

TENTATIVE DE DEFINITION DE L'ACTE DE JIRE
A L'AIDE D'UNE CONFRONTATION
PIAGET DECHANT

par Gérard-Adéodat Dubé

Thèse présentée à la Faculté
d'Education de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du Ph.D. en
Education.



Ottawa, Canada, 1974

UMI Number: DC53361

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI Microform DC53361
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

RECONNAISSANCE

L'auteur de la présente recherche désire adresser un témoignage d'appréciation à plusieurs personnes qui n'ont ménagé ni leur temps ni leur dévouement pour rendre possible la présente recherche.

Il désire exprimer sa gratitude spéciale à son directeur de thèse, M. Jean-Marie Beniskos, Ph.D.

Il voudrait remercier également ses nombreux amis et les membres de sa famille pour leur sympathique encouragement.

CURRICULUM STUDIORUM

Gérard-Adéodat Dubé, naquit à Sainte-Angèle-de-Mérici, comté de Rimouski, Québec, le 4 septembre 1928. Il obtint un Baccalauréat ès Arts et un Baccalauréat en Philosophie de l'Université d'Ottawa, en 1950 et une Maîtrise en Education de l'Université de Toronto en mai 1964.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	v
I.- LA CONCEPTION DE LA LECTURE CHEZ	
EMERALD V. DECHANT	1
1. Introduction	1
2. La dimension sensorielle de l'acte de lire	6
3. La dimension perceptuelle de l'acte de lire	11
4. La lecture est un processus de croissance	33
5. La lecture est un apprentissage	56
6. Conclusion	77
II.- DONNEES PSYCHOLOGIQUES DE PIAGET	79
1. Introduction	79
2. Domaine physiologique	80
3. L'assimilation psychique	85
4. Les étapes du développement mental	102
5. Conception opératoire de l'apprentissage	117
6. Conclusion	138
III.- ANALYSE COMPARATIVE DE DECHANT ET PIAGET	140
1. Introduction	140
2. Le domaine sensoriel	141
3. Le domaine perceptuel	147
4. La lecture, processus de croissance	170
5. Le domaine de l'apprentissage	199
6. Conclusion	218
SYNTHESE ET CONCLUSION	219
BIBLIOGRAPHIE	246

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I.- Les composantes du langage, selon Dechant . . .	24
II.- Composantes d'une définition de la lecture selon Dechant	26
III.- La lecture dépend de l'expérience antérieure du sujet	27
IV.- Facettes d'un joyau taillé représentant l'expérience multiforme du sujet	28
V.- Processus de lecture représenté sous forme de spirale, depuis la lecture de l'expérience jusqu'à la perception du message	29
VI.- Eléments fondamentaux d'une théorie de l'apprentissage, selon Dechant	68

INTRODUCTION

1. Importance de la lecture.

Dès les premiers mois de son existence, l'enfant qui pose son regard sur les objets qui l'entourent a déjà commencé à lire. Très tôt, il saura percevoir les jouets qui pendent à son berceau, tout comme il saura lire les bruits, les sons ou les gestes. Cette discrimination, Piaget¹ l'appelle déjà une lecture de l'expérience.

Il faudra quelques années encore avant que l'enfant ne puisse saisir le symbolisme des signes graphiques mais il semble que le besoin de lire, comme celui de voir ou d'entendre, soit inscrit dans sa nature.

Passé la phase des premiers reflexes, l'individu prend graduellement conscience du monde qui l'entoure en assimilant à sa nature un nombre croissant de réalités; si bien que la qualité de son expérience infantine, depuis les premières perceptions jusqu'à la phase des premiers concepts influencera grandement ses succès scolaires dans le domaine de la lecture. La lecture occupe dans les programmes scolaires une place de choix. De fait, depuis plusieurs décennies, dans la société nord-américaine, la première année

¹ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, Presses universitaires de France, Paris, 1958, 147 p.

traditionnelle de scolarité est précédée d'au moins une année préliminaire dont bon nombre d'activités visent à préparer l'enfant à l'apprentissage de la lecture.

L'école d'aujourd'hui considère la lecture comme le premier outil conditionnant l'aptitude académique de millions de jeunes. Bien plus, le terme "préparation à la lecture" n'est plus réservé aux étapes pré-scolaires mais l'école élémentaire, tout comme l'école secondaire et l'université, se demandent si l'étudiant est prêt à interpréter ce qu'il lit.

Le rôle important que joue la lecture sur l'apprentissage des diverses disciplines scolaires et sur le développement même de la personne humaine invite l'éducateur à jeter un regard attentif sur le rôle de la lecture dans la vie de l'étudiant. Il engage également le chercheur à identifier les grands principes qui devraient inspirer un tel enseignement.

Les recherches en lecture, plutôt restreintes au début du siècle présent, se sont multipliées au point où en 1945, elles atteignaient le chiffre de 2600².

² Lawrence J. Smith, Research Workers in Selected Subjects, Journal of Educational Research, 45 (December 1951), p. 255-273.

Trois monographies publiées par Traxler et ses associés^{3,4,5} rapportent, en les annotant, entre 1930 et 1953, 1905 études. Egalement, depuis plusieurs décennies, les Psychological Abstracts, Educational Digest, Journal of Educational Research, Review of Educational Research et Elementary School Journal, rapportent régulièrement plusieurs centaines de recherches spécifiques.

Le nombre imposant de recherches en lecture, tout autant que la variété des aspects qu'elles recouvrent, laissent toutefois irrésolus une foule de problèmes reliés à la nature et à la progression de cet apprentissage. William S. Gray⁶ mentionne notamment, en 1960, que la recherche en lecture, souvent fragmentaire et incomplète, révèle un manque de coordination dans les efforts des chercheurs.

3 Arthur E. Traxler et Margaret Seder, Ten Years of Research in Reading, Educational Records Bulletin, No. 32, Educational Records Bureau, New York, 1941.

4 Arthur E. Traxler et Agatha Townsend, Another Five Years of Research in Reading, Educational Records Bulletin, No. 46, Educational Records Bureau, New York, 1946.

5 Arthur E. Traxler et Agatha Townsend, Eight More Years of Research in Reading, Summary and Bibliography, Educational Records Bureau Bulletin, No. 64, Educational Records Bureau, New York, 1955.

6 William S. Gray, Reading, dans Encyclopedia of Educational Research, Chester W. Harris, Editor, The MacMillan Company, New York, 1960. p. 1087-1088.

Il semble, conséquemment, que l'organisation des données actuelles de la recherche pour en découvrir les principes intégrants serait un objectif désirable. C'est à une telle tâche que s'est adonné Emerald V. Dechant, au cours des dernières décennies. Son oeuvre se présente, non pas comme un sommaire des recherches scientifiques mais comme une analyse des données disponibles pour en dégager les principes qui pourraient inspirer l'apprentissage de la lecture.

2. L'oeuvre d'Emerald V. Dechant.

En mai 1958, Emerald V. Dechant présentait au "Department of Education" et à la "Faculty of the Graduate School" de l'Université du Kansas, une dissertation philosophique, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading.

Cette dissertation, qui se voulait une synthèse des données scientifiques de l'heure en lecture, lui valut, en 1958, le Doctorat en Philosophie.

Trois ans plus tard, en 1961, en collaboration avec Henry P. Smith⁷, Dechant livrait au public un premier volume, Psychology in Teaching Reading. Ce livre se présente comme un traité de base en psychologie de la lecture et comme un

⁷ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1961, p. vi.

pré-requis à la pédagogie de cette discipline fondamentale. Il fait suite, de l'aveu des auteurs⁸ à une analyse de plus de 2,500 recherches dans ce domaine spécifique.

Des spécialistes reconnus de la lecture tels Albert J. Harris⁹, Zintz¹⁰, Stauffer¹¹, Tinker et McCullough¹², n'ont pas tardé à s'inspirer de l'oeuvre de ces auteurs et à recommander à diverses reprises à leurs lecteurs plusieurs sections particulières de ce traité de psychologie de la lecture.

Bien plus, Wayne Otto et Richard J. Smith¹³, spécialistes reconnus, se référant à ce volume en 1970, le recommandaient comme l'unique et la meilleure source en psychologie de la lecture.

8 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. vi.

9 Albert J. Harris, How to Increase Reading Ability, 5e édition, Longmans, 1970, xix-570 p.

10 Miles V. Zintz, The Reading Process, W.M.C. Brown Company Publishers, 1970, 549 p.

11 Russell G. Stauffer, Directing Reading Maturity as a Cognitive Process, Harper & Row Publishers, New York, Evanston & London, 1969, xii-498 p.

12 Miles A. Tinker et Constance I. McCullough, Teaching Elementary Reading, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1962, 615 p.

13 Wayne Otto et Richard J. Smith, Administering the School Reading Program, Houghton Mifflin Co., Boston, 1970, 212 p.

L'année 1961 devait être témoin de la première édition de Improving the Teaching of Reading par Emerald V. Dechant¹⁴, professeur de Science de l'Education à l'Université du Kansas. Ce volume qui s'avère à la fois un traité théorique et un guide méthodologique contient une abondante bibliographie de 788 références.

Donald Cushenbury¹⁵ faisait, en 1970, de cet ouvrage, l'évaluation suivante:

The fifteen chapters of this book contain a wealth of provocative material of both a theoretical and practical nature for giving children adequate training in each of the basic facets of reading!

Les spécialistes de la lecture n'ont pas tardé à exploiter les ressources de cet ouvrage.

Albert J. Harris¹⁶, dans la 5^e édition de son volume, How to Increase Reading Ability, attirait l'attention sur la valeur particulière de la section que Dechant dédie dans ce volume à la compréhension en lecture.

14 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, Prentice-Hall, Inc., 1970, vii-663 p.

15 Donald Cushenbury, Reading Improvement in the Elementary School, Parker Publishing Co., Inc., West Nyack, N.Y., 1970, p. 159.

16 Albert J. Harris, How to Increase Reading Ability, op. cit., xix-570 p.

James A. Smith¹⁷, Arthur W. Heilman¹⁸, Wayne Otto¹⁹, Zintz²⁰, DeBoer et Dallmann²¹, se réfèrent, soit à l'occasion, ou fréquemment à ce volume de Dechant qu'ils considèrent comme une source de première valeur.

Le dernier ouvrage de Dechant, Diagnosis and Remediation of Reading Disabilities²², publié en 1968, s'est acquis un prestige comparable tant par sa valeur pédagogique que par sa rigueur scientifique²³.

3. But et justification de la présente étude.

Les témoignages relevés précédemment contribuent à démontrer la haute qualité de l'oeuvre d'Emerald V. Dechant.

17 James A. Smith, Creative Teaching of Reading and Literature in the Elementary School, Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1969, 268 p.

18 Arthur W. Heilman, Principles and Practices of Teaching Reading, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1967, 562 p.

19 Wayne Otto et Richard J. Smith, Administering the School Reading Program, op. cit., 212 p.

20 Miles V. Zintz, The Reading Process, op. cit., 549 p.

21 John J. DeBoer et Martha Dallmann, The Teaching of Reading, Holt Rinehart and Winston, 1970, 507 p.

22 Emerald V. Dechant, Diagnosis and Remediation of Reading Disabilities, Parker Publishing Company, Inc., West Nyack, N.Y., 1968, xxi-296 p.

23 Donald Cushenbery, Reading Improvement in the Elementary School, op. cit., p. 160.

Les ouvrages de cet auteur sont relativement récents puisqu'ils appartiennent à quelques années près, à la dernière décennie.

Une recension exhaustive des écrits révèle qu'il n'existe aucune étude critique disponible sur l'oeuvre de Dechant. Cet aspect particulier a été spécialement vérifié dans la littérature scientifique et tout spécialement par une revue attentive de l'Education Index couvrant la période de 1958 à 1973.

De plus, une enquête menée par le bureau de recherches Datrix²⁴, couvrant la même période n'a révélé aucune recherche spécifique reliée à l'oeuvre d'Emerald V. Dechant.

C'est en partie cette carence de recherches scientifiques reliées à l'oeuvre de Dechant qui a incité l'auteur de la présente étude à apporter ici une contribution particulière.

Le contact avec l'oeuvre de Dechant laisse percevoir une certaine similitude entre la conception de la lecture chez Emerald V. Dechant et les conclusions scientifiques de Jean Piaget.

²⁴ Datrix Order Department, Xerox University Microfilms, 300 North Zeeb Road, Ann Arbor, Michigan, U.S.A.

Pour Dechant, la lecture n'est pas l'enregistrement d'un sens confiné sur la page écrite mais bien plutôt un phénomène d'attribution du sens grâce à l'expérience antérieure du sujet.

Pour Piaget, la lecture serait un processus d'assimilation ou d'interaction du sujet et de l'objet. Processus d'assimilation, la lecture englobe un ensemble de relations entre le sujet et l'objet et qui toutes augmentent avec les activités perceptives du sujet²⁵.

L'être vivant, selon Piaget²⁶, assimile à lui l'univers entier en même temps qu'il s'y accommode. L'ensemble de ses actions et réactions à l'égard des choses s'ordonnent en un cycle dessiné par sa propre organisation autant que par la nature des objets externes. Et Piaget rappelle que "Tout ce qui répond à un besoin de l'organisme est matière à assimilation, le besoin étant même l'expression de l'activité assimilatrice²⁷".

Cette parenté de vue possible entre Dechant et Piaget incite sans doute le chercheur à scruter leurs écrits.

25 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 77.

26 -----, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1968, 370 p.

27 Ibid., p. 357.

Une revue attentive de l'oeuvre d'Emerald V. Dechant, révèle toutefois que ce dernier ne réfère presque jamais à Piaget dans l'ensemble de ses travaux.

Tout au plus trouve-t-on dans Psychology in Teaching Reading²⁸, une brève allusion aux stages piagétiens de formation du concept.

Dans Improving the Teaching of Reading²⁹, Dechant évoque une distinction de Piaget entre la perception et le concept.

Par ailleurs, un article de Nadine Galifret-Granjon³⁰, publié en 1966, démontre l'impact de l'épistémologie génétique et relie la conception de Dechant aux théories piagétiennes.

La perception est en fait une interprétation de stimulus. C'est une interprétation d'un donné dont nous ne saisissons que quelques bribes, quelques indices, (...) Finalement, percevoir c'est "apporter une signification à (...) plutôt que tirer une signification de (...) " comme le disent Smith et Dechant à propos d'ailleurs de la perception d'un texte écrit, à propos de la lecture³¹.

28 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 35.

29 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 370.

30 Nadine Galifret-Granjon, L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles, dans Bulletin de Psychologie, numéro spécial, Aspects du langage, vol. 19, numéro 247, janvier 1966, p. 466-474.

31 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 469-470.

Puis continuant de relier Dechant à Piaget, Nadine Galifret-Granjon poursuit:

On sait mieux maintenant que la perception n'est pas seulement un phénomène réceptif, un phénomène passif. Loin de demeurer passif, dit Piaget, le sujet procède par une sorte d'échantillonnage (...). On comprend bien, en effet, pourquoi on ne peut séparer l'intelligence de l'activité perceptive, et surtout ici, la perception du matériel signifiant du signifié. Comme le dit Piaget en fait dans toute son oeuvre, on a la perception de son intelligence. C'est l'intelligence qui décide de ce que l'on perçoit³².

Cette mise en parallèle par Granjon de la position de Piaget et de la conception de Dechant peut suggérer à plus d'un, une étude approfondie de l'oeuvre de Dechant au regard des conclusions piagésiennes.

Il est possible en effet, quoique non certain, que les vues piagésiennes sur la connaissance et l'apprentissage puissent conduire à une conception plus englobante de l'acte de lire et apporter à la pédagogie de la lecture un plus grand éclairage.

Dechant³³ définit la lecture comme l'interprétation des signes graphiques du langage.

³² Nadine Galifret-Granjon, L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles, op. cit., p. 470.

³³ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 17.

En explicitant sa définition, il apporte, au concept de lecture, une dimension nouvelle:

(...) it is even more than the gaining of meaning from printed materials. The reader is stimulated by the writer's words but in turn vests these words with his own meaning³⁴.

En ce sens, la page écrite devient un stimulus permettant au lecteur de construire le sens grâce à son expérience antérieure. "Reading typically is the bringing of meaning to rather than the gaining of meaning from the printed page³⁵.

Il importe cependant que soit perçu le message que veut transmettre l'auteur.

This occurs when the writer's symbols stimulate the reader to combine or reconstruct his own experience in a novel way³⁶.

La perception du sens dépendrait donc de cette capacité du lecteur de reconstruire les expériences représentées par les signes. Le point névralgique n'est donc pas tant le signe mais ce que le signe peut susciter chez le lecteur.

³⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 17.

³⁵ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 22.

³⁶ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 18.

Reading thus is the process of giving the significance intended by the writer to the graphic symbols by relating them to one's own fund of experience³⁷.

Un tel concept de l'apprentissage de la lecture, émergeant des écrits d'Emerald V. Dechant, révèle une certaine similitude avec la conception opératoire de la connaissance définie chez Piaget³⁸, comme une assimilation de l'expérience actuelle aux données antérieures du sujet.

Puisque d'une part il pourrait exister une parenté de vues entre Piaget et Dechant et que, d'autre part, ce dernier ne recourt presque jamais à Piaget dans l'ensemble de ses écrits, on peut donc poser le problème suivant:

La confrontation de ces deux auteurs est-elle susceptible de nous donner une conception plus englobante de l'acte de lire?

4. Hypothèse.

Pour élucider ce problème, il s'avère opportun de confronter les écrits de ces deux auteurs à partir de l'hypothèse suivante:

³⁷ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 19.

³⁸ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, Presses universitaires de France, Paris, 1959, 185 p.

Les conclusions des recherches piagétien-
nes, en com-
blant certaines lacunes de la synthèse de Dechant permettent
d'élaborer une conception plus englobante de l'acte de lire.

5. Démarche de la présente étude.

Délimitant le problème au niveau de l'initiation à la
lecture chez le débutant, le premier chapitre de la présente
étude présentera la conception de la lecture chez Emerald V.
Dechant et en fera ressortir les carences.

Un second chapitre présentera les données piagétien-
nes susceptibles de compléter les aspects fondamentaux
traités par Emerald V. Dechant.

Un troisième chapitre démontrera comment les conclu-
sions piagétien-
nes viennent combler les carences de l'oeuvre
de Dechant en fournissant une conception plus englobante de
l'acte de lire.

CHAPITRE PREMIER

LA CONCEPTION DE LA LECTURE CHEZ EMERALD V. DECHANT

1. Introduction.

Le but du présent chapitre est de présenter, en synthèse, la conception de la lecture chez Emerald V. Dechant.

La dernière décennie fut témoin de la publication de trois volumes d'ordre professionnel dus à la recherche et à l'ingéniosité d'Emerald V. Dechant, Ph.D., professeur de Science de l'Education au Fort Hays Kansas State College.

Pour bien saisir l'impact de son oeuvre et pouvoir dégager l'essentiel des écrits de Dechant, il importe de se reporter à sa dissertation philosophique, soumise au "Department of Education" et à la "Faculty of the Graduate School" de l'Université du Kansas en mai 1958¹.

La dissertation philosophique d'Emerald V. Dechant s'intitule An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading².

1 Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, submitted to the Department of Education and to the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy, May 1958, viii-891 p.

2 Idem.

L'auteur exprime, dans l'introduction de sa dissertation, la raison d'être et la ligne d'orientation de ses recherches.

It rests on the following basic assumptions

1. That research in reading has advanced to the point where identification of fundamental principles of reading is a more pressing need than is the need for an additional specific and original analytical study;
2. that research may profit from redirection (there has been too much duplication of research in reading);
3. that there are numerous questions that either have not been put to experimental or pragmatic test or have been tested inadequately; and
4. that there has been no integration of the general principles of educational psychology and particularly of basic learning theory with the data that have been obtained concerning the reading process³.

L'orientation de la recherche de Dechant⁴ a conduit à une approche méthodologique bien particulière. A la suite d'une analyse des milliers de recherches déjà produites dans le domaine de la lecture, l'auteur établit, sur le modèle de Hull, un certain nombre de "postulats"⁵ qui sont comme les lignes de force d'une conception de la lecture.

3 Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 5-7.

4 Ibid., p. 14-16.

5 Ibid., p. 15.

Les trois volumes publiés par Dechant lui-même ou en collaboration présentent à la fois les aspects théoriques et les applications pratiques découlant de sa dissertation philosophique.

Un premier volume, Psychology in Teaching Reading⁶ écrit en collaboration en 1961 par Henry P. Smith et Emerald Dechant a pour but de présenter une vue d'ensemble des bases psychologiques du processus de lecture. Le but avoué des auteurs est de présenter les faits scientifiques et les principes qui demeurent à l'origine de toute pratique pédagogique.

"In this work, we seek to identify and organize the facts concerning reading behavior⁷."

Les auteurs mentionnent en outre que leur synthèse repose sur un examen d'environ 2,500 études dans ce domaine particulier⁸.

Un second volume, publié en 1964 par Emerald V. Dechant lui-même, Improving the Teaching of Reading⁹ vise

6 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1961, x-470 p.

7 Ibid., p. v.

8 Ibid., p. vi.

9 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, Prentice-Hall, Inc., 1970, vii-663 p.

à donner une meilleure compréhension du processus de lecture en reliant la théorie à la pratique pédagogique¹⁰.

Un troisième volume Diagnosis and Remediation of Reading Disability¹¹ publié par Emerald V. Dechant en 1968 se présente comme une suite aux deux premiers mais traite spécifiquement des troubles de lecture et des remèdes à y apporter¹².

Dès les premières pages de son volume Improving the Teaching of Reading, Emerald V. Dechant¹³ présente, du processus de lecture, les caractéristiques suivantes qui s'avèrent substantiellement identiques aux grandes divisions de sa thèse doctorale:

1. Reading is a sensory process
2. Reading is a perceptuel process
3. Reading is a response
4. Reading is a learned response
5. Reading is a developmental task
6. Reading can be an interest and a motive
7. Reading is a learning process
8. Reading is a language process¹⁴

10 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 13-14.

11 -----, Diagnosis and Remediation of Reading Disability, Parker Publishing Company, Inc., West Nyack, N.Y., 1968, xxi-296 p.

12 Ibid., p. xi-xv.

13 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 1-2.

14 Ibid., p. 1-3.

Dans la présente synthèse, les deux premiers aspects ci-haut mentionnés seront traités séparément.

Toutefois, comme les étapes de développement en lecture apparaissent solidaires du développement du langage dont les signes graphiques sont la représentation symbolique, il semble préférable d'intégrer, sous un même titre, les étapes progressives de la lecture et les étapes progressives du langage.

Il en sera ainsi des données sur l'apprentissage, pour les mêmes raisons. Pour Dechant, en effet, la lecture est d'abord une réponse à un stimulus graphique; elle est aussi une réponse apprise, c'est-à-dire un apprentissage. On sait, par ailleurs, que l'apprentissage subit l'impact de la motivation. Il est donc possible, dans ce chapitre d'intégrer les caractéristiques 3, 4, 6 et 7 dans une seule section qui sera consacrée à la lecture comme apprentissage; cette façon de procéder permettra de livrer plus fidèlement la pensée de Dechant.

Les huit divisions de Dechant seront donc regroupées ici sous les titres suivants:

1. La dimension sensorielle de l'acte de lire.
2. La dimension perceptuelle de l'acte de lire.
3. La lecture est un processus de croissance.
4. La lecture est un apprentissage.

Le présent chapitre traitera d'abord de l'aspect sensoriel. Viendra ensuite l'aspect perceptuel.

Les caractéristiques 5 et 8 s'intégreront sous le titre suivant: La lecture est un processus de croissance.

Les postulats 3, 4, 6, 7 seront pris conjointement sous le titre suivant: La lecture est un apprentissage.

En plus de présenter la conception de la lecture chez Emerald V. Dechant, le présent chapitre en signalera les carences fondamentales.

2. La dimension sensorielle de l'acte de lire.

Selon Dechant¹⁵, l'individu prend conscience du monde extérieur par l'intermédiaire des sens. "Sensation is the first occurrence in all perception¹⁶." Les sens permettent le premier contact du sujet avec l'environnement.

Depuis la naissance où l'enfant ne peut discerner que les objets éloignés, jusqu'à l'âge de six ans où la forme de l'oeil est devenue normale¹⁷ l'enfant a appris à identifier diverses formes visuelles.

La lettre, le mot ou les groupes de mots apparaissent comme d'autres formes visuelles que l'enfant doit d'abord identifier avant d'y apporter un sens. Le signe graphique objet externe s'adresse donc d'abord à la vue; la première

15 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 19.

16 Idem.

17 Ibid., p. 19.

réaction à ce stimulus est d'ordre visuel. Pour l'aveugle elle serait kinesthésique. Dechant écrit:

Reading is a visual process and a word-identification process. (...) The reader (...) must visually identify and recognize upon subsequent occasions the language symbol¹⁸.

Dechant décrit la première composante de l'acte de lire:

"When the light rays from the printed page hit the retinal cells of the eyes, signals are sent along the optic nerve to the visual centers of the brain¹⁹."

Cette description évoque le rôle de conditionnement physiologique joué par l'organe visuel. L'intégrité de cet organe, tout autant que son degré de maturation, deviennent facteurs de premier ordre dans l'identification des formes.

To become ready to read children need not only distance acuity but also adequate near-point vision and depth perception. Binocular coordination, ability to center, to focus, and to change fixation readily are skills that are important for reading²⁰.

On rapporte²¹, qu'en général, l'enfant de six ans possède une acuité visuelle normale 20/20, c'est-à-dire qu'il peut discerner à vingt pieds le symbole visuel prévu dans les

18 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 19.

19 Ibid., p. 18-19.

20 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 437.

21 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 55.

normes de l'examen de la vue. La lecture exige par ailleurs que l'oeil puisse discerner les stimuli graphiques à une distance de vingt pouces ou moins. L'acuité visuelle de l'enfant se détériore graduellement avec les années de scolarité mais la recherche n'a pu démontrer jusqu'à quel point l'initiation précoce à la lecture peut être la cause de cette détérioration.

Les recherches signalées par Dechant²² sur le mouvement de l'oeil au cours de l'acte de lire ont révélé que l'oeil se meut de gauche à droite par saccades et non de façon continue sur la ligne. La fixation est l'arrêt que fait l'oeil afin de réagir au stimulus graphique; c'est la pause permettant de lire. Durant la fixation le processus d'absorption est suspendu et le processus interne de perception se produit. Une régression est un mouvement de retour de l'oeil sur une lettre, une syllabe, un mot ou une phrase; c'est une fixation en sens inverse. A la fin de la ligne, le lecteur enjambe la ligne suivante. Les fixations accaparent 92 à 94 pour cent du temps de lecture tandis que les intervalles ou pauses occupent 6 à 8 pour cent du temps.

La fréquence et la durée des fixations et des régressions s'accroissent avec la difficulté du matériel présenté,

22 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 19-23.

ce qui démontre que le mouvement oculo-moteur dépend du processus de perception. "Eye movements do not cause but merely reflect efficient or poor reading performance²³."

Quoiqu'il en soit, la présence de l'organe visuel, son adresse et sa maturation ont un impact sur le phénomène de lecture.

"He must be able to center and to change fixation at will. And he must see clearly, simply and for sustained periods²⁴."

Toutefois, dans le domaine sensoriel, l'aspect visuel n'est pas la seule composante.

Les mots sont la représentation graphique des sons du langage. Le langage précède donc la lecture. La discrimination auditive précède la discrimination visuelle et est directement reliée au sens de l'ouïe.

Auditory factors are particularly important because imperfect hearing causes the child to confuse words and this confusion results in a progressive inability to discriminate among words and their meanings²⁵.

La présence d'un organe auditif adéquat est de grande importance.

23 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 23.

24 Ibid., p. 19.

25 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 135-136.

The child who has not made the distinctions in his speech will find it more difficult to make the appropriate associations between the spoken word and the written word. Hearing may bear as close a relationship to reading proficiency as does vision²⁶.

L'aspect sensoriel de l'acte de lire évoque donc une dépendance des organes auditifs et visuels tant du point de vue de leur maturation que de leur intégrité.

Functions such as vision, hearing and thought are possible only through the organs of the body, the eye, the ear or brain. If the organ is defective, the function is likely to be impaired²⁷.

D'autres facteurs physiologiques par ailleurs peuvent entraver le succès de l'acte de lire.

Glandular dysfunction, hemoglobin variation, vitamin deficiencies, nerve disorders, nutritional and circulatory problems, heart conditions, infected tonsils, poor teeth, rickets, asthma, allergies, tuberculosis, rheumatic fever, or prolonged illness can lower reading achievement and postpone or prevent reading readiness²⁸.

Relevant les caractéristiques du processus de lecture Dechant résume ainsi sa pensée sur l'aspect sensoriel.

²⁶ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 135-136.

²⁷ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 53.

²⁸ Ibid., p. 53.

Reading requires the use of the senses, especially vision. The reader must react visually to the graphic symbol. The symbols themselves must be legible, the eyes must see clearly and singly, and the light must be adequate. The good reader must also hear the sounds in words. The pupil needs to be able to make proper associations between the spoken sound and the graphic symbol²⁹.

Ce premier aspect, bien qu'il ait son importance, cède vite le pas au second, l'aspect perceptuel qui constituera l'objet de la troisième partie de ce premier chapitre.

3. La dimension perceptuelle de la lecture.

i) La lecture est un processus perceptuel.

La lecture est, pour Dechant³⁰, l'interprétation des signes graphiques du langage. Cette définition implique identification du signe graphique et attribution du sens approprié.

Ces deux étapes sont bien distinctes puisqu'il est possible d'identifier un signe graphique sans pour autant l'interpréter. Ainsi en est-il de mots appartenant à une langue étrangère dont l'individu pourrait reconnaître le signe graphique sans pour autant apporter une signification.

L'identification du signe graphique ne constitue pas pour Dechant le coeur de l'acte de lire.

²⁹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 1.

³⁰ Ibid., p. 17.

Reading is far more than the recognition of the graphic symbols. It is much more than the mere ability to pronounce the words on the printed page; it is even more than the gaining of meaning from printed materials. The reader is stimulated by the writer's words, but in turn vests those words with his own meaning³¹.

Smith et Dechant écrivent: "Reading typically is the bringing of meaning to rather than the gaining of meaning from the printed page³²."

C'est ce qui fait dire à Dechant que la lecture est surtout un "processus perceptuel"³³. Il poursuit:

This postulate forms the heart of a definition of reading. The sine qua non of reading is meaning, and the interpretation of stimuli is the chief function of perception³⁴.

Dechant émet certains principes découlant de ce postulat parmi lesquels émergent les trois suivants:

1. Reading is the development of creative construction of meaning in response to external stimuli, usually written words.
2. Reading results in more effective communication if the response to the written symbols is abstract rather than concrete and generic rather than specific.
3. Perception of a word is never completely congruent with the meaning intended by the writer³⁵.

³¹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 17.

³² Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 22.

³³ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 26.

³⁴ -----, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 883.

³⁵ Ibid., p. 883.

Smith et Dechant³⁶ pour situer le phénomène psychologique de la perception évoquent les théories de deux écoles de pensée; ils relèvent tout d'abord la théorie behavioriste où tous les aspects du stimulus ayant agi sur l'organisme, avant la réaction, ont établi comme un lien avec telle ou telle réponse donnée, "stimulus-response theorists tend to emphasize habit formation as a basis of perception³⁷". Cette position, mettant en relief l'influence des stimuli, implique un certain degré de déterminisme de la part de l'objet.

Par contre, une théorie cognitiviste³⁸ maintient que l'organisme réagit à l'environnement par un mode de sélection dû à l'action d'un mécanisme central intermédiaire, témoignant d'une organisation et d'une représentation interne de l'environnement. "This central process influences the person's reactions to the stimulus and provides him with a representation of the distal stimulus³⁹."

Ce "distal stimulus" est l'objet externe avec lequel l'individu prend contact.

³⁶ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 23-28.

³⁷ Ibid., p. 25.

³⁸ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 551.

³⁹ Ibid., p. 551.

Smith et Dechant⁴⁰ rappellent que la divergence d'opinions chez les théoriciens n'implique pas nécessairement contradiction. Les théories diffèrent surtout par leur orientation spécifique. La plupart des données sur la perception admettent le rôle du système nerveux à un moment ou l'autre du processus; toutefois, il est impossible de réduire la connaissance à un simple phénomène mécanique. C'est sans doute ce qui explique le recours de Dechant aux théories conceptuelles.

The perception of a graphic symbol must, of necessity, involve a simple perception of certain forms (the printed word) as a means of learning to read. But the more complex perception of the word must come to include the organization and modification of various sensory data in order that a particular series of printed letters (the word) may evoke meaning⁴¹.

Dechant⁴² décrit la lecture comme un processus par lequel on attribue une signification à des signes graphiques. "Thus, the meaning is not something inherent in a word; meaning at least partly comes from within the reader⁴³."

⁴⁰ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 26.

⁴¹ Ibid., p. 26.

⁴² Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 53.

⁴³ Ibid., p. 553.

ii) Les niveaux de perception.

Dechant maintient que le point culminant de l'acte de lire est l'attribution du sens et distingue différents degrés de perception en lecture.

Word-calling without understanding is not reading. Reading always involves the arousal of meaning in response to symbols, and sometimes it is necessary to select one specific meaning from numerous possible meanings⁴⁴.

Il devient évident que l'activité du lecteur ne demeure pas au stage du concept mais passe d'emblée au niveau du concept.

He abstracts, forms concepts, learns to associate these concepts with printed symbols, and identifies the word with a category or a class of objects. When the reader associates a concept with a word, then, indeed, perception is a kind of summing up of the meanings of numerous sensory impingements⁴⁵.

C'est alors que le lecteur peut apporter à la page écrite assez de signification pour saisir l'idée exprimée par l'auteur.

Il importe, à ce stage de la présente étude, de préciser avec Dechant⁴⁶ la notion de perception et d'en indiquer les différents niveaux.

⁴⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 17.

⁴⁵ Ibid., p. 26.

⁴⁶ Ibid., p. 366-374.

La première étape vers la création du sens est la prise de conscience de l'environnement, de l'objet externe, de la réalité concrète. La phase initiale de la perception porte donc sur le concret.

Après les premiers contacts avec l'objet stimulus, toute sensation ultérieure devient reliée au passé. C'est cette prise de conscience, (présent et passé) qui constitue "le percept", premier niveau de perception, étape qui requiert la présence de l'objet.

Cette étape fait le pont entre la sensation pure et le schématisation perceptuel. Au stage du schématisation perceptuel, la configuration prend un sens, et, à une prochaine occasion, l'individu pourra attribuer un sens d'identité quand il sera en contact avec un objet identique, tel, un autre arbre, un autre chien, une autre table, etc.

Vient ensuite la perception dans un contexte où un objet prend un sens différent selon qu'il est associé à d'autres objets ou événements. Ainsi, une plume peut être un outil pour écrire ou partie d'un duvet. C'est la perception du contexte qui déterminera le sens des homonymes.

Une étape subséquente s'appelle la perception des différences et précède immédiatement la phase du concept.

La formation du concept présuppose l'identification des caractéristiques essentielles et non essentielles de l'objet. La grosseur de l'avion, sa couleur et le nombre de

sièges sont des caractéristiques non essentielles tandis que la carlingue, les ailes et l'hélice sont des caractéristiques essentielles.

Le concept est, de fait, "le résultat de l'abstraction⁴⁷" des propriétés essentielles de l'objet. L'individu qui possède le concept "d'avion" peut dorénavant se passer de la présence de l'objet puisqu'il a la notion d'un ensemble invariant de caractéristiques, bien distinctes, d'une foule d'aspects variants de l'objet.

Enfin, viendra la phase de la formation de catégories qui est comme la classification du produit. L'abstraction permet le concept. Le concept représente l'objet comme appartenant à une catégorie, tel, un arbre, une habitation, un homme, un fruit, un chien. Chacun de ces concepts est indicatif de classe et peut référer à une foule d'êtres appartenant à cette même catégorie. Dès lors l'individu peut "généraliser", c'est-à-dire établir des relations entre les concepts.

C'est à l'un ou l'autre de ces niveaux de perception que réfère Dechant quand il utilise le terme "perception" en relation avec les diverses phases du processus de lecture.

⁴⁷ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 369.

iii) L'impact de l'expérience.

Quel est le rôle de l'expérience antérieure du sujet par rapport à la perception, dans le contexte de l'acte de lire?

La lecture est l'interprétation des signes graphiques du langage. Cette interprétation est impossible si l'enfant ne peut d'abord identifier le signe graphique⁴⁸. L'identification des formes est donc la première étape du processus de lecture.

Par contre, les formes graphiques sont la représentation écrite du langage.

Ainsi, la perception des formes graphiques présuppose la discrimination des phonèmes du langage. La perception des phonèmes et la perception des signes graphiques dépendent nécessairement de l'expérience antérieure du sujet:

At a very elemental level, such as when the perceiver sees a black dot on a white background, sensation may dominate perception and the percept may have few characteristics not found in the stimulus. At a more complex level, the sensation is clothed with the perceiver's wealth of past experiences and values, and the percept reflects the biological and environmental characteristics of the perceiver⁴⁹.

⁴⁸ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 204.

⁴⁹ Ibid., p. 26.

La perception des formes graphiques est analogue à toute perception de la réalité externe. "We give meaning to what we see, hear, taste, smell and touch⁵⁰."

Bien que l'identification des formes graphiques comme telles ne requiert pas un haut niveau de perception, elle fait partie du processus de perception⁵¹.

Each new experience relates to and becomes a part of previous experiences which, in turn, are the bases for interpretation of the new experiences or stimuli⁵².

L'identification du signe graphique, première étape du processus de lecture repose donc sur l'expérience antérieure du sujet.

Toutefois, le point culminant de la lecture est bien la perception du sens. Le sens prend racine dans l'expérience antérieure.

The form, content, and meaning of the perception is determined almost exclusively by the past experiences of the person who does the perceiving... Words to be read must be perceived and once perceived they no longer are isolated from the personal experience of the individual reader... Everything that has operated to make the organism what it is, now is helping to determine the interpretation that is given to the written word⁵³.

50 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 26.

51 Ibid., p. 366.

52 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 30.

53 Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 24-25.

Selon Dechant, la plus grande partie du sens attribué au signe graphique provient de l'intérieur du sujet et, sans l'expérience antérieure du sujet, le signe n'éveillerait aucun sens.

A l'appui de cet énoncé, il rappelle, entre autres, les recherches expérimentales de Chall⁵⁴ qui administra à cent élèves de sixième et huitième année un test objectif sur la tuberculose suivi d'un test de compréhension du paragraphe dans le même domaine; l'examen révéla une forte corrélation entre les connaissances objectives des individus soumis au test et leur compréhension du paragraphe.

Egalement, pour illustrer sa pensée sur le rôle de l'expérience antérieure du sujet, Dechant évoque un exemple donné par Hilgard⁵⁵: si l'on regarde un bloc de glace, il paraît froid; la pointe rougie d'un tisonnier paraît brûlante. Les propriétés du froid et de la chaleur ne frappent pourtant pas le sens de la vue; c'est que la perception du chaud et du froid est évoquée par l'expérience antérieure du sujet.

⁵⁴ Jeanne S. Chall, The Influence of Previous Knowledge of Reading Ability, Educational Research Bulletin, Ohio State University, 26 (décembre 10, 1947) p. 225-230 cité par Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 22.

⁵⁵ Ernest R. Hilgard, Theories of Learning, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1956, cité par Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 25-26.

Il en est ainsi des mots; ce sont des signes qui prennent un sens grâce à l'expérience qu'ils évoquent chez le lecteur. "Perception is a consciousness or awareness of the experience evoked by a symbol⁵⁶."

Toutefois le signe graphique ne transporte pas le sens directement au lecteur; il lui permet plutôt de reconstruire le sens par association à ces mots du langage qu'il connaît déjà.

A child learning to read cannot give meaning directly to a written word he has not seen. He must get meaning for it by associating it with a spoken word that he has previously experienced⁵⁷.

Dès ses premières années d'existence, rappelle Dechant⁵⁸, l'enfant émet ses premiers mots, puis en vient à former ses premières phrases. Il apprend à nommer les objets puis, à identifier et grouper les objets semblables, à saisir les différences entre les objets, à former un concept. Il utilisera par la suite le mot pour exprimer son concept. C'est donc l'activité personnelle de l'enfant avec le monde qui l'entoure, son expérience multiforme avec l'univers, qui lui permettent l'acquisition du langage. "Concepts develop from experience and their richness and scope are in direct

⁵⁶ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 27.

⁵⁷ Ibid., p. 207.

⁵⁸ Ibid., p. 131-135.

proportion to the richness and scope of the individual's experience⁵⁹."

Les mots que l'enfant utilise sont des signes résultant d'une convention entre les humains. Ces mêmes mots qui font partie de son langage, il les retrouvera plus tard sur la page écrite. Et il les retrouvera utilisés dans le même ordre qu'on les utilise généralement dans le langage. Le succès en lecture dépend de l'expérience "aurale-orale"⁶⁰ du lecteur.

The more alike the patterns of language structure in the reading material are to the patterns of language structure used in speaking, the better the pupil's comprehension tends to be⁶¹.

L'écriture représente l'arrangement spatial correspondant à l'organisation du discours dans le temps. L'ordre chronologique, "avant-après", dans le langage, apparaît selon une relation spatiale, de gauche à droite, sur la page écrite.

La langue écrite est faite de signes correspondant aux phonèmes, premières unités linguistiques. Mais ces signes n'apparaissent pas isolément mais dans des ensembles que Dechant⁶² appelle morphèmes, mots ou expressions (utterances) émises en un seul temps.

⁵⁹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 364.

⁶⁰ Ibid., p. 135.

⁶¹ Ibid., p. 111.

⁶² Ibid., p. 144-148.

De même que la morphologie permet les variantes dans le sens du mot ainsi la syntaxe permet à son tour un regroupement de mots pour une variation du sens.

"The word must be looked upon merely as one element in a series of elements that constitute a sentence⁶³."

Que l'enseignement de la grammaire soit occasionnel, inductif ou formel, il ressort des écrits de Dechant que la lecture requiert la compréhension du langage, l'intelligence de la langue: "Efficient reading means an awareness of the spoken language structures represented by the graphic language⁶⁴."

Ce qui revient à dire que, selon le degré de difficulté du texte la perception du sens en lecture présuppose l'expérience véritable avec tous les éléments de la langue orale et avec ceux de la langue écrite.

La figure⁶⁵ ci-après représente les diverses composantes du langage et permet de saisir jusqu'à quel point, la lecture, selon Dechant, repose sur l'expérience du langage.

⁶³ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 146.

⁶⁴ Ibid., p. 146.

⁶⁵ Ibid., p. 145.

Figure 6-1. The Components of Language

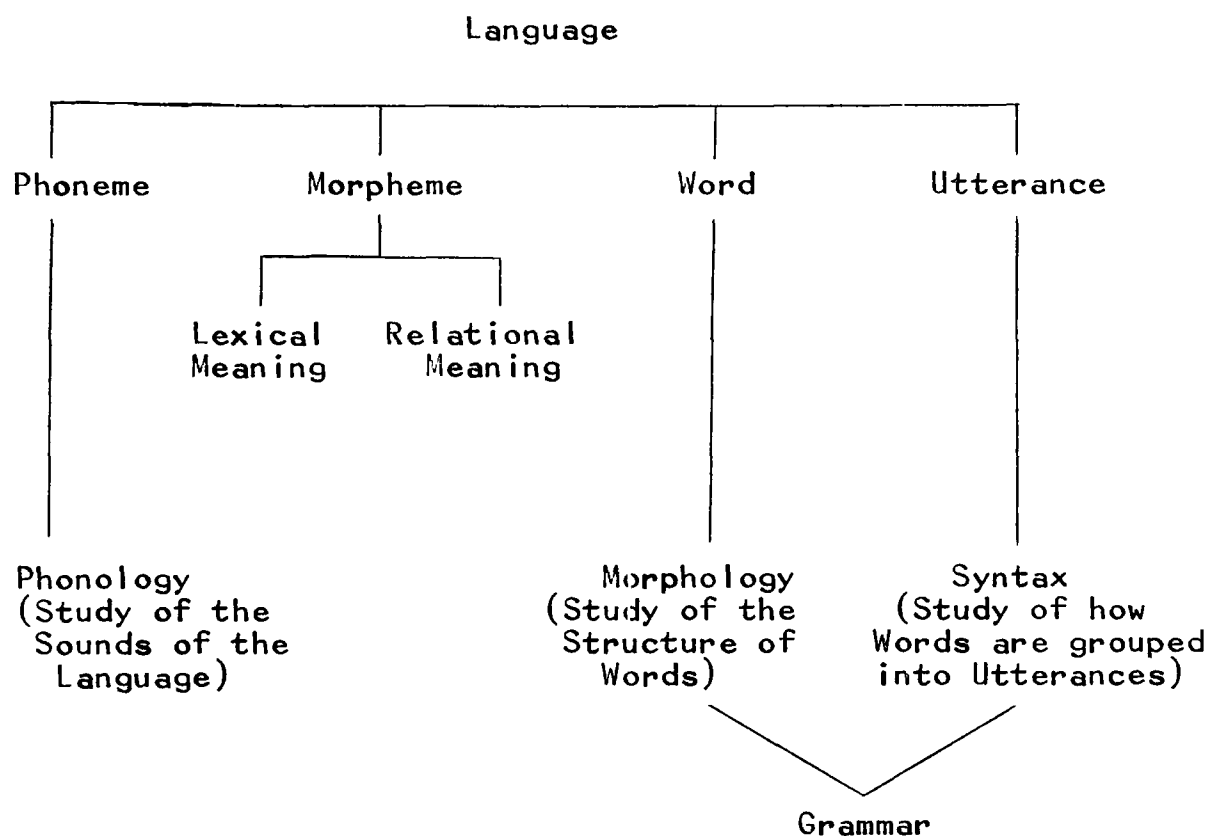


Figure 1.- Les composantes du langage, selon
Dechant^{65a}

^{65a} Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 145.

Il a été démontré avec Emerald Dechant que la lecture interprétation des signes graphiques (voir figure II ci-après) repose sur l'expérience antérieure du sujet tant pour l'identification des formes graphiques pour la perception du sens (voir figure III ci-après).

La formation du concept et celle du langage qui en est l'expression résultent de l'interaction de l'individu avec son entourage.

La figure IV ci-après représente les diverses étapes dans la formation du concept qui sont comme les huit facettes d'un joyau taillé et brillant d'un vif éclat; ce sont les mêmes étapes qui permettent l'acquisition du langage; la formation du langage est ancrée dans l'expérience multiforme du sujet.

La figure V ci-après représente comment la lecture, activité du sujet, est en dépendance de l'expérience, du concept et du langage.

Il semble maintenant plus facile de saisir la pensée de Dechant⁶⁶ quand il maintient que la perception du sens dépend dans une large mesure de l'aptitude du lecteur à reconstruire les expériences évoquées par le signe graphique.

⁶⁶ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 19.

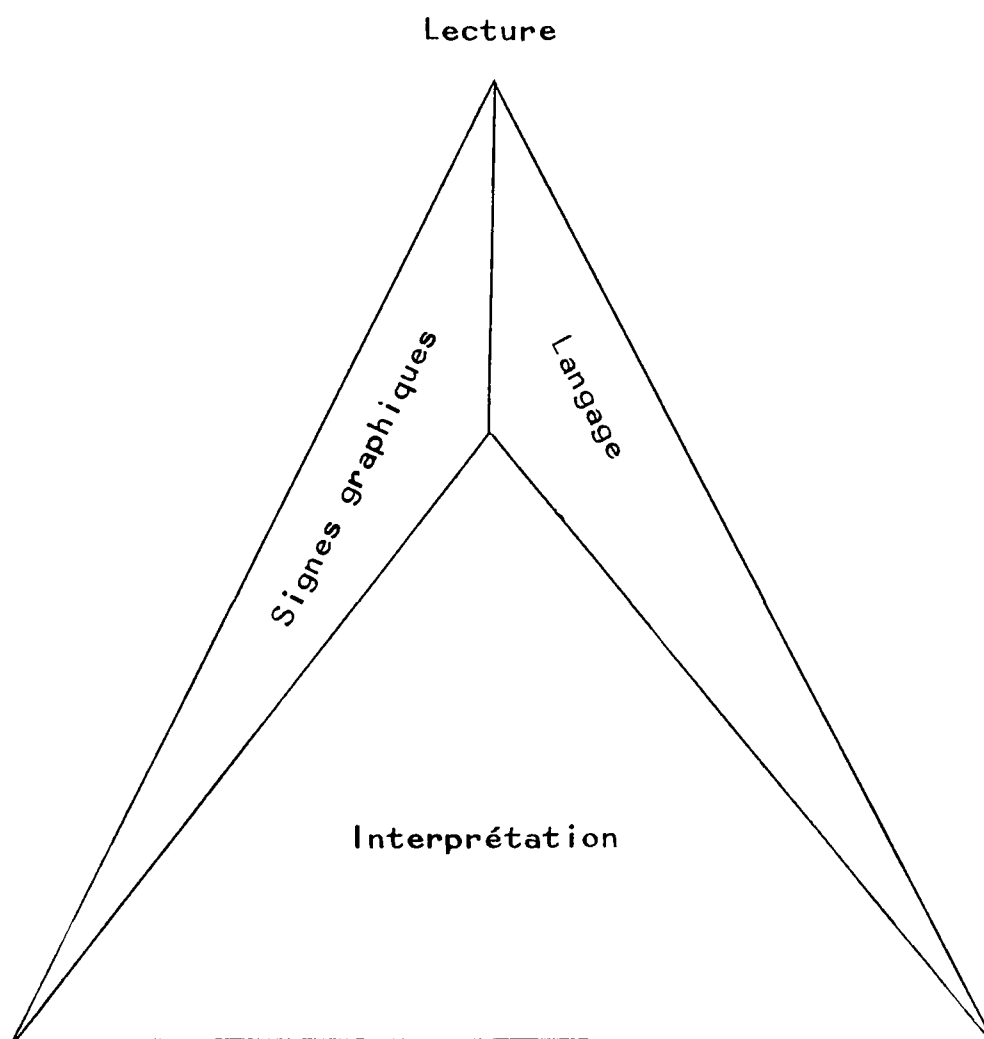


Figure 11.- Composantes d'une définition de la lecture
selon Dechant

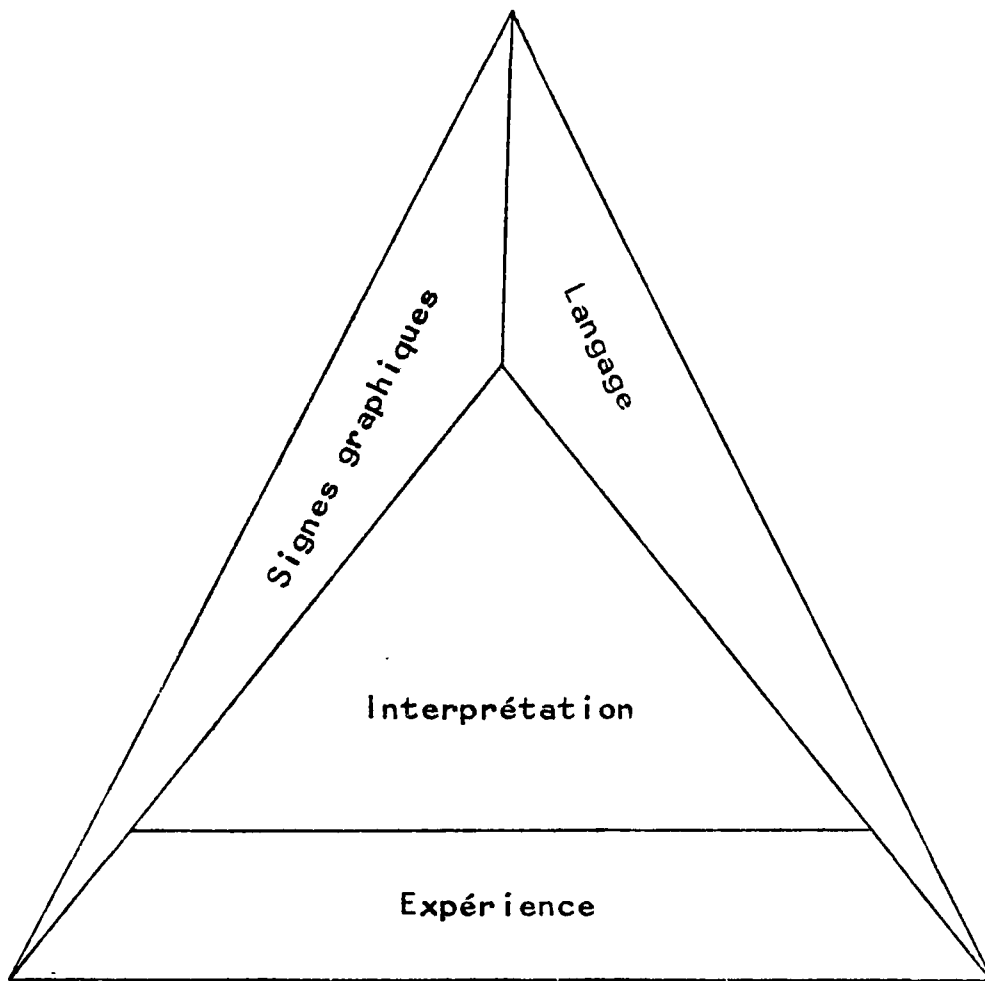


Figure III.- La lecture dépend de l'expérience antérieure du sujet

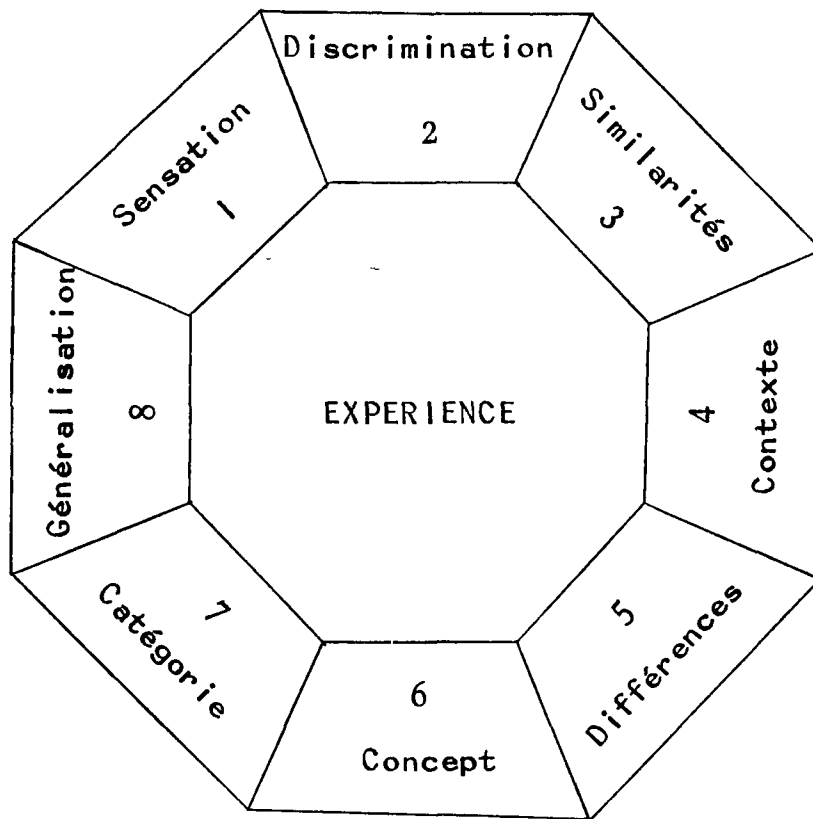


Figure IV.- Facettes d'un joyau taillé représentant l'expérience multiforme du sujet

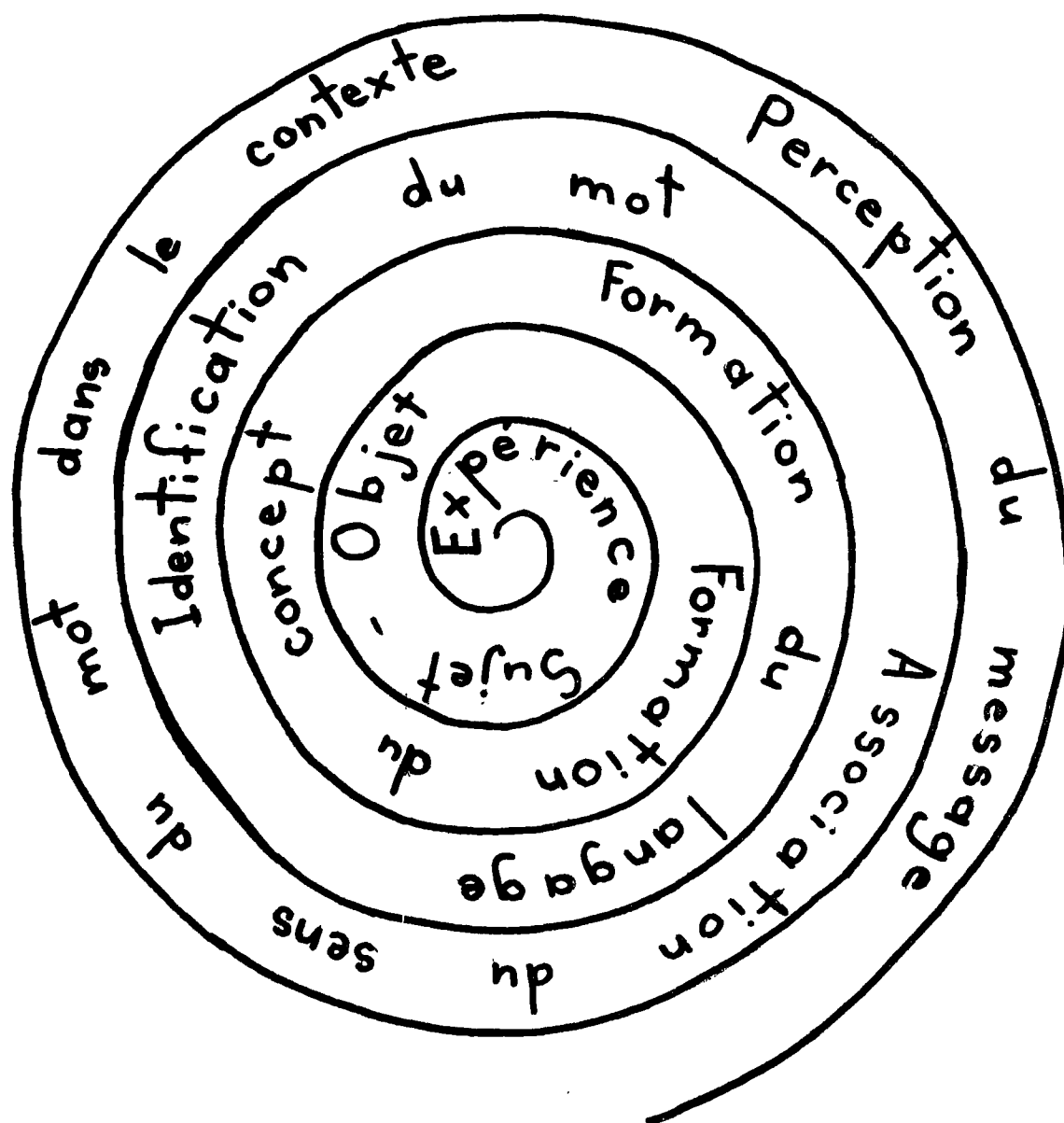


Figure V.- Processus de lecture représenté sous forme de spirale, depuis la lecture de l'expérience jusqu'à la perception du message.

Dechant va plus loin: "Reading thus is the process of giving the significance intended by the writer to the graphic symbols by relating them to one's own fund of experience⁶⁷."

La lecture met l'individu en relation avec les signes conventionnels de la pensée, les stimuli graphiques. Elle établit surtout une relation entre un auteur et un lecteur. Le but ultime de l'auteur est la communication.

Pour réaliser cette communication⁶⁸, il faudrait que le lecteur saisisse exactement la pensée de l'auteur. Ce qui suppose, faisant abstraction des autres variables, que le lecteur ait été soumis exactement à ces mêmes expériences qui ont permis la formation du concept chez l'auteur. La lecture est, en effet, la création du sens, en fonction de signes visuels consignés sur une page par un auteur.

La création du sens présuppose que le lecteur puisse percevoir les "généralisations"⁶⁹ ou relations conceptuelles exprimées par l'auteur.

⁶⁷ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 19.

⁶⁸ -----, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 45.

⁶⁹ -----, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 371-374.

Ce qui fait dire à Dechant: "The quality of meaning is greatly influenced by the quantity and quality of previously acquired meanings and concepts⁷⁰."

C'est parce que les individus diffèrent dans leur capacité de réagir aux signes graphiques que le message de l'auteur est souvent obnubilé. Les individus peuvent réagir à un signe graphique sur le terrain de l'abstraction ou au niveau du concret. Certains enfants, rappelle Dechant⁷¹, peuvent attribuer aisément le sens au terme "maison, livre, auto" parce qu'ils réfèrent à la réalité concrète mais éprouvent par ailleurs des difficultés à saisir des termes abstraits et les identifient souvent à des expériences concrètes telles que: la beauté, c'est quand on se peigne bien les cheveux; l'esprit sportif, c'est quand on ne frappe personne en jouant. La communication exige également la perception du mot dans son contexte.

The communication that is demanded in reading is beyond the capability of concrete performance. It demands abstraction, conception and categorisation. Nevertheless, abstractions must originally be derived from concretions and get their meaning from them⁷².

70 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 374.

71 Ibid., p. 27.

72 Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 40-41.

C'est la maîtrise de la langue, acquise par un accroissement du nombre des concepts et des relations conceptuelles qui permettra à l'enfant de recevoir le message transmis par l'auteur.

The reader then is capable of bringing sufficient meaning to the printed page to permit him to obtain from the page an approximation of the experience that the writer is trying to convey. The reader attains an understanding of the writer's experience and hence his perceptions. Only then is communication via reading taking place⁷³.

Dechant⁷⁴ signale que la probabilité du succès d'une réaction dépend du nombre des expériences antérieures et qu'une perception reconnue comme véridique dans le passé sera probablement correcte au moment présent. Il poursuit:

Generally, the greater the number of experiences and the richer their quality, the greater are the chances for veridicality, but even the most veridical perception may be an inadequate representation of the concrete object or experience. Perception normally remains a representation⁷⁵.

D'une part, mentionne Dechant⁷⁶, le concept représenté rarement toute la réalité externe.

⁷³ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 28.

⁷⁴ Ibid., p. 553.

⁷⁵ Ibid., p. 553.

⁷⁶ Ibid., p. 28.

D'autre part, dit-il encore, l'acte de lire, tout comme le développement des concepts, porte l'empreinte de la personnalité de l'individu.

These elements - culture, experience, affective factors, and our own perception of them - combine to make our interpretations of a word a very personalistic experience. The fact that our reactions are organismic, that they involve our whole being, makes it almost impossible to communicate perfectly. Our interpretations and our meanings are truly our own⁷⁷.

La perception et la connaissance dépassent en effet le stage de l'information.

"They include a reading of the past experience. That which the person adds is the sum total of the retained and organized effects of past experience⁷⁸."

La perception du message transmis par l'auteur subit donc l'empreinte de l'individu qui perçoit et repose sur l'expérience du sujet.

4. La lecture est un processus de croissance.

Après avoir établi le caractère à la fois sensoriel et perceptuel de l'acte de lire, Dechant⁷⁹ postule que la lecture est un processus de croissance et de progression continue.

⁷⁷ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 29.

⁷⁸ Ibid., p. 364.

⁷⁹ Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 886-888.

Ce qui, selon Dechant⁸⁰, implique que le degré requis de préparation pour la lecture ou degré de "readiness" pour la lecture est en dépendance du degré de maturation de l'individu, de son développement général et de sa préparation particulière pour cet apprentissage.

"There is a most teachable moment for beginning reading and for each of the specific skills in reading⁸¹."

Dechant⁸² énumère, dans le contexte de l'enseignement individualisé, les principaux domaines sur lesquels doit porter l'expérience de l'enfant pour l'initiation à la lecture:

- i) La formation des concepts
- ii) La discrimination auditive
- iii) La discrimination visuelle
- iv) La connaissance de l'alphabet
- v) L'orientation spatiale du lecteur
- vi) L'identification des mots
- vii) L'attribution du sens
- viii) La prononciation des mots

Ces domaines, Dechant⁸³ les compare aux diverses racines conditionnant la croissance d'un arbre.

80 Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 886-888.

81 -----, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 2.

82 Ibid., p. 162-165.

83 Ibid., p. 165.

Le concept de lecture comme processus de croissance et de progression continue reporte la pédagogie dans le contexte de la psychologie différentielle et de la psychologie génétique où apparaissent, tour à tour, la dimension horizontale des différences individuelles et la dimension verticale des étapes successives du développement de l'individu.

- 1-Children generally become ready for specific learning tasks at different ages.
- 2-The child develops skills more readily if they are built upon the natural foundation of maturational development⁸⁴.

Dechant distingue maturation, "genetically determined growth"⁸⁵ et apprentissage, "environmentally induced growth"⁸⁶.

La maturation et l'apprentissage demeurent deux concepts distincts bien qu'il soit difficile de déterminer l'influence de l'un ou l'autre de ces facteurs dans une situation donnée.

"Maturational changes usually are orderly and sequential... Thus the nervous system develops regularly according to its own intrinsic pattern"⁸⁷. Il est inopportun de hâter

⁸⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 162.

⁸⁵ Ibid., p. 163.

⁸⁶ Ibid., p. 163.

⁸⁷ Ibid., p. 163.

le processus de maturation. Quel est donc le rôle de l'environnement?

Children need appropriate environmental situations if maturational development is to progress at an appropriate rate... Readiness may refer to an intrinsic stage of the organism, but also to the extrinsic acculturation of the organism⁸⁸.

Après avoir fait, sur la maturation et les différences individuelles, ces mises au point particulières qui doivent, selon lui, éclairer toute action pédagogique, Dechant passe à la phase du "comment" et décrit, en s'appuyant sur la recherche et l'expérience les conditions typiques d'une ambiance favorisant la croissance en lecture. Il se garde bien de déterminer l'ordre d'importance de ces conditions ou le moment précis où elles doivent se réaliser puisqu'il a déjà spécifié que le mode et le moment précis de présentation des situations, dans un milieu donné, dépendent à la fois des caractéristiques de l'individu et des différences entre les individus.

Une revue des différentes activités ou tâches que Dechant inscrit à l'enseigne "environmental factors"⁸⁹ permettra de saisir de façon plus tangible, chez cet auteur, la dimension de la lecture comme processus de croissance.

⁸⁸ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 163.

⁸⁹ Ibid., p. 163.

Ces facteurs présentés par Dechant⁹⁰ seront regroupés ainsi:

- i) Composantes de la pré-lecture
- ii) Initiation à la lecture

Bien que Dechant analyse le processus de croissance en lecture jusqu'aux degrés avancés de scolarité, les limites de la présente étude le restreignent aux premières années de scolarité soit, au stage de l'initiation à la lecture chez le débutant.

i) Composantes de la pré-lecture.

a) L'expérience avec la réalité concrète.

Au niveau de la pré-lecture apparaît la nécessité de la formation du concept chez l'enfant.

Il a été établi que le concept prend racine dans la réalité externe.

L'expérience avec la réalité concrète apparaît chez Dechant⁹¹ comme une étape essentielle dans la formation des concepts, à ce niveau de pré-apprentissage de la lecture.

⁹⁰ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 165.

⁹¹ Ibid., p. 167-176.

Dechant⁹² distingue l'expérience directe et l'expérience indirecte. L'expérience directe représente toute la gamme des relations de l'individu avec les objets ou situations du milieu.

A ce premier groupe d'expériences appartiennent

1. la discrimination des objets de l'entourage d'après leur forme, leur couleur, leur bruit ou leur goût;
2. la manipulation et l'observation des objets en vue de la formation des concepts de mesure, de poids ou de quantité;
3. la classification des objets en catégories;
4. les activités assimilatrices provenant de la conversation, du chant et de la littérature enfantine;
5. les activités créatrices dans les domaines de l'art, de la science, du langage, etc.;
6. les visites à divers centres d'intérêt du milieu tels la ferme, le musée, la gare ou le marché.

L'expérience indirecte représente l'apport des représentations par moyens audio-visuels tels les tableaux, illustrations ou encore les diverses notions transmises par le moyen exclusif de la parole.

Voilà comment, selon Dechant⁹³, l'expérience avec la réalité forme graduellement l'enfant à ce niveau de conceptualisation qui lui permettra de saisir le sens évoqué par les mots.

⁹² Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 167-176.

⁹³ Ibid., p. 167-176.

b) La discrimination auditive.

La discrimination auditive conditionne, à sa façon, le succès de l'acte de lire. Si l'enfant ne peut entendre les sons, il ne peut les exprimer. S'il confond les sons, il ne peut associer, répète Dechant⁹⁴, le phonème, au signe visuel représenté.

Inadequate auditory discrimination leads to improper speech and ultimately to an incorrect association of sound and printed symbol.

The learner must discriminate the phonetic elements that make up a word. He must make appropriate associations between the spoken and the written word. He gradually needs to realize that words that sound alike frequently look alike⁹⁵.

La recherche scientifique révèle, selon Dechant⁹⁶, que la discrimination auditive varie d'un enfant à l'autre et que son développement est graduel. Ce sont là les caractéristiques plus haut mentionnées du phénomène de croissance.

As auditory discrimination matures, the learner becomes capable of producing more and more of the sounds of the language. The child gradually learns to fashion his own speech after the speech that he hears... Auditory discrimination can be developed through instruction⁹⁷.

⁹⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 176.

⁹⁵ Ibid., p. 176-179.

⁹⁶ Ibid., p. 179.

⁹⁷ Ibid., p. 179.

Parmi les expériences susceptibles de développer la discrimination auditive, Dechant recommande celles qui pourvoient à une carence spécifique chez tel ou tel enfant.

Au tout début, l'enfant doit développer la discrimination élémentaire des bruits que produisent différents objets avant de passer aux exercices de discrimination par voie de comparaison (ressemblances ou différences) entre les sons initial, final ou autres, de certains mots exprimés oralement ou représentés par des illustrations.

Ces techniques reposent sur le principe que l'expérience des sons favorise la discrimination auditive pré-requise à la discrimination visuelle et au succès en lecture⁹⁸.

c) La discrimination visuelle.

Dechant n'attache pas une importance moindre au développement de la discrimination des stimuli visuels. "Surely one of the most important skills needed for reading is the ability to visually analyse and synthesize printed words⁹⁹."

Dechant¹⁰⁰ relève une foule de recherches scientifiques établissant une forte corrélation entre la discrimination visuelle et l'identification des mots.

⁹⁸ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 176-179.

⁹⁹ Ibid., p. 184.

¹⁰⁰ Ibid., p. 185.

Reading requires the ability to distinguish each word from every other word... The pupil must note differences in words. He should be able to verbalize the differences in words. He should be able to verbalize the difference in the initial letter, the final letter, or in the general form of the words. We expect to teach him "what to look for", so he may identify words as distinct units of language¹⁰¹.

Dechant¹⁰² maintient qu'il n'est pas possible d'établir une gradation précise dans ce domaine. Toutefois, au moment favorable, il importe de développer l'aptitude à distinguer les différences élémentaires entre les objets, les formes géométriques ou les couleurs. L'enfant doit apprendre à tracer une figure et à visualiser les relations spatiales. "It is believed by many that reversals are errors in visual and spatial location¹⁰³."

Une étape subséquente sera l'identification des ressemblances et des différences entre les lettres, les mots et les syllabes¹⁰⁴.

Le développement de la discrimination visuelle constitue, selon Dechant¹⁰⁵, un facteur primordial de succès dans l'identification des signes graphiques.

101 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 186.

102 Ibid., p. 187.

103 Ibid., p. 187.

104 Ibid., p. 187-188.

105 Ibid., p. 185.

d) Les lettres de l'alphabet.

Les données scientifiques relevées par Dechant¹⁰⁶ démontrent que l'aptitude à identifier les lettres de l'alphabet est en forte corrélation avec l'aptitude à identifier les mots; c'est sans doute, parce que l'expérience avec les formes visuelles qui constituent le mot représente une des composantes de la perception de ce même mot. Par ailleurs, la connaissance des lettres permet à l'enfant de classifier ces mots, de les trouver à l'occasion et d'utiliser le dictionnaire illustré¹⁰⁷.

e) L'orientation spatiale du lecteur.

Au cours de l'acte de lire, le lecteur procède de gauche à droite. Ceci représente un nouveau concept pour l'enfant dont les perceptions habituelles sont de nature globale.

A dog looks like a dog whether the eye movement is from left to right or from right to left. Unfortunately, in reading a word this is not so. The letters, s-a-w, read from left to right say saw, but read from right to left say was¹⁰⁸.

106 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 189.

107 Ibid., p. 189.

108 Ibid., p. 190.

L'enfant doit donc acquérir, selon Dechant¹⁰⁹, de nouvelles habitudes de perception, de gauche à droite.

Pour prévenir les troubles d'inversion en lecture ou pour y remédier, Dechant¹¹⁰ propose une foule d'exercices susceptibles de développer ce mouvement progressif de l'oeil de gauche à droite au cours de l'acte de lire.

Ces exercices, ressemblant étrangement à une gymnastique de l'oeil, reposent sur le concept que l'apprentissage ne dépend pas seulement de la maturation mais dépend aussi de l'expérience antérieure du sujet¹¹¹.

Il importe de rappeler que ces expériences susceptibles de préparer l'enfant à l'apprentissage de la lecture s'inscrivent dans le contexte de la lecture comme processus de croissance, c'est-à-dire, qu'il existe un moment précis où il devient possible d'aborder la lecture de façon formelle. "Reading readiness has been defined as the developmental stage at which constitutional and environmental factors have prepared the child for reading instruction¹¹²."

109 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 190.

110 Ibid., p. 191-193.

111 Ibid., p. 366-367.

112 Ibid., p. 162.

Après avoir passé en revue, avec Emerald Dechant¹¹³, les principaux facteurs du pré-apprentissage de la lecture, la présente section mettra en lumière les expériences fondamentales que Dechant inscrit à l'étape d'initiation à la lecture, soit l'identification du mot, l'association du sens qui y correspond et la prononciation de ce mot.

ii) L'initiation à la lecture.

L'identification des mots et l'association du sens correspondant aux mots du langage font partie, selon Dechant¹¹⁴, du processus de croissance ou de progression continue en lecture.

C'est cette étape qu'il s'attache à décrire au coeur de son volume Improving the Teaching of Reading tout en exposant les principes directeurs de toute action pédagogique pour l'initiation proprement dite à la lecture. La phase de la prononciation ou de l'expression orale du mot s'insère naturellement dans le processus d'association du sens et dans celui de l'identification des mots du langage.

¹¹³ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., 663 p.

¹¹⁴ Ibid., p. 165.

La lecture, selon Dechant¹¹⁵, requiert une association entre le mot comme signe graphique du langage et son sens. Ce processus d'association ressemble fort à l'expérience du reflexe conditionné. Au stimulus oral du langage on substitue un stimulus graphique auquel on associe le sens du mot dans le langage.

Generally, the child already has developed most of the meanings that he encounters in his early reading experiences. He also has associated these meanings or experiences with an aural-oral symbol. Teaching this child to read then means that the teacher must get him to identify the visual symbol and to associate with it the meaning that he already has associated with a spoken symbol¹¹⁶.

En conséquence, il importe de procurer à l'enfant les occasions convenables d'associer le mot du langage au signe graphique qui le représente pour qu'ainsi il puisse y apporter le sens.

"Association of the spoken and the written word seems necessary in learning to read¹¹⁷."

Le phénomène d'association au signe du langage ne se produira pas, selon Dechant¹¹⁸, si l'enfant ne peut d'abord

115 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 191.

116 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 207.

117 Ibid., p. 207.

118 Ibid., p. 208.

identifier le signe graphique pour le reconnaître subséquemment. Ce qui veut dire que le mécanisme d'association du sens présuppose l'aptitude à identifier le mot.

L'identification du mot, étape fondamentale du processus de lecture retiendra maintenant l'attention. Cette étape s'inscrit à son tour dans le contexte de la lecture comme processus de croissance et de progression continue tel qu'établi par Dechant. "There is a most teachable moment for beginning reading and for each of the specific skills in reading¹¹⁹."

Quelle est maintenant, pour Dechant, la nature ou le caractère de ces expériences susceptibles de favoriser l'identification des mots, condition de l'acte de lire?

La réponse à cette question ramène le chercheur à la considération, avec Dechant¹²⁰, des diverses approches méthodologiques pour les évaluer, avec lui, dans le contexte de la lecture comme processus de croissance.

Il importe, d'abord, de préciser que Dechant se présente comme tenant de l'éclectisme méthodologique pour l'apprentissage de la lecture.

119 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 2.

120 Ibid., p. 209-241.

Eclecticism generally is defined as 'the selection and orderly combination of compatible features from diverse sources', the combination of valid elements from various theories into an harmonious whole...

We thus propose an eclecticism for the teacher that encourages him to select from the great variety of approaches that one or combination of approaches which best meets the needs of the pupil. We propose that the selection of method or approach in teaching reading should be based on the individual differences of the learner. Perhaps instead of the word eclecticism, we should borrow the phrase of Elizabeth Vesquez, a principal of Homestead School in Garden City, New York. She speaks of an 'All-method Method of teaching reading'¹²¹.

La raison d'être de la position de Dechant sera présentée au cours de l'examen des approches méthodologiques fondamentales pour l'identification du mot.

L'histoire de la lecture au cours des siècles fourmille de méthodes et d'approches diverses pour l'identification du signe graphique; ces méthodes ont été classifiées comme synthétiques, analytiques ou analytiques-synthétiques qu'on peut appeler mixtes ou éclectiques. Découvrir la position de Dechant vis-à-vis chacune d'elles c'est en même temps dégager de façon plus tangible sa conception de la lecture.

¹²¹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 23⁴.

a) L'approche analytique.

L'approche analytique, développée au cours du siècle présent, retiendra d'abord l'attention. Historiquement, on peut distinguer trois approches analytiques, soit la méthode du mot, du groupe de mots ou de la phrase. "(...) They are called analytic methods because they begin with the word, phrase or sentence, and these larger units then are broken down into their basic elements¹²²."

C'est la méthode du mot qui est le plus utilisée aujourd'hui, selon Dechant¹²³.

It may well be the sentence which is the basic unit of meaning, but the word, the letter or the sound may be the basic unit of identification and recognition...

However, few would suggest that the pupil should learn to identify sentences as units. The word seems to be the largest linguistic unit that readily lends itself to identification. Thus the sentence method and the linguistic method may be the way we should read; they may have less significance for identification¹²⁴.

C'est pour la même raison qu'il importe d'étudier ici l'impact de l'approche analytique pour l'identification du mot. Ce qui revient à dire, pourquoi et jusqu'à quel point,

122 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 210.

123 Ibid., p. 210.

124 Ibid., p. 210-211.

faut-il présenter le mot au tout début de l'étape d'initiation, pourquoi et jusqu'à quel point accentuer d'abord sur la présentation du mot comme entité?

Depuis plusieurs décennies déjà, il est scientifiquement admis que les perceptions de l'enfant sont synchrétiques, c'est-à-dire qu'il perçoit une figure d'abord comme un tout et non comme une somme de ses parties.

Toutefois, maintient Dechant¹²⁵, la lettre peut représenter une entité distincte, tout autant que le mot, lors de la perception des formes graphiques et la perception de l'enfant qui débute en lecture n'a pas atteint en général ce stage de maturité ou d'adresse qui lui permette de percevoir le tout comme une structure organisée, "a meaningful whole"¹²⁶.

Il faudrait donc trouver d'autres motifs pour insister sur la présentation du mot comme entité distincte dès le début de l'apprentissage.

Toute approche méthodologique pour l'enseignement de la lecture doit tenir compte, selon Dechant¹²⁷, du caractère perceptuel de l'acte de lire. La lecture est la perception du sens représenté par les signes graphiques.

125 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 213.

126 Ibid., p. 213.

127 Ibid., p. 216.

Thus the child from the beginning should be introduced to the smallest unit that can stand alone and that has meaning. This is the word.

(...) Starting with the word and meaning makes learning to read an interesting and rewarding process from the beginning¹²⁸.

De plus, ajoute Dechant¹²⁹, l'expérience du langage chez l'enfant a porté sur les mots; il existe donc une relation directe entre le mot du langage et son symbole graphique.

L'approche analytique met l'emphase sur la compréhension du mot dans son contexte.

The reader builds his store of meanings both from his direct experience and from the new meanings he is able to form by combinations of his previously acquired meanings¹³⁰.

Les progrès ultérieurs en lecture en effet sont intimement liés à la compréhension.

- 1-As the child grows in general experience his ability to take meanings to words will increase and his potential for comprehension increases.
- 2-As his proficiency in recognizing words (and their meanings) grows, his ability to comprehend develops¹³¹.

128 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 216.

129 Ibid., p. 216.

130 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 215.

131 Ibid., p. 217.

La compréhension du sens des mots permet en effet d'anticiper les mots nouveaux dans le contexte et fait de l'approche analytique une approche valide dès le début de l'apprentissage.

Mise à part la compréhension, il n'en demeure pas moins vrai, selon Dechant¹³², que bon nombre de mots difficiles à déchiffrer à cause de leur configuration particulière y gagnent à être présentés de façon globale; ce qui milite en faveur d'une approche analytique dès le début de l'apprentissage.

b) L'approche synthétique.

Les méthodes qui débutent avec les éléments constitutifs des mots, soit, les lettres (méthode alphabétique) les sons (méthode phonétique) ou les syllabes (méthode syllabique) s'appellent, selon Dechant¹³³, méthodes synthétiques. "They are so called because the letters, sounds, and syllables must be combined (synthesized) to form words¹³⁴."

Quelle est, pour Dechant, l'impact d'une approche synthétique?

132 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 216.

133 Ibid., p. 209.

134 Ibid., p. 209.

Bien que l'identification des mots d'après une méthode analytique puisse représenter une saine approche de départ et qu'elle puisse être, pour certains individus, la seule approche viable¹³⁵, il demeure que cette approche présente des limites.

Although, as a first step in learning to read, children are commonly taught a basic sight vocabulary, we cannot leave to sight vocabulary the burden of learning and remembering the thousands of words needed for higher-level learning.

Thus we early begin to develop special skills that permit the child to advance rapidly in vocabulary development and to proceed far beyond what could be achieved if he were forced to learn by sight each new word form. Word-recognition skills, then act both as memory clues to familiar words and as a means for attacking completely new or at least unknown words¹³⁶.

Dechant¹³⁷ signale que l'enfant doit posséder des techniques pour découvrir, par leur structure, les mots qu'il ne peut identifier globalement. La méthode synthétique permet au lecteur d'utiliser, comme par stratégie, pour la découverte des mots, l'expérience antérieure avec les éléments de la langue parlée et écrite. Voici la raison d'être de cette approche.

¹³⁵ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 219.

¹³⁶ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 190-191.

¹³⁷ Ibid., p. 216-225.

Le lecteur, dit Dechant¹³⁸, reconnaît certains mots même si quelques lettres sont omises tout comme il peut anticiper certains nombres dans une série telle que 1, 3, 9, __; dès que l'enfant reconnaît que les nombres sont multiples de 3, il trouve aisément le nombre 27. Dans la phrase "George _____ was the first president of the United States", le mot "Washington" survient comme par inférence. "The theory permits him to order past events and leads him to see new relationships in future data¹³⁹."

Pour développer l'aptitude à identifier les mots, l'enfant doit développer une méthode faite d'économie.

The pupil, it seems, gains much from learning a system based on the probabilities that characterize the spoken-written or sound-print relationship of the English language. This seems possible in our present teaching of reading only through analysis of words, through learning a system of phonic and structural analysis¹⁴⁰.

En grammaire, un sujet singulier commande une terminaison particulière pour le verbe; une proposition subordonnée suppose une proposition principale comme dans l'exemple suivant: si tu le vois, appelle-moi.

138 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 217.

139 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 217.

140 Ibid., p. 218.

Revenant spécifiquement à la structure du mot, Dechant poursuit:

The letters in the language are used in a way that permits us to reconstruct them from what we know about the surrounding letters. The letters follow one another in a predictable order. Some sequences never occur in English; others occur frequently. The letter q is only followed by u. The chances are rather good that the letter p completes the word "comact". The probability of occurrence of the p is greater than that of any other letter. Listeners, even though they have not heard a letter or word, infer it from the context¹⁴¹.

Le même phénomène caractérise le comportement de l'enfant de trois ans dans ses erreurs sur l'usage des verbes irréguliers, "selled, runned", etc. C'est l'irrégularité qui, dans son cas, engendre l'erreur.

Le lecteur, doit donc apprendre les cas d'exception.

The pupil must learn that sometimes there are other alternatives, but the system of transitional probabilities or sequence is a valuable cue in perhaps 85 per cent of the cases¹⁴².

c) L'approche analytique-synthétique.

L'approche analytique-synthétique que Dechant¹⁴³ appelle également approche éclectique implique que l'enseignant choisit, parmi les éléments des diverses méthodes, ceux qui répondent le plus aux besoins de l'individu.

¹⁴¹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 218.

¹⁴² Ibid., p. 218.

¹⁴³ Ibid., p. 234-241.

Research and experience have shown that for genuine independence in reading, children need to observe the whole word and they need to look and listen for those characteristics that individualize a word... The analytic and the synthetic method are two partial and yet indispensable phases of the total learning process¹⁴⁴.

Dechant¹⁴⁵ signale qu'une autre raison d'être de l'éclectisme méthodologique trouve sa source dans la psychologie différentielle.

But the simple fact is that children are different from one another intellectually, physically, emotionally, socially and perceptually, and they seem to be differentiated on the basis of the method that is beneficial to them. There is nothing wrong with the sight-word configuration. It becomes wrong when we use it exclusively with all children¹⁴⁶.

Tous les enseignants, par ailleurs, ne réagissent pas également aux mêmes méthodes et n'atteignent pas le même niveau du succès avec l'une ou l'autre approche; ce qui suggère qu'une variété d'approches est souhaitable de la part de l'enseignant.

Les objectifs de la présente recherche restreignent son auteur à la considération des éléments fondamentaux de l'initiation à la lecture chez Dechant.

La prononciation du mot fait partie du processus d'initiation à la lecture. L'enfant doit apporter à la

¹⁴⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 235.

¹⁴⁵ Ibid., p. 236.

¹⁴⁶ Ibid., p. 236.

lecture cette précision d'énonciation qui caractérise le langage. Une méthode éclectique ne peut ignorer cet aspect fondamental.

De plus, une incursion plus poussée dans le domaine de la phonétique et de la linguistique permettrait d'approfondir certains aspects reliés à la perception ou à l'expression du message transmis par les signes graphiques. Cette étape sera forcément omise.

Les expériences relevées dans la présente section sont celles que Dechant inscrit aux étapes de la préparation et de l'initiation à la lecture chez le débutant dans le contexte de la lecture comme processus de croissance.

5. La lecture est un apprentissage.

Pour Dechant¹⁴⁷, la lecture est une réponse apprise.

La lecture est un système de réponses faites à des stimuli graphiques.

These include the vocal and/or subvocal responses made at the sight of the word, the eye movements during reading, physical adaptations to the reading act such as postural changes, the critical and evaluative responses to what is being read, the emotional involvement of the reader, and meaningful reactions to the words¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 1-2.

¹⁴⁸ Ibid., p. 1-2.

Elle est, dit encore Dechant¹⁴⁹, une réponse apprise par l'enfant, sous l'influence de la motivation et du renforcement.

"It involves the learned association of the spoken with the written word¹⁵⁰."

Ce processus associatif apparaît, pour Dechant¹⁵¹, comme une extension du phénomène d'association existant entre l'expérience et les mots du langage.

L'expérience de la lecture est basée sur le langage que possède déjà l'enfant. Toutes les théories d'apprentissage du langage, rappelle-t-il¹⁵², maintiennent l'existence d'un phénomène d'association entre l'expérience et le signe oral du langage.

Si la poupée est présentée à l'enfant et qu'il associe le terme "poupée" avec cet objet particulier, il apprend le mot "poupée" par association entre l'expérience et le mot du langage.

149 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 2.

150 Ibid., p. 2.

151 Ibid., p. 206-207.

152 Ibid., p. 206-207.

Generally for a six-year old child, the spoken word is a familiar stimulus; the written word is a new stimulus. Gradually, with repeated associations between the written and the spoken word, the child brings to the written word these meanings that he attached to the spoken word. Stimulus substitution has taken place. Through association, meaning has become attached to the written word¹⁵³.

La lecture est, pour Dechant¹⁵⁴, une extension de l'apprentissage du langage puisqu'elle requiert une association entre le signe graphique et le sens représenté par le mot du langage.

Toutefois, le conditionnement représente, pour Dechant¹⁵⁵, une forme plutôt élémentaire d'apprentissage. Les expériences reliées à la formation du sens et aux étapes ultérieures en lecture démontrent une plus grande complexité.

"This more complex type of learning is described as insightful¹⁵⁶."

Dechant fait reposer sa conception de la lecture à la fois sur les théories cognitivistes et sur les théories behavioristes comme sur un plan horizontal. Ces deux écoles de pensée font place d'une façon ou d'une autre au phénomène de

¹⁵³ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 58.

¹⁵⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 207.

¹⁵⁵ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 59.

¹⁵⁶ Ibid., p. 59.

motivation; ce dernier aspect sera considéré après une revue des conceptions behavioriste et cognitiviste de l'apprentissage.

i) Conception behavioriste de l'apprentissage.

Pour un behavioriste, rapporte Dechant¹⁵⁷, toute situation d'apprentissage comporte trois éléments; un stimulus, une réponse d'un individu et l'association entre le stimulus et la réponse. Le behavioriste suggère que ce que l'individu apprend, c'est une réponse, dont le succès est conditionné par la formation et le renforcement des liens associatifs entre le stimulus et la réponse. En lecture, le stimulus est le signe graphique que l'enfant apprend à lire en formant des liens entre ce signe et le mot du langage qui y correspond. Il apprend un mot, une réponse.

"The S-R theorist considers learning to be the process of forming new bonds and organizing them into a system of bonds which may be called knowledge¹⁵⁸."

Les diverses recherches expérimentales conduites par les behavioristes les ont amenés à découvrir bon nombre de lois d'apprentissage.

157 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 525.

158 Ibid., p. 525.

La loi de préparation ou "readiness"¹⁵⁹ implique le besoin d'apprendre. Préparation implique aussi maturation. "Readiness then is defined as the development stages at which constitutional factors have prepared the pupil for instruction"¹⁶⁰.

La loi de l'exercice trouve son application en lecture. "Learning to read is basically a perceptual process. But, reading also is a skill that is learned, and skills are learned best through practice"¹⁶¹.

L'exercice seul ne suffit pas. D'autres facteurs contribuent au renforcement des associations.

Thorndike recognized that practice is not the sole determinant of learning, it does not itself cause learning... Practice is important only because of the conditions that operate during practice... The learner improved his performance only if he was interested in his work, if he was interested in improving himself, if the material to be learned had special significance for him, if he was attentive to the situation, and if he had a problem-solving attitude¹⁶².

Pour les théoriciens behavioristes le succès de l'apprentissage est lié à la réduction du besoin.

¹⁵⁹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 529.

¹⁶⁰ Ibid., p. 529-530.

¹⁶¹ Ibid., p. 530.

¹⁶² Ibid., p. 531.

"Traditionally, psychologists have believed that the motivated person is constantly concerned with reducing tension within the nervous system¹⁶³..."

La loi classique de "l'effet" dans un apprentissage par "essais et erreurs", tout comme celle de l'appartenance, "belonging", trouvent place dans la conception de l'apprentissage de la lecture pour Dechant. Le renforcement contribue à la permanence de l'apprentissage... La récompense est préférable à la punition; la motivation intrinsèque est préférable à la motivation extrinsèque.

The pupil needs to see the inherent worth of the learning task... The good teacher uses kindness, recognition, praise, ... tries to make learning of reading a satisfying experience ... encourages excellence¹⁶⁴.

Traitant des implications de la loi d'appartenance ou "belonging", Dechant écrit:

For example, it stresses the importance of context. The child will learn and remember words better if he can immediately use them in meaningful reading or writing¹⁶⁵.

Dechant évoque aussi, dans le contexte behavioriste, la contribution de Guthrie et de la loi de "contiguïté"¹⁶⁶ qui établit une relation "d'appétence" entre un stimulus et

¹⁶³ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 532.

¹⁶⁴ Ibid., p. 539.

¹⁶⁵ Ibid., p. 540.

une réponse. Il signale les applications des recherches de Skinner sur le conditionnement opérant ou instrumental.

Shaping of behavior thus does not wait until the learner makes the desired response exactly correct. Operant learning may be quite gradual. At first, it may be necessary to reinforce gross approximations to the final response. These successive approximations gradually result in making the correct response ... any activity that is to be learned must be divided into numerous small steps and ... reinforcement must accompany the learning of each discrete step¹⁶⁷.

Mettant à profit les données behavioristes sur la formation des habitudes, selon les théories de Clark L. Hull, Dechant écrit:

Reading is a response. The ability to respond through reading is dependent on the many variables that affect performance. The tendency to read is a function of previous habits of reading, of motivation, of the reinforcement value of reading, and of the proximity with which reinforcement follows reading¹⁶⁸.

Les behavioristes maintiennent que l'organisme apprend une réponse et considèrent l'association entre le stimulus et la réponse comme la base de l'apprentissage et cette position les a conduit naturellement à analyser l'impact "des besoins présents de l'individu et de son expérience antérieure"¹⁶⁹. Il en sera question dans la troisième partie de la présente section.

¹⁶⁷ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 545.

¹⁶⁸ Ibid., p. 547.

¹⁶⁹ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 55.

ii) Conception cognitiviste de l'apprentissage.

Les théories cognitivistes n'expliquent pas l'apprentissage en partant des mêmes prémisses.

Le phénomène du mouvement apparent, tel qu'observé dans la projection des images cinématographiques ou dans le mouvement de la lumière pour les enseignes de néon, suggère qu'il existe des données perceptives qui ne sont pas directement reliées aux stimuli sensoriels; elles sont comme déduites par le sujet; ce qui suppose que les données sensorielles sont retenues, puis modifiées ou réorganisées par l'individu. Il existe donc une étape intermédiaire entre les données sensorielles et la réponse puisque les données sensorielles immédiates ne peuvent tout expliquer de la perception.

Les cognitivistes établissent une distinction entre l'objet, stimulus éloigné, et les rayons lumineux, stimulus immédiat, affectant la rétine de l'oeil. Pour que ces rayons lumineux en viennent à signifier l'objet, il faut qu'intervienne la connaissance. Les expériences de Pavlov révèlent notamment que le chien, un coup rassasié, ne réagit plus au son de la cloche. C'est ce qui a fait introduire la notion de "set to respond"¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 551.

These data indicate that "set" depends on a neural trace of one kind or another that gradually develops activity of its own without the benefit of an immediate sensory stimulation¹⁷¹.

Cette notion de "set" trouverait son application en lecture. La notion d'un mot tel que "démocratie" comporte en effet plusieurs caractéristiques qui ne se rapportent pas au stimulus immédiat de telle ou telle situation mais que l'on doit rechercher dans une expérience antérieure à cette situation. Et Dechant ajoute que la qualité de l'apprentissage révèle également le type d'organisation de l'individu.

It frequently is not the experience that guarantees the solution of the problem, but rather the organizational pattern or the biological inheritance into which the experience is fitted¹⁷².

On attribue au processus central intermédiaire la sélection perceptive qui intervient avant la réponse. Ce qui permet au lecteur d'apporter un sens spécifique au terme "démocratie", ce n'est pas, selon les cognitivistes, parce qu'il choisit une certaine réponse mais parce que l'organisation détermine une certaine réponse en modifiant les données antérieurement perçues. "The organism is stimulated and of all the possible perceptual organizations that might be made of the incoming sensory data one eventually emerges¹⁷³."

¹⁷¹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 551.

¹⁷² Ibid., p. 552.

¹⁷³ Ibid., p. 558.

L'apprentissage, ici, dit Dechant¹⁷⁴, est une modification du comportement psychologique ou physiologique, résultant d'une différenciation, interne au champ perceptif. C'est un processus actif résultant en une nouvelle organisation. C'est l'émergence de nouvelles figures, nouvelles entités et nouvelles différenciations. Les différenciations résultent d'un changement dans la structure soit à cause d'une nouvelle organisation de l'expérience passée ou à cause d'une addition d'expériences nouvelles.

For the field theorist habit is more than a fixed sequence of acts that are neurologically determined; it more frequently is the result of learned insights... Insight occurs when the differentiation of a relationship is made as a result of the restructuring of the field. Insight is the end-product of having perceived a relationship. It is a combination and reorganization of preexistent perceptions. In such instances, we find that the child readily repeats the correct solution and applies what he has learned to new situations¹⁷⁵.

Une restructuration du champ perceptif résulte dans une solution soudaine aux problèmes. "L'insight", rappelle Dechant¹⁷⁶, ne cause pas l'apprentissage, pas plus que la pratique ne cause l'apprentissage. "L'insight" se produit quand la "différenciation" d'une relation se produit, comme résultat de la restructuration du champ perceptif.

¹⁷⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 559.

¹⁷⁵ Ibid., p. 560.

¹⁷⁶ Ibid., p. 560.

Thus in field theory the response is an indication that "insight" has taken place and that learning has occurred. The field theorists maintain that the nature of the response is determined by the individual's perceptual organization and that cognition is an indispensable ingredient of this organization. According to them the organized structure of a person's past and present experience is a crucial determinant in learning¹⁷⁷.

Il importe de rappeler que l'apprentissage, pour Dechant¹⁷⁸, est non seulement un processus d'association mais aussi un processus perceptuel.

Dechant¹⁷⁹ signale que les théories cognitivistes mettent l'accent sur le processus perceptuel, l'expérience consciente et le sens. L'apprentissage, pour eux, dépend d'un processus central intermédiaire appelé connaissance, pensée ou perception.

To explain what (not necessarily how) occurs when the person perceives, for example, a chair, cognitive theorists have suggested that the organism is determined not only by the proximal stimuli (the light rays) or even the geographical object or experience but also, and perhaps chiefly, by a central process within the organism. This central process influences the person's reactions to the stimulus and provides him with a representation of the distal stimulus¹⁸⁰.

177 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 55.

178 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 26-29.

179 Ibid., p. 526.

180 Ibid., p. 551.

La figure VI illustre le processus d'apprentissage, selon Dechant¹⁸¹. La représentation cognitiviste, souligne Dechant¹⁸², comporte plusieurs caractéristiques qu'on ne peut retrouver dans l'objet-stimulus immédiat mais qui proviennent de l'expérience antérieure de l'individu avec l'environnement ainsi que des caractéristiques de l'organisme.

Reading was described as the process of giving significance to graphic symbols by relating them to one's own fund of experience. Thus meaning is not something inherent in a word; meaning at least partly comes from the reader¹⁸³.

La réponse du lecteur à un signe graphique sera inadéquate si l'expérience antérieure est insuffisante.

Thus the "meaning" of one's perception is almost entirely at the mercy of one's past experience and/or his organizational characteristics. Without the proper experience the reader cannot respond with the proper meaning to the writer's words... Thus, the prime emphasis in reading must be on meaning, but if the pupil cannot identify the word or has not had the appropriate experience, meaningful reading is out of his reach¹⁸⁴.

181 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 562.

182 Ibid., p. 552.

183 Ibid., p. 553.

184 Ibid., p. 555.

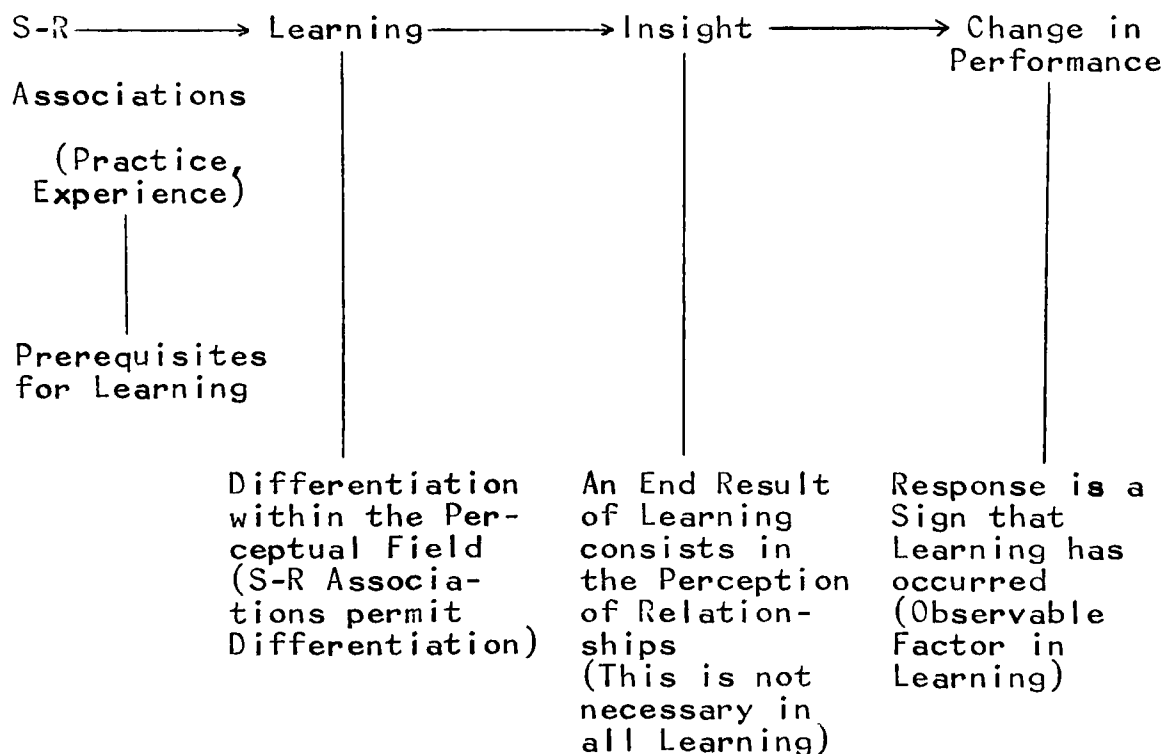


Figure VI.- Éléments fondamentaux d'une théorie de l'apprentissage, selon Dechant¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 562.

Dechant poursuit:

It does not seem necessary that all correct solutions be insightful. The pupil can "learn" the correct response through a trial and error approach or through simple conditioning. In other learning situations the learner may at time not know which of two or three alternatives is the correct response. This may be termed trial and error learning. On subsequent occasions he may continue making the correct response because it worked the last time. This we would not term trial and error learning. Whenever previous experience is used to solve a problem ... the learner ... is engaging in some form of perceptual learning, elemental though it be¹⁸⁶.

Par ailleurs, dit Dechant¹⁸⁷, on doit encourager, chez le lecteur, la perception des relations.

"In most 'insightful situations' the learner has a relatively high degree of 'what leads to what' or what leads to the correct solution¹⁸⁸." C'est ce qui justifie, selon Dechant¹⁸⁹, une approche systématique pour la découverte des mots. "This will lead more readily to insightful response by the pupil in attacking new words¹⁹⁰."

¹⁸⁶ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 561.

¹⁸⁷ Ibid., p. 561.

¹⁸⁸ Ibid., p. 561.

¹⁸⁹ Ibid., p. 561.

¹⁹⁰ Ibid., p. 561.

Les expériences en laboratoire, rappelle Dechant¹⁹¹, tout autant que les expériences scolaires peuvent être organisées de façon à empêcher la perception des relations.

Thus it has been demonstrated that with proper materials and with proper levels of difficulty the five-year-old can learn to read; with less well-prepared materials even the seven-year-old may not learn. Children, no less than animals, can be put in situations in which they can show only trial-and-error learning¹⁹².

Les expériences antérieures et le transfert qui s'opère de la situation antécédente à la situation présente jouent un rôle prépondérant dans la perception.

These experiences and transfer are a necessary condition, for it is only by seeing relationships among events that the pupil can generalize. Thus materials are meaningful or insightful because they are partially learned materials. Insight occurs only when transfer is made from one situation to another¹⁹³.

Il devient évident que la conception de la lecture d'Emerald V. Dechant¹⁹⁴ repose sur des faits scientifiques émanant des théories cognitivistes et des théories behavioristes.

191 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 562.

192 Ibid., p. 562.

193 Ibid., p. 562.

194 Ibid., p. 564.

Tous les théoriciens admettent que la réponse observable dépend à la fois de l'environnement et des conditions de l'organisme. La nature des réponses dénote en outre des changements d'ordre interne chez l'individu.

Theorists agree that these internal events have their character partly determined by the impinging stimulus and partly by various organic states and past experience, but they disagree as to their conception of these hypothetical learning factors¹⁹⁵.

Tandis que les théories cognitivistes maintiennent que l'apprentissage fait partie d'un problème plus vaste d'organisation perceptuelle, les behavioristes en font un problème de connections, de renforcement des liens associatifs ou d'habitudes.

Appliquant spécifiquement ces données fondamentales d'apprentissage à l'acte de lire, Dechant¹⁹⁶ conclut: Toute situation d'apprentissage implique un stimulus, une réponse et une connection entre le stimulus et la réponse.

L'apprentissage de la lecture requiert un stimulus, la page écrite (S). L'élève, stimulé, lit des mots, des phrases ou des paragraphes (R).

¹⁹⁵ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 564.

¹⁹⁶ Ibid., p. 571-581.

Processus associatif, la lecture requiert des exercices; mais ces exercices seront d'autant plus fructueux qu'ils seront adaptés au degré de préparation de l'enfant et sous l'effet du renforcement.

Si la lecture implique la substitution d'un stimulus oral à un stimulus graphique, elle est jusqu'à un certain point soumise à des lois de conditionnement. Si la lecture implique la sélection d'un mot ou d'un sens, elle peut requérir essais et erreurs mais surtout discernement.

Une réponse reconnue comme correcte a tendance à se reproduire et elle se répétera d'autant plus facilement que les liens associatifs seront chronologiquement rapprochés surtout s'il n'y a pas d'interférences sur le sentier.

En présence du stimulus, l'individu peut réagir de diverses façons. Les réponses possibles peuvent être considérées comme dans un ordre hiérarchique où chacune acquiert un certain degré de probabilité. "A correct baseball stance is easier to assume by the beginning player than by one in whom an incorrect procedure has been ingrained¹⁹⁷." Il appartient à l'enseignant d'évaluer l'impact de l'expérience antérieure et des habitudes de chaque individu.

197 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 575.

Par ailleurs, la lecture, processus perceptuel, dépend du degré de compréhension de l'individu. Les stimuli antérieurs sont retenus par l'individu puis réorganisés. Un processus de perception modifie les stimuli à une étape antérieure à la réponse. Le sens attribué dépend des représentations antérieures et de leur interprétation par l'individu, ce qui requiert l'assistance d'un enseignant en cas d'erreur. Si l'apprentissage dépend d'une différenciation, interne au champ perceptif, l'enseignant doit s'attacher à mettre en lumière les diverses relations entre les éléments du texte ainsi que les diverses relations entre la fin et les moyens; il doit évaluer les diverses stratégies en fonction de l'individu qui apprend à lire.

iii) La motivation pour l'apprentissage de la lecture.

La motivation, selon Dechant¹⁹⁸, est le pourquoi du comportement humain: "It arouses the learner, moves him, wakes him up as it were, and tenses him just enough for action¹⁹⁹."

Il a été mentionné précédemment que la seule loi de l'exercice ne pouvait suffire à expliquer le "pourquoi" du comportement.

198 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 531.

199 Ibid., p. 531.

The learner improved his performance only if he was interested in his work, if he was interested in improving himself, if the material to be learned had special significance for him, if he was attentive to the situation, and if he had a problem-solving attitude²⁰⁰.

A l'exercice s'ajoute donc graduellement, pour les chercheurs, comme de nécessité, la loi de l'effet, impliquant la notion de renforcement extrinsèque ou intrinsèque.

Certains psychologues, tel Tolman²⁰¹, maintiennent qu'en présence de signes, buts ou indices, l'individu saisit une relation entre le moyen et la fin et que la nature des réponses obtenues oriente sa conduite.

D'autres, selon la notion d'homéostasie²⁰², identifient la motivation à une réduction de la tension.

La notion d'homéostasie, selon Dechant²⁰³, ne peut résister à l'impact des études sur le comportement humain. Les motivations de l'individu ne peuvent s'expliquer entièrement par une réduction de la tension reliée aux seuls besoins organiques. Les enfants en effet continuent à jouer même quand leur besoin d'exercice est satisfait; et l'homme ne travaille

200 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 531.

201 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 65.

202 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 532-533.

203 Ibid., p. 535.

pas seulement pour manger mais aime également vaquer à des occupations intellectuelles.

Studies indicate that the concept of drive must include drives other than those that reduce biological needs. We have evidence that exploration, curiosity, and manipulation function as separate and independent drives. These activity drives are related to the use and exercise of capacities of various kinds. We might speak of a drive for muscular activity, for sensory activity, for intellectual activity, or for social response²⁰⁴.

Les données scientifiques relevées par Dechant sur la motivation démontrent l'importance des mobiles psychologiques pour le comportement humain.

Self-esteem, self-realization, curiosity, security, and a need to be adequate, successful and to belong are the motives that most commonly energize human behavior²⁰⁵...

Par ailleurs, écrit Dechant²⁰⁶, l'action réciproque des besoins fondamentaux de l'individu et des moyens utilisés pour les satisfaire engendre les intérêts, qui sont comme des attitudes positives prédisposant l'individu à l'égard de certains objets ou activités. "Interest is the set of attending; the tendency to give selective attention to something²⁰⁷."

²⁰⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 535.

²⁰⁵ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 271-272.

²⁰⁶ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 91.

²⁰⁷ Ibid., p. 91.

L'intérêt comme facteur déterminant d'apprentissage de la lecture tout autant que la lecture comme intérêt en soi, sont directement reliés au phénomène motivationnel; c'est ce qui a fait émettre à Dechant le postulat suivant: "Reading can be an interest and a motive; reading may become an interest or a goal in its own right. It then may motivate other activity²⁰⁸."

Selon Smith et Dechant²⁰⁹, le point de départ de l'apprentissage de la lecture est bien l'intérêt. Cet intérêt doit être, par la suite, maintenu jusqu'à ce que la lecture devienne, en elle-même, une force motivationnelle.

Pour devenir un véritable lecteur, redisent Smith et Dechant²¹⁰, l'enfant doit trouver dans la lecture une satisfaction à ses besoins d'estime de soi, d'estime des autres, de sécurité et d'explorations nouvelles. De plus, l'intérêt dépend de la compréhension, de la perception des relations entre la fin et les moyens.

In guiding the child's interests in reading we must lure him to want to read and we must offer him a ladder of materials that lead him to become a more competent and discriminating reader²¹¹.

208 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 2.

209 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 274.

210 Ibid., p. 289.

211 Ibid., p. 289.

Emerald V. Dechant a voulu retenir des diverses théories de l'apprentissage tout autant que des diverses conceptions du phénomène motivationnel les données irréfutables qui trouvaient leur application dans le contexte de l'acte de lire.

Il a démontré comment sa conception de la lecture comme processus sensoriel, perceptuel et comme processus d'association repose surtout sur les contributions de deux écoles de pensée au cours du siècle présent.

6. Conclusion.

Les données d'Emerald V. Dechant sur le phénomène de la lecture laissent toutefois certaines questions sans réponse.

Dechant rappelle que les mouvements des organes auditifs et visuels révèlent une dépendance des activités perceptives qui président à la connaissance, mais il ne nous apparaît pas qu'il explique plus avant la nature de ce processus.

Il insiste sur la nécessité d'une préparation du sujet et d'une progression systématique dans la programmation pédagogique mais sans toutefois relier ces étapes progressives à des phases caractéristiques d'évolution de la pensée chez l'individu.

Dechant justifie l'éclectisme méthodologique par les différences individuelles d'ordre physique, intellectuel, émotif, social et perceptif mais ne semble pas tenir compte des composantes intra-individuelles qui viendraient renforcer la nécessité de cet éclectisme.

Pour expliquer le phénomène d'apprentissage il se réfère tour à tour au behaviorisme quand il s'agit d'expliquer les phénomènes associatifs et au cognitivisme quand il s'agit de rendre compte du phénomène de compréhension. Dechant exploite abondamment les lois classiques de l'apprentissage pour rendre compte du phénomène motivationnel mais il ne va pas jusqu'à englober dans un concept intégrant les aspects cognitifs et affectifs de la motivation.

L'absence chez Dechant d'un concept englobant pouvant expliquer à la fois le processus actif d'apprentissage et les progrès de la pensée chez l'individu, représente, dans son oeuvre, une lacune fondamentale.

Cette absence d'unité et de verticalité peut-elle être comblée par un recours à Jean Piaget? Avant d'apporter une réponse définitive à cette question, il importe de dégager les conclusions piagétienne dans les domaines considérés chez Dechant. C'est ce à quoi s'attachera le prochain chapitre de la présente étude.

CHAPITRE II

DONNEES PSYCHOLOGIQUES DE PIAGET

1. Introduction.

Il est reconnu que Jean Piaget a concentré ses recherches scientifiques sur la nature et le développement de l'intelligence.

Dans ce domaine, ses premières oeuvres publiées il y a déjà 50 ans sur les caractéristiques de l'intelligence enfantine constituent un tableau de fond.

L'année 1930 voyait la présentation d'une théorie de l'intelligence conçue comme activité d'assimilation due à l'interaction du sujet avec son environnement.

Au cours des deux décennies suivantes, Piaget démontrera comment cette activité structurante du sujet permet une différenciation graduelle entre le sujet et l'objet, une meilleure perception du réel, des symboles, du temps, du mouvement ou de l'espace tout en laissant percevoir la constitution de phases caractéristiques d'évolution de l'intelligence. Ces divers aspects font l'objet d'autant de volumes. En 1955, un Centre d'épistémologie génétique réunissait à Genève autour de Piaget un grand nombre de chercheurs de réputation internationale. La dernière décennie fut témoin d'un nombre impressionnant de recherches dans le domaine de la perception

dont les résultats corroborent une conception opératoire de l'intelligence ou de l'apprentissage.

Un recours aux oeuvres de Piaget déterminera donc l'apport de la psychologie génétique dans les principaux domaines reliés à l'acte de lire, soit le domaine sensoriel, le domaine perceptif, le processus de croissance et le processus d'apprentissage.

2. Domaine physiologique.

Tel que rappelé précédemment, les oeuvres de Piaget au cours des dernières décennies ont porté spécialement sur la nature de l'intelligence enfantine. La première composante considérée au chapitre précédent était la lecture comme phénomène sensoriel chez Emerald V. Dechant.

Puisque la présente recherche se propose de retracer ici l'apport psychologique de Piaget sous cet aspect sensoriel, elle a dû se diriger à l'oeuvre fondamentale du psychologue de Genève, La naissance de l'intelligence¹ où l'auteur situe la composante biologique au regard du développement de l'intelligence.

¹ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1968, 370 p.

Piaget écrit:

L'intelligence verbale ou réfléchie repose sur une intelligence pratique ou sensori-motrice, qui s'appuie elle-même sur les habitudes et associations acquises pour les recombinaison. Celles-ci supposent, d'autre part, le système des reflexes, dont la connexion avec la structure anatomique et morphologique de l'organisme est évidente².

Certains facteurs héréditaires, rappelle-t-il³, conditionnent le développement intellectuel. Les uns, d'ordre structural, liés à la constitution du système nerveux et des organes, imposent à l'espèce humaine des limites tandis que l'activité déductive et organisatrice de la raison est illimitée.

Après avoir situé le rôle de conditionnement que remplissent les fonctions physiologiques, Piaget maintient qu'il existe une certaine continuité entre l'intelligence et les processus biologiques.

Les reflexes et la morphologie même des organes auxquels ils sont liés constituent une sorte de connaissance anticipée du milieu extérieur, connaissance inconsciente et toute matérielle, il va de soi, mais indispensable au développement ultérieur de la connaissance effective⁴.

2 Jean Piaget, op. cit., p. 8.

3 Ibid., p. 8.

4 Ibid., p. 19.

Piaget écrit encore :

L'intelligence constitue une activité organisatrice dont le fonctionnement prolonge celui de l'organisation biologique, tout en le dépassant grâce à l'élaboration de nouvelles structures⁵.

Tout d'abord, rappelle Piaget⁶, le corps vivant présente une structure organisée; il travaille à conserver sa structure définie, et pour ce faire incorpore du milieu ambiant les éléments chimiques et énergétiques nécessaires; il réagit aux actions du milieu en fonction de cette structure particulière. L'être vivant assimile à lui l'univers entier en même temps qu'il s'y accommode. L'ensemble de ses actions et réactions à l'égard des choses s'ordonnent en un cycle dessiné par sa propre organisation autant que par la nature des objets externes.

Piaget écrit :

En d'autres termes, tout ce qui répond à un besoin de l'organisme est matière à assimilation, le besoin étant même l'expression de l'activité assimilatrice comme telle; quant aux pressions exercées par le milieu sans qu'elles répondent à aucun besoin, elles ne donnent pas lieu à assimilation tant que l'organisme ne s'est pas adapté à elles, mais, comme l'adaptation consiste à transformer les contraintes en besoins, tout peut en fin de compte se prêter à être assimilé⁷.

5 Jean Piaget, op. cit., p. 356.

6 Ibid., p. 357.

7 Ibid., p. 357.

C'est dans ce contexte d'organisation biologique que prend naissance la vie psychologique. L'intelligence, selon Piaget⁸, prolonge un tel mécanisme au lieu d'y contredire.

Dès les premiers réflexes et les premières habitudes qui y sont greffées, on voit surgir des processus d'incorporation des choses aux schèmes du sujet. Les phénomènes de la vision, de la préhension, du goût ou de l'ouïe et l'enrichissement de ceux-ci par leur interaction réciproque relèvent d'un processus d'assimilation.

C'est ainsi que chaque domaine d'organisation reflexe sensori-motrice est le théâtre d'assimilations particulières prolongeant, sur le plan fonctionnel, l'assimilation physico-chimique. En second lieu ces comportements, en tant que greffés sur des tendances héréditaires, se trouvent d'emblée insérés dans le cadre général de l'organisation individuelle (...) les schèmes acquis constituent d'emblée, non pas seulement une somme d'éléments organisés, mais encore une organisation globale, un système d'opérations interdépendantes, d'abord virtuellement grâce à leurs racines biologiques, puis effectivement grâce au mécanisme de l'assimilation réciproque des schèmes en présence⁹.

L'assimilation sensori-motrice des choses aux schèmes du sujet prolonge l'assimilation biologique du milieu à l'organisme et annonce l'assimilation intellectuelle aux stages plus évolués de la pensée rationnelle.

Pour Piaget, le comportement moteur subit l'influence de cette activité organisatrice qu'est l'intelligence.

8 Jean Piaget, op. cit., p. 357.

9 Ibid., p. 358.

L'activité assimilatrice à tous les niveaux, à partir du stade sensori-moteur jusqu'au stade des relations logiques comporte une construction de plus en plus abondante de schèmes qui s'enrichissent mutuellement grâce à leur interaction.

Piaget¹⁰ rappelle que, passé le stade des adaptations purement héréditaires, les premiers mécanismes, tels la succion, la vision, la phonation, l'audition ou la préhension constituent des comportements essentiellement actifs qui prolongent l'exercice réflexe mais avec, en plus, un élément acquis d'accommodation aux données de l'expérience. Piaget écrit:

On peut dire en effet que les tableaux visuels auxquels l'enfant s'adapte sont, par le fait même de cette adaptation, coordonnés entre eux et coordonnés par rapport à des schèmes d'autres espèces (...) indépendamment de toute coordination entre la vision et les autres schèmes (préhension, toucher, etc.), les schèmes visuels sont organisés entre eux et constituent des totalités plus ou moins bien coordonnées¹¹.

Dans la mesure où l'univers visuel se coordonne à d'autres univers, il y a organisation et adaptation réciproque entre les schèmes visuels et les autres. Il en est de même de la phonation et de l'audition "qui donnent lieu à des adaptations acquises se superposant aux adaptations héréditaires"¹².

10 Jean Piaget, op. cit., p. 50-131.

11 Ibid., p. 72.

12 Ibid., p. 73-74.

Cette coordination inaugure les adaptations intentionnelles où transparaît l'activité organisatrice.

Piaget écrit:

Du simple réflexe à l'intelligence la plus systématique, un même fonctionnement nous paraît se prolonger au travers de tous les stades, établissant ainsi une continuité entière entre des structures de plus en plus complexes¹³.

Il faudra retenir de ces données piagésiennes l'existence d'une activité fonctionnelle dépendant de montages héréditaires caractéristiques. Cette activité fonctionnelle prolonge l'organisation biologique et la dépasse grâce à l'élaboration de nouvelles structures qui s'enrichissent par leur propre interaction.

3. L'assimilation psychique.

i) Le concept d'adaptation.

Au point de départ d'une théorie d'assimilation, Piaget¹⁴ signale les adaptations héréditaires de l'individu qui sont la conséquence d'une action du milieu et d'une réaction de l'organisme. "L'organisme s'adapte en construisant matériellement de nouvelles formes pour les insérer dans celles de l'univers¹⁵."

13 Jean Piaget, op. cit., p. 137.

14 Ibid., p. 1-24.

15 Ibid., p. 10.

L'assimilation psychique s'explique du fait que l'intelligence se trouve engagée dès ses débuts dans le réseau des relations entre l'organisme et le milieu.

Muni à sa naissance d'un certain nombre de montages héréditaires, explique Piaget¹⁶, l'enfant tend d'abord à les faire fonctionner par simple répétition active, ce qui constitue la première forme d'assimilation fonctionnelle. L'oeil se porte naturellement vers l'objet pour le voir; la main se dirigera vers cet objet vu pour le toucher et le faire bouger tandis que l'oreille s'apprêtera à l'écouter. La bouche, l'oeil, l'oreille et la main sont "(...) des instruments les plus essentiels dont se servira l'intelligence une fois constituée¹⁷".

Un processus psychique d'assimilation explique le développement progressif de l'intelligence depuis les premières adaptations acquises jusqu'à l'étape de la raison logique. L'enfant qui a vu veut regarder encore; il veut toucher, il explore. L'intelligence prolonge une adaptation organique qui lui est antérieure mais le progrès de la raison consiste en une prise de conscience toujours plus poussée de l'activité organique inhérente à la vie elle-même.

16 Jean Piaget, op. cit., p. 43-131.

17 Ibid., p. 84.

L'assimilation biologique se trouve au point de départ de l'assimilation psychique. Piaget écrit:

On peut donc concevoir que l'activité intellectuelle partant d'un rapport d'interdépendance entre l'organisme et le milieu, ou d'indifférenciation entre le sujet et l'objet, progresse simultanément dans la conquête des choses et la réflexion sur elle-même, ces deux processus de direction étant corrélatifs¹⁸.

Selon un processus que Piaget¹⁹ appelle l'adaptation, l'organisme se transforme en fonction du milieu, ce qui donne lieu à un accroissement des échanges favorables à sa conservation.

Cette adaptation implique deux processus, soit "l'assimilation"²⁰ ou incorporation de tout le donné de l'expérience et l'accommodation qui est la modification des schèmes antérieurs pour les ajuster aux nouvelles données. Mais comme les choses ne sont jamais connues en elles-mêmes, le travail d'accommodation n'est jamais possible qu'en fonction du processus inverse d'assimilation.

La considération du phénomène d'adaptation nécessite l'introduction de la notion de schème, notion fondamentale chez Piaget.

18 Jean Piaget, op. cit., p. 24.

19 Ibid., p. 11.

20 Ibid., p. 12.

Piaget écrit que l'assimilation est "(...) l'incorporation des choses à des schèmes (schèmes antérieurs ou en voie d'élaboration)²¹".

Il dit ensuite que "(...) les schèmes constituent le produit des assimilations (antérieures ou actuelles)²²".

Quand Piaget²³ rappelle que tout schème tend à s'assimiler tout objet, il s'explique ainsi:

C'est ainsi que le nourrisson tend à sucer tout ce qu'il touche, puis, après les maturations nécessaires à toucher tout ce qu'il regarde, à regarder tout ce qu'il touche et tout ce qu'il suce, à regarder tout ce qu'il entend, à écouter tout ce qu'il voit (par exemple il secouera un objet nouveau pour chercher s'il émet un son), à saisir tout ce qu'il touche et tout ce qu'il voit, etc.²⁴

Piaget écrit encore:

(...) le concept, ou schème représentatif, est un produit des jugements, tandis que le jugement ou assimilation représentative, est une incorporation du donné aux concepts ou une mise en relation de concepts entre eux²⁵.

21 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, Presses universitaires de France, Paris, 1958, p. 56.

22 Ibid., p. 56-57.

23 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, Presses universitaires de France, Paris, 1959, p. 42-43.

24 Ibid., p. 43.

25 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 57.

Ainsi, en langage piagétien, on parlera des schèmes visuels ou auditifs; on parlera également de schèmes représentatifs, de coordination entre les schèmes. Le schème apparaît donc comme une structure cognitive référant à des entités autonomes ou cycles d'actions inter-reliées.

(...) tout schème d'assimilation constitue une totalité vraie (...). C'est grâce au fait que les schèmes présentent une telle structure que l'assimilation mentale est possible et qu'un objet quelconque peut être incorporé ou servir d'aliment à un schème donné²⁶.

ii) Intelligence et perception.

Les dernières décennies ont été témoins d'une impressionnante recherche de Jean Piaget dans le domaine de la perception. Le psychologue de Genève a voulu déterminer quels mécanismes psycho-physiologiques auraient pu fournir certaines connaissances au sujet antérieurement à toute structuration logique. Dans le but de trouver si le comportement du sujet témoignait toujours d'une activité fonctionnelle d'assimilation il a dû pousser son enquête expérimentale sur le terrain des activités perceptives.

Pour bien comprendre l'impact du phénomène d'assimilation il importe de saisir d'abord la différence que Piaget établit entre l'intelligence et la perception.

²⁶ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 215.

Pour Piaget²⁷, l'intelligence est un processus d'adaptation et doit être considérée comme un équilibre entre les actions de l'organisme sur le milieu et les actions inverses. Elle comporte un processus d'assimilation en tant que cette action dépend des conduites antérieures. Il appelle assimilation mentale "(...) l'incorporation des objets dans les schèmes de la conduite, ces schèmes n'étant autres que le canevas des actions susceptibles d'être répétées activement²⁸".

On sait par ailleurs que le milieu agit sur l'organisme et que la pression des choses aboutit à une certaine modification de l'action du sujet; cette action du milieu est désignée sous le terme d'accommodation.

L'intelligence s'entend alors "(...) comme un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, ce qui revient à dire un équilibre des échanges entre le sujet et les objets²⁹".

Les fonctions cognitives élémentaires, telles la perception, l'habitude ou la mémoire prolongent l'adaptation organique dans le sens de l'étendue et n'assurent qu'un

27 Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 14.

28 Ibid., p. 14.

29 Ibid., p. 14.

"(...) équilibre immédiat et limité³⁰". L'intelligence au contraire représente une activité fonctionnelle intégrante.

Seule l'intelligence (...) tend à l'équilibre total, en visant à assimiler l'ensemble du réel et à y accommoder l'action, qu'elle délivre de son assujettissement aux hic et nunc initiaux³¹.

Piaget écrit encore :

(...) une conduite est d'autant plus intelligente que les trajectoires entre le sujet et les objets de son action cessent d'être simples et nécessitent une composition progressive³².

En tant qu'activité organisatrice, explique-t-il³³, l'intelligence peut évoquer l'objet en son absence, par voie symbolique et, même en sa présence, elle ne l'interprétera que par les liaisons médiatees élaborées grâce à des cadres conceptuels.

La perception, fonction cognitive élémentaire, se situe dans le domaine du présent et de l'immédiat.

"La perception est la connaissance que nous prenons des objets, ou de leurs mouvements, par contact direct et actuel³⁴."

30 Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 14.

31 Ibid., p. 15.

32 Ibid., p. 17.

33 Jean Piaget, Les mécanismes perceptifs, Presses universitaires de France, 1961, p. 355.

34 -----, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 61.

La perception, selon Piaget³⁵, est subordonnée à la présence de l'objet dont elle fournit à cet égard une connaissance par liaison immédiate.

L'acte perceptif en effet est subordonnée à des conditions limitatives de proximité dans l'espace et dans le temps; l'effet perceptif dépend du point de vue du sujet, de sa position personnelle, de ses perceptions antérieures et de son degré de maturation. L'exemple suivant illustre cet énoncé.

En regardant un touffe d'herbes dans un jardin, un individu peut percevoir simultanément les touffes voisines mais ne peut plus voir en même temps un arbre éloigné qui est dans son dos.

La perception ignore l'abstraction et s'en tient aux données apparentes.

Une structure perceptive, (écrit Piaget), est un système de rapports interdépendants. Qu'il s'agisse de formes géométriques, de poids, de couleurs ou de sons, on peut toujours traduire les totalités en rapports, sans détruire l'unité du tout comme tel³⁶.

C'est ainsi que Piaget parle de schème perceptif dans ses notions sur l'assimilation.

35 Jean Piaget, Les mécanismes perceptifs, op. cit., p. 355.

36 -----, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 75.

Le propre de l'intelligence, (écrit Piaget), est au contraire de choisir, au sein du donné, ce qui est nécessaire pour résoudre le problème de raisonnement en jeu; or résoudre un problème revient par ailleurs à dépasser le donné, la construction déductive et l'abstraction étant ainsi solidaires³⁷.

La perception fournit à l'intelligence organisatrice de précieuses données. Piaget démontrera cependant que l'activité perceptive participe à l'activité assimilatrice de l'intelligence. Ce problème fera partie des considérations suivantes sur l'assimilation mentale.

iii) L'assimilation mentale.

Dans le domaine de la biologie, le concept d'assimilation évoque la transformation que fait l'être vivant des éléments nutritifs du milieu en sa substance propre.

Le corps vivant présente une structure organisée, c'est-à-dire constitue un système de relations interdépendantes; (...) il travaille à conserver sa structure définie, et, pour ce faire, lui incorpore les aliments chimiques et énergétiques nécessaires puisés dans le milieu ambiant; (...) par conséquent, il réagit toujours aux actions du milieu en fonction de cette structure particulière. (...) Il est donc permis de concevoir en un sens général l'assimilation comme l'incorporation d'une réalité extérieure quelconque à l'une ou l'autre partie du cycle d'organisation. (...) Tel est le contexte d'organisation préalable dans lequel prend naissance la vie psychologique³⁸.

³⁷ Jean Piaget, Les mécanismes perceptifs, op. cit., p. 358.

³⁸ -----, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 357.

La position piagétienne³⁹ c'est que l'intelligence prolonge un tel mécanisme au lieu d'y contredire.

Dès les premiers réflexes et les premières habitudes apparaissent des processus d'incorporation des choses aux schèmes de sujet, ce qui constitue la première forme d'assimilation psychologique.

Or de même que l'assimilation sensori-motrice des choses aux schèmes du sujet prolonge l'assimilation biologique du milieu à l'organisme, de même elle annonce l'assimilation intellectuelle des objets à l'esprit, telle qu'on la constate dans les formes les plus évoluées de la pensée rationnelle⁴⁰.

Sur le plan rationnel, l'assimilation, dit Piaget⁴¹, se traduit par le jugement qui incorpore une donnée nouvelle dans un système déjà élaboré d'implications.

Sur le plan sensori-moteur, dit-il encore⁴², un mécanisme assimilateur donne naissance aux schèmes et à leur organisation.

³⁹ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 356-367.

⁴⁰ Ibid., p. 358.

⁴¹ Ibid., p. 359.

⁴² Ibid., p. 359.

L'assimilation psychologique, en sa forme la plus simple n'est autre chose, en effet, que la tendance de toute conduite ou de tout état psychique à se conserver et à puiser, dans ce but, son alimentation fonctionnelle dans le milieu extérieur. C'est cette assimilation reproductrice qui constitue les schèmes, ceux-ci acquérant leur existence dès qu'une conduite, si peu complexe soit-elle, donne lieu à un effort de répétition spontanée et se schématise ainsi⁴³.

L'existence des schèmes conceptuels est assez facile à démontrer du fait que la raison déduit une nouvelle donnée par confrontation de données antérieures, comme dans le cas de la déduction mathématique.

Toutefois il semble difficile à prime abord de démontrer l'existence de schèmes aux niveaux inférieurs de la connaissance et tout spécialement au niveau des premières perceptions.

C'est à cette tâche délicate que s'est adonné Piaget dans le but de démontrer que, dès les débuts de la connaissance et jusqu'aux étapes plus évoluées, il existe un schématisme ou une intelligence coordinatrice, ou encore un processus d'assimilation mentale, une incorporation du donné nouveau à des schèmes du sujet.

Il s'agit de démontrer en effet que dès qu'un organe, à la recherche d'un aliment fonctionnel, (tel la vision pour l'oeil) entre en relation avec le milieu, cette activité

⁴³ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 359-360.

acquiert comme un schématisme dans ce sens qu'elle influencera jusqu'à un certain point les relations subséquentes du sujet avec le milieu ambiant.

Déjà l'expérience du bébé qui suce son pouce en l'absence du sein de sa nourrice démontre "(...) l'assimilation du pouce au schème de la succion⁴⁴", puisqu'il perçoit dorénavant son pouce comme une chose à sucer.

Piaget⁴⁵ rappelle qu'il existe une grande variété de perceptions selon les champs sensoriels envisagés, soit le goût, l'odorat et les sensations algiques qui n'intéressent que de loin les formes supérieures de la connaissance.

Les domaines visuels, auditifs et tactilo-kinesthésiques présentent un grand intérêt à la recherche dans ces domaines des relations primitives entre le sujet et l'objet.

Pour simplifier la tâche, Piaget⁴⁶ a pris comme prototype de son étude la perception visuelle. Une incursion avec Piaget dans ce domaine particulier permettra de saisir la portée de l'assimilation mentale jusqu'en ses premières racines.

⁴⁴ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 55.

⁴⁵ Ibid., p. 69.

⁴⁶ Ibid., p. 69.

Piaget⁴⁷ établit que les critères de l'assimilation mentale sont les trois suivants: l'existence de schèmes, le fait qu'un apport du sujet se surajoute aux données fournies par l'objet et le fait qu'un élément inférentiel se surajoute à la constatation.

Le domaine de la perception visuelle comporte un vocabulaire spécialisé dont il est nécessaire de faire ressortir les principaux termes.

L'effet de champ⁴⁸ signifie l'interaction instantanée de tous les éléments perçus simultanément en fonction d'une seule centration du regard en vision monoculaire ou binoculaire, mais sans déplacement du point de fixation.

Les activités perceptives⁴⁹ désignent une catégorie de réactions consistant à coordonner une pluralité d'effets de champ. Les activités perceptives commencent lorsque, percevant une même figure immobile, le sujet change de point de centration du regard et leur forme la plus simple est l'activité exploratrice consistant à multiplier ces points de fixation pour obtenir une perception plus fidèle de l'objet.

47 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 68.

48 Ibid., p. 70.

49 Ibid., p. 70-71.

On sait que les conclusions de Piaget sur la perception résultent de nombreuses expériences au Centre international d'épistémologie génétique ainsi que de l'analyse des illusions perceptives en collaboration avec de nombreux chercheurs dont V. Bang, B. Matalon et bien d'autres⁵⁰.

Voici les principales conclusions de Piaget⁵¹.

Tout d'abord, en explorant une figure ou un objet avec changement des points de fixation, l'individu perçoit une seule figure perceptivement permanente qui donne lieu à une lecture plus exacte de ses propriétés que ce n'est le cas lors d'une seule centration. D'une centration à l'autre, on assiste, rapporte Piaget⁵², à trois sortes de transformations: modification de la perspective en fonction du point de fixation, déplacement apparent des éléments de la figure ou de la figure entière.

Or, puisque, malgré ces transformations, le sujet perçoit la figure comme invariante en ses dimensions, en sa forme et en sa position, on doit donc admettre que, en passant d'une centration à l'autre, il relie les données

50 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 4-7.

51 Ibid., p. 72-108.

52 Ibid., p. 74.

successivement perçues, en les intégrant à un système unique et, par conséquent, en les assimilant à un schème⁵³.

En un mot la permanence de la figure ne saurait résulter d'une simple accumulation d'enregistrements... chacun de ces enregistrements, passé le premier contact avec l'objet (premier contact qui peut être lui-même dépendant d'expériences antérieures), est au contraire solidaire d'un ensemble de relations élaborées au fur et à mesure par les activités du sujet⁵⁴.

Si la perception est un enregistrement, "(...) elle englobe dans cet enregistrement un ensemble de relations entre le sujet et l'objet, et qui toutes augmentent avec les activités perceptives du sujet⁵⁵".

Certaines relations déformantes (sur-estimations ou sous-estimations) ne peuvent donner lieu qu'à une composition probabiliste tandis que la multiplication d'autres relations plus objectives peuvent constituer une géométrie et engendrer une assimilation de type "logico-mathématique⁵⁶".

⁵³ Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 74-75.

⁵⁴ -----, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 75.

⁵⁵ Ibid., p. 77.

⁵⁶ Ibid., p. 78.

Pour démontrer l'impact de l'élément inférentiel ou de la pré-inférence perceptive, Piaget⁵⁷ signale que le sujet, au cours de son exploration, choisit les points de centration de manière à gagner le plus d'information possible et à en perdre le moins dans la situation considérée, de façon à maximaliser les gains et à minimiser les pertes.

Les données de Piaget sur la perception visuelle démontrent qu'il existe dès les niveaux élémentaires de la connaissance certaines structurations dues à l'activité de l'intelligence et que ces formes aboutissent, d'étapes en étapes, jusqu'aux structures logiques.

Cette schématisation est assurée grâce à l'activité assimilatrice du sujet qui consiste "(...) à intégrer le donné (...) à des schèmes antérieurs, ou en voie de différenciation, qui seuls permettent d'attribuer à ce donné le statut d'objet de connaissance⁵⁸".

Une conséquence fondamentale de l'hypothèse d'assimilation, rappelle Piaget⁵⁹, est que l'objectivité dans la constatation ne saurait constituer une donnée première mais résulte nécessairement d'une construction progressive.

57 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 79.

58 Ibid., p. 93-94.

59 Ibid., p. 106.

Piaget décrit ainsi le cycle d'évolution ressemblant à une orientation sous forme de spirale:

Après la constitution de la fonction symbolique, née d'une différenciation entre les signifiants et les signifiés et rendant possible l'acquisition du langage, les schèmes sensori-moteurs sont alors en partie intériorisés à l'aide des images et de la parole: d'où la constitution des schèmes propres à la représentation pré-opératoire, qui s'intègrent les schèmes sensori-moteurs en les dépassant. Il s'ensuit naturellement un renforcement considérable du pouvoir inférentiel, mais qui conserve un statut intermédiaire entre l'inférence probabiliste et la déduction. (...) Ce n'est qu'avec la fusion en un seul système des schèmes relatifs aux configurations et de ceux qui portent sur les actions, donc avec la constitution de schèmes portant sur les transformations réversibles entre les états (opérations concrètes) que l'inférence déductive devient systématique. Enfin, les schèmes d'opérations concrètes sont intégrés dans ceux des opérations propositionnelles (11-12 ans) et l'on est alors seulement en présence d'une logique complète dans les activités du sujet⁶⁰.

L'incorporation aux schèmes antérieurs, dont on reconnaît l'évidence au stage de la pensée formelle, a été retracée jusqu'aux niveaux élémentaires de la connaissance. Cette prise de conscience du développement progressif du schématisme permet de mieux saisir l'impact piagétien de l'assimilation psychique, soit l'incorporation du donné actuel aux schèmes antérieurs du sujet.

⁶⁰ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 100.

4. Les étapes du développement mental.

Selon le but poursuivi par la présente étude, il a paru opportun de retracer avec Piaget les grandes périodes de l'évolution mentale de l'individu. Toutefois, comme la présente recherche se situe principalement au stage de l'initiation à la lecture chez le débutant, les structures piagétien-nes de la période intuitive retiendront spécialement l'attention au cours des prochaines pages dans la présente section.

Les conduites, selon Piaget⁶¹, pourraient être réparties en trois grands systèmes comprenant les structures organiques héréditaires (instinct), les structures sensori-motrices (susceptibles d'acquisition) et les structures représentatives qui constituent la pensée. Le système sensorimoteur constitue un schème de comportement et n'atteint nullement le rang d'un instrument de pensée.

Certes l'intelligence sensori-motrice est à la source de la pensée, et continuera d'agir sur elle durant toute la vie par l'intermédiaire des perceptions et des attitudes pratiques⁶².

Les étapes de l'élaboration de la pensée ou ce que Piaget⁶³ appelle la construction des opérations couvrent une période qui va de l'apparition de la fonction symbolique

61 Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 129.

62 Ibid., p. 129-130.

63 Ibid., p. 133.

jusqu'à la constitution de la pensée formelle. Voici selon Piaget⁶⁴, les diverses étapes de l'évolution mentale chez l'enfant.

La période symbolique débute de un an et demi à deux ans et s'étend jusque vers quatre ans. De quatre à sept ou huit ans, se constitue, en continuité intime avec la précédente, une pensée intuitive dont les articulations progressives conduisent au seuil des opérations.

De sept-huit ans à onze-douze ans, s'organisent les opérations concrètes, c'est-à-dire les groupements opératoires de la pensée portant sur des objets manipulables ou susceptibles d'être intuitionnés.

Dès onze-douze ans et durant l'adolescence, s'élabore la pensée formelle,

(...) période où le sujet devient capable de raisonner de manière hypothetico-déductive, c'est-à-dire sur de simples assomptions sans relation nécessaire avec la réalité ou avec les croyances du sujet, et en se fiant à la nécessité du raisonnement lui-même (vi formae), par opposition à l'accord des conclusions avec l'expérience⁶⁵.

Il est évident que les étapes piagésiennes ne se situent pas dans une optique normative visant à classer les individus. L'optique piagésienne est plutôt individuelle

⁶⁴ Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 133-134.

⁶⁵ Ibid., p. 158.

ou verticale; elle établit comment diverses structures se constituent grâce à l'interaction de l'individu et du milieu selon le double processus de l'assimilation et de l'accommodation.

La période symbolique peut être considérée comme la période de la pensée naissante, prolongeant l'intelligence sensori-motrice.

Dès les derniers stages de la période sensori-motrice, rappelle Piaget⁶⁶, l'enfant est capable d'imiter certains mots mais c'est seulement vers la fin de la seconde année que débute l'acquisition systématique du langage.

L'emploi des signes et des symboles suppose chez l'enfant une attitude nouvelle qui consiste à représenter quelque chose par autre chose. Le symbole, en effet, ne débute qu'avec la représentation détachée de l'action propre: par exemple faire dormir une poupée ou un ours. C'est à ce stade que le langage s'acquiert en même temps que se constitue le symbole.

Il importe de retenir, avec Piaget⁶⁷, qu'au début de cette période l'enfant est loin d'atteindre les concepts proprement dits.

⁶⁶ Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 134.

⁶⁷ Ibid., p. 137.

De l'apparition du langage jusque vers 4 ans, il faut, en effet, distinguer une première période de l'intelligence pré-conceptuelle, et qui est caractérisée par les pré-concepts (...) ⁶⁸.

Ces pré-concepts sont les notions qu'attache l'enfant à ses premiers signes verbaux. "L'enfant de 2-3 ans dira indifféremment la limace ou les limaces ainsi que la lune ou les lunes (...) ⁶⁹."

L'enfant de la période symbolique ne manie pas encore les classes générales; son schème demeure souvent à mi-chemin de l'individuel et du général et tient à la fois du schème d'action et de l'assimilation sensori-motrice.

Le schème pré-conceptuel est toutefois un schème déjà représentatif et qui, en particulier, parvient à évoquer un grand nombre d'objets. Les raisonnements primitifs de cette période, ne procèdent pas par déduction mais par analogies immédiates. Ils constituent, néanmoins, une expérience mentale au sens propre, "(...) une imitation intérieure des actes et de leurs résultats avec toutes les limitations que comporte ce sorte d'empirisme de l'imagination ⁷⁰".

⁶⁸ Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 137.

⁶⁹ Ibid., p. 137.

⁷⁰ Ibid., p. 139.

La période suivante s'appelle la pensée intuitive.

En effet, de 4 à 7 ans, (écrit Piaget) on assiste à une coordination graduelle des rapports représentatifs, donc à une conceptualisation croissante qui, de la phase symbolique ou pré-conceptuelle conduira l'enfant au seuil des opérations⁷¹.

A cette période, rappelle Piaget,

(...) de brèves expériences que l'on fera avec le sujet, en lui faisant manipuler les objets sur lesquels elles portent permettent d'obtenir des réponses régulières et de poursuivre la conversation. Ce fait à lui seul constitue déjà l'indice d'une nouvelle structuration⁷².

C'est ainsi que Piaget a pu recueillir et vérifier, selon une méthode clinique, des milliers de propos enfantins indicatifs du contenu de la pensée à cette période particulière.

Le caractère de la pensée enfantine à la période intuitive, c'est-à-dire entre quatre et sept ou huit ans, est, selon Piaget, l'égoïsme⁷³.

Le caractère spécifique de l'égoïsme enfantin réside sur le terrain purement intellectuel; l'égoïsme

⁷¹ Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 139.

⁷² Ibid., p. 139.

⁷³ Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1967, p. 163.

enfantin est un fait de connaissance, "un phénomène épistémique⁷⁴".

C'est l'ensemble des attitudes pré-critiques et par conséquent pré-objectives de la connaissance, que celle-ci soit connaissance de la nature, connaissance des autres ou connaissance de soi, peu importe⁷⁵.

L'égoцентризм est "une sorte d'illusion systématique et inconsciente et de perspective⁷⁶". L'absence de coordination des perspectives va de pair avec l'absence d'activité objective de la raison.

L'égoцентризм consiste dans une absorption du moi dans les choses et dans le groupe social, absorption telle que le sujet s'imagine connaître les choses et les personnes en elles-mêmes alors qu'en réalité il leur attribue, en plus de leurs caractères objectifs, des qualités provenant de son propre moi ou de la perspective particulière dans laquelle il est engagé⁷⁷.

A ce point sujet et objet ne font qu'un. L'enfant ne se rend point compte de sa relation avec les choses ni de la relation des choses entre elles.

⁷⁴ Jean Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1966, p. 67.

⁷⁵ Ibid., p. 68.

⁷⁶ Ibid., p. 68.

⁷⁷ Ibid., p. 70.

Piaget⁷⁸ souligne que la pensée se met au service de la satisfaction immédiate bien avant de se contraindre à la recherche du vrai. C'est ce qui explique chez l'enfant la prépondérance du jeu... "la pensée de l'enfant reste pénétrée de tendances ludiques jusque vers 7-8 ans⁷⁹". Le jeu, selon Piaget⁸⁰, est une réalité que l'enfant veut bien croire à lui tout seul tandis que le réel est un jeu que l'enfant veut bien jouer avec l'adulte.

Après le déclin du jeu symbolique caractérisant la période pré-conceptuelle apparaît le souci de "la représentation imitative de la réalité⁸¹".

Le jeu de l'enfant à cette période démontre un certain ordre relatif par opposition à l'incohérence des combinaisons symboliques antérieures. Ce progrès depuis la représentation symbolique jusqu'à la cohérence dans la reproduction du réel démontre déjà, selon Piaget⁸², un véritable cheminement vers l'adaptation intellectuelle.

78 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 163.

79 Ibid., p. 163.

80 Ibid., p. 70.

81 Jean Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968, p. 143-147.

Ibid., p. 146.

Même si l'activité ludique de l'enfant de 4 à 7-8 ans tend à l'imitation du réel, sa pensée reste teintée de subjectivisme, ce qui ne le rend pas indifférent aux choses qui l'entourent. Il leur prête intentionnalité, force, vie et lois obligatoires. C'est ce que Piaget appelle "phénoménisme et intentionalisme"⁸³. "La lune nous suit (...) pour nous éclairer, nous surveiller et tout ce que l'on voudra"⁸⁴.

Piaget⁸⁵ explique que le sujet, s'ignorant lui-même, ne parvient pas à sortir de lui pour se situer dans un univers de relations dégagées des adhérences subjectives.

L'enfant n'est pas indifférent aux autres personnes, pas plus qu'il n'est indifférent aux choses. Piaget⁸⁶ a observé que l'enfant est tendu vers autrui comme vers les choses. Il n'aime pas être isolé et, même quand il est seul, il se sent en communion avec son groupe habituel. C'est ce qui explique qu'il peut paraître à la fois très égocentrique et entièrement absorbé en autrui. Entre lui et les autres, "il y a identification et même confusion plus que différenciation et réciprocité"⁸⁷.

⁸³ Jean Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, op. cit., p. 70.

⁸⁴ Ibid., p. 70.

⁸⁵ Ibid., p. 70.

⁸⁶ Ibid., p. 72.

⁸⁷ Ibid., p. 72.

A cet égocentrisme intellectuel et social s'ajoute un égocentrisme qu'on pourrait appeler linguistique.

De l'observation du langage spontané des enfants et de l'analyse qu'en a faite Piaget⁸⁸, il ressort que le style enfantin revêt lui aussi un caractère égocentrique. "(...) dans une bonne partie de ses propos, l'enfant de 6 à 7 ans parle encore pour lui-même sans effort pour se faire écouter de l'interlocuteur⁸⁹."

Le type le plus fréquent de conversation est celui du monologue ou même ce que Piaget appelle le "monologue à deux ou collectif⁹⁰" où chacun associe autrui à son action ou à sa pensée sans souci d'être entendu ou compris réellement.

Par ailleurs l'observation démontre, selon Piaget⁹¹, que jusque vers sept ou huit ans, l'enfant ne donne pas spontanément d'explications ou de démonstrations à ses semblables même lorsqu'il en conçoit pour lui-même. Les enfants se comprennent mal entre eux mais ils croient se

88 Jean Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, op. cit., p. 113-114.

89 Ibid., p. 113.

90 Ibid., p. 8.

91 Ibid., p. 113.

comprendre et ont l'impression qu'on lit dans leur pensée. "Cette mentalité n'est pas contradictoire avec la mentalité égocentrique; elle est attribuable à la croyance de l'enfant qu'il est au centre du monde⁹²."

L'égocentrisme intellectuel, social et linguistique imprègne tout le comportement de l'enfant de quatre à sept ans. Le même caractère se révèle dans le domaine temporel où sa notion se restreint à son expérience personnelle; il éprouve des difficultés à établir une chronologie bien précise. Avant 7-8 ans, il n'y a pas d'ordre naturel dans ses récits⁹³.

Son orientation spatiale est nettement égocentrique. Après l'observation individuelle de 240 enfants environ, Piaget rapporte que l'enfant représente les choses comme il pense qu'elles sont et non comme elles sont réellement; il peut montrer sa main gauche et son oreille droite mais la gauche et la droite ne sont considérées qu'au point de vue propre de l'enfant.

92 Jean Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, op. cit., p. 114.

93 Ibid., p. 118-119.

94 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 82-94.

L'égoцентризм, d'après Piaget⁹⁵, est la dominante de la pensée enfantine à la période pré-opératoire.

Il consiste en une confusion "de l'objectif et du subjectif⁹⁶".

Comment l'enfant corrigera-t-il cette confusion? "(...) en se situant lui-même par rapport à un système de relations objectives, en dissociant le sujet de l'objet⁹⁷".

L'une des premières conséquences de l'égoцентризм enfantin, selon Piaget, est l'incapacité synthétique de la période intuitive⁹⁸.

Cette incapacité synthétique dans l'expression de l'enfant, avant sept ou huit ans, prend tantôt la forme de la juxtaposition, tantôt celle du syncrétisme.

L'un des caractères les plus généraux des premiers dessins enfantins, c'est le manque de relation entre les parties et le tout.

95 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 163.

96 -----, Le langage et la pensée chez l'enfant, op. cit., p. 70.

97 Ibid., p. 70.

98 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 176.

Le tout n'existe pas. Les détails seuls sont donnés, et alors, faute de relations synthétiques, ils sont simplement juxtaposés: on voit un oeil à côté d'une tête, un bras à côté des jambes, etc.⁹⁹

Entre cinq et sept ans, il ne sait préciser à propos des pièces de la bicyclette et révélera dans son dessin cette incapacité synthétique; les éléments seront juxtaposés¹⁰⁰.

Piaget considérant environ 10,000 propos¹⁰¹ recueillis dans des conditions identiques sur huit enfants de trois à sept ans souligne après l'analyse des "parce que ou puisque" une rareté étonnante des liaisons causales et une abondance de "parce que" psychologiques¹⁰² attribuables à la motivation.

La tendance à juxtaposer au lieu de synthétiser se révèle, en outre, soit par l'omission fréquente des "parce que et donc" ou leur substitution par "et puis" ou "alors"¹⁰³.

Est-ce à dire que l'esprit de l'enfant soit peuplé d'une multiplicité de représentations et de jugements juxtaposés, sans lien les uns avec les autres comme cela semble du dehors¹⁰⁴?

99 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 13.

100 Ibid., p. 177.

101 Ibid., p. 17.

102 Ibid., p. 19.

103 Ibid., p. 179-180.

104 Ibid., p. 180.

Piaget précise que tel n'est pas le cas: "(...) à un défaut de liaisons objectives doit correspondre un excès de liaisons subjectives¹⁰⁵". Ce dernier phénomène s'appelle le syncrétisme, complément de la juxtaposition car deux éléments juxtaposés, après avoir été perçus synthétiquement puis morcelés, conservent, néanmoins, une certaine relation d'appartenance au tout.

Juxtaposition et incapacité synthétique ne signifient donc pas incohérence. Ces phénomènes s'accompagnent de sentiments de liaison, soit statique (relation de propriété) soit dynamique (sentiment de liaison causale) sentiments dont l'explication nous est donnée par l'analyse du syncrétisme¹⁰⁶.

Le syncrétisme c'est la tendance spontanée des enfants à percevoir par visions globales, au lieu de discerner les détails, à trouver des analogies immédiatement, sans analyse, entre des objets ou des mots étrangers les uns aux autres, à lier entre eux des phénomènes naturels hétérogènes à trouver une raison à tout événement, même fortuit, bref, c'est la tendance à tout lier à tout¹⁰⁷.

De même que la juxtaposition apparaît comme un défaut de liaison entre les parties d'un tout, le syncrétisme se présente comme l'excès d'une vision globale imprégnée de subjectivisme.

Même si dans le dessin, les enfants de quatre à sept ans ne rendent que les détails sans synthèse, les perceptions

¹⁰⁵ Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 180.

¹⁰⁶ Ibid., p. 181.

¹⁰⁷ Ibid., p. 13.

enfantines, elles, s'attachent aux schémas d'ensemble¹⁰⁸. Le syncrétisme de la perception est "la vision d'ensemble qui crée un schéma vague et supplantant le détail¹⁰⁹".

L'opposition entre la juxtaposition et le syncrétisme n'est qu'apparente.

D'une part, faute de discerner suffisamment le détail, la perception crée un schéma d'ensemble vague et indistinct, ce qui constitue du syncrétisme. D'autre part, faute d'avoir discerné le détail, la perception est incapable de préciser les insertions ou les liaisons, ce qui constitue de la juxtaposition¹¹⁰.

Juxtaposition et syncrétisme proviennent d'une seule et même cause, le manque de synthèse. "Tantôt l'enfant construit des schémas d'ensemble, cherche à tout relier à tout et à faire rentrer le nouveau et l'imprévu dans les cadres connus¹¹¹", c'est le syncrétisme; "(...) tantôt la découverte ou l'irruption de phénomènes inclassables et incompréhensibles font craquer les cadres et dissolvent ces schémas¹¹²", c'est la juxtaposition.

108 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 154.

109 Ibid., p. 54.

110 Ibid., p. 54.

111 Ibid., p. 54.

112 Ibid., p. 54.

Avant 7-8 ans. (écrit encore Piaget), le syncrétisme est lié, peut-on dire, à presque toutes les représentations et à presque tous les jugements: deux phénomènes perçus en même temps sont en effet impliqués dans un schéma que la représentation ne dissocie plus et que le jugement invoque dès qu'un problème se pose à propos de l'un des deux phénomènes¹¹³.

La force d'implication est telle que

(...) si l'on isole des caractères du tout et que l'on demande à l'enfant les raisons de ce caractère, l'enfant invoquera simplement l'existence des autres à titre d'explication ou de justification¹¹⁴.

Lorsqu'on demande à un enfant de cinq à six ans pourquoi la lune, ou le soleil, ne tombe pas, la réponse se borne à faire appel à d'autres caractères de la lune ou du soleil. Il répondra: "parce qu'il fait chaud" ou "parce qu'elle est couchée"¹¹⁵.

Juxtaposition et syncrétisme sont complémentaires et se retrouvent sur le plan de la pensée à l'âge de l'égoïsme infantin.

Le syncrétisme existera sur la plan de la pensée verbale à la phase subséquente du développement mental¹¹⁶.

¹¹³ Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 182.

¹¹⁴ Ibid., p. 183.

¹¹⁵ Ibid., p. 182.

¹¹⁶ Ibid., p. 183-184.

L'intelligence est adaptation; les acquisitions nouvelles s'appuient sur les acquisitions antérieures. L'objet nouveau présente un intérêt dans la mesure du rapport avec les "schèmes d'assimilation"¹¹⁷.

5. Conception opératoire de l'apprentissage.

i) Activité structurante du sujet.

L'apprentissage, pour Piaget, est "un processus adaptatif se déroulant dans le temps en fonction de stimuli antérieurs et actuels"¹¹⁸.

L'analyse du comportement, rappelle Piaget¹¹⁹, a fait intervenir pour expliquer l'apprentissage les éléments suivants: stimuli, réponses, liaisons entre les stimuli et les réponses, besoins, intérêts, renforcements, transferts ou généralisations, familles et hiérarchies d'habitudes, etc.

Il convient de se demander, à propos de ces termes "quel est l'apport du sujet et l'apport de l'objet dans la structuration et le fonctionnement des réalités comportementales que ces termes connotent"¹²⁰.

¹¹⁷ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 279-280.

¹¹⁸ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 27.

¹¹⁹ Ibid., p. 27-28.

¹²⁰ Ibid., p. 28.

Les variétés d'interprétation, maintient Piaget¹²¹, sont des plus empiristes, c'est-à-dire, celles qui subordonnent aux maximum les structures du sujet à celles de l'objet jusqu'aux plus conceptualistes c'est-à-dire celles qui ne font intervenir l'objet que relativement à des structures dans lesquelles le sujet introduit ses propres apports.

La position piagétienne qui est une conception opératoire de l'apprentissage implique une activité structurante du sujet dès les actions du stimulus:

Il est, en effet, possible que les stimuli ne soient appréhendés qu'en fonction de schèmes dont l'actualisation constituera précisément les réponses, la réaction entre le stimulus et la réponse consistant alors en une assimilation du premier au schème de la seconde: en ce cas, au découpage du processus en éléments appartenant à l'objet et en activités du sujet devrait se substituer un système d'interactions sans frontière stable entre ces deux poles¹²².

Les expériences piagésiennes sur la perception, relevées précédemment, ont servi à démontrer que le sujet ne se contentait pas d'enregistrer le donné objectif à la façon d'une connaissance-copie mais révélait, après les premières centrations, une certaine forme de schématisation, une activité proprement structurante.

121 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 28.

122 Ibid., p. 27.

Un rappel des résultats de Piaget sur l'apprentissage avant le langage ainsi que ses diverses conclusions aux étapes plus avancées de la pensée logique permettra de saisir les progrès du processus adaptatif ou processus d'équilibration qui constitue l'essence même d'une conception opératoire de l'apprentissage.

ii) Le processus d'équilibration.

Le problème de l'apprentissage est, pour Piaget¹²³, un cas particulier du problème biologique de la variation adaptative. L'organisme ne tend pas à varier sa forme mais à la conserver par un fonctionnement général qui est "l'assimilation du milieu à sa propre structure¹²⁴".

Muni à sa naissance de montages héréditaires, maintient Piaget¹²⁵, l'enfant tend d'abord à les faire fonctionner par simple répétition active; l'exercice réflexe constitue ainsi la première forme d'assimilation fonctionnelle. Dès ce palier précédant l'apprentissage, il peut y avoir généralisation mais à titre de réaction aux perturbations du milieu.

123 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 41.

124 Ibid., p. 42.

125 Ibid., p. 42.

(...) privé momentanément du sein, le nourrisson sucera ainsi ses doigts, ou des objets touchés fortuitement, ou sucera à vide (assimilation généralisatrice); et il distinguera rapidement de ces situations dérivées la succion lors de la tétée (assimilation reconnaîtive...). L'apprentissage débute lorsque l'une de ces généralisations se fixe (par exemple pour la succion en fonction du pouce...). Mais ici encore, la tendance primaire est celle de la répétition active, puisqu'elle est déjà à l'oeuvre dans le réflexe inconditionné, et que le nouvel élément est simplement assimilé au schème déjà à l'oeuvre¹²⁶.

Les notions relevées précédemment sur la nature du schème ont révélé que, selon Piaget¹²⁷, tout schème tend à s'assimiler tout objet, tel le nourrisson qui tend à sucer tout ce qu'il touche, puis, après les maturations nécessaires, à toucher tout ce qu'il regarde etc.

La tendance à assimiler étant au départ liée à des activités réflexes, c'est l'extension de cette application et sa non-possibilité au delà de certaines limites qui correspondent au début de l'apprentissage¹²⁸.

Car il existe, selon Piaget¹²⁹, un tertium qui est la modification du schème d'assimilation sous l'effet d'une certaine contrainte de la part de l'objet.

De même que sur le terrain biologique un organisme peut être obligé de modifier une certaine forme quand il sort

¹²⁶ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 42.

¹²⁷ Ibid., p. 43.

¹²⁸ Ibid., p. 44.

¹²⁹ Ibid., p. 44.

de son milieu habituel, ainsi, dans le domaine du comportement, le terme accommodation désignera le phénomène de variation d'un schème. Piaget précise encore sa pensée:

(...) par exemple, si le bébé cherche à saisir le cordon attaché au toit du berceau, mais que le cordon est fixé, l'enfant se trouve obligé de tirer au lieu de saisir simplement et le schème de préhension simple est modifié en schème de tirer (celui-ci pouvant d'ailleurs être l'occasion de découvertes inattendues si le fait de tirer ébranle le toit ainsi que les hochets qui y sont suspendus)¹³⁰.

C'est à cette étape bien particulière que naît la conduite d'exploration, indice d'une structuration progressive.

Il en résulte que le sujet lui-même acquiert ainsi progressivement le pouvoir d'effectuer des combinaisons nouvelles, tandis que celles-ci étaient initialement imposées par les seules situations extérieures et acceptées grâce aux accommodations corrélatives¹³¹.

Ce pouvoir d'effectuer des combinaisons nouvelles résulte d'une activité fonctionnelle permettant les structurations.

C'est, par exemple, en utilisant cette coordination de plus en plus mobile des schèmes que le sujet parvient à construire des schèmes fondamentaux (et solidaires) de l'objet permanent et du groupe des déplacements, que l'expérience confirme sans doute continuellement, mais qui supposent une organisation comportant une part importante d'adjonctions dues aux actions du sujet¹³².

¹³⁰ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 44.

¹³¹ Ibid., p. 46.

¹³² Ibid., p. 46.

Bien plus, explique Piaget¹³³, le choix du sujet parmi deux schèmes également compatibles dépendra non seulement du facteur cognitif mais de la signification affective du schème; ce problème sera considéré plus loin dans une prochaine section.

Le phénomène d'équilibration chez Piaget¹³⁴ s'explique ainsi: à mesure que les schèmes se différencient grâce à des fonctions d'utilisation, de recognition et du facteur affectif, leur équilibre augmente à l'égard de l'accommodation, puisque leur variété constante diminue le nombre des variations imposées du dehors.

Mais il faudra attendre le moment où ces variations seront anticipées dans leur détail, ce qui supposera non seulement la pensée mais encore le mécanisme réversible des opérations, pour que toute perturbation du milieu (dans le domaine déjà limité des classes, des relations, des nombres et de l'espace) étant prévue en tant que réalisable par une opération, elle puisse être compensée par une autre opération: à ce niveau seulement il y aura équilibre permanent entre assimilation et accommodation, dans la mesure où les structures logico-mathématiques seront par leur nature même accommodées à toute transformation relevant de leurs domaines¹³⁵.

L'équilibre, qui est instable au niveau des premiers apprentissages, croît en stabilité avec la multiplication

133 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 47.

134 Ibid., p. 50-67.

135 Ibid., p. 50.

et la coordination des nombreux schèmes mais n'atteint la permanence qu'avec la constitution des structures logico-mathématiques.

Ce facteur d'équilibration, dû à l'activité fonctionnelle de l'intelligence, constitue, pour Piaget, "l'un des aspects nécessaires de l'apprentissage¹³⁶", aspect caractéristique d'une conception opératoire de l'apprentissage.

iii) Association et conditionnement.

La conception opératoire¹³⁷ de l'intelligence implique qu'il existe à tous les niveaux chez l'individu, certaines structurations aboutissant d'étapes en étapes aux structures logiques mais sans discontinuité radicale entre ces dernières et les formes élémentaires qui les préparent.

Les deux mécanismes susceptibles de fournir au sujet certaines connaissances, antérieurement à toute structuration logique, sont, selon Piaget¹³⁸, la perception et le conditionnement.

Le problème de la perception comme phénomène d'assimilation a été traité précédemment.

136 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 50.

137 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 93.

138 Ibid., p. 51.

Il n'existe pas, selon Piaget¹³⁹, de perception consistant en de simples enregistrements puisque la perception englobe un ensemble de relations entre le sujet et l'objet, et qui toutes augmentent avec les activités perceptives du sujet.

Dans le domaine du conditionnement, Piaget pose le problème de la façon suivante:

A supposer que dans le conditionnement ou les formes inférieures d'apprentissage on puisse isoler quelque mécanisme qui soit fonction du nombre des répétitions extérieures de telle ou telle liaison (n répétition de la liaison "x en même temps que y" ou "y succédant à x"), faut-il concevoir ce mécanisme comme un pur enregistrement de cette liaison, autrement dit comme ce que l'on appelle communément une "association", ou bien intervient-il dès le départ une activité assimilatrice qui ajouterait à l'association quelque élément d'intégration ou de schématisation, qui comporterait par conséquent déjà quelque aspect de nature inférentielle¹⁴⁰?

Ce qui revient à poser la question suivante:

l'apprentissage peut-il être réductible à un phénomène associatif pur ou bien englobe-t-il toujours quelque composante logique ou prélogique, sous la forme d'une organisation de schèmes et d'une organisation de mécanismes inférentiels ou préinférentiels fondés sur les schèmes?

139 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 77.

140 Ibid., p. 51-52.

Le point de vue associationniste, selon Piaget¹⁴¹, consiste à morceler la conduite en perception de signaux, en associations et en facteurs de motivation ou d'utilisation.

Il revient à supposer que les qualités prêtées par le sujet à l'objet signalisateur sont ses qualités objectives et que les associations établies sont la réplique des connexions extérieures en leur répétition. La motivation et l'utilisation constituent à elles seules l'apport du sujet tandis que l'aspect cognitif se réduit à une sorte de copie du donné objectif.

Le point de vue piagétien au contraire consiste à expliquer la persistance des conduites ou la sélection et la généralité des conduites du fait que parmi l'ensemble indéfini des associations, certaines se sont formées "en raison du fonctionnement d'un schème antérieur déjà constitué"¹⁴².

Quand l'enfant suce son pouce ou un objet en l'absence du sein de sa mère,

(...) le pouce ou les objets ne sont pas amenés à la bouche en raison d'associations qui seraient fonction du seul nombre de leurs répétitions, mais parce que l'existence du schème antérieur de la succion a d'emblée conféré une certaine solidité aux coordinations nouvelles entre cette succion et les mouvements des bras, et cela dans la mesure où ces coordinations revenaient à élargir le schème initial en un schème différencié issu du précédent¹⁴³.

¹⁴¹ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 55-56.

¹⁴² Ibid., p. 58.

¹⁴³ Ibid., p. 58.

De plus, ajoute Piaget¹⁴⁴, le puce ou les objets sucés sont transformés en leurs propriétés du fait qu'ils reçoivent une nouvelle signification en fonction du schème antérieur auquel ils sont assimilés. Ils deviennent donc objets à sucer avant de devenir objets à regarder, à déplacer dans l'espace visuel, ou à insérer dans des relations causales,

(...) autant de relations dépendant également en partie de l'activité du sujet mais qui finiront par constituer un système de connaissances "objectives" sous l'effet de l'organisation progressive de ces assimilations multiples¹⁴⁵.

Pour démontrer la présence d'un élément inférentiel accompagnant l'association, Piaget écrit:

Par exemple, lorsqu'un nourrisson de 2-3 mois, saisissant par hasard un objet loin de sa bouche, lui reconnaît d'emblée la signification d'une chose à sucer, la liaison entre l'indice perceptif tactilo-kinesthésique et la signification d'être "à sucer" comporte déjà un élément inférentiel¹⁴⁶.

C'est cet élément inférentiel qui différencie, selon Piaget¹⁴⁷, l'association de l'assimilation, cette dernière étant une association accompagnée d'inférence.

¹⁴⁴ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 58-59.

¹⁴⁵ Ibid., p. 59.

¹⁴⁶ Ibid., p. 59.

¹⁴⁷ Ibid., p. 59.

Dans le domaine du conditionnement, Piaget¹⁴⁸, tout en reconnaissant le rôle de la motivation, explique la nécessité de l'élément inférentiel du fait qu'une anticipation peut être déçue ou confirmée et que, dans le premier cas, le signal perd graduellement sa signification et son efficacité, tandis que dans le second cas, il conserve sa signification parce que le processus est alors équilibré.

L'équilibre du conditionnement intéresse ainsi le jeu des régulations cognitives, rétro-actives et anticipatrices, et non pas seulement celui des utilisations, qui le double du point de vue affectif mais sans s'y substituer¹⁴⁹.

L'association, tout comme le conditionnement, seraient, d'après Piaget¹⁵⁰, accompagnés d'inférence ou d'anticipation. L'événement perçu comme signal est assimilé à l'action anticipée.

Sans être en contradiction avec les schèmes associatifs, Piaget¹⁵¹ propose qu'une conception opératoire conduirait à retoucher les modèles associatifs car

148 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 61.

149 Ibid., p. 61.

150 Ibid., p. 61.

151 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 23.

(...) si les associations constituent bien les réponses du sujet à des stimuli donnés, le stimulus ne renvoie pas directement à ces réponses mais d'abord à l'évaluation et à l'interprétation de la stimulation: la réponse n'est alors que médiate et comporte un choix qui constitue l'expression de l'assimilation¹⁵².

Dans l'optique piagétienne¹⁵³ on ne pourra plus dès lors dissocier, en se plaçant du point de vue du sujet, les stimuli des réponses car les réponses ne seront pas autre chose que "l'actualisation des schèmes conférant leurs significations aux stimuli¹⁵⁴".

iv) Motivation et apprentissage.

A - Diverses conceptions.

Piéron définit la motivation comme "un facteur psychologique, (conscient ou non) prédisposant l'individu, animal ou humain, à accomplir certaines actions ou à tendre vers certains buts¹⁵⁵".

¹⁵² Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 61-62.

¹⁵³ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, p. 28.

¹⁵⁴ Ibid., p. 28.

¹⁵⁵ Piéron, Vocabulaire de la psychologie, Presses universitaires de France, Paris, 1963, p. 249.

D'après Joseph Nuttin, le fait fondamental dans le domaine de la motivation est le suivant:

L'organisme ou l'individu se caractérise par des relations préférentielles ou sélectives à l'égard des objets ou situations du milieu... Cette orientation s'exprime par le fait que la conduite persiste jusqu'au moment où un objet d'une catégorie bien déterminée est atteint; cet objet constitue alors un terme - provisoire ou définitif - pour l'activité du sujet. C'est aussi cette orientation sélective vers l'objet préféré ou recherché qui donne au comportement sa direction intrinsèque et son organisation¹⁵⁶.

Le schéma comportemental stimulus-réponse fait de l'excitant le point de départ actif de la réaction. Hull¹⁵⁷, ajoutant l'élément 'organisme' au schéma S-R, identifie le renforcement à la réduction du besoin. "The incentive is that substance or commodity in the environment which satisfies a need, i.e., which reduces a drive¹⁵⁸."

Skinner¹⁵⁹ établit une distinction entre le stimulus connu et le stimulus inconnu ou opérant, qui contribue au façonnement graduel des conduites dans la poursuite du but.

¹⁵⁶ Joseph Nuttin dans Traité de psychologie expérimentale, Paul Fraisse et Jean Piaget, Presses universitaires de France, Paris, 1968, p. 4.

¹⁵⁷ Clark C. Hull, Principles of Behavior, Appleton-Century Crofts, Division of Meredith Publishing Company, 1966, 422 p.

¹⁵⁸ Ibid., p. 226.

¹⁵⁹ B.F. Skinner, Psychological Review, 57, July 1950, p. 193-216.

Tolman¹⁶⁰ introduit la notion d'anticipation de l'objet-but pour expliquer la tendance sélective de l'individu dans le choix des moyens.

Une théorie psychanalytique¹⁶¹ fera intervenir la réduction de la tension qui s'effectue grâce à une sélection de comportement en fonction du plaisir et de la satisfaction du moi.

B - La conception opératoire de la motivation.

a) Indissociabilité du schème.

Toutes les théories de l'apprentissage, rappelle Piaget¹⁶², sont plus ou moins obligées de faire appel à la motivation pour expliquer le comportement puisque, pour la plupart, l'aspect cognitif de l'apprentissage ne comporte aucune contribution de la part du sujet.

Pour la plupart des théoriciens, indique Piaget¹⁶³, les connaissances acquises seraient essentiellement déterminées par la nature des objets tandis que l'apport du

160 Edward E. Tolman, Purposive Behavior in Animals and Men, The Century Co., New York: London, 1932, 463 p.

161 Hilgard & Bower, Theories of Learning, New York, Appleton-Century Crofts, 1966, p. 264-296.

162 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 29.

163 Ibid., p. 30.

sujet se réduirait à des besoins ou intérêts activant les acquisitions.

Pour expliquer l'apprentissage, Piaget¹⁶⁴ ne croit pas opportun de recourir à des facteurs séparés de motivation. Ce n'est pas qu'il soit intellectualiste puisqu'il situe la conception opératoire aux antipodes de l'intellectualisme.

Pour Piaget¹⁶⁵, les facteurs de motivation sont inclus, dès le départ, dans une conception globale de l'assimilation.

Tout d'abord, rappelle-t-il¹⁶⁶, pour les organisations innées, telles la faim ou la soif, la réduction des besoins pourra être considérée comme l'une des variables indépendantes dans les processus élémentaires d'apprentissage.

Dès les "réactions circulaires tertiaires de la période sensori-motrice¹⁶⁷", l'enfant, par exemple, qui déplace le hochet, démontre déjà une tendance aux variations et à la différenciation. Dès les schèmes sensori-moteurs,

164 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 46.

165 Ibid., p. 46.

166 Ibid., p. 30.

167 Ibid., p. 46.

apparaissent chez l'enfant des facteurs à la fois cognitifs et affectifs dans l'orientation des conduites.

Voici comment Piaget explique l'indissociabilité de la motivation et de la connaissance:

Comme tout instrument de conduite, un schème d'assimilation comporte une structure (aspect cognitif) et une dynamique (aspect affectif), mais sous des formes solidaires et indissociables¹⁶⁸.

C'est ainsi que les facteurs de motivation sont inclus dès le départ dans la conception globale de l'assimilation.

D'un tel point de vue, explique Piaget, le besoin n'est pas autre chose que l'aspect conatif ou affectif d'un schème en tant que réclamant son alimentation normale, c'est-à-dire les objets qu'il peut assimiler; et l'intérêt (comme l'a dit Claparède) n'est que la relation affective entre le besoin et l'objet susceptible de le satisfaire. Dire que le sujet s'intéresse à un résultat ou à un objet signifie donc qu'il l'assimile ou qu'il anticipe une assimilation et dire qu'il en a besoin signifie qu'il est en possession de schèmes exigeant son utilisation¹⁶⁹.

D'une part, le degré d'assimilation et d'accommodation dans une conduite dépendent de l'intensité du besoin, d'autre part, l'intensité du besoin dépend de la relation entre les schèmes et de la situation considérée à un moment donné, ce qui explique l'indissociabilité des aspects affectif et cognitif des schèmes.

¹⁶⁸ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 46.

¹⁶⁹ Ibid., p. 46-47.

Ces deux aspects toutefois influencent de diverses façons et à divers degrés le comportement humain.

Dans le cas de la loi empirique qu'il découvre, l'enfant ne pressent qu'un état de fait tandis qu'il trouvera, à un niveau supérieur, la raison de la loi.

(...) si elle s'accompagne de nécessité c'est en effet qu'elle repose sur une structure logico-mathématique, qui, en l'espèce, consiste en un système de compensations impliquant la réversibilité opératoire¹⁷⁰.

C'est ainsi qu'un renforcement purement externe qui explique l'accélération de l'apprentissage s'accompagne d'un renforcement interne fondé sur le besoin de trouver une raison nécessaire ou sur la satisfaction de trouver ou d'anticiper une telle raison.

On constate du même coup que le besoin de nécessité et la satisfaction de la pressentir ou de la découvrir constituent bien des motivations (affectives) mais indissociables d'une structure cognitive.

L'aspect cognitif et l'aspect conatif d'un schème et l'interaction de ces deux facteurs suffisent-ils à expliquer les choix du sujet parmi les schèmes d'utilisation dans ses relations avec l'environnement?

¹⁷⁰ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 32.

b) Les stratégies.

Le schéma du comportement, selon Piaget¹⁷¹, fait intervenir l'objet ou les situations du milieu, ainsi que le sujet et l'interaction entre le sujet et l'objet.

Le sujet, rappelle Piaget¹⁷², a déjà à sa disposition un certain nombre de schèmes susceptibles d'être activés.

Certains de ces schèmes peuvent être compatibles à un objet ou une situation donnés. D'autres, par contre, peuvent être incompatibles et requérir du sujet un plus grand effort d'accommodation.

Le problème que pose Piaget¹⁷³ est celui du choix du sujet parmi les schèmes qu'il utilisera dans une situation donnée.

Dans le cas des schèmes compatibles à la situation donnée, Piaget explique que leur emploi s'effectuera "en fonction des coordinations anciennes ou de coordinations nouvelles se construisant sur place¹⁷⁴".

171 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 27.

172 Ibid., p. 47.

173 Ibid., p. 47.

174 Ibid., p. 47.

Dans le cas du choix parmi les schèmes incompatibles à l'action, il arrive que le schème qui s'applique est celui qui est compatible "avec le plus grand nombre de schèmes activés à ce moment au degré maximal¹⁷⁵".

C'est à ce point que Piaget introduit la notion de stratégies:

En effet, au niveau où plusieurs schèmes à choix sont à la disposition du sujet, (...) le problème du choix se posera nécessairement sous la forme d'un problème de gain et de perte: que rapporte et que coûte une accommodation d'une part, et que rapporte une assimilation, d'autre part, mais aussi que perd-on en ne choisissant pas d'autres schèmes d'assimilation (manque à gagner)¹⁷⁶?

L'un des schèmes, explique-t-il¹⁷⁷, peut ne donner lieu qu'à un coût d'accommodation peu élevé mais n'aboutir qu'à un gain peu élevé, tandis que l'autre peut donner lieu à une réussite plus difficile et à un gain de connaissance nouvelle pouvant compenser l'effort d'accommodation.

Tel est en bref le rôle des stratégies dans une conception opératoire de l'apprentissage chez Piaget.

¹⁷⁵ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 47.

¹⁷⁶ Ibid., p. 47.

¹⁷⁷ Ibid., p. 48.

c) Motivation et équilibration.

L'équilibration, pour Piaget¹⁷⁸, est le processus d'adaptation ou d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.

Une première étape, selon Piaget¹⁷⁹, devient évidente à la phase sensori-motrice, quand, après la coordination des schèmes de vision et de préhension, l'enfant en vient à rechercher les variations pour elles-mêmes, témoignant d'une polarisation fréquente de l'intérêt sur la compréhension et non plus seulement sur la réussite. Par exemple, il répétera avec intérêt une activité qui lui a réussi et explorera pour le plaisir d'explorer.

Il ne s'agit là que des apprentissages de contenus mais cet apprentissage est caractérisé par une équilibration graduelle mais toujours inachevée entre l'assimilation et l'accommodation. Cette assimilation initiale, qui tend à incorporer le milieu tout entier à quelques schèmes existants, se heurte à de nombreuses perturbations qui contraignent à des accommodations modifiant les schèmes qui tendaient à se conserver.

178 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 50.

179 Ibid., p. 50.

(...) à mesure que les schèmes se différencient, se multiplient et se coordonnent entre eux, il va de soi que leur équilibre augmente à l'égard de l'accommodation¹⁸⁰.

Le nombre croissant de schèmes diminue en effet les influences du dehors.

Avec les progrès de la pensée, les variations déjà recherchées pour elles-mêmes à la période sensori-motrice en viendront à être anticipées dans leur détail.

Avec le mécanisme réversible de la pensée formelle, au temps de l'apprentissage des formes et de la pensée logique, toute perturbation du milieu sera rigoureusement compensée par une autre opération.

(...) à ce niveau seulement il y aura équilibre permanent entre assimilation et accommodation, dans la mesure où les structures logico-mathématiques seront par leur nature même accommodées à toute transformation relevant de leurs domaines¹⁸¹.

Loin de rejeter le rôle de la motivation dans le domaine de l'apprentissage, Piaget en établit la nécessité. Bien plus, il fait de l'élément affectif l'une des parties constituantes du schème d'assimilation, l'autre élément étant le facteur cognitif.

¹⁸⁰ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 50.

¹⁸¹ Ibid., p. 50.

L'apprentissage, selon Piaget¹⁸², est un processus adaptatif se déroulant dans le temps, en fonction des réponses données par le sujet à un ensemble de stimuli antérieurs et actuels.

Ces réponses dépendant à la fois de la dimension affective et cognitive des schèmes en présence¹⁸³ sont soumises selon un processus d'équilibration¹⁸⁴, à certaines règles d'économie déterminant les stratégies du sujet¹⁸⁵.

La connaissance acquise par apprentissage n'est jamais ni pur enregistrement ni copie mais "le résultat d'une organisation dans laquelle intervient à des degrés divers le système total des schèmes dont dispose le sujet¹⁸⁶".

6. Conclusion.

Pour Piaget, l'intelligence est essentiellement une opération, prenant naissance dans le contexte de la vie biologique. Les premières réactions de l'individu avec l'environnement témoignent d'une activité proprement assimilatrice.

182 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 27.

183 Ibid., p. 46.

184 Ibid., p. 49-50.

185 Ibid., p. 47-49.

186 Ibid., p. 49.

Toute activité perceptive est accompagnée d'une sorte d'inférence due au cycle d'organisation, c'est-à-dire à l'expérience du sujet.

C'est l'expérience du sujet, son interaction avec l'environnement qui permet le développement d'un schématisme ou constructivisme génétique marqué par une différenciation progressive du sujet et de l'objet.

Les progrès de l'intelligence se caractérisent par la continuité et l'intégration; la conduite de l'individu laisse percevoir toutefois des phases typiques qui gardent l'aspect de totalités structurées ou stades de développement.

Le processus d'assimilation subit l'impact de la dimension affective du schème d'assimilation tout autant que de sa dimension cognitive. L'objet prend valeur d'intérêt dans la mesure où il répond aux besoins de l'être agissant. L'apprentissage est conçu comme un processus d'équilibration entre les pressions de l'objet et les schèmes antérieurs et actuels du sujet.

Il émerge donc des données piagésiennes une théorie verticale et englobante de l'apprentissage.

Une conception opératoire rend compte d'une part de l'impact de l'expérience antérieure dans un processus d'assimilation. D'autre part, un processus d'assimilation permet la constitution de structures qui portent l'empreinte de la conduite de l'individu et de ses montages héréditaires.

CHAPITRE III

ANALYSE COMPARATIVE DE DECHANT ET PIAGET

1. Introduction.

Le premier chapitre de la présente étude a servi à démontrer la conception d'Emerald V. Dechant sous quatre aspects jugés fondamentaux dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Il a servi également à justifier un recours à Piaget pour combler des carences qui nous sont apparues de l'analyse des écrits d'Emerald V. Dechant concernant l'acte de lire.

L'hypothèse présentée pour fin de vérification au cours du présent chapitre est la suivante: les conclusions piagésiennes, en comblant les lacunes de la synthèse de Dechant permettent d'élaborer une conception plus englobante de l'acte de lire.

Il s'agit, dans le présent chapitre, d'analyser les points de vue de l'un et de l'autre chercheur dans les quatre domaines considérés chez chacun pour fin de vérification de l'hypothèse présentée. La première partie considérera le domaine sensoriel et sera suivie des aspects perceptuels, des processus de croissance et d'apprentissage.

2. Le domaine sensoriel.

Emerald V. Dechant¹, se plaçant dans une optique purement physiologique, a relevé les facteurs physiques et sensoriels reliés à l'apprentissage de la lecture.

Pour bien situer le rôle particulier de certains organes dans le processus de lecture, Dechant écrit:

Reading begins as a sensory process. Reading is a visual process and a word identification process. Sensation is the first occurrence in all perception. The reader reacts visually (in the case of Braille kinesthetically), to the graphic symbols. He must visually identify and recognize upon subsequent occasions the language symbol².

Les fonctions auditives jouent également un rôle de premier plan.

Selon Dechant, une vue défectueuse, tout comme un organe auditif inadéquat et des déficiences de langage³, sont des interférences évidentes au succès en lecture. Il en est ainsi des lésions neurologiques, du mal fonctionnement

1 Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, submitted to the Department of Education and to the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy, May, 1958, p. 174-266.

2 -----, Improving the Teaching of Reading, Prentice-Hall, Inc., 1970, p. 19.

3 -----, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 185-214.

glandulaire ou de tout déséquilibre physiologique chez un individu⁴.

Les nombreuses recherches relevées par Dechant⁵ appuient éloquemment ses énoncés et démontrent l'importance des facteurs physiologiques en relation avec le succès de l'acte de lire.

On retrouve, chez Piaget⁶, cette même exigence de conditionnement physiologique par rapport à la connaissance. Les habitudes et associations acquises supposent "le système des reflexes, dont la connexion avec la structure anatomique et morphologique de l'organisme est évidente⁷".

Les facteurs héréditaires, rappelle Piaget⁸, conditionnent le développement intellectuel. La bouche, l'oeil, l'oreille et la main "sont (...) des instruments les plus essentiels dont se servira l'intelligence une fois constituée⁹".

⁴ Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 232-240.

⁵ Ibid., p. 174-266.

⁶ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1968, p. 8-24.

⁷ Ibid., p. 8.

⁸ Ibid., p. 8.

⁹ Ibid., p. 84.

Il appert que fondamentalement Dechant et Piaget présentent, au point de départ, dans le domaine du conditionnement physiologique, des points de vue identiques. Dechant¹⁰ rappelle d'une part l'exigence d'organes intègres; Piaget¹¹, d'autre part, maintient la nécessité d'une structure biologique organisée ou ce qu'il appelle les "montages héréditaires"¹², conditionnant le développement intellectuel.

Il serait possible de tirer la ligne ici et de signaler sous cet aspect, l'identité fondamentale des points de vue de Dechant et de Piaget pour conclure que Piaget dans le domaine des activités sensori-motrices n'ajoute rien au concept de Dechant.

Mais Dechant¹³ lui-même a cru opportun de rappeler les nombreuses recherches déjà anciennes sur le mouvement de l'oeil et de décrire le fonctionnement du lecteur, le nombre et la durée de ses fixations, en relation avec son âge ou sa maturité, pour dire enfin que le mouvement oculo-moteur

10 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 19.

11 Jean Piaget, op. cit., p. 357.

12 Ibid., p. 8.

13 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 19-23.

dépend du processus de perception. "Eye movement do not cause but merely reflect efficient or poor reading performance¹⁴." Dechant écrit encore:

Oculo-motor behavior has come to be regarded primarily as a symptom of the underlying perceptual and assimilative processes (...). There is an interaction and an interdependence between the oculo-motor activities and the central processes¹⁵.

Pour Piaget¹⁶, c'est dans le contexte de l'organisation biologique que prend naissance la vie psychologique. Dès les premiers reflexes, maintient-il¹⁷, on voit surgir des processus d'incorporation des choses aux schèmes d'assimilation du sujet.

C'est ainsi que chaque domaine d'organisation reflexe est le théâtre d'assimilations particulières prolongeant, sur le plan fonctionnel, l'assimilation physico-chimique¹⁸.

Ici encore, les points de vues de Piaget et ceux de Dechant sont fondamentalement les mêmes quoiqu'on peut dire que Piaget amplifie le point de vue de Dechant pour l'en-glober dans un contexte épistémologique.

¹⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 23.

¹⁵ Ibid., p. 23.

¹⁶ Jean Piaget, op. cit., p. 357.

¹⁷ Ibid., p. 357-358.

¹⁸ Ibid., p. 358.

Quand Dechant veut démontrer l'interdépendance des fonctions visuelles et des fonctions auditives dans le processus d'identification du mot il écrit:

Gradually, with repeated associations between the written and the spoken word, the child brings to the written word the same meaning that he previously attached to the spoken word¹⁹.

Ainsi, selon Dechant²⁰, la discrimination auditive et la discrimination visuelle sont interdépendantes dans un processus d'identification des mots.

Si Dechant n'avait pas déjà maintenu la subordination des fonctions oculo-motrices aux fonctions perceptuelles, au cours de l'acte de lire, on pourrait croire qu'il attribue l'interdépendance des fonctions auditives et visuelles dans un processus de lecture au seul phénomène du "réflexe conditionné²¹".

Pour Piaget²², il n'y a pas d'équivoque; les phénomènes de la vision, de la préhension, du goût ou de l'ouïe et l'enrichissement de ceux-ci par leur interaction réciproque relèvent d'un processus d'assimilation, c'est-à-dire

19 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 207.

20 Ibid., p. 25.

21 Ibid., p. 25.

22 Jean Piaget, op. cit., p. 358.

d'une activité sensori-motrice à laquelle préside l'intelligence.

(...) les schèmes acquis constituent d'emblée, non pas seulement une somme d'éléments organisés, mais encore une organisation globale, un système d'opérations interdépendantes²³.

C'est l'interaction des schèmes de connaissance qui rend impossible chez Piaget la réduction de la discrimination à un phénomène d'association pure, pas plus qu'on ne peut expliquer l'interdépendance des fonctions auditives et visuelles par simple conditionnement.

Pour revenir à l'hypothèse posé au début de cette section, il faudra conclure que dans le domaine purement physiologique, il y a accord fondamental entre la pensée de Dechant et celle de Piaget et que ce dernier n'apporte pas de lumière additionnelle aux données de Dechant.

Toutefois, dès que Dechant mentionne le rôle subsidiaire que remplissent les fonctions physiologiques par rapport aux fonctions perceptuelles au cours de l'acte de lire, il ouvre du même coup une porte qui laisse pénétrer un éclairage bien caractéristique, celui de la psychologie génétique dont l'objet est le développement mental lui-même et qui empêche de réduire la connaissance à aucune forme exclusive d'association et de conditionnement.

23 Jean Piaget, op. cit., p. 358.

Il faut donc conclure que les conclusions scientifiques de Piaget servent à amplifier le point de vue de Dechant.

Les conclusions piagésiennes contribuent à éviter tout équivoque sur l'interdépendance des fonctions visuelles et auditives dans un processus d'identification du mot. En ce sens l'apport de Piaget vient compléter les données de Dechant.

3. Le domaine perceptuel.

Il convient de se demander au début de la présente section si dans le domaine des activités perceptuelles reliées à l'acte de lire les conclusions piagésiennes, en comblant des lacunes apparues dans la synthèse de Dechant peuvent conduire à une conception plus englobante de l'acte de lire.

Partant d'une hypothèse positive, il s'agira donc de confronter les écrits des deux auteurs dans ce domaine spécifique afin de vérifier l'hypothèse proposée.

i) Examen de la définition de la lecture chez Dechant.

La lecture est pour Dechant²⁴ l'interprétation des signes graphiques du langage.

²⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 17.

Pour Emerald V. Dechant²⁵ la lecture est bel et bien un phénomène d'interprétation et d'attribution du sens. C'est beaucoup plus que la reconnaissance des signes graphiques. La lecture est typiquement "bringing of meaning to²⁶". La perception ou l'identification des signes graphiques comme tels relève, selon Dechant²⁷, d'un phénomène de perception bien élémentaire, à ce point même où la sensation l'emporte sur la perception:

(...) and the percept may have few characteristics not found in the stimulus. At a more complex level, the sensation is clothed with the perceiver's wealth of past experiences and values, and the percept reflects the biological and environmental characteristics of the perceiver²⁸.

Et Dechant²⁹ précise, qu'ici même, chaque nouvelle expérience s'ajoute aux anciennes, contribuant ainsi à l'interprétation des expériences subséquentes.

Cette position de Dechant ne peut que transporter le lecteur en plein terrain piagétien.

25 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 17.

26 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1961, p. 22.

27 Ibid., p. 26.

28 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 26.

29 Ibid., p. 366.

Piaget³⁰ n'a-t-il pas établi en effet que la lecture même des formes les plus élémentaires ne pouvait consister en une simple accumulation d'enregistrements mais que

(...) chacun de ces enregistrements, passé le premier contact avec l'objet (premier contact qui peut être lui-même dépendant d'expériences antérieures), est au contraire solidaire d'un ensemble de relations, élaborées au fur et à mesure par les activités du sujet³¹.

Puis, se référant au cycle du schématisme, il écrit:

En bref, la hiérarchie des fonctions cognitives se présente comme un système de schèmes emboîtés tels que, les schèmes d'un niveau supérieur constituent simultanément des contenus par rapport à ceux du niveau supérieur et des formes par rapport à ceux du niveau inférieur; exception faite pour ceux du niveau le plus élevé dont le caractère est alors formel et ceux du niveau le plus bas qui sont les moins différenciés de leur contenu³².

Piaget et ses collaborateurs³³ ont en effet retracé la genèse de l'intelligence jusqu'aux premières perceptions présentant la dimension génétique comme "seule susceptible de laisser entrevoir les mécanismes de construction"³⁴. Dès

30 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, Presses universitaires de France, Paris, 1958, p. 75-83.

31 Ibid., p. 75.

32 Ibid., p. 99.

33 Jean Piaget, Paul Fraisse, Eliane Vurpillot et Robert Francès, Traité de psychologie expérimentale, La perception, P.U.F., Paris, 1967, 240 p.

34 Ibid., p. 58.

les premières centrations en effet "il relie les données successivement perçues d'une manière telle qu'il puisse reconnaître les mêmes éléments, corriger les modifications de points de vue (...) ³⁵". Puis plus loin: "Le propre de l'activité exploratrice est (...) de percevoir au mieux ³⁶." Ce même schématisme permet à Piaget ³⁷ d'inférer l'existence d'un processus d'assimilation depuis les premières adaptations acquises jusqu'à l'étape de la raison logique.

Quand Dechant maintient que la lecture est un phénomène d'interprétation, il explique ce phénomène par l'impact de l'expérience antérieure du sujet; quand Piaget dit que la connaissance est un processus d'assimilation, il explique ce phénomène par l'impact des schèmes antérieurs et actuels du sujet; et les deux auteurs font appel à cette expérience antérieure pour expliquer le comportement du sujet, dès les formes les plus élémentaires de la perception jusqu'aux étapes de la pensée logique.

³⁵ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 74.

³⁶ Ibid., p. 79.

³⁷ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 24.

En ce sens précis, les deux positions sont fort semblables et la position de Piaget n'enrichirait pas sensiblement celle d'Emerald V. Dechant.

Mais un examen attentif de l'oeuvre de Dechant révèle que ce dernier n'appuie aucunement ici ses énoncés sur les conclusions scientifiques de Piaget.

Dechant évoque par ailleurs deux écoles de pensée dont l'une behavioriste³⁸, dont il considère les données plutôt insuffisantes, et l'autre, cognitiviste³⁹ dans laquelle il puise à pleines mains pour substantier ses écrits. C'est un "mécanisme central intermédiaire"⁴⁰ qui permet sélection et organisation des données antérieurement perçues.

Pourtant, les expériences scientifiques de Piaget poursuivies au Centre International de Genève depuis 1955 ont conféré à la position épistémologique un prestige incontestable. L'analyse du développement de la connaissance chez le sujet a incité les chercheurs⁴¹ tels Vinh-Bang,

³⁸ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, op. cit., p. 23-28.

³⁹ Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 551.

⁴⁰ Ibid., p. 551.

⁴¹ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 4-5.

Bresson, Inhelder, Jonckheere, Mandelbrot et Morf à pousser pendant près de vingt ans des recherches expérimentales très approfondies sous la direction de Piaget. Les différents volumes émanant du Centre International de Genève et publiés, assez récemment, en collaboration, sous la direction de Jean Piaget, tels que Les mécanismes perceptifs⁴², La perception⁴³, La lecture de l'expérience⁴⁴, pour ne citer que ceux-là, relatent les résultats de recherches qui démontrent aux diverses étapes de l'activité perceptive la présence d'un schématisme qui prolonge l'assimilation biologique dans laquelle prend naissance la vie psychologique. Car la perception, selon Piaget,

(...) s'intègre dans le courant général des constructions cognitives, qui, du niveau sensori-moteur aux niveaux opératoires obéit à des conditions fonctionnelles communes, dont l'une des plus remarquables est celle de la décentration⁴⁵.

⁴² Jean Piaget, Les mécanismes perceptifs, Presses universitaires, 1961, 457 p.

⁴³ Jean Piaget, Paul Fraisse, Eliane Vurpillot et Robert Francès, op. cit., 240 p.

⁴⁴ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., 147 p.

⁴⁵ -----, Les mécanismes perceptifs, op. cit., p. 452-453.

Nadine Galifret-Granjon, référant à La lecture de l'expérience⁴⁶ écrit notamment: "On sait mieux maintenant que la perception n'est pas seulement un phénomène réceptif, un phénomène passif⁴⁷."

Piaget a démontré en effet que la perception "englobe un ensemble de relations entre le sujet de l'objet et qui toutes augmentent avec les activités perceptives du sujet⁴⁸".

Par ailleurs, Piaget, évoquant le comportement du sujet à toutes les étapes de son développement mental, introduit la notion de schème, comme un concept pratique permettant d'expliquer le processus d'assimilation tant à la phase de l'identification des signes graphiques en lecture qu'à celle du sens véhiculé par la page écrite.

Il appert donc que même au point de départ de sa définition de la lecture et plus encore quand il s'agit pour lui d'appuyer cette définition sur les conclusions scientifiques disponibles, un recours à Jean Piaget viendrait compléter le point de vue de Dechant.

⁴⁶ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., 147 p.

⁴⁷ Nadine Galifret-Granjon, L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles dans Bulletin de Psychologie, numéro spécial, "Aspects du langage", vol. 19, numéro 247, janvier 1966, p. 470.

⁴⁸ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 77.

ii) Les niveaux de perception.

Quand Emerald V. Dechant veut situer les deux étapes essentielles en lecture, soit l'identification des signes graphiques d'une part et, de l'autre, la perception du sens, il évoque certaines données fondamentales sur la connaissance. Se rapportant à l'activité en lecture, il écrit: "He abstracts, forms concepts, learns to associate these concepts with printed symbols, and identifies the word with a category or a class of objects⁴⁹."

Dechant passe en revue les différents niveaux de perception, depuis le premier contact avec l'objet jusqu'au développement d'un schématisme aboutissant d'abord à l'étape du concept "résultat de l'abstraction des propriétés essentielles de l'objet⁵⁰" puis celle des catégories qui est comme la classification du produit.

Dechant signale la différence entre la perception qui requiert la présence de l'objet et les concepts qui appartiennent à un niveau d'abstraction plus élevé.

⁴⁹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 26.

⁵⁰ Ibid., p. 369.

S'appuyant surtout sur les données de John Travers, Dechant⁵¹ relève les diverses étapes vers la formation du concept, soit le percept, le schématisme perceptuel, la perception dans un contexte, la perception des différences et le concept abstrait.

Piaget pour sa part, décrit à diverses reprises le passage graduel des schèmes sensori-moteurs aux schèmes perceptuels. Dans Psychologie de l'intelligence⁵², il précise les étapes de la construction des opérations, il définit la phase sensori-motrice, la pensée symbolique, la phase pré-conceptuelle, la pensée intuitive, les opérations concrètes puis la pensée formelle. Dans La formation du symbole chez l'enfant⁵³, il analyse le cycle d'évolution des premiers schèmes verbaux vers une constitution de schèmes conceptuels avec toutes les nuances que sont les mi-concepts, les pré-concepts et les jugements transductifs de la période intuitive.

On reconnaît chez Piaget identité de vue avec Dechant sur une distinction entre la perception et

⁵¹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 366.

⁵² Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 1947, p. 133-165.

⁵³ -----, La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968, p. 228-308.

l'intelligence avec la différence que Piaget consacre à la perception et aux activités perceptives un grand nombre de pages dans plusieurs de ses volumes dont La lecture de l'expérience⁵⁴, Les mécanismes perceptifs⁵⁵ et La psychologie de l'intelligence⁵⁶, sans compter que la majeure partie de l'oeuvre de Piaget traite de la nature de l'intelligence de l'individu.

La perception, écrit Piaget, permet une connaissance immédiate de l'objet par "contact direct et actuel"⁵⁷ subordonné à des conditions limitatives de proximité dans l'espace et dans le temps et l'intelligence, d'autre part, choisit, au sein du donné, ce qui est nécessaire pour résoudre le problème de raisonnement en jeu. L'intelligence est essentiellement adaptation, activité fonctionnelle et structurante. L'intelligence, activité organisatrice assimile l'ensemble du réel et y accommode l'action "qu'elle délivre de son assujettissement aux hic et nunc initiaux"⁵⁸.

⁵⁴ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., 147 p.

⁵⁵ -----, Les mécanismes perceptifs, op. cit., 457 p.

⁵⁶ -----, La psychologie de l'intelligence, op. cit., 212 p.

⁵⁷ Emerald V. Dechant et Henry P. Smith, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 61.

⁵⁸ Ibid., p. 17.

Depuis la phase sensori-motrice jusqu'à celle de la pensée formelle, l'intelligence élabore de nouvelles structures qui vont progressivement de l'indifférenciation du sujet et de l'objet jusqu'à l'objectivité complète de la pensée formelle réversible. L'étude de la formation du concept chez Piaget relève du domaine de la psychologie génétique.

Dès la phase sensori-motrice, Piaget reconnaît l'activité fonctionnelle propre à l'intelligence. Ce qu'il décrit c'est l'activité structurante de l'intelligence, activité qui dépend fondamentalement d'un processus d'assimilation. L'analyse qu'il fait de cette activité structurante est "multi-dimensionnelle"⁵⁹ parce qu'il tient compte d'une foule d'aspects interdépendants d'une même réalité.

Piaget écrit notamment:

De quatre à sept à huit ans par contre, les divers caractères du pré-concept s'infléchissent dans la direction du concept opératoire, par la construction d'emboîtements hiérarchiques (...) la généralité n'est atteinte qu'avec la réversibilité des opérations (...). Mais entre le pré-concept et le système des concepts reliés opératoirement, on assiste à une articulation graduelle de la pensée intuitive⁶⁰.

⁵⁹ Jean Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, op. cit., p. 230.

⁶⁰ Ibid., p. 243.

Piaget ne se contente pas d'une étude philosophique de la formation d'un concept mais, selon une approche génétique, il relie l'étude de la formation du concept à une analyse assidue du comportement de l'enfant; ce qu'il étudie, c'est une intelligence "in fieri", c'est-à-dire, tendant à "l'équilibration"⁶¹, à la pensée formelle réversible, résultat d'un phénomène d'abstraction.

Il appert donc que les recherches poussées de Piaget sur la nature de l'intelligence et celle de la perception viennent compléter la distinction qu'a faite Dechant entre les deux processus.

De plus un recours aux études de Piaget sur la nature de l'intelligence "en devenir" et sur les structures particulières aux diverses étapes de la connaissance du donné objectif ajoute au concept de Dechant sur les niveaux de perception du sens.

iii) L'impact de l'expérience.

Ce qui caractérise l'oeuvre de Dechant et ce qui en constitue l'originalité c'est le rappel fréquent du rôle de

⁶¹ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, Presses universitaires de France, Paris, 1959, p. 47.

l'expérience antérieure du sujet dans un processus d'attribution du sens, tel que l'attestent sa conception caractéristique de la lecture "bringing meaning to rather than taking meaning from"⁶² ainsi que les données relevées précédemment chez lui, au premier chapitre de la présente étude sur l'impact de l'expérience.

On croit retrouver par ailleurs, chez Piaget, ce même recours à l'expérience antérieure du sujet dans ses notions sur la perception de l'objet. L'intelligence des choses ou la connaissance est conçue par Piaget comme une adaptation, c'est-à-dire "structuration par incorporation de la réalité extérieure à des formes dues à l'activité du sujet"⁶³. C'est en somme l'essence d'un concept d'assimilation.

Cette similarité apparente de vues entre Dechant et Piaget incitent à poser la question suivante. Les conclusions scientifiques de Piaget sur l'impact de l'expérience peuvent-elles combler les carences apparues chez Emerald V. Dechant dans ce même domaine?

⁶² Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 22.

⁶³ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 12.

Pour Emerald V. Dechant⁶⁴, l'interprétation des signes graphiques comme tels ainsi que l'attribution du sens au message véhiculé par une page écrite dépendent surtout de l'expérience antérieure du sujet.

Qu'il s'agisse de la reconnaissance du signe graphique qui mise tout autant sur l'expérience aurale-orale antérieure que sur l'expérience visuelle ou bien qu'il s'agisse de la perception du sens dans la phrase, Dechant est catégorique: "Everything that has operated to make the organism what it is, now is helping to determine the interpretation that is given to the written word⁶⁵." Sans l'expérience antérieure du sujet, le signe, selon Dechant⁶⁶, n'éveillerait aucun sens.

Dechant⁶⁷ s'appuie notamment sur les recherches expérimentales de Chall tout autant que sur les propos de Hilgard⁶⁸ et de bien d'autres. Il écrit: "Perception is

⁶⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 16-35.

⁶⁵ -----, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 24-25.

⁶⁶ Ibid., idem.

⁶⁷ Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 22.

⁶⁸ Ernest R. Hilgard, Theories of Learning, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1956, cité par Emerald V. Dechant, An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, op. cit., p. 25-26.

a consciousness or awareness of the experience evoked by a symbol⁶⁹".

Dans la même veine, Dechant établit l'interdépendance du langage, du concept et de la lecture et en fait un peu la genèse.

L'écriture ne représente-t-elle pas, en effet, rappelle Granjon⁷⁰, l'arrangement spatial correspondant à l'organisation du discours dans le temps?

Dechant⁷¹ évoque les premières années d'existence de l'enfant, l'émission de ses premiers mots et son expérience multiforme avec le monde qui l'entoure contribuant à l'enrichissement graduel de ses concepts pour conclure que la perception des variantes du sens dans un texte repose sur la compréhension du langage et l'intelligence de la langue. "Efficient reading means an awareness of the spoken language structures represented by the graphic language⁷²." Ainsi, selon Dechant, l'interprétation des signes graphiques du

69 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 27.

70 Nadine Galifret-Granjon, L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles, op. cit., p. 468.

71 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 131-135.

72 Ibid., p. 146.

langage repose sur l'expérience antérieure du sujet. Ou encore, maintient-il⁷³, la perception du sens dépend des aptitudes du sujet à reconstruire les expériences évoquées par le signe graphique. "Reading thus is the process of giving the significance intended by the writer to the graphic symbols by relating them to one's own fund of experience⁷⁴." Puis, faisant allusion sans doute au phénomène d'anticipation, chez le sujet, il écrit: "(...) the greater the number of experiences and the richer their quality, the greater are the chances for veridicality⁷⁵."

Ces données de Dechant s'apparentent tellement aux vues piagésiennes qu'on serait tenté de conclure qu'elles s'appuient exclusivement sur Piaget.

Tout d'abord, la connaissance pour Piaget, c'est essentiellement, structuration. Elle constitue "une activité réelle, fondée sur une structure propre et assimilant à celle-ci un nombre croissant d'objets extérieurs⁷⁶".

73 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 19.

74 Ibid., p. 19.

75 Ibid., p. 553.

76 Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 358.

Dans le domaine de la perception du sens d'un texte, le point de vue de Piaget est fort semblable à celui de Dechant.

Sur le plan rationnel, ce primat de l'assimilation se traduit par le primat du jugement. Juger, ce n'est pas nécessairement identifier, comme on l'a dit parfois, mais c'est assimiler, c'est-à-dire incorporer une donnée nouvelle dans un schème antérieur, dans un système déjà élaboré d'implications⁷⁷.

Assimiler c'est bien procéder du connu à l'inconnu, c'est-à-dire, saisir le présent grâce aux perceptions antérieures.

En ce sens, il n'y a pas de différence fondamentale entre Dechant et Piaget.

Les données de Dechant sur l'évolution du langage et sur celle du concept sont fondamentalement semblables à celles de Piaget.

Il faut cependant reconnaître chez Piaget une dimension bien particulière à l'étude qu'il fait du langage et du concept. C'est que les recherches piagésiennes se font dans le contexte d'une théorie d'assimilation.

Chaque phase du développement de l'intelligence, et tous les comportements du sujet sont comme vérifiés à la lumière d'une théorie d'assimilation. Voici en bref l'approche génétique:

⁷⁷ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 359.

(...) le jeu, d'abord simple spécialisation de l'assimilation sensori-motrice fonctionnelle, devient ensuite symbolique et se prolonge sous cette forme nouvelle en symbolisme inconscient tandis que le symbole ludique lui-même s'intègre de son côté dans l'activité intelligente dans la mesure où le symbolisme prépare la construction représentative et où l'assimilation libre se réduit à l'assimilation créatrice⁷⁸.

Piaget⁷⁹ étudie ensuite les premiers schèmes verbaux chez le sujet pour déterminer leur degré de conceptualisation. Puis, dans un contexte génétique il analyse la nature de ce qu'il appelle les pré-concepts qui sont plutôt égocentriques tandis que le concept est général et communicable.

Plus précisément, le concept réalisant un équilibre permanent entre l'assimilation des objets entre eux et l'accommodation à chacun d'eux (...). La généralité complète n'est atteinte qu'avec la réversibilité des opérations (...)⁸⁰.

Il appert que l'approche piagétienne en reliant les étapes de la formation du langage et du concept à un processus d'assimilation va plus loin que les données de Dechant puisqu'elle ajoute la dimension du "comment" à celle du "quoi"; dimension qui permet de saisir le caractère des étapes progressives de la formation du concept chez le sujet.

⁷⁸ Jean Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, op. cit., p. 228.

⁷⁹ Ibid., p. 234-238.

⁸⁰ Ibid., p. 243.

Le processus de développement du concept et le processus d'assimilation de l'expérience sont passablement analogues.

Dechant⁸¹ réfère tour à tour à des recherches expérimentales, à des données behavioristes et aux données des thèses cognitivistes, ce qui lui a permis dans le contexte de l'expérience de la lecture, de rendre compte des éléments fondamentaux de l'acte de lire.

Scheerer, théoricien de la "forme" écrivait en 1953:

A seemingly common neglect in most learning theories: this is the problem of developmental stages in learning behavior. We have lost sight in cognitive theory of the vertical approach⁸².

Dechant pour sa part n'a pas cru opportun de recourir au point de vue de Piaget dans ses énoncés sur l'impact de l'expérience. Il faut dire que les données épistémologiques de Piaget sont assez récentes.

Le recours de Dechant à divers théoriciens de la connaissance démontre une approche plutôt horizontale dans ses recherches mais sa pensée fondamentale semble piagétienne.

81 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 524-581.

82 Martin Scheerer, Personality Functioning and Cognitive Psychology, Journal of Personality, 22 (septembre 1953) p. 5-6.

Le point de vue de Dechant laisse cependant certains problèmes sans solution. Son recours aux données behavioristes ne se réconcilie pas facilement avec sa conception fondamentale d'une lecture active, c'est-à-dire dépendant des expériences antérieures du sujet et de l'activité coordinatrice de l'individu. De plus si la perception du sens en lecture dépend de l'expérience antérieure du sujet, il faut savoir comment le sujet se comporte en présence de l'objet stimulus.

En somme une théorie verticale de la connaissance viendrait compléter la conception de Dechant. Cette théorie verticale se retrouve chez Piaget dans toute son oeuvre par une analyse d'une structuration progressive de l'individu aux diverses étapes de son développement mental.

Piaget⁸³ démontre que l'intelligence s'éveille dans un contexte général d'assimilation, qui est comme l'incorporation d'une réalité extérieure à l'une ou l'autre partie du cycle d'organisation.

Piaget⁸⁴ établit que les critères de l'assimilation mentale sont les trois suivants: l'existence de schèmes, le fait qu'un apport du sujet se surajoute aux données fournies

83 Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 357.

84 -----, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 68.

par l'objet et le fait qu'un élément inférentiel se surajoute à la constatation.

Le schématisme est assuré grâce à l'activité assimilatrice du sujet qui consiste "(...) à intégrer le donné (...) à des schèmes antérieurs, ou en voie de différenciation, qui seuls permettent d'attribuer à ce donné le statut d'objet de connaissance⁸⁵".

Cette incorporation aux schèmes antérieurs a été retracé par Piaget⁸⁶ depuis les niveaux élémentaires de la connaissance jusqu'au stage de la pensée formelle.

Mais comment s'explique le comportement sélectif du sujet?

Pour Piaget⁸⁷ l'intelligence est un processus d'adaptation, ou d'équilibration entre les actions de l'organisme et l'influence du milieu. Ce processus s'appelle "assimilation" en tant que l'action dépend des conduites antérieures mais s'appelle "accommodation" quand la pression des choses aboutit à une certaine modification de l'action du sujet. L'intelligence s'entend alors comme un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, c'est-à-dire un équilibre des échanges entre le sujet et les objets.

⁸⁵ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 93-94.

⁸⁶ Ibid., p. 100.

⁸⁷ Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 14.

Cette conception de l'intelligence, comme activité fonctionnelle, a été vérifiée par Piaget aux diverses phases du développement du langage et du symbole⁸⁸ ainsi qu'à celles du développement de l'intelligence⁸⁹ et aux niveaux de l'activité structurante du sujet⁹⁰. Les conclusions piagésiennes sur la genèse des structures logiques élémentaires⁹¹ et la construction du réel⁹² ainsi que ses ouvrages sur le développement de la notion du nombre, de l'espace et du temps s'inscrivent dans le même contexte génétique. Ces conclusions piagésiennes ne peuvent qu'apporter aux données déjà riches d'Emerald V. Dechant un complément fort utile, d'autant plus qu'elles reposent sur une recherche scientifique qui a groupé pendant près de vingt ans autour de Piaget⁹³ une foule de chercheurs de réputation internationale.

88 Jean Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, op. cit., 310 p.

89 -----, La psychologie de l'intelligence, op. cit., 212 p.

90 -----, La lecture de l'expérience, op. cit., 147 p.

91 Jean Piaget et Barbel Inhelder, La genèse des structures logiques élémentaires, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1967, 295 p.

92 Jean Piaget, La construction du réel chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, 1950, 342 p.

93 -----, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 4-7.

Le problème posé pour la présente section était le suivant: Dans le domaine des activités perceptuelles du sujet reliées à l'acte de lire, les conclusions piagésiennes, en comblant les carences apparues dans la synthèse de Dechant, peuvent-elles conduire à une conception plus englobante de l'acte de lire?

L'hypothèse proposée était positive bien qu'à prime abord le point de vue de Dechant présentait une certaine similarité avec celui de Piaget.

Une confrontation des écrits des deux auteurs dans le but de vérifier l'hypothèse proposée incite à conserver cette hypothèse du moins dans le domaine traité dans la présente section.

Les conclusions piagésiennes sur un processus d'assimilation au cours des activités perceptives et jusqu'à la constitution de la pensée logique apparaissent au premier plan.

L'apport de la psychologie génétique, c'est-à-dire l'étude des structures particulières aux diverses étapes de la connaissance élargissent le concept de Dechant sur les niveaux de perception du sens. Enfin, une approche verticale et génétique ajoute à l'étude de l'impact de l'expérience et vient compléter l'approche horizontale de Dechant en répondant à la question du "comment" devant le processus de structuration progressive de la pensée du sujet.

4. La lecture, processus de croissance.

Emerald V. Dechant⁹⁴ décrit la lecture comme un processus de croissance et de progression continue depuis les étapes préparatoires jusqu'aux niveaux plus avancés de compréhension et de rapidité.

"The child develops skills most readily if they are built upon the natural foundation of maturational development⁹⁵."

Cette conception de Dechant évoque, de façon frappante, les conclusions piagétienues d'un processus de connaissance comme "assimilation⁹⁶" ainsi que l'approche génétique qui inspire toute l'oeuvre de Piaget.

Emerald V. Dechant ne recourt pas explicitement à Jean Piaget dans ses propos sur la lecture comme processus de croissance et de progression continue.

On peut donc se demander si les conclusions piagétienues peuvent combler les carences apparues dans la synthèse de Dechant sous cet aspect spécifique de progression continue en lecture tant au niveau de la pré-lecture qu'à l'étape formelle de l'initiation à la lecture?

⁹⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 162-447.

⁹⁵ Ibid., p. 162.

⁹⁶ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 12-13.

i) Le concept de "Readiness".

Dechant traite d'abord de "Reading Readiness"⁹⁷ et consacre à cet aspect une importante portion de son oeuvre.

Il écrit:

Reading readiness has been defined as the developmental stage at which constitutional and environmental factors have prepared the child for reading instruction⁹⁸.

Cette conception l'amène à conclure qu'il existe un moment favorable bien précis "a teachable moment"⁹⁹ pour chaque étape de l'apprentissage de la lecture et même pour toutes les composantes de ces diverses étapes. Ces diverses composantes présentes à la plupart des étapes de l'initiation se rapportent, selon Dechant¹⁰⁰, aux domaines de la formation du concept, de la discrimination auditive et visuelle, de l'orientation spatiale du lecteur, de l'acquisition du langage et de l'identification des signes graphiques.

Un tel concept, maintient-il¹⁰¹, requiert que l'enseignant soit de plus en plus familier avec les capacités et les progrès de l'enfant dans ces divers domaines.

97 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 162-201.

98 Ibid., p. 162.

99 Ibid., p. 162-164.

100 Ibid., p. 165.

101 Ibid., p. 162-165.

"Children should not be forced into readiness training before maturational development is adequate¹⁰²."

Cette même conception se retrouverait chez Piaget.

Le concept d'assimilation, mis en valeur par Jean Piaget¹⁰³, implique, au point de départ, que le corps vivant présente une structure organisée, des montages héréditaires, conditionnement de la vie intellectuelle. C'est dans le contexte de l'assimilation biologique que naît la vie psychologique. L'assimilation est l'incorporation à sa nature propre des éléments énergétiques puisés dans le milieu ambiant. L'assimilation est, pour Piaget, "l'incorporation d'une réalité extérieure quelconque à l'une ou l'autre partie du cycle d'organisation¹⁰⁴". Les schèmes de toutes sortes antérieurement constitués grâce à l'interaction du sujet et du milieu représentent une structure organisée "assimilant (...) un nombre croissant d'objets extérieurs¹⁰⁵". S'il est évident qu'on assimile d'après ce que l'on est, il s'en suit que,

102 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 162.

103 Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 356-367.

104 Ibid., p. 357.

105 Ibid., p. 358.

pour tout domaine d'assimilation mentale, il existe un certain moment caractéristique plus favorable à l'assimilation que tout autre. L'assimilation est en effet, selon Piaget, "construction de structures en même temps qu'incorporation des choses à ces structures¹⁰⁶". Ces données révèlent que la position fondamentale de Dechant est fort semblable à celle de Piaget et que sa conception d'un moment précis plus favorable chez l'individu, "a teachable moment" trouve chez Piaget un appui génétique.

Piaget¹⁰⁷ convient que la maturation et l'expérience sont à la base de l'acquisition des connaissances. Il y signale toutefois l'intervention d'un troisième facteur, le facteur d'équilibration, lequel s'explique par le fait que dans le développement des structures logiques

(...) chacun des paliers successifs présente une probabilité croissant en fonction des résultats obtenus au palier précédent la réaction initiale étant elle-même la plus probable en fonction de la situation de départ¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 364.

¹⁰⁷ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 22-23.

¹⁰⁸ Ibid., p. 22-23.

Dans cette optique génétique, Piaget¹⁰⁹ a analysé le comportement de l'enfant dans sa perception de l'environnement, la formation du langage et du concept; il a été amené à distinguer des phases caractéristiques chez l'enfant dans la perception de l'objet et dans la formation du concept. On retrouve, dans La psychologie de l'intelligence¹¹⁰, les caractéristiques de l'intelligence enfantine à chacune des étapes piagésiennes. Les nombreuses recherches de Piaget sur la notion de quantité, de nombre, d'espace, de temps ou de mouvement chez l'enfant, concrétisées en autant de volumes, apportent au monde du savoir des données précieuses sur les diverses structures intellectuelles de l'enfant à telle ou telle étape de son développement.

Dechant s'appuie ici sur les données générales de la psychologie¹¹¹; il s'appuie, en outre, sur la psychologie de l'éducation¹¹². Il présente, un peu à sa façon, un concept d'assimilation; il n'en reste pas moins évident que les conclusions piagésiennes sur l'assimilation mentale et

109 Jean Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, op. cit., 310 p.

110 -----, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 129-165.

111 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 41-49.

112 Ibid., p. 161-164.

l'activité structurante du sujet viennent renforcer le concept fondamental de "readiness" retrouvé chez Dechant.

Par ailleurs, Dechant maintient que l'enseignant doit être familier avec les capacités intellectuelles de l'enfant dans les divers domaines de connaissance; c'est ici que les conclusions de la psychologie génétique sur la structuration progressive de l'intelligence enfantine et sur les caractéristiques des diverses phases d'évolution de l'intelligence enfantine apportent une contribution particulière.

ii) Composantes de la pré-lecture.

Après avoir présenté le concept de "readiness", Emerald V. Dechant dégage, dans la même optique, à l'intention des enseignants, ce qu'on peut appeler "les composantes de la pré-lecture".

Il place, au premier plan, l'expérience avec la réalité concrète, étape essentielle dans la formation du concept. Les exercices de discrimination des objets d'après leur goût, leur forme, leur bruit ou leur couleur ainsi que les activités de classification d'objets par catégories, tout autant que les diverses activités qu'il appelle créatrices, s'inscrivent dans le contexte de la formation du langage et du concept. "Depth and variety of experience are necessary for conceptual development¹¹³."

¹¹³ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 166.

Cette approche est proprement piagétienne puisque, pour Piaget¹¹⁴, l'assimilation consiste à intégrer les données actuelles à des schèmes "antérieurs ou en voie de différenciation"¹¹⁵.

On peut se demander si Emerald V. Dechant s'est inspiré des oeuvres de Piaget sur la formation graduelle du concept car ses suggestions¹¹⁶ reflètent une connaissance du caractère de la pensée enfantine.

Au moment toutefois où Dechant¹¹⁷ soutient que l'enseignant, dans sa démarche pédagogique, doit être familier avec les capacités de l'enfant, un recours à Piaget révèle que dans plusieurs de ses travaux, notamment dans La construction du réel¹¹⁸, La formation du symbole¹¹⁹ ou La psychologie de l'intelligence¹²⁰, le psychologue de Genève décrit

114 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 93-94.

115 Ibid., p. 93-94.

116 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 167-176.

117 Ibid., n. 162-165.

118 Jean Piaget, La construction du réel chez l'enfant, op. cit., 342 p.

119 -----, La formation du symbole chez l'enfant, op. cit., 310 p.

120 -----, La psychologie de l'intelligence, op. cit., 212 p.

en les reliant à des observations spécifiques probantes les diverses étapes de la formation du concept, celles de la progression du langage ainsi que les phases caractéristiques du développement de l'intelligence. Il décrit le caractère de la pensée symbolique, à partir des premiers schèmes verbaux imprégnés de ludisme et d'imitation¹²¹ jusqu'à la constitution d'une pensée proprement conceptuelle¹²².

