

ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE	SESSION 2006
Concours externe de professeur des écoles Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury	
Durée : 1 heure de préparation + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J5-3

« Lire et écrire : deux volets indissociables dans l'apprentissage du code » ;
in « Apprendre à lire » ; Observatoire National de la lecture ; éditions Odile Jacob ; avril 1998

Nombre de pages du sujet : 3 (hors page de garde)

Dégagez les idées essentielles de ce document.

Mardi 27 juin 2006 – après-midi
Candidats 4 et 5

Lire et écrire: deux volets indissociables dans l'apprentissage du code

Il fut une époque où l'on apprenait d'abord à lire, ensuite seulement à écrire. Cette conception est dépassée. Heureusement, car elle est erronée. La lecture et l'écriture ne sont pas des compétences indépendantes. On signale parfois que tel enfant ou tel adulte est capable de lire mais incapable d'écrire. En réalité, dans ces cas, si l'on exclut ceux qui présentent une difficulté motrice (notamment, des enfants très jeunes), la capacité de lecture reste le plus souvent à un niveau très rudimentaire, porte sur un lexique relativement réduit et se fonde, pour beaucoup de mots, sur une identification de type logographique. L'un des avantages, justement, de l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture est de contribuer à éviter la dérive logographique qui guette l'apprenti lecteur lorsque la conception de l'enseignement n'est pas phonique (plus loin, nous dirons ce qu'il faut entendre exactement par conception phonique) et, au contraire, insiste sur la mémorisation de l'apparence visuelle des mots.

Cela dit, la lecture et l'écriture de mots impliquent, dans une certaine mesure, des capacités cognitives différentes. On peut résumer la différence essentielle en disant que la lecture est une forme de reconnaissance et l'écriture une forme de rappel, reconnaissance et rappel étant deux manières de retrouver de l'information en mémoire. Une analogie avec des objets familiers peut être utile pour comprendre cette différence. Nous n'avons aucune difficulté à reconnaître, et à distinguer entre eux, les billets de banque et pièces de monnaie que nous manipulons quotidiennement. Notre système cognitif se fonde pour cela sur certains traits distinctifs qu'il a extraits de ces objets. En revanche, si l'on nous demande de décrire ou de dessiner une pièce d'un franc ou un billet de cent francs (des expériences de ce type ont été réalisées), notre performance est extrêmement mauvaise, comportant beaucoup d'omissions, de déplacements et de substitutions de détails. Alors que la reconnaissance n'exige qu'une opération mentale d'appariement entre la représentation de l'objet présent et la représentation correspondante en mémoire, le rappel exige d'engendrer au préalable des représentations de concepts, d'objets ou d'événements, donc une description, à partir d'une intention ou d'une instruction. L'écriture est un type de description (la parenté morphologique de ces mots n'étant pas due au hasard). Étant donné la manière dont les mots écrits sont construits, à travers la combinatoire d'un petit nombre de lettres, ce qui conduit à ce que chaque mot

ait beaucoup de «faux jumeaux» (mots qui partagent presque les mêmes lettres), il est indispensable que sa description orthographique engendrée mentalement au moment de l'écriture soit tout à fait précise.

La correspondance que nous venons d'établir entre lecture et reconnaissance, d'une part, et écriture et rappel, d'autre part, doit cependant être nuancée. Par exemple, on peut juger des connaissances orthographiques de l'enfant en lui demandant de lire une phrase pour choisir entre une version correcte et une version incorrecte de tel ou tel mot (par exemple, choisir entre « mézon » et « maison », le premier étant un pseudomot homophone du second; ou bien choisir entre « sot » et « seau » le mot qui désigne un récipient). On peut ainsi comprendre aisément le jeu interactif dans lequel lecture et écriture de mots s'engagent. L'exercice de la lecture donne à l'apprenant l'expérience des formes orthographiques des mots. Ensuite, l'exercice de l'écriture force l'apprenant à structurer, fixer et consolider ces formes orthographiques. En retour, la lecture lui offre l'opportunité de vérifier l'exactitude de ses représentations.

Comme dans le cas de la reconnaissance des mots, leur écriture, chez l'individu habile, peut se faire soit par médiation phonologique, soit au travers de la recherche et du repérage des formes orthographiques dans le lexique orthographique. Cette dernière procédure, vraisemblablement plus rapide, correspond à un niveau de compétence plus élevé que la première. La médiation phonologique constitue, elle, comme dans le cas de la lecture, le moteur de lancement de l'écriture «directe», automatisée. Cela n'est certainement pas étranger à l'observation, faite dans beaucoup d'études expérimentales, de corrélations très élevées entre les performances de lecture et d'écriture de mots au début de l'apprentissage, quelle que soit la langue. Les études expérimentales réalisées sur le français suggèrent, en outre, que la médiation phonologique dans l'écriture est tout à fait dominante au cours des premiers mois du CP et que l'écriture faisant appel à un lexique orthographique n'apparaît, au plus tôt, qu'au cours de la deuxième moitié du CP. En particulier, ce n'est que vers la fin du CP que l'écriture de graphèmes complexes (digraphes) cesse de poser plus de problèmes que l'écriture de graphèmes simples (différemment de ce qui se passe en lecture). Que se passe-t-il par la suite? Il a été constaté que les enfants du CE1 ne prennent presque jamais en compte les règles contextuelles ([z] s'écrit systématiquement «j» avant les lettres « a », «ou » et « u »), alors qu'ils maîtrisent déjà les règles simples ([b] s'écrit toujours « b »). Parmi les orthographes imprévisibles à partir de la seule expression sonore, celles qui sont peu fréquentes (par exemple, la lettre « c » pour [s]) ne sont pratiquement jamais respectées par l'élève de CE1. Par contre, la variante la plus fréquente ("S") ne pose généralement pas de problème, sans doute parce qu'il l'interprète comme

étant systématique. La performance d'écriture de mots s'améliore nettement au CE2. C'est alors que l'enfant utilise les graphies non systématiques et peu fréquentes, dites inconsistantes non dominantes (par exemple, le «c» dans «ceinture»), ce qui suppose la référence à un lexique orthographique. C'est alors également qu'il respecte des règles contextuelles (par exemple, le «m» avant le «b»). C'est alors enfin que les indices morphologiques commencent à être pris en compte dans l'écriture des mots (par exemple, le «t» est plus souvent respecté dans des mots comme «sot», dont on dérive «sotte» et «sottise», que dans des mots comme «cachalot» où il ne joue pas un rôle morphologique).

En rapport avec le développement des connaissances orthographiques, il est utile de faire ici une brève référence à une activité souvent pratiquée à juste titre dans les classes, à savoir la copie de mots et de phrases. La copie contribue en effet à la consolidation des représentations orthographiques tout en permettant à l'enfant de mieux exercer la dynamique gestuelle de l'écriture cursive. En outre, et ceci est d'une grande importance, le maître pourra ainsi observer et contrôler, à travers le comportement de l'élève, l'alternance des saisies visuelles et des activités motrices. Dans quelle mesure l'enfant travaille-t-il encore au niveau de la relation lettre-son (copie segmentée, lettre par lettre) ou bien, en revanche, élabore-t-il déjà des unités plus larges que la lettre, par exemple des syllabes, voire le mot entier ?

Disons encore un mot sur la première phase de l'apprentissage de l'orthographe, en rapport avec la distinction que nous avons établie précédemment entre la découverte du principe alphabétique et l'apprentissage du code. L'activité mentale d'analyse des mots en phonèmes qui intervient dans le processus de médiation phonologique au début de l'apprentissage de l'écriture peut présenter des difficultés, même chez l'enfant qui aurait compris le principe alphabétique. Cela semble être le cas lorsque l'enfant omet la consonne liquide dans l'écriture des groupes consonantiques «br-», «pl-», etc., ou la voyelle qui, par ailleurs, fait partie du nom de la consonne qui la suit immédiatement («ferme» peut être écrit «frm», si l'enfant tient compte du nom de la consonne «r» plutôt que de sa valeur phonémique). L'observation d'erreurs d'écriture dénotant une difficulté d'analyse phonémique dans certains contextes (l'omission de voyelle semble être plus fréquente avant une consonne liquide qu'avant d'autres consonnes) contribue à renforcer l'idée qu'il faut introduire, au début de l'apprentissage et en combinaison avec l'enseignement des correspondances graphophonologiques, des exercices attirant l'attention de l'enfant sur les constituants phonémiques des mots. Nous reviendrons sur ces propositions pédagogiques.