse, à l'AFL ou ailleurs, de l'amalgame entre les deux façons de concevoir les correspondances graphèmes-phonèmes, analyse qui démontrerait leur équivalence, permettant de les renvoyer dos à dos, avec l'évidence d'un "*acquis de la recherche qui autorise à interdire le recours à certaines méthodes*", je serais heureux de changer de convictions ...

Je me réjouis donc de re-préciser, avec vous, pour le plaisir, qu'on apprend à lire pendant toute sa vie, consciemment ou inconsciemment, comme on apprend à parler, ou à vivre, mais qu'il y a donc un moment de la vie, de quelques mois ou quelques années, où l'on ne sait pas encore parler, ou lire, ou vivre, et qu'en ces transitions de découverte il est préférable de recevoir une aide, pour ne pas la mener au hasard, mais construire un cadre cohérent de référence. Période d'acquisition d'outils de « déchiffrement », parallèle et dégressive, mais non incluse dans la pratique réelle de l'activité, quelle qu'elle soit, lecture, natation, musique ou menuiserie ... (Pour la natation, ces éléments ne sont évidemment pas la composition chimique de l'eau, analogie inexacte : la « méthode syllabique » étant historiquement d'apprendre les mouvements de la nage hors de l'eau... Et la voie « raisonnable » étant peut-être l'accoutumance du fœtus, et du bébé, dans des ébats aquatiques avec la mère ?).

Propos d'un vieil ex-IEN, isolé et inculte, qui s'est toujours refusé à étayer ses convictions sur des analyses partisans de « spécialistes »...

Bien cordialement,

- **D.V.**

Cette fois-ci, je n'aurai qu'un seul mot : merci.

- **L.P.**

Je vous remercie à mon tour... Après avoir été pendant deux jours « habité » par cet échange, je souhaiterais avoir votre accord pour le placer sur le site "Primécole", à la suite de votre texte initial qui y est déjà. Vous avez évidemment mon accord pour utiliser à votre gré mes propres courriels. Il suffira, en dernier mot, de me répondre : OK !

Bien amicalement

- **D.V.**

OK.

Bien amicalement

- **D.V.**

Merci de m'avoir adressé si vite le texte de notre débat qui, ainsi que vous le soulignez justement, honore, à mon sens, ses participants (tant pis pour notre modestie !) Plus sérieusement, j'aimerais que beaucoup de débats publics ou privés se tiennent avec la nécessaire distance par rapport à des convictions qui ne sont rien d'autre que de simples "points de vue sur... "

Merci encore d'avoir "réagi"

Amicalement

- L.P.

En relisant tout cela, je m'aperçois d'un détail resté implicite dans notre analyse : l'inversion « code-message » en « message-code » concerne précisément le passage du signifié au signifiant ; l'inversion « grapho-phonétique » en « phono-graphique » (ou « code graphique-code phonétique » en « code phonétique-code graphique ») concerne le passage d'un signifiant à l'autre.

Complémentaires et parallèles, la première concerne la démarche d'apprentissage de la lecture, la seconde celle d'étude de la langue. Ou autrement dit dans "mon" jargon : la lecture et le déchiffrement. (Se référer au « triangle » « *sens-oral-écrit* » de la page 6 du document « Lecture et étude de la langue au cycle 2 »)...Que pensez-vous de cette façon d'énoncer les choses ? Et aurions-nous, en laissant implicite cette distinction, escamoté notre problème ? Ou simplement est-ce que, comme je le pense, "*ça va de soi, mais ça va mieux en le disant*", auquel cas un codicille à notre débat serait opportun ?...

Amicalement

- D.V.

J'ai personnellement du mal à différencier les deux activités dans la mesure où je cherche, méthodologiquement, à me centrer toujours, dans le champ de l'observation et de l'action, sur le comportement de lecture.

L'avantage, me semble-t-il, qu'il y a à procéder du message vers la découverte du code, est de permettre l'exercice d'un comportement, de donner immédiatement du sens à l'activité et de se situer d'emblée dans l'enseignement d'un comportement expert. Mais il m'apparaît tout aussi évident que les activités de théorisation de la langue écrite (comment le code permet la compréhension du message) sont étroitement complémentaires des précédentes. J'aurais tendance alors à parler d'interaction permanente... Mais je suis très loin d'être un spécialiste de la question.

Au bout du compte, étant préoccupé comme vous le savez par la dimension historique de l'apprentissage, ce qui m'intéresse le plus pour l'instant, c'est l'exercice de la voie directe et son perfectionnement.

Désolé pour cette non-réponse.
Bien cordialement.

- L.P.

Je vous remercie pour cette « non réponse » porteuse de tant d'enseignements, y compris sur la difficulté de communiquer, et la nécessité d'être au clair sur chaque mot dans un débat amical.

Cette difficulté où vous dites être, de confirmer ou non un constat que j'ai présenté comme allant de soi, vous l'expliquez par le fait que vous n'en êtes pas spécialiste. Je crains fort que notre « problème » n'ait été escamoté précédemment par moi, devant la convergence de vue suggérée par votre phrase : « *Comme vous le soulignez, il s'agit essentiellement d'inverser (logiquement et chronologiquement) la relation code -----> message en message ---> code* ».

Vous précisez à présent : « *les activités de théorisation de la langue écrite (comment le code permet la compréhension du message) sont étroitement complémentaires des précédentes. J'aurais tendance alors à parler d'interaction permanente.* » : il y a là un point d'accord fondamental, et pour moi nouveau. A partir de là, tout devient simple.

Il s'agit bien là de l'acte spécifique de lecture. Alors que j'entendais la première phrase comme une formule générale dans le cadre de la question posée, où lorsque "message = texte", "code = lettres", et lorsque "message = parole", "code = phonèmes"... Ce faisant, je négligeais, comme allant de soi, la question posée, à laquelle vous ne répondiez déjà pas : celle du passage d'un code à l'autre, question touchant non plus au domaine spécifique de la lecture, mais à celui, parallèle et complémentaire, de l'étude de la langue. Question que j'ai donc cru nécessaire de reformuler soigneusement dans ma réponse, ce qui, à notre double satisfaction, vous a pleinement agréé. Il n'est dès lors plus question de rejeter tout recours à l'étude du code (rejet qui provoquait des méfaits bien connus, notamment en orthographe, par exemple dans la défunte "méthode globale"). Reste à valider tout cela, de la façon suivante :

À présent que la question est mieux cernée, permettant d'éviter les crépages de chignons habituels lorsqu'il s'agit d'« apprentissage de la lecture », elle en appelle tout de suite une autre : comment intégrer cette interaction permanente dans le quotidien d'une classe ? La langue n'est pas seulement un objet de lecture : elle se parle, se lit, s'écrit, se poétise, se spécialise, ou est simplement un objet d'étude, chacune de ces manifestations se déclinant même sous toutes sortes de « niveaux de langue » (Sans parler de l'apprentissage d'une langue étrangère !). Et l'école a pour mission d'enseigner tout cela....

Je m'appuierai sur votre phrase : « *L'avantage, me semble-t-il, qu'il y a à procéder du message vers la découverte du code, est de permettre l'exercice d'un comportement, de donner immédiatement du sens à l'activité et de se situer d'emblée dans l'enseignement d'un comportement expert.* »... Et faisant confiance au spécialiste que vous êtes, j'en conclus que je suis entièrement d'accord puisque de toute façon il s'agit là d'une analyse de l'acte de lecture, sur lequel il n'y a aucune divergence de vue entre nous. Nous sommes donc bien d'accord pour aller aussi « du message vers la découverte du code », ou plutôt des deux codes, de façon « *interactive* ». C'est conclure que l'étude des codes fait aussi partie de la méthode de lecture ! Mais le « problème » reste entier pour ce qui concerne la mise en œuvre pratique avec des enfants de cycle 2 en phase de maîtrise de leur propre parole et de découverte de l'écrit : comment procéder ?

La démarche synthétique se disqualifie d'emblée, puisqu'au lieu d'aller du message au code elle va cahin-caha du code écrit (inconnu) au message (inconnu)... Mais comment aller d'un message écrit inconnu au code écrit, sinon en passant par le message connu (oralement) puis par son codage oral ? C'est une activité possible dès la moyenne section, et un remarquable élément de programme pour la grande section de maternelle : l'épellation phonétique. Le CP devient la classe où le passage du code oral maîtrisé au code écrit inconnu se travaille systématiquement. Et le CE1 la consolidation du tout, période faste de l'« interaction permanente »... Le tout en séquences d'étude de la langue, parallèles et complémentaires des vraies séquences de lecture ! Schéma possible de ce type de séquence :

texte oral → codage oral → codage écrit → texte écrit .

Et voilà comment pourrait, s'il vous agréait, se clarifier un assez difficile débat entre un spécialiste de lecture et un observateur de pratiques de classes ! Et trouver enfin une opposition fiable à la régression syllabique à la mode... Cela permet même de s'accorder sur l'intérêt de la recherche sur la « voie directe », qui, si j'ai bien compris, est l'acte achevé de lecture, dans laquelle la perception globale du mot (et de la phrase) se fait instantanément. Personnellement, je ne vois que des avantages à introduire dans les trois classes du cycle 2 des **exercices systématiques de perception** rapide d'images, de signes puis de mots, plus tard de phrases, et la lecture en diagonale, etc, c'est-à-dire un entraînement à la maîtrise directe de l'écrit, qu'acquiert spontanément (plus ou moins efficacement !) les passionnés de lecture de tous âges. D'où la nécessité d'une authentique politique d'activités multiformes de lecture, et de développement des BCD, CDI et autres lieux d'enchantements... Mais peut-être suis-je encore à côté de la plaque, en matière de voie directe ? C'est vous le spécialiste !

Bien amicalement, LP

- D.V.

J'hésite, cette fois, à répondre, tant votre texte et votre point de vue me paraissent tout à fait pertinents et cohérents ; de plus, vous provoquez le questionnement et y répondez simultanément de façon directe ou implicite...

En outre, au souci récurrent, et présent dans tous vos écrits échangés, du choix de la méthode (ou démarche), je suis incapable de répondre. Je persiste à rester dans la conviction profonde que seul l'enseignant concerné peut valablement l'effectuer (le problème restant celui de "la connaissance de cause", autrement dit de la définition que l'on se donne de la lecture)

Dernière remarque qui m'inspire alors deux remarques sur votre texte que je ne devais pas commenter !

Tout d'abord sur la prégnance de l'oral : même si je suis, comme vous, convaincu de la nécessité de sa maîtrise et de son perfectionnement lors de l'apprentissage de l'écrit, je n'en fais ni le vecteur unique ni la seule manifestation de la compréhension (conçue, elle, comme l'essence de la lecture). Et à la question "comment l'enseigner ?", je répondrais : "comme elle fonctionne !" (elle = la compréhension). C'est-à-dire suivant un modèle cybernétique basé sur la caractéristique et l'incroyable capacité humaine à prédire, capacité elle-même fondée interactivement sur la prise d'indices dans le texte, son environnement graphique et ses conditions sociologiques (politiques) de production et de réception.

Partant du modèle "achevé" de la lecture "comment je m'y prends, moi, pour comprendre un écrit ?" j'ai la prétention, ou la faiblesse, de penser qu'il existe une voie complémentaire de ce qui se pratique en général (hors syllabique pure et dure) pour une vision et une pratique véritablement constructivistes des apprentissages de l'écrit. Voie ou vos très légitimes préoccupations didactiques peuvent trouver un fertile terrain d'exploration...

Deuxième remarque concernant la voie directe. Il s'agit, à votre intention, d'une simple précaution de vocabulaire : dans mes propos et pratiques, la voie directe n'est pas la perception directe de l'écrit, ou du moins pas seulement. Il s'agit d'une activité idéo-visuelle qui construit interactivement (culture personnelle / techniques d'exploration de l'écrit / raisons de lire) la compréhension immédiate (= non médiatisée).

Arrivé là, j'ai le sentiment de n'avoir pas progressé.

Et, ainsi que je crois vous l'avoir exprimé déjà, tout l'intérêt que présente, à mes yeux, de telles préoccupations, des tels échanges passionnés -réalisés dans un total respect mutuel de l'autre et de son histoire- est que de telles questions n'admettent, et n'admettront jamais, de réponse...

Amicalement.

- **L.P.**

Une nouvelle fois merci, chacun de vos messages me fait avancer. Juste un mot : tout ce que je vous ai écrit concerne exclusivement le cycle 2 (et un peu la section des moyens de maternelle), dont le postulat de départ, clairement énoncé, qui est qu'il appartient au seul enseignant (travaillant si possible en équipe) de choisir sa propre démarche. Si j'emploie le mot « méthode », c'est par référence au vocabulaire courant, alors que ce qui conviendrait est une simple exigence de « démarche méthodique » pour un enseignement collectif.

C'est dire que dès le cycle 3, voire la fin du CE1, on est dans un autre monde : celui des lecteurs affranchis de la première étape de découverte, donc de mes préoccupations phonologiques, pour une prégnance cette fois de la voie directe dont vous éclairez si utilement ma faible lanterne. Celui aussi d'une maîtrise élargie de la langue parallèlement à la lecture d'écrits : prise publique de parole, lecture oralisée, diction, théâtre, écriture, poésie, traitement de texte, gestion de données, journal intime, grammaire, sémantique, et même phonologie ! ...

Quant au cycle 2, je ne crois pas tomber dans un excès de prégnance de l'oral : certes omniprésent en maternelle, il s'agit de s'en servir pour avancer, et peu à peu s'en dégager : ce n'est pas parce qu'on essaie de réhabiliter, ou restaurer, ou même instaurer une composante phonologique dans la démarche d'apprentissage collectif (et une culture phonologique dans la formation de Maîtres !), qu'on néglige le fait que personne ne sait comment fonctionne la compréhension, et comment les enfants apprennent à lire. (Probablement de façon différente des adultes analphabètes). Que bien des enfants savent lire avant de commencer à « apprendre ». Et que sont encore à explorer les voies que vous précisez si bien en trois phrases, sur les capacités du cerveau et de l'œil, dès le premier regard, pour s'approprier le sens des choses, et des écrits. Et comme vous le dites, je ne crois pas que ces questions admettront une réponse de mon vivant ! Mais qui sait pour plus tard ?

Merci encore, et mon salut amical avec ce grand merci.

- **D.V.**

Entièrement d'accord avec vous.

N.B. Ce débat privé s'est développé pendant quelques jours de Mai 2006, entre deux personnes qui ne se connaissaient absolument pas, dont l'une a réagi à la réception du texte diffusé par le premier, et publié dans divers sites pédagogiques coopératifs non commerciaux.

Dominique VACHELARD est enseignant, et président de « Brioude Ville Lecture », structure paramunicipale et associative dont la mission est la conduite d'une politique de l'écrit à l'échelle d'une commune.

Formateur à l'Association Française pour la Lecture, il a été chargé de nombreuses missions de formation et de conseil auprès d'organismes divers en France et à l'étranger : CCAS-EDF, IUFM, CRDP et CDDP, AGIEM, Ministère de l'Education Nationale du Maroc, Ambassade de France à Rabat, etc.

Il a publié : « **Une logique de la lecture** » éditions L'Harmattan, Paris, 2003, 234 p. et divers autres textes...