Ces conclusions piagésiennes représentent une vision verticale, intra-individuelle et non normative des diverses phases correspondant aux structures mentales qui se constituent chez l'enfant selon le double processus de l'assimilation et de l'accommodation. Piaget¹²³ décrit d'abord l'apparition de la fonction symbolique puis introduit la notion de pré-concepts puis de mi-concepts qui chevauchent deux périodes et qui révèlent non pas un phénomène de déduction mais un cas d'analogies immédiates teintées d'égoïsme. Il décrit ensuite le caractère de la pensée intuitive, qui conduira au seuil des opérations concrètes.

121 Jean Piaget, La formation du symbole chez l'enfant, op. cit., p. 93-227.

122 Ibid., p. 226-286.

123 Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, op. cit., p. 135.

Il devient donc évident que les données pédagogiques de Dechant trouvent chez Piaget un appui et un complément.

Emerald V. Dechant¹²⁴ relève dans son oeuvre une foule de recherches scientifiques qui établissent une forte corrélation entre la discrimination des sons, des formes et des lettres d'une part et l'identification des mots d'autre part. C'est sur la foi de ces recherches qu'il élabore une foule de techniques visant à développer la discrimination auditive, la discrimination visuelle et la connaissance des lettres.

Il n'a pas paru opportun à Dechant¹²⁵ de rechercher les raisons de telles corrélations mais un rappel des recherches de Piaget sur la perception des formes permet de retrouver dans l'épistémologie génétique une justification théorique de cette corrélation.

Les expériences de Piaget¹²⁶ lui ont permis de conclure que la perception n'est pas un pur enregistrement mais qu'elle implique assimilation c'est-à-dire structuration ou formation de schèmes.

124 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 176-193.

125 Ibid., p. 189.

126 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 77.

Avec la constitution d'un schème, un apport du sujet se surajoute aux données fournies par l'objet et "un élément inférentiel se surajoute à la constatation¹²⁷". Cet élément inférentiel, selon Piaget¹²⁸, est en étroite corrélation avec le développement du schématisme et implique que les perceptions antérieures ont un impact sur les perceptions subséquentes grâce à l'activité structurante du sujet.

Traitant de l'orientation spatiale du lecteur, Dechant suggère une variété de moyens visant à éviter les inversions de lettres en lecture et à développer l'orientation spatiale du lecteur. Ces exercices reposent sur le concept que l'apprentissage ne dépend pas seulement de la maturation mais dépend aussi de l'expérience antérieure du sujet.

De même qu'il importait d'être familier avec les capacités de l'enfant dans le domaine du langage, il importait, à Piaget, de connaître les stades de développement de l'enfant dans sa perception de l'espace. Les analyses qu'il a faites des nombreux propos recueillis chez les enfants, selon une méthode clinique, ont permis à Piaget d'apporter des lumières particulières sur l'égocentrisme spatial qui est

127 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 68.

128 Ibid., p. 81.

encore présent à l'âge de l'initiation à la lecture¹²⁹. Les conclusions piagésiennes sur la conception de l'espace, ses notions sur la pré-inférence perceptive, ses notions sur les phases caractéristiques du langage et du concept tout autant que sa conception de la connaissance comme processus d'assimilation, ajoutent au concept de pré-lecture chez Emerald V. Dechant une dimension proprement génétique et renforcent du même coup sa position sur le pré-apprentissage.

iii) L'enseignement formel de la lecture.

a) Le lien associatif.

Avant d'aborder les diverses approches méthodologiques pour l'enseignement formel de la lecture, Dechant¹³⁰ établit la nécessité de deux composantes dans l'acte de lire, soit l'identification du signe graphique et la perception du sens.

"Reading is the process of giving the significance intended by the writer to graphic symbols by relating them to our previous fund of experience¹³¹."

129 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967, p. 82-94.

130 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 204.

131 Ibid., p. 205.

Cette définition, rappelle-t-il¹³², marque bien l'importance de relier à un signe graphique un concept antérieurement constitué.

Dechant¹³³ décrit ce lien comme une association semblable au lien associatif qui a permis de relier l'expérience du sujet avec un mot du langage. "an aural-oral symbol¹³⁴". Dechant¹³⁵ rappelle également la similarité entre le processus d'identification du mot et celui du reflexe conditionné. De même que l'enfant a appris à associer un mot précis du langage à une expérience spécifique, ainsi, par conditionnement, en remplaçant le signe du langage par un signe graphique, il en vient à réagir au signe graphique comme il réagirait à ce même mot dans le langage. Mais Dechant s'empresse d'ajouter:

(...) conditioning cannot explain the understanding of relationships between objects or of relationships between relations. Conditioning furthermore, is based upon neurological and physiological conditioning. This may be cut short in human learning¹³⁶.

132 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 205.

133 Ibid., p. 207.

134 Ibid., p. 207.

135 Ibid., p. 207.

136 Ibid., p. 208.

Dechant a donc appuyé d'abord ses énoncés sur des données behavioristes; puis les trouvant insuffisantes, il s'est empressé de recourir aux thèses "cognitivistes"¹³⁷.

Il existe toutefois, selon Piaget¹³⁸, une position englobante de tout le processus qui pourrait éviter de morceler la conduite et qui tiendrait compte des éléments fournis par le sujet, c'est la position fournie par l'épistémologie génétique.

Le point de vue de l'assimilation consiste au contraire à partir de cette constatation banale que les significations attribuées aux signaux comme les associations elles-mêmes se constituent toujours en fonction des actions du sujet sur les objets, et à décrire les phénomènes relativement à l'organisation de ces actions, donc relativement au sujet¹³⁹.

Assimiler, pour Piaget¹⁴⁰, c'est, en effet, incorporer des objets à des schèmes antérieurs ou en voie d'élaboration. Dans la mesure où un objet est assimilé à un schème, il s'établit, selon Piaget¹⁴¹, entre les propriétés anciennes et nouvelles un système de connexions qui comportent sous une

137 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 525.

138 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 56.

139 Ibid., p. 56.

140 Ibid., p. 56.

141 Ibid., p. 59.

forme ou sous une autre certaines inférences à des degrés variés de complexité.

L'interaction d'une multiplicité de schèmes au cours de l'acte de connaissance peut rendre compte, dans un contexte épistémologique, à la fois de la perception des formes visuelles et de l'attribution du sens.

L'hypothèse de l'assimilation, rappelle Piaget¹⁴², n'a rien de contradictoire avec les schèmes actuels de l'apprentissage associatif; elle se borne à dégager les facteurs d'unité de la conduite

(...) l'objectivité se construit grâce à la coordination des actions ou opérations au lieu de résulter sans plus du jeu des perceptions et des associations¹⁴³.

Ce point de vue épistémologique apporte à l'explication du phénomène de lecture un élément d'unité; il aide à résoudre le dilemme apparent entre l'insuffisance behavioriste et l'apriorisme reconnu des positions conceptualistes. En ce sens, le point de vue de Piaget vient combler les carences apparentes chez Dechant pour l'explication du double phénomène de l'identification des formes visuelles et de l'attribution du sens.

¹⁴² Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 57.

¹⁴³ Ibid., p. 58.

b) L'éclectisme méthodologique.

L'éclectisme dans l'enseignement de la lecture¹⁴⁴ consiste en un recours judicieux aux meilleurs éléments des diverses approches méthodologiques dans une situation donnée.

Emerald V. Dechant¹⁴⁵ se présente comme un tenant de l'éclectisme méthodologique et il justifie ainsi sa position.

Une approche synthétique, rappelle-t-il¹⁴⁶, insiste dès le début sur les parties constituantes du mot.

L'approche synthétique, selon Dechant¹⁴⁷, a ceci de particulier qu'elle tient compte du caractère probabiliste de la langue; la lettre q par exemple est toujours suivie d'un u, la lettre m précède souvent le b ou le p; "The pupil, it seems gains much from learning a system based on the probabilities that characterize the spoken-written or sound-print relationships¹⁴⁸."

¹⁴⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 234.

¹⁴⁵ Ibid., p. 234.

¹⁴⁶ Ibid., p. 234.

¹⁴⁷ Ibid., p. 218.

¹⁴⁸ Ibid., p. 218.

S'appuyant spécialement sur les données de Hull et de Bruner, Dechant¹⁴⁹ suggère que l'enfant doit développer un système qui lui permette d'apprendre de façon économique des milliers de mots. "This seems possible in our present teaching of reading only through analysis of words, through learning a system of phonic and structural analysis¹⁵⁰."

Toutefois, dira-t-il¹⁵¹, l'approche synthétique demeure insuffisante parce qu'elle ne tient pas compte du fait que certains enfants, dans leurs perceptions, réagissent plus favorablement au mot complet qu'à la syllabe ou à la lettre.

L'approche analytique, par contre, débute par une phrase puis un mot dans un contexte, et insiste particulièrement sur la compréhension. Elle tient compte de la valeur motivante du mot comme unité sémantique. Encore là, il arrive toutefois que certains enfants d'un même groupe réagiraient plus favorablement, selon leur mode particulier de perception, soit à la lettre ou à la syllabe. Par ailleurs, cette approche analytique s'avère insuffisante, rappelle Dechant¹⁵², puisque l'enfant en général ne peut apprendre globalement les milliers de mots d'une langue.

149 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 217.

150 Ibid., p. 218.

151 Ibid., p. 209-241.

152 Ibid., p. 218.

Les différentes méthodes de lecture, même celles qui ont fait leur apparition au cours des dernières décennies¹⁵³ peuvent se rattacher d'une façon ou d'une autre, soit à l'approche synthétique, à l'approche analytique ou à une combinaison de l'une ou de l'autre.

La plupart d'entre elles ont pu réussir à enseigner la lecture avec un certain degré de succès.

Toutefois l'éclectisme méthodologique, selon Dechant¹⁵⁴, repose sur le fait que les enfants diffèrent les uns des autres:

But, the simple fact is that children are different from one another intellectually, physically, emotionally, socially, and perceptually, and they seem to be differentiated on the basis of the method that is beneficial to them¹⁵⁵.

L'éclectisme méthodologique de Dechant pour l'apprentissage de la lecture retrouve de toute évidence, dans la psychologie différentielle, un appui solide.

Serrant de plus près le problème, on peut dire qu'une prise de conscience de l'évolution de l'intelligence et des progrès du schématisme chez l'enfant permet une vision encore plus fonctionnelle de l'approche éclectique. Dans ce contexte, au recours nécessaire à une variété de techniques à

¹⁵³ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 224-229.

¹⁵⁴ Ibid., p. 226.

¹⁵⁵ Ibid., p. 236.

cause de la diversité des caractéristiques individuelles, s'ajoute un recours à une formule de continuité chez le même enfant à cause des caractéristiques de son développement individuel. Un profil du développement de chaque enfant dans le domaine de la lecture trouvera ici sa validité dans la mesure où celui qui l'esquisse sera conscient de l'évolution progressive du schématisme chez l'individu.

Sous cet aspect particulier, les données récentes d'épistémologie génétique rappelées par Piaget¹⁵⁶ à la suite d'innombrables recherches apportent à l'enseignement de la lecture un nouvel éclairage.

Comme le dit Nadine Galifret-Granjon¹⁵⁷, les notions déjà fort anciennes sur le syncrétisme de Claparède en 1908 ayant servi d'argument majeur à la méthode Decroly en 1927 ont lieu d'être repensées à la lumière de la psychologie contemporaine de la perception.

S'appuyant sur la psychologie différentielle, Dechant¹⁵⁸ rappelle que pour les enfants l'entité ou le tout qui est perçu peut être, chez l'un, le mot complet, et chez l'autre, la lettre.

156 Jean Piaget, Les mécanismes perceptifs, op. cit., 457 p.

157 Nadine Galifret-Granjon, L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles, op. cit., p. 469.

158 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 215.

L'approche piagétienne¹⁵⁹ est la suivante:

Les formes syncrétiques (ou globales) et les petits détails (syllabes ou lettres) sont en général corrélatifs.

Une forme d'ensemble va toujours de pair avec la perception de certains éléments partiels. Si la forme d'ensemble est bien structurée, la synthèse qu'elle constitue s'appuie alors sur une analyse possible du détail. Si la forme d'ensemble est par contre mal structurée, donc, globale, le tout n'est alors corrélatif que de certains détails isolés et juxtaposés¹⁶⁰.

Devant ce phénomène, Piaget¹⁶¹ écrit:

Mais on peut et doit, semble-t-il, retourner exactement le problème: au lieu de partir de formes objectives données (...) il faut se demander pourquoi le sujet structure les contenus d'une manière ou d'une autre à un niveau considéré. En ce cas le syncrétisme, conçu comme un défaut de synthèse et d'analyse combinées, et le primat de la proximité, conçu comme le seul facteur empêchant cette coordination, relèvent d'une seule et même cause qui est l'insuffisance d'activité exploratrice¹⁶².

Pour expliquer le processus de la réduction des erreurs dans la perception des formes, Piaget¹⁶³ invoque le phénomène d'équilibration résultant de compensations progressives sous le double jeu de l'assimilation et de l'accommodation.

¹⁵⁹ Jean Piaget, Les mécanismes perceptifs, op. cit., p. 181-185.

¹⁶⁰ Ibid., p. 181.

¹⁶¹ Ibid., p. 183.

¹⁶² Ibid., p. 183.

¹⁶³ Ibid., p. 188.

Les recherches piagésiennes¹⁶⁴ révèlent en général une courbe d'évolution où, vers 5-6 ans, la perception serait proprement égocentrique tandis que l'objectivité se construit avec le progrès de la structuration. Dans la mesure où la perception saisit l'objet avec une adéquation relative, "c'est qu'elle s'intègre dans le courant général des constructions cognitives¹⁶⁵".

Dans une optique génétique, l'éclectisme méthodologique trouve sa fine touche dans l'adaptation des techniques aux étapes progressives du schématisme perceptuel chez un même individu.

c) L'égocentrisme.

A l'étude de la perception des formes visuelles, s'ajoute, chez Piaget, une étude du contenu de la pensée enfantine à l'âge de l'initiation à la lecture, de 4 à 7-8 ans, soit la période intuitive dominée par un égocentrisme dont l'enfant se dégage graduellement avec la multiplication des schèmes sous l'influence de l'assimilation et de l'accommodation.

¹⁶⁴ Jean Piaget, Les mécanismes perceptifs, op. cit., p. 181-261.

¹⁶⁵ Ibid., p. 453.

Dechant¹⁶⁶ maintient que l'enseignement de la lecture doit être individualisé, c'est-à-dire, adapté au niveau de maturation de l'enfant. Pour atteindre ce but, l'enseignant doit pouvoir prendre conscience, tout d'abord, des capacités de l'enfant.

La période intuitive (4 à 7-8 ans) décrite par Piaget et à laquelle Dechant¹⁶⁷ fait allusion est bien celle qui correspond généralement dans les milieux nord-américains avec l'initiation à la lecture.

Piaget¹⁶⁸ a démontré que la dominante de la pensée enfantine à cette période était l'égoïsme, "phénomène épistémique¹⁶⁹", cet ensemble d'attitudes précritiques et pré-objectives révélant "une absorption du moi dans les choses et dans le groupe social¹⁷⁰". Cet égoïsme qui perçoit dans les récits enfantins explique son incapacité d'ordonner les faits et sa tendance à "la juxtaposition¹⁷¹",

166 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 162.

167 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 135.

168 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 163.

169 -----, Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1966, p. 67.

170 Ibid., p. 70.

171 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 179-180.

due à un excès de "liaisons subjectives"¹⁷². La pensée de l'enfant, explique encore Piaget¹⁷³, est imprégnée d'un ludisme qui tend à l'imitation du réel. Par contre, l'enfant prête aux choses qui l'entourent, intentionalité, force, vie et lois obligatoires. C'est ce que Piaget appelle "phénoménisme et intentionalisme"¹⁷⁴.

Piaget¹⁷⁵ rappelle, par ailleurs, que l'enfant de cet âge se croit toujours compris et a l'impression qu'on lit dans sa pensée. Son égocentrisme et son subjectivisme lui font croire qu'il est le centre du monde.

A l'égocentrisme intellectuel, social et linguistique s'ajoute chez l'enfant un égocentrisme temporel¹⁷⁶ qui restreint sa notion à l'expérience personnelle limitée et un égocentrisme spatial¹⁷⁷ qui lui fait percevoir les choses de son point de vue à lui et non telles qu'elles sont réellement.

172 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 180.

173 -----, Le langage et la pensée chez l'enfant, op. cit., p. 70-72.

174 Ibid., p. 70.

175 Ibid., p. 113.

176 Ibid., p. 118-119.

177 Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 82-94.

Cette confusion de l'objectif et du subjectif en viendra à se corriger sous l'influence d'un schématisme permettant la dissociation progressive du sujet de l'objet et la constitution d'une pensée synthétique, c'est-à-dire marquée par la cohérence entre le tout et ses parties constituantes.

Selon Dechant¹⁷⁸, l'enseignant doit être conscient des capacités de chaque enfant pour y adapter son mode d'enseignement et pourvoir l'expérience nécessaire.

Smith et Dechant¹⁷⁹ font allusion aux différents stages piagétiens d'une pensée subjective teinte d'animisme, à une pensée marquée de réalisme et d'artificialisme mais ils n'explorent pas plus avant les données génétiques à l'âge de l'égoцентризм. Pourtant, tant dans le domaine du contenu que dans celui de l'ambiance éducative, les notions piagésiennes sur le caractère égocentrique de la pensée enfantine trouvent une application particulière.

Le degré de conceptualisation véhiculé par les textes ou apporté par l'enseignant doit en effet correspondre au niveau de compréhension de l'enfant. De plus, toute l'ambiance

178 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 162-165.

179 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 35.

doit permettre à l'enfant de se dégager graduellement de son subjectivisme pour trouver sa place relative dans le milieu social.

Les conclusions piagésiennes¹⁸⁰ établies selon une méthode clinique et après une analyse minutieuse de plusieurs milliers de propos enfantins permettent de mieux saisir le caractère particulier de la pensée enfantine à l'âge de la lecture.

Une prise de conscience de cet égocentrisme caractéristique de l'enfant à l'âge de la lecture ne peut qu'influencer favorablement une action pédagogique qui se veut individualisée.

En ce sens, les conclusions piagésiennes conduisent à un concept plus englobant de l'acte de lire.

d) L'anticipation en lecture.

Emerald V. Dechant¹⁸¹ s'est attaché à justifier l'éclectisme méthodologique pour l'initiation à la lecture, à l'aide surtout de la psychologie différentielle et de la psychologie de l'éducation.

¹⁸⁰ Jean Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, op. cit., p. 17.

¹⁸¹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 209-238.

Comme les enfants diffèrent dans leur mode de perception, il importe, selon Dechant¹⁸², que les approches méthodologiques ne soient pas exclusives. Il faut recourir, tour à tour, aux méthodes analytiques qui mettent en valeur la compréhension et la perception globale et aux méthodes synthétiques qui étudient les parties constituantes du mot pour en faire la synthèse.

En outre, Dechant, pour démontrer l'impact de l'approche synthétique s'est référé à des théories assez récentes sur la perception. L'approche synthétique, selon Dechant¹⁸³, trouve sa justification scientifique des données de la théorie des jeux: les perceptions antérieures influencent les perceptions ultérieures, selon un mode probabiliste, de sorte que la connaissance de certains éléments d'un ensemble permet d'anticiper les éléments nouveaux d'un même système.

Ce rappel par Dechant des recherches récentes sur la perception confèrent à son oeuvre une originalité et une valeur particulière.

Il importe de se demander, dans le contexte de la présente étude, si les conclusions piagétienne peuvent renforcer ici la position de Dechant. La réponse est positive.

182 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 209-238.

183 Ibid., p. 216-220.

La conception piagétienne, en effet, qui en est une d'assimilation psychique, implique à tous les niveaux du processus de connaissance, ce phénomène d'anticipation qui fait que les données antérieurement perçues ont un impact favorable sur les connaissances ultérieures.

Le concept d'assimilation évoque, chez Piaget¹⁸⁴, les transformations que fait l'être vivant des éléments nutritifs de son milieu en sa substance propre, "l'incorporation d'une réalité extérieure quelconque à l'une ou l'autre partie du cycle d'organisation¹⁸⁵".

Sur le plan rationnel, l'assimilation, selon Piaget¹⁸⁶, se traduit par le jugement qui incorpore une donnée nouvelle dans un système déjà élaboré d'implications.

L'existence d'un phénomène d'anticipation est assez facile à démontrer au niveau conceptuel du fait que des données antérieures permettent d'inférer une donnée nouvelle comme dans la déduction mathématique.

Pour démontrer que l'anticipation imprègne tout le processus de connaissance chez l'individu, Piaget en a re-tracé l'existence jusqu'au niveau des premières perceptions de l'enfant.

¹⁸⁴ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 357.

¹⁸⁵ Ibid., p. 357.

¹⁸⁶ Ibid., p. 359.

Dès qu'un organe, à la recherche d'un aliment fonctionnel entre en relation avec le milieu, cette activité acquiert comme un schématisme dans le sens qu'elle influencera au mieux les relations subséquentes du sujet avec le milieu ambiant.

Sans exclure la grande variété de perceptions selon les divers champs sensoriels considérés, Piaget a pris comme prototype de son étude la perception visuelle.

Piaget¹⁸⁷ conclut que si le sujet perçoit la figure comme invariante ou permanente, c'est qu'en passant d'une centration à l'autre, il relie déjà les données successivement perçues en les intégrant à un système unique, en les assimilant à un schème.

L'activité exploratrice sur une même figure, aboutit, selon Piaget¹⁸⁸, à une perception de plus en plus objective et dépouillée graduellement des erreurs du début. Ceci est dû à la présence du schématisme permettant l'adjonction des propriétés introduites par le sujet et engendrant l'inférence ou l'anticipation.

187 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 74-75.

188 Ibid., p. 72.

La perception, maintient Piaget¹⁸⁹, englobe un ensemble de relations qui toutes augmentent avec les activités perceptives du sujet; certaines relations donnent lieu à une composition probabiliste, selon une imputation de gains et de pertes, tandis que la multiplication de relations plus objectives peuvent constituer une géométrie et engendrer une assimilation de type logico-mathématique.

Depuis les niveaux élémentaires de la perception, le sujet choisit ses points de centration de manière à gagner le plus d'information possible grâce à des structurations qui aboutiront, d'étapes en étapes, jusqu'aux structures logiques¹⁹⁰.

Ce phénomène d'anticipation se retrouve, selon Piaget¹⁹¹, à tous les niveaux de la perception et pour tous les domaines de connaissance considérés; les données antérieures déterminent le caractère anticipateur du processus de connaissance à tous les niveaux.

189 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 77.

190 Ibid., p. 100.

191 Ibid., p. 69-83.

Comme le dit Piaget¹⁹², l'aspect inférentiel de l'assimilation s'avère étroitement solidaire de son aspect de schématisation. Le schématisme sert

(...) à retrouver sans cesse ce qui vient d'être perçu et à coordonner davantage ce qui est retrouvé: il consiste ainsi en un système de rétroactions avec l'anticipation progressive qui résulte ordinairement des rétroactions répétées¹⁹³.

La théorie piagétienne d'assimilation, revalorisant l'activité personnelle du sujet permettrait de conclure que dans le domaine de l'identification des signes graphiques tout comme dans celui de la compréhension du sens d'un texte, le lecteur lit d'après ce qu'il apporte à la lecture, le lecteur lit d'après sa capacité d'anticipation.

Cet apport piagétien vient non seulement appuyer les données d'Emerald Dechant sur les mérites d'une approche synthétique mais elles justifient également l'usage de la méthode analytique tout comme le recours à tous les procédés qui tiennent compte de l'expérience antérieure du sujet. En ce sens, l'apport piagétien renforce considérablement la position de Dechant sur l'éclectisme méthodologique pour l'apprentissage de la lecture tant sous l'aspect de l'identification des signes graphiques que sous celui de l'attribution du sens.

192 Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 81.

193 Ibid., p. 82.

5. Le domaine de l'apprentissage.

Emerald V. Dechant¹⁹⁴ maintient que la lecture est un apprentissage.

Pour expliquer la nature de l'apprentissage de la lecture, Dechant puise non seulement dans les données théoriques de l'apprentissage mais aussi dans les recherches expérimentales courantes et dans la psychologie de l'éducation.

Dès que Dechant met en évidence le rôle de l'expérience antérieure du sujet pour la perception du sens en lecture, il ne peut s'empêcher de révéler une parenté de vue frappante avec les conclusions scientifiques de Jean Piaget.

On peut même se demander si les conclusions de Jean Piaget ajoutent à la conception d'Emerald Dechant sur l'apprentissage de la lecture.

Partant d'une hypothèse positive, dans le cadre de la présente recherche, on proposera que les conclusions piagettiennes ajoutent à la conception de Dechant.

La lecture est surtout, selon Dechant¹⁹⁵, un phénomène de perception du sens. Pour en expliquer le processus, Dechant¹⁹⁶, évoquant les théories cognitivistes, rappelle

¹⁹⁴ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 1-2.

¹⁹⁵ Ibid., p. 26.

¹⁹⁶ Ibid., p. 558.

que l'organisme réagit à l'objet de la façon suivante: l'organisation détermine une certaine réponse en modifiant les données antérieurement perçues. L'apprentissage, explique-t-il¹⁹⁷, est un processus actif résultant en une nouvelle organisation. C'est l'émergence de nouvelles entités à cause d'une nouvelle organisation de l'expérience passée ou à cause d'une addition d'expériences nouvelles. On reconnaît ici un recours de Dechant¹⁹⁸ aux théories de "champ" qui seules permettent d'expliquer, selon lui¹⁹⁹, l'attribution du sens d'après l'expérience antérieure du sujet.

"Thus the 'meaning' of one's perception is almost entirely at the mercy of one's past experience and/or his organizational characteristics²⁰⁰."

Quelle est donc ici la position de Piaget?

Pour Piaget, l'apprentissage est "un processus adaptatif se déroulant dans le temps en fonction de stimuli antérieurs et actuels²⁰¹". La tendance à assimiler est, au départ, liée à des activités réflexes; mais l'extension de

197 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 559.

198 Ibid., p. 560.

199 Ibid., p. 553.

200 Ibid., p. 555.

201 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 27.

cette application et sa non-possibilité au delà de certaines limites correspondent, selon Piaget²⁰², au début de l'apprentissage. L'individu en effet en vient à réagir à l'objet et à agir sur lui en fonction de ses schèmes antérieurs de connaissance. Car le sujet, selon Piaget²⁰³, acquiert progressivement le pouvoir d'effectuer des combinaisons nouvelles tandis que celles-ci étaient initialement imposées du dehors. Il convient d'établir, précise Piaget²⁰⁴, à propos des termes "stimuli" et "réponses" quel est la part du sujet et celle de l'objet dans le façonnement des conduites. Pour Piaget²⁰⁵, l'apprentissage implique une activité structurante du sujet dès les actions du stimulus; la réaction entre le stimulus et la réponse consiste en une assimilation du premier au schème de la seconde.

Au découpage du processus d'apprentissage en éléments appartenant à l'objet et en activités du sujet se substitue chez Piaget, "un système d'interactions sans frontière stable entre ces deux poles²⁰⁶".

202 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 44.

203 Ibid., p. 46.

204 Ibid., p. 27-28.

205 Ibid., p. 27.

206 Ibid., p. 27.

Piaget²⁰⁷ explique que l'apprentissage est un processus d'équilibration entre les variations imposées du dehors et l'impact des structures ou schèmes du sujet; cet équilibre qui est instable au niveau des premiers schèmes d'apprentissage croît en stabilité avec la multiplication et la coordination des nombreux schèmes.

Pour Piaget, comme l'écrit Félix Bémelmans, (...) c'est l'activité opératoire du sujet en relation avec l'objet qui va construire peu à peu des réactions valables et des structures de schèmes d'assimilation qui deviendront des instruments d'un nouvel apprentissage²⁰⁸.

Cette conception opératoire, proprement piagétienne s'accorde fondamentalement ici avec les théories cognitives sur lesquelles s'appuie Dechant²⁰⁹ pour expliquer la perception du sens en lecture.

Learning is the organizational response to a stimulus (...) a growth process involving the whole organism. Learning proceeds by reorganization rather than by accretion²¹⁰.

207 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 50-67.

208 Félix Bémelmans, Les troubles de l'apprentissage en milieu scolaire normal, (Essai de conception opératoire), Les presses de l'Université Laval, 1969, p. 33.

209 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 568.

210 Ibid., p. 558.

Ce qui lui permet d'ajouter: "Learning to read requires the development of a coding system which organizes bits of knowledge into a meaningful whole, often resulting in a rule or generalization²¹¹."

Il semblerait à première vue que les conclusions de Piaget dans le domaine de la perception du sens en lecture n'ajoutent pas aux données relevées par Dechant.

Cependant, il existe dans les données sur la perception relevées par Dechant²¹² une certaine carence quand il traite des mobiles du comportement.

Dechant²¹³ signale par exemple que les réactions au stimulus qu'est la page écrite dépendent des capacités du lecteur:

(...) are dependent on the reader's phenomenal field at the time of action. They are function of the person's innate endowment, of the quality, number, organization, and reconstruction of prior experiences, of his affective state, and of his culture. They are genuinely organismic reactions²¹⁴.

211 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 558.

212 Ibid., p. 516-558.

213 Ibid., p. 554-571.

214 Ibid., p. 555.

Plus loin, il écrit: "In most insightful situations, the learner has a relatively high degree of 'what leads to what' or of what leads to the correct solution²¹⁵". Cette allusion au rôle du but dans le façonnement des conduites ne suffit pas à expliquer le phénomène motivationnel. Voici maintenant la position de Piaget.

Piaget conçoit l'apprentissage comme un processus de structuration progressive, due à la coordination des schèmes antérieurs; il apporte cependant à l'explication du phénomène motivationnel des données particulières qui s'intègrent à une conception opératoire de l'apprentissage.

Pour Piaget²¹⁶, les facteurs de motivation sont inclus dès le départ dans une conception globale de l'assimilation.

(...) il n'existe pas en effet de besoin sans une organisation préalable dont la structure détermine l'aspect cognitif, tandis que la dynamique constitue l'aspect affectif²¹⁷.

L'apprentissage consiste, pour Piaget²¹⁸, en un processus adaptatif en fonction des schèmes du sujet.

215 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 561.

216 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 46.

217 Ibid., p. 30.

218 Ibid., p. 27.

Or un schème d'assimilation comporte, selon Piaget²¹⁹, une structure (aspect cognitif) et une dynamique (aspect affectif) mais sous des formes solidaires et indissociables. Le besoin représente l'aspect affectif d'un schème en tant que réclamant son alimentation normale tandis que l'aspect cognitif permet de percevoir l'objet susceptible de le satisfaire. Ces deux aspects influencent de diverses façons le comportement humain depuis le renforcement externe qui peut expliquer l'accélération des conduites jusqu'au renforcement interne fondé sur le besoin de trouver une raison nécessaire ou sur la satisfaction de l'anticiper. Ce même concept de la motivation a permis à Piaget²²⁰ d'expliquer le rôle des stratégies dans la sélection que fait le sujet parmi les différents schèmes susceptibles d'être activés dans une situation donnée.

Ces conclusions piagétiennees sur la nature du phénomène motivationnel dans une conception opératoire de l'apprentissage ajoutent sensiblement aux données relevées par Dechant pour expliquer l'attribution du sens en lecture.

Il importe de revenir maintenant dans une seconde étape à l'exploitation que fait Dechant des données behavioristes.

219 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 46-47.

220 Ibid., p. 47.

Pour Dechant²²¹, l'apprentissage de la lecture constitue une réponse et une réponse apprise sous l'influence de la motivation et du renforcement.

Comme l'initiation à la lecture requiert la reconnaissance de mots nouveaux, elle implique une association entre le mot du langage et le symbole graphique. Elle impliquerait même la substitution, sous forme de conditionnement, d'un stimulus graphique à un stimulus verbal déjà connu, c'est-à-dire, le mot du langage²²². Dans ce contexte, tel que rappelé au cours du premier chapitre, les lois classiques²²³ de la préparation, de l'effet ou de l'appartenance, tout comme celle de la contiguïté, trouvent une application particulière.

En effet, rappelle Dechant²²⁴, l'apprentissage des mots comporte une certaine pratique et un exercice qui doit être adapté au degré de préparation de l'individu puis renforcé au besoin. L'individu en outre peut se comporter dans la recherche d'une réponse de façon active comme par

221 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 1-2.

222 Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, op. cit., p. 58.

223 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 529-542.

224 Ibid., p. 572-575.

"essai et erreur"²²⁵". Dans la formation des habitudes, la sélection parmi les réponses possibles peut dépendre de la place relative de ces réponses dans un ensemble hiérarchique. "Education thus might be a changing of relative positions in a hierarchy"²²⁶." Considérant que la lecture est à la fois un processus associatif et un processus perceptuel, Dechant²²⁷ invoque les lumières des behavioristes pour les appliquer à la situation de la lecture. A cause du caractère perceptuel du processus de lecture, il complète au passage les données behavioristes.

L'exercice est nécessaire, maintient-il²²⁸, mais l'enfant doit être prêt psychologiquement et physiologiquement pour répondre au stimulus.

The reader's performance will improve only if he is interested in his work, if he is interested in improving himself, if the material to be learned has special significance for himself, and if he is attentive to the situation²²⁹.

Comment naîtra cet intérêt et d'où proviendra cette intelligence de la situation? Pour répondre à cette question, Dechant doit invoquer les théories cognitivistes.

225 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 573.

226 Ibid., p. 575.

227 Ibid., p. 572-575.

228 Ibid., p. 572.

229 Ibid., p. 572.

Les données behavioristes butent assez facilement quand il s'agit d'expliquer le phénomène de la pensée ou de la compréhension.

Le conditionnement par exemple, rappelle Dechant, ne peut rendre compte de la perception des relations au niveau supérieur. "Conditioning furthermore, is based upon neurological and physiological conditioning. This may be cut short in human learning²³⁰."

En somme Dechant puise abondamment aux théories behavioristes, puis, les trouvant insuffisantes, il s'empresse de les compléter par les éléments puisés chez les théoriciens cognitivistes.

On serait porté à croire que les données évoquées par Dechant sont assez complètes puisque tout le processus de lecture a été analysé à la lumière des diverses théories de l'apprentissage comme sur un plan horizontal. Quand une situation ne peut s'expliquer à l'école behavioriste, elle retrouve son explication chez les théoriciens cognitivistes.

Ce recours successif et continu à l'une ou à l'autre école de pensée pour expliquer le processus de lecture démontre le caractère universel de la conception de Dechant mais il laisse sur son appétit le chercheur en quête d'un principe d'unité intégrant tout le processus

230 Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 208.

d'apprentissage chez un même individu depuis les premières acquisitions actives jusqu'au stage de la raison logique.

Martin Scheerer rappelait déjà en 1953 l'insuffisance des théories de l'apprentissage en présence. "We have lost sight in cognitive theory of the vertical approach²³¹."

Cette approche verticale c'est l'approche génétique qui concentre ses recherches sur l'explication du comportement du sujet depuis les premiers indices de son activité intellectuelle.

Comme le dit Piaget, répète Nadine Galifret-Granjon²³² dans tout le comportement du sujet "on a la perception de son intelligence²³³".

Stauffer, se référant à la conception piagétienne écrit: "Furthermore, this adaptative behavior is not chaotic and undifferentiated but reflects an underlying system or organization²³⁴."

Une conception opératoire, implique la présence d'un schématisme, c'est-à-dire d'une activité structurante dans tous les échanges de l'individu avec le monde extérieur.

231 Martin Scheerer, Personality Functioning and Cognitive Psychology, op. cit., p. 5-6.

232 Nadine Galifret-Granjon, L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles, op. cit., p. 470.

233 Ibid., p. 470.

234 Russell G. Stauffer, Directing Reading Maturity as a Cognitive Process, Harper & Row Publishers, New York, Evanston & London, 1969, p. 310.

Selon une conception opératoire²³⁵, il existe à tous les niveaux chez l'individu certaines structurations aboutissant d'étapes en étapes aux structures logiques mais sans discontinuité radicale entre ces dernières et les formes élémentaires qui les préparent.

Tout d'abord dans une conception piagétienne, il n'existe pas d'association pure ni de conditionnement sans la présence d'un schématisme justifiant les progrès de l'apprentissage.

Les expériences antérieures avec l'objet ont occasionné la formation de schèmes de sorte que le sujet peut discerner, inférer ou anticiper quand il se trouve en présence d'un indice. Il n'existe pas d'associations pures mais des assimilations puisque l'assimilation²³⁶ représente une association accompagnée d'inférence.

Si les associations constituent des réponses à des stimuli donnés, le stimulus ne renvoie pas directement à ces réponses mais d'abord à l'évaluation et à l'interprétation de la stimulation. La réponse n'est alors que médiate et comporte un choix qui constitue l'expression de l'assimilation²³⁷.

235 Jean Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, op. cit., p. 93.

236 -----, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 59.

237 Ibid., p. 61-62.

Dans le domaine du conditionnement, selon Piaget²³⁸, les qualités prêtées à l'objet signalisateur dépendent non pas d'une réplique des connexions extérieures en leur répétition mais du fait que parmi l'ensemble indéfini des associations certaines se sont formées "en raison du fonctionnement d'un schème antérieur déjà constitué"²³⁹.

Piaget²⁴⁰ se défend bien de contredire les faits mis en évidence par les associationnistes. L'hypothèse de l'assimilation les complète en introduisant "un modèle de connaissance par interaction du sujet et de l'objet au modèle de la connaissance-copie qu'on a généralement conçu comme solidaire de l'intervention des associations"²⁴¹.

On peut soutenir du même coup qu'un recours d'Erald V. Dechant aux conclusions piagésiennes compléterait les bases psychologiques de Dechant dans son recours aux théories behavioristes.

La position piagésienne diffère en outre de l'apriorisme des intellectualistes²⁴² qui considèrent l'intelligence

²³⁸ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 58.

²³⁹ Ibid., p. 58.

²⁴⁰ Ibid., p. 67.

²⁴¹ Ibid., p. 67.

²⁴² Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 322-328.

comme une faculté et un mécanisme tout monté en sa structure et en son fonctionnement. Pour Piaget "seules les fonctions de l'intellect (...) sont communes aux différents stades et servent de trait d'union entre la vie de l'organisme et celle de l'intelligence²⁴³".

Par ailleurs, les schèmes diffèrent des "gestalts"²⁴⁴ du fait que ces derniers n'apparaissent pas comme le résultat d'expériences antérieures complexes et continues tandis que les premiers représentent des structures dynamiques se modifiant sans cesse pour s'accommoder à des situations nouvelles.

La théorie opératoire représente un processus actif d'adaptation. L'apprentissage représente, pour Piaget²⁴⁵, une adaptation dans le temps, grâce à l'élaboration de nouvelles structures.

Le principe unitaire et englobant d'une conception opératoire est celui de la présence d'une activité assimilatrice à tous les stades du développement de l'individu et fonctionnant selon les structures ou les schèmes constitués chez le sujet; ces structures représentent l'organisation.

²⁴³ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 325.

²⁴⁴ Ibid., p. 328-345.

²⁴⁵ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 27.

Il importe de relever ci-après les concepts majeurs de l'apprentissage opératoire c'est-à-dire, conçu comme activité assimilatrice. Un corps vivant présente d'abord une structure organisée qu'il travaille à conserver en incorporant les éléments chimiques et énergétiques du milieu en fonction de sa structure propre. L'être vivant assimile à lui l'univers entier mais il s'y accommode puisqu'il n'assimile du milieu que ce qui est compatible avec sa nature propre.

L'intelligence prolonge un tel processus au lieu d'y contredire²⁴⁶. L'assimilation psychique s'explique du fait que l'intelligence se trouve engagée dès ses débuts dans le réseau des relations entre l'organisme et le milieu.

Dès les premiers reflexes et les premières habitudes qui y sont greffées, on voit surgir des processus d'incorporation des choses aux schèmes du sujet. L'activité assimilatrice, à tous les niveaux du développement mental, de l'activité sensori-motrice à la raison logique, comporte une construction de plus en plus abondante de schèmes qui s'enrichissent par leur interaction.

L'apprentissage est donc, pour Piaget, "un processus adaptatif se déroulant dans le temps, en fonction des réponses

²⁴⁶ Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 357-358.

données par le sujet à un ensemble de stimuli antérieurs et actuels²⁴⁷".

Cette adaptation implique deux processus, soit l'assimilation ou incorporation du donné de l'expérience et l'accommodation qui est la modification des schèmes antérieurs pour les ajuster aux nouvelles données.

Pour Piaget²⁴⁸, les stimuli ne sont appréhendés qu'en fonction de schèmes dont l'actualisation constitue les réponses, selon un mode d'interaction entre les données de l'objet et l'activité structurante du sujet.

A la conception associationniste de la connaissance-copie s'ajoute, chez Piaget²⁴⁹, un phénomène de restructuration qui sera d'autant plus important que l'action sera plus complexe.

La répétition de l'opération entraîne la constitution d'une totalité organisée car l'organisation structurale résulte de l'application continue des schèmes d'assimilation à une diversité donnée. "L'activité assimilatrice apparaît comme la résultante et la source de l'organisation²⁵⁰."

247 Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 27.

248 Ibid., p. 27.

249 Ibid., p. 28.

250 Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 360.

C'est ainsi que stade après stade, les progrès d'un mécanisme assimilateur chez l'individu engendrent les diverses opérations intellectuelles.

Quant au mode de liaison entre les stimuli et la réponse, il faut se souvenir que dans l'optique piagétienne²⁵¹ il n'existe pas de besoin sans une organisation préalable, dont la structure détermine l'aspect cognitif tandis que la dynamique constitue l'aspect affectif. Dans ce sens, l'apport du sujet est double, affectif en tant que manifestant des tendances facilitant l'apprentissage et cognitif en tant que disposant de certains modes de structurations données; ce qui fait qu'en pratique la structure et la dynamique d'un schème sont indissociables et solidaires.

Sur le plan sensori-moteur, le mécanisme assimilateur donne naissance aux schèmes et à leur organisation²⁵². Sur le plan rationnel l'assimilation se traduit par le jugement qui incorpore une donnée nouvelle dans un système déjà élaboré d'implications²⁵³.

Sur le plan de la perception de l'objet, à l'association s'ajoute donc l'inférence et avec les progrès du schématisme s'ajoutent les stratégies.

²⁵¹ Pierre Gréco et Jean Piaget, Apprentissage et connaissance, op. cit., p. 30.

²⁵² Jean Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, op. cit., p. 359.

²⁵³ Ibid., p. 359.

L'objectivité ne saurait constituer une donnée première mais résulte nécessairement d'une construction progressive²⁵⁴, d'un processus d'équilibration selon un double mécanisme d'assimilation et d'accommodation.

Ce cycle d'évolution sous forme de spirale progresse sensiblement avec la constitution de schèmes portant sur les transformations réversibles, c'est-à-dire sur les opérations où l'inférence déductive deviendra systématique. Il atteint son apogée quand les schèmes d'opérations concrètes pouvant être intégrées dans ceux des opérations propositionnelles on devient en présence d'une logique complète dans les activités du sujet²⁵⁵.

Tel apparaît en bref, l'essence d'une conception opératoire de l'apprentissage, qui, retouchant les modèles associationnistes et cognitivistes, parvient à concilier à la fois le rôle du schématisme chez l'individu et le mode d'interaction du sujet et de l'objet.

Emerald V. Dechant pour expliquer l'apprentissage de la lecture a dû recourir à la fois aux données associationnistes et cognitivistes, il n'a pu s'empêcher de reconnaître

²⁵⁴ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 106.

²⁵⁵ Ibid., p. 100.

que l'apprentissage était un processus de croissance et d'assimilation; en ce sens, les conclusions de Piaget sur une conception opératoire de l'apprentissage ajoutent aux données d'Emerald V. Dechant car elles expliquent dans une conception génétique le comment de ce processus de croissance et d'assimilation auquel Dechant fait souvent allusion.

L'apprentissage de la lecture dans une optique piagétienne devient donc un processus d'assimilation mentale.

Dans le domaine de l'identification des signes graphiques les perceptions actuelles deviennent solidaires des schèmes antérieurement constitués chez le sujet, de son degré de schématisation.

Dans le domaine de l'attribution du sens, une conception opératoire rend compte de la position de Dechant²⁵⁶ qu'on lit d'après ce qu'on apporte à la lecture; car, dans l'optique piagétienne²⁵⁷, les schèmes déjà constitués chez le sujet grâce à son expérience multiforme reliée au domaine de la langue orale et écrite déterminent le succès de l'acte de lire.

²⁵⁶ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, op. cit., p. 33.

²⁵⁷ Jean Piaget, La lecture de l'expérience, op. cit., p. 93-94.

6. Conclusion.

Les conclusions piagésiennes sur l'assimilation inhérente à toute relation entre le sujet et l'objet tout autant qu'une conception opératoire du processus d'apprentissage viennent compléter les données relevées par Dechant sur l'apprentissage de la lecture.

L'intelligence, activité assimilatrice, naît dans le contexte de la vie biologique et est solidaire des montages héréditaires de l'individu.

Une conception opératoire, en retouchant les modèles behavioristes et cognitivistes permet de concevoir la lecture comme une activité proprement assimilatrice et totalement dépendante des expériences antérieures et actuelles du sujet.

Dans cette optique, les perceptions tout comme l'association et le conditionnement sont toujours accompagnées d'inférence, ce qui justifie un concept d'anticipation pour l'apprentissage de la lecture.

Les progrès de l'apprentissage deviennent maintenant solidaires du schématisme du sujet, c'est-à-dire, de ses structurations. Une telle conception opératoire qui rend compte d'un constructivisme proprement génétique permet d'intégrer les éléments behavioristes et cognitivistes relevés par Emerald Dechant, et fournit une vision verticale et progressive du schématisme et de l'apprentissage, confirmant ainsi l'hypothèse posée pour la présente recherche.

SYNTHESE ET CONCLUSION

La confrontation des écrits de Dechant avec ceux de Piaget concernant la lecture permet d'arriver à une conception plus englobante de l'acte de lire.

La lecture apparaît maintenant comme un processus d'assimilation, soit une incorporation du donné objectif aux schèmes de connaissance de tout ordre déjà constitués chez le sujet. Ce processus d'assimilation implique un phénomène d'accommodation aux données de l'objet. L'apprentissage de la lecture apparaît comme un processus d'équilibration entre les pressions du stimulus graphique, soit la lettre, le mot ou la phrase et les schèmes déjà constitués chez le sujet car l'apprentissage se situe au niveau de l'interaction entre les variations imposées du dehors et les structures de connaissance déjà existantes chez le sujet. Avec la multiplication des schèmes de connaissance, grâce à la connaissance de symboles graphiques plus nombreux et des concepts qui y correspondent, l'équilibre croît en stabilité, ce qui permet au lecteur d'attribuer au signifiant le statut de signifié et ce qui permet de voir se constituer graduellement le 'savoir lire'. Car le propre de l'intelligence est de percevoir au mieux grâce à l'élaboration de combinaisons nouvelles.

La page écrite représente le donné objectif. Les paragraphes qui la composent regroupent des phrases dont

l'unité sémantique est le mot. Le mot se décompose en syllabes, groupe de phonèmes. L'écriture représente un arrangement spatial de gauche à droite correspondant à l'ordre du discours dans le temps.

Ce donné objectif, stimulus externe, provoque une réaction du sujet. Pour qu'il y ait lecture, il faut que cette réaction soit assimilatrice.

La lecture ne consiste pas en une simple accumulation d'enregistrements mais est solidaire d'un ensemble de relations élaborées par les activités du sujet et constituant un système d'opérations interdépendantes. La lecture n'est pas une connaissance-copie mais une restructuration car l'assimilation est la résultante et la source de l'organisation chez le sujet.

Le signe graphique ne sera perçu que dans la mesure où les expériences antérieures du sujet avec les formes auditives ou visuelles permettront l'identification. La perception du message dépendra du degré de conceptualisation du sujet. Ce degré de schématisation dépend à son tour de la qualité et de la variété des expériences antérieures du lecteur, de sa familiarité avec la langue orale et de son intelligence de la langue écrite qui la représente.

Ce sont ces schèmes de référence chez le sujet qui déterminent en somme l'aptitude à lire.

Enseigner à lire consiste donc à rendre l'enfant capable d'assimiler tout en s'accommodant aux données de l'objet.

Le lecteur, devant la page écrite, se comporte, de fait, comme dans la solution d'un problème; il faut qu'il possède les éléments qui lui permettent de réaliser la solution.

Les éléments de solution se rapportent à tous les niveaux de perception chez l'enfant, depuis la perception des formes les plus simples jusqu'au niveau du concept et de la raison logique. Ces éléments déterminent le caractère anticipateur de l'acte de lire. On lit, en effet, d'après ce qu'on apporte à la lecture.

Ainsi, le degré de lecture dépend bien plus du cycle d'organisation du sujet que de l'impact du stimulus visuel.

C'est donc dire que les étapes progressives de pré-lecture tant dans le domaine de la discrimination des formes que dans celui du développement du langage et des concepts conditionnent le succès de l'acte de lire.

Une telle conception n'exclut pas l'opportunité de s'inspirer des lois béhavioristes de l'apprentissage tels la préparation, l'exercice, l'effet, la contiguïté ou l'appartenance mais il importe que toute démarche éducative tienne compte de la dimension cognitive des schèmes en présence tout autant que de leur dimension affective qui est solidaire

des besoins de l'individu. De fait, le sujet perçoit plus aisément l'objet susceptible de le satisfaire et ses stratégies d'exploration sont solidaires de ses besoins.

D'une part, la lecture est fonction de l'expérience antérieure et actuelle totale du sujet; d'autre part, la qualité et la quantité de cette expérience diffèrent nettement d'un individu à l'autre.

Il s'ensuit donc que l'ambiance pédagogique ne sera féconde que si elle tient compte du niveau de développement du sujet, de sa capacité de percevoir, de sa préparation à saisir le matériel graphique pour lui attribuer un sens.

Plus particulièrement, une conscience des caractéristiques de la pensée enfantine à l'âge de l'initiation à la lecture et aux différentes étapes d'acquisition devrait précéder ou accompagner toute action pédagogique auprès de l'enfant; aucune donnée objective ne pourra devenir objet de connaissance à moins qu'elle ne puisse s'intégrer dans le cycle d'organisation du sujet.

Le développement du schématisme se présente par stades séquentiels chez l'individu. La séquence des caractères à chaque stade est constante pour tous les sujets même si les stades n'apparaissent pas au même moment chronologique chez chacun. Les structures une fois constituées peuvent déterminer les opérations qu'elles recouvrent.

L'enfant, à la période intuitive, qui correspond généralement au stade d'initiation à la lecture démontre une pensée nettement égocentrique dans le domaine social, linguistique, spatial ou temporel. Sa perception des formes démontre un défaut de synthèse, ce qui fait qu'il oscille constamment de la juxtaposition au syncrétisme. Ce n'est que graduellement, sous l'impact de l'expérience selon le degré de maturation, que cette pensée se libérera et deviendra plus objective.

Phénomène d'assimilation et processus créateur de structures nouvelles, la lecture requiert que toute action pédagogique tienne compte du potentiel d'assimilation du sujet et que l'ensemble de la programmation soit articulée conformément aux capacités de l'enfant.

Si les différences individuelles chez les écoliers conduisent à l'instauration de programmes de lecture à progression continue, les différences intra-individuelles commandent une ambiance pédagogique directement orientée du point de vue du lecteur et revalorisant son activité personnelle et sa participation.

Une telle conception de la lecture, née dans un contexte épistémologique, révèle donc deux éléments majeurs pouvant servir de critère à l'orientation de la démarche pédagogique pour l'identification des signes graphiques et pour l'attribution du sens à la page écrite.

Le premier critère se rattache au caractère anticipateur de l'acte de lire et le second se rattache au processus d'équilibration.

La lecture est d'abord un phénomène d'anticipation.

L'identification du signe graphique et l'attribution du sens dépendent, en effet, en grande partie, de l'expérience antérieure du sujet, de ce qu'il apporte à la lecture.

Si la présence d'organes adéquats s'avère un prérequis à l'apprentissage, c'est surtout l'expérience antérieure qui détermine le succès de l'acte de lire. Il va sans dire que l'expérience n'existe pas sans un degré de maturation qui la rend possible. Puisque les perceptions antérieures permettent de percevoir au mieux, le succès dans l'identification des signes graphiques est en dépendance des expériences antérieures du sujet dans la perception des formes visuelles et auditives. Il en serait de même pour la discrimination des phonèmes, la discrimination des différents bruits et des syllabes.

Un concept d'assimilation implique l'interaction des schèmes perceptuels dont dispose le sujet; ce qui signifie encore que les progrès dans la discrimination des sons et des formes visuelles peuvent subir l'impact d'une foule d'aspects parmi lesquels se trouvent l'orientation spatiale et la coordination musculaire du lecteur.

Si la lecture du débutant consiste à transformer 'l'écrit' en 'dit', il importe que l'approche méthodologique tienne compte du caractère de la langue orale, de la fréquence des différents phonèmes, du phonétisme et de la cohérence de la langue; la syllabation qui est la combinaison systématique des phonèmes devient dans cet optique un élément d'anticipation pour l'identification du mot.

Les mots appris globalement, les phonèmes, les graphèmes tout comme la syllabation et l'intelligence des structures du langage deviennent dans un concept d'anticipation, autant d'indices permettant d'identifier les signes graphiques; car la stratégie du lecteur dans l'identification du mot, dépend de son expérience antérieure, c'est-à-dire des assimilations antérieures et structurantes du sujet.

L'identification du signe graphique n'est pourtant pas le point culminant de la lecture, c'est l'attribution du sens qui constitue le coeur de l'acte de lire.

Pour autant que la page écrite corresponde au vocabulaire du sujet et à son langage, l'identification du signe graphique permettra la perception du sens mais dès que le message de l'auteur dépassera le niveau de conceptualisation de l'enfant, la lecture deviendra impossible.

Comme le vocabulaire et le langage prennent naissance dans le contexte de l'expérience du sujet, le

succès éventuel de la lecture dépendra de la qualité et de la variété de cette expérience. Il semble donc opportun aux premières étapes de l'initiation à la lecture de familiariser l'enfant avec un texte qui corresponde à son niveau de compréhension et d'intérêt et d'exploiter ce texte pour l'enseignement des diverses techniques d'identification des mots.

Les progrès ultérieurs en lecture seront sérieusement compromis si l'expérience antérieure du sujet ne permet pas d'apporter le sens à la page écrite.

Le contexte peut permettre au lecteur de construire le sens au moment de la lecture, mais la perception même du contexte est en dépendance du degré de schématisation du sujet, c'est-à-dire de son expérience antérieure totale, de ses concepts, de sa familiarité avec la langue orale tout autant qu'avec la langue écrite. Les assimilations présentes dépendent en effet des schèmes d'assimilation dont dispose le sujet au moment de la lecture. L'enfant qui débute en lecture n'a pas encore acquis la familiarité avec la langue écrite. Il ne connaît pas les fréquences d'apparition des différents graphèmes ni des mots.

C'est graduellement, grâce à une plus grande maîtrise de la langue écrite, c'est-à-dire avec la multiplication des schèmes d'assimilation, qu'il en viendra à

mieux percevoir, à attribuer au matériel graphique la signification appropriée.

Le mot 'champignon' par exemple, à moins qu'il ne soit enseigné globalement, sera d'autant mieux perçu par l'enfant que ce dernier sera apte à en saisir la structure grâce à sa connaissance des phonèmes et de leurs combinaisons. En outre, le sens qu'il apportera au mot, dépendra de la qualité de son concept. Ce concept, à son tour, dépend de la richesse des expériences qui l'ont engendré. Par ailleurs, le processus d'assimilation n'est possible qu'avec un phénomène d'accommodation qui lui est concomitant. Ainsi le sens du mot 'champignon' sera limité par le contexte dans lequel il se trouve tout autant que par les schèmes antérieurs du sujet.

L'essence même de l'assimilation mentale c'est de percevoir en fonction des expériences antérieures, en partant du connu pour construire le nouveau. La lecture, phénomène d'assimilation implique donc anticipation dans la mesure où les schèmes antérieurs, dans toute leur dimension affective et cognitive, déterminent le degré de succès dans l'identification des formes visuelles et dans la qualité du sens apporté à la page écrite.

Dans une optique d'anticipation, les étapes préparatoires à la lecture dans le domaine de la discrimination des formes, de l'orientation spatiale, de la formation du langage

et des concepts s'avèrent indispensables. Les progrès en lecture permettront le progrès du schématisme chez l'individu en contribuant à l'enrichissement des concepts. Ceux-ci seront toujours solidaires de l'expérience multidimensionnelle du sujet.

Puisque la lecture est un phénomène d'anticipation, toute démarche pédagogique pour l'apprentissage de la lecture devra faire appel aux schèmes antérieurs déjà constitués chez le sujet et qui lui permettront d'apporter la meilleure réponse possible au stimulus que représente la page écrite.

Une conception opératoire de l'acte de lire permet de dégager un second critère: la lecture est un processus d'équilibration.

L'apprentissage, en effet, dans une optique piagétienne est un processus adaptatif se déroulant dans le temps en fonction de stimuli antérieurs et actuels. C'est un processus d'équilibration entre une fonction assimilatrice et une fonction d'accommodation qui lui est concomitante. En présence de l'objet stimulus, l'individu assimile à sa nature propre tout en s'accommodant aux pressions de l'objet. Ce processus d'assimilation est un phénomène actif et créateur de structures nouvelles.

D'une telle conception opératoire, l'apprentissage de la lecture n'est pas un cas d'exception. L'auto-actualisation des schèmes du sujet ne sera possible que si le

contexte pédagogique tient compte des capacités particulières et des besoins fondamentaux de l'individu.

Une telle conception recèlerait donc les éléments d'une école active véritable favorisant cette activité créatrice dont l'essence même est l'auto-actualisation des schèmes d'assimilation du sujet selon leur dimension affective et cognitive.

Une saine pédagogie de la lecture invite donc l'enseignant à porter son regard de façon particulière sur l'enfant et à interpréter l'ambiance scolaire du point de vue de l'enfant.

La dimension affective des schèmes est solidaire des besoins fondamentaux de l'individu et l'aliment fonctionnel qui répond à ces besoins engendre l'intérêt. L'unité qui préside à l'organisation de l'être, incite à considérer les différents besoins de l'enfant dans le contexte de son développement total.

Il semble bien que toute approche pédagogique devrait tenir compte des besoins fondamentaux de l'individu en lui fournissant l'ambiance et les expériences personnelles appropriées.

Par ailleurs, une optique génétique révèle que l'apprentissage est solidaire de la dimension cognitive des schèmes dont dispose le sujet. L'enfant mise sur le connu pour créer le nouveau. De cette conception découle la

nécessité pour l'enseignant d'évaluer d'abord le degré de préparation de l'enfant pour toute nouvelle découverte ou toute connaissance à acquérir afin d'échelonner les expériences éducatives en fonction des capacités de chacun.

Cette double évaluation du degré de compréhension de l'enfant et du degré de difficulté de l'expérience éducative engendre naturellement une programmation à progression continue et un enseignement individualisé.

La perception n'est pas un pur enregistrement; phénomène d'assimilation, elle englobe un ensemble de relations entre le sujet et l'objet et qui toutes augmentent avec les activités perceptives du sujet; car l'aspect inférentiel de l'assimilation s'avère étroitement solidaire de l'évolution intellectuelle.

Les graphèmes étant des signes représentatifs du langage, il semblerait que la perception des symboles graphiques soit étroitement liée au degré de discrimination auditive et visuelle du sujet.

Une expérience pédagogique solidaire du schématisme du sujet inclurait progressivement à une étape préparatoire à la lecture, des exercices de discrimination qui procéderaient du connu au moins connu, du familier au moins familier, du concret à l'abstrait dans une ambiance appropriée.

En ce sens, la discrimination des objets selon leur forme, leur goût, leur bruit, leur nature ou leur usage,

conduirait tout naturellement à la discrimination des signes du langage. Dans le domaine de la pré-lecture, l'entraînement à la discrimination visuelle conduit naturellement à la discrimination des signes graphiques correspondant aux phonèmes. Les progrès dans la discrimination des formes tout comme dans l'orientation spatiale du lecteur vont de pair avec les progrès du schématisme.

Il semble qu'une expérience abondante dans ces divers domaines de la perception, selon le degré de maturation individuelle, serait de nature à accroître l'aptitude à reconnaître les mots lors de l'enseignement formel de la lecture.

Ces deux critères, anticipation et équilibration, apportent, à la didactique de la lecture, un nouvel éclairage.

Les approches pédagogiques en vue de l'identification des mots ont été, tour à tour, synthétiques ou analytiques.

L'usage de l'une ou l'autre approche au cours des siècles a pu conduire à un certain degré de succès. Toute approche exclusive toutefois ne peut qu'occasionner un certain nombre de lacunes; car la lecture, comme toute forme d'apprentissage est en dépendance des schèmes antérieurs constitués chez le sujet en même temps que du caractère particulier de la langue orale et écrite.

Il semble bien que toute approche méthodologique pour l'identification des mots doit tenir compte d'un certain

nombre d'éléments fondamentaux rattachés au schématisme du sujet et au caractère de la langue.

Puisque la discrimination visuelle conditionne la pré-inférence perceptive, l'entraînement précoce à la discrimination visuelle permettra l'identification plus rapide des mots au cours de l'acte de lire. Les exercices de discrimination visuelle des lettres et de la forme du mot contribueront à une meilleure identification du mot. Dans ce domaine, la fréquence d'apparition du stimulus alliée à la motivation s'avérera un critère de succès.

Les signes graphiques étant la représentation conventionnelle des sons du langage, il est évident que la discrimination visuelle ne peut s'effectuer en pratique sans la discrimination des sons correspondant aux diverses graphies. Il importe donc, dans la pratique pédagogique, de faire coïncider l'émission des sons avec la vision des graphies correspondantes. Comme l'enfant reproduira les sons qu'il entend, la qualité de la langue orale, tout autant que la discrimination visuelle, repose sur la précision et la pureté des sons émis.

L'unité phonologique de la langue française est le phonème. L'unité graphématique est la lettre. Quoique le code de l'écriture soit basé sur la transcription conventionnelle de la langue orale, la correspondance graphème-phonème souffre de nombreuses exceptions. Il existe en

français plusieurs centaines de façons de représenter graphiquement les 36 phonèmes du langage. Le problème confrontant la pédagogie est de trouver les moyens les plus efficaces de permettre la connaissance de ces diverses graphies.

Il semble qu'un important critère pour l'enseignement des phonèmes devrait être le degré relatif de fréquence des divers phonèmes dans le langage de l'enfant.

Ce principe peut éclairer aussi le travail de syllabation. Toutefois, dans ce domaine comme dans tout autre il importe de graduer les difficultés, en partant d'abord des combinaisons simples de phonèmes pour aborder ensuite les combinaisons les plus complexes.

Par ailleurs, le succès en lecture dépendrait également du rôle et de la fonction des mots dans la phrase. Même si le débutant en lecture ne maîtrise pas les aspects théoriques de la langue, il importerait de présenter, dès les débuts de l'initiation, une langue écrite qui corresponde à son niveau de langage et de l'initier à percevoir graduellement le rôle des mots dans la structure d'ensemble de la phrase.

L'identification des signes graphiques par l'enfant va de pair avec sa connaissance de la langue selon les schèmes déjà constitués. Conséquemment, la connaissance des éléments de langage, l'intelligence de la langue demeure un

pré-requis à toute activité pédagogique dans le domaine de la lecture.

La méthode analytique ou globale pour l'initiation à la lecture tire son nom du fait qu'on présente à l'enfant un ensemble graphique comme stimulus visuel. Cet ensemble peut être, dans un cas limite, un récit, une phrase ou un groupe de mots qu'il s'agirait de décomposer et d'assimiler par la suite. Sous sa forme la plus fréquente, la méthode globale consiste à partir du mot comme élément de départ. Le mot devient l'unité qu'il s'agit de reconnaître sous sa forme globale et avec tout le sens qu'il véhicule.

Ce mot étant inséré dans un centre d'intérêt s'intègre graduellement grâce aux exercices de répétition et aux techniques de renforcement.

Il semblerait à prime abord que ce procédé soit en accord avec le syncrétisme de la perception à la période intuitive. Tel n'est pas nécessairement le cas, car les recherches tachistoscopiques ont démontré que dans la perception, l'ensemble perçu peut-être, soit le mot entier, soit les détails corrélatifs, et Piaget a démontré que l'insuffisance d'activité exploratrice empêche l'enfant de saisir les relations entre les parties et le tout avant l'âge approximatif de sept ans.

Par ailleurs, les recherches sur les mouvements de l'oeil ont démontré que, généralement, l'enfant requiert plus d'une fixation pour percevoir un mot de longueur moyenne.

Il n'en reste pas moins vrai qu'on peut enseigner à l'enfant, par la méthode globale, un grand nombre de mots en misant sur la compréhension, l'intérêt et l'exercice. Ces mots servent sans doute à découvrir le sens de la phrase.

Mais cette approche demeure insuffisante car il serait utopique d'enseigner globalement les milliers de mots que comporte la langue française; de plus, le défaut de synthèse des débutants en lecture les empêcherait avant l'âge approximatif de sept ans de découvrir les structures des mots pour en faire la synthèse.

Comme la lecture est un processus d'anticipation, l'insuffisance de la méthode globale devient évidente. Cette approche conserve toutefois ses mérites, surtout à cause de l'intérêt qu'elle provoque et de l'emphase qu'elle met sur la compréhension qui est le coeur de l'acte de lire.

L'approche synthétique, qu'on appelle souvent aujourd'hui syllabique, consisterait à rendre l'élève capable de combiner des phonèmes de manière systématique pour qu'il puisse identifier ensuite les combinaisons qu'il rencontrera dans les mots. L'identification des groupes syllabiques sert donc d'indice pour l'identification du mot.

La maîtrise des syllabes repose sur la maîtrise des phonèmes et permet, selon un processus d'anticipation, l'identification d'une foule de mots. Dans ce contexte, la connaissance de la langue orale sert de tremplin entre le signifiant écrit et le signifié.

L'enseignement syllabique qui représente une méthode sûre dans la majorité des cas, peut devenir une approche lente et pénible auprès de certains enfants à cause de leur mode caractéristique de perception ou de maturation; il serait sage de ne pas s'y agripper de façon exclusive, car toute approche pédagogique doit tenir compte de la variété des schèmes antérieurs chez l'individu.

Il n' en reste pas moins vrai que la combinaison systématique des phonèmes permet par la suite l'identification des syllabes du mot et accroît du fait même la probabilité de mieux percevoir le mot. Ainsi, selon la loi de la théorie des jeux, en minimisant les pertes et accroissant les gains, la méthode syllabique représente une approche de lecture économique.

Si l'identification du signe graphique est un pré-requis à la perception du message, l'attribution du sens représente bien le coeur de l'acte de lire.

C'est la quantité et la qualité du vocabulaire que l'enfant aura acquis avant l'initiation à la lecture qui

seront les facteurs déterminants dans l'attribution du sens au signe graphique.

Le développement du vocabulaire, du langage et des concepts ne peuvent s'effectuer que dans l'interaction du sujet avec son milieu et son groupe social.

Dans ce sens, l'école doit parfois se substituer au foyer mais dans la plupart des cas son rôle est de continuer et d'amplifier la préparation antérieure.

Il semble bien, dans ce contexte, que l'école devrait pourvoir une variété de mobilier, d'équipement, de matériel didactique et une ambiance permettant à l'enfant de percevoir le concret, de communiquer avec les autres, de reproduire une foule de scènes du milieu familial dans lequel son esprit et son coeur baignent encore.

La peinture, le modelage, la dramatisation, le chant, la mime, la conversation, la narration de contes appropriés, la danse et le jeu apparaissent comme autant d'activités susceptibles d'enrichir le vocabulaire et l'expérience de l'enfant, selon les caractéristiques de la phase intuitive. Il semble que ces activités y gagneraient à être intégrées à un thème particulier qui soit en accord avec les intérêts de l'enfant. L'expérience enfantine y gagnerait à déborder les cadres du milieu scolaire, soit par des visites extra-scolaires ou par l'intermédiaire de moyens audiovisuels.

Il importe que la nature des expériences proposées soit en accord avec le caractère égocentrique de la période intuitive et avec les besoins de l'enfant à cet âge particulier. Il importe également que ces expériences fournissent à l'enfant l'occasion de se libérer graduellement de son subjectivisme pour atteindre un plus grand niveau de différenciation, d'objectivation, de schématisation.

C'est cet acquis conceptuel qui permettra à l'enfant, au moment de la lecture, d'apporter le sens à la page écrite. Par ailleurs, les progrès ultérieurs dans la perception du sens seront solidaires des schèmes conceptuels déjà constitués, en même temps que de ceux que l'apprentissage de la lecture, l'intelligence de la langue et l'expérience totale du sujet auront permis d'acquérir. Une méthode efficace d'initiation ne vise donc pas tant à enseigner successivement le sens des mots que renferme un texte qu'à évoquer l'expérience antérieure du sujet en vue de l'attribution du sens.

Graduellement, le lecteur pourra, grâce au contexte découvrir une foule de mots nouveaux; mais le sens attribué à la page écrite sera toujours solidaire de l'expérience multiforme du sujet, de la qualité et de la quantité de ses concepts, de l'intelligence de la langue orale ainsi que de la maîtrise de la langue écrite qui la représente. Car le sens attribué à la page écrite dépend du schématisation du sujet.

Une conception opératoire pour l'initiation à la lecture milite en faveur de textes répondant au degré de conceptualisation de l'enfant. Or la pensée de l'enfant à la période intuitive, qui est celle de l'initiation à la lecture, est imprégnée de ludisme, de symbolisme, de phénoménisme et de réalisme. Elle est également marquée par le syncrétisme. Ce sont ces caractéristiques tout autant que les besoins fondamentaux de l'enfant qui détermineront en grande partie le degré d'intérêt des manuels et des expériences éducatives.

Il semble bien qu'un appel fréquent à l'expression spontanée, tant dans le domaine de l'expression orale que de l'expression écrite de l'enfant, serait le meilleur moyen de déterminer son degré de schématisation et d'assurer son auto-actualisation.

Si les enfants diffèrent dans leur mode de perception, et leur degré de maturation; si les enfants diffèrent dans leurs schèmes d'assimilation; si l'apprentissage de la lecture recouvre une variété de domaines perceptifs; si les enfants diffèrent dans leurs capacités et leurs besoins; il s'ensuit qu'une méthode de lecture efficace doit embrasser le plus grand nombre de techniques susceptibles d'assurer la perception la plus rapide et la plus juste du signe graphique.

Cette approche, qu'on peut appeler éclectique, serait donc la seule qui puisse tenir compte d'une variété

de capacités et de besoins devant la complexité pour bon nombre d'enfants d'identifier le signe graphique et d'attribuer le sens approprié.

Une conception opératoire de l'apprentissage implique que toute interaction du sujet avec l'objet de connaissance comporte un phénomène d'assimilation, c'est-à-dire l'actualisation de schèmes.

Cette conception ne signifie pas que l'on doive rejeter les lois d'apprentissage que la recherche expérimentale a pu confirmer mais bien les concevoir dans une optique nouvelle et les intégrer dans le contexte de la conduite où l'association et le conditionnement subissent l'impact du schématisme du sujet. La perception, en effet, n'est pas copie de l'objet mais assimilation. Le conditionnement est une assimilation c'est-à-dire une association accompagnée d'inférence.

Dans une optique opératoire, les lois de l'apprentissage trouvent plusieurs applications pour l'initiation à la lecture chez le débutant. En voici quelques-unes.

Tout d'abord le phénomène d'identification du mot peut sembler un simple processus associatif où, par substitution de stimulus et par conditionnement, le signe graphique en vient à représenter pour le lecteur le même sens que le mot évoquait dans le langage.

Cette explication du phénomène d'identification du signe graphique laisserait beaucoup à désirer si une optique opératoire n'introduisait la présence des schèmes chez le sujet et n'affirmait le rôle actif de l'intelligence au cours du processus. Car l'apprentissage, dans une optique opératoire, est un processus d'assimilation en vertu des schèmes antérieurs constitués chez le sujet.

Par ailleurs, les schèmes du sujet comportent une dynamique affective et une structure cognitive. Toute approche pédagogique misant à la fois sur l'intérêt et la connaissance sera donc génératrice de succès.

Il importerait que les mots soient présentés dans un climat de motivation et soient intégrés au schématisation du sujet. Ce qui implique la nécessité de l'adaptation, de la préparation du sujet, de la fréquence appropriée de présentation du stimulus, du renforcement au moment opportun selon la loi de l'effet; la répétition du processus devrait également se faire sans un laps de temps trop grand entre les moments de présentation tout en évitant le plus possible les facteurs d'inhibition.

Les mêmes lois d'apprentissage s'appliquent à une variété de techniques de discrimination auditive et visuelle ainsi qu'aux techniques de syllabation et à plusieurs formes d'apprentissage.

Les exercices de répétition comme tels n'engendrent pas nécessairement le succès; ce dernier est solidaire de la motivation.

La satisfaction de pouvoir lire et de progresser constitue en elle-même un élément additionnel de motivation.

La lecture n'est pas un phénomène d'addition de mots nouveaux au vocabulaire visuel du sujet mais un processus créatif de nouvelles structures qui s'intègrent à l'ensemble de schèmes coordonnés par le sujet; le sens provient du lecteur et dépend des schèmes antérieurement constitués dans un contexte psychologique et social nettement caractéristique pour chaque individu.

Enfin, toute expérience éducative doit être évaluée en fonction du sujet et selon le point de vue de l'enfant.

L'apprentissage de la lecture ne sera possible que si l'enfant veut lire et peut lire.

L'apprentissage de la lecture ne sera valable que si la lecture apporte une réponse aux besoins fondamentaux de l'individu: besoin de participer activement, besoin de sécurité et besoin de savoir. Dans cette optique, le centre d'intérêt, la méthode syllabique, la méthode globale, le texte libre de l'enfant, les fiches d'exercice ou de contrôle, les profils d'élèves, les manuels, les cahiers d'activités, les laboratoires de lecture, les aides-didactiques de toutes sortes ne représentent que des échantillons d'un

riche inventaire qui est loin d'être terminé, car une école à l'enseigne de la créativité enfantine représente un défi constant à l'imagination et à l'ingéniosité des pédagogues.

C'est ainsi qu'une conception de l'apprentissage en fonction des schèmes d'assimilation du sujet selon leur dimension affective et cognitive ouvre naturellement la voie à l'éclectisme méthodologique car si la lecture implique une progression systématique dans les étapes d'apprentissage, elle implique également une foule de techniques pédagogiques et une liste ouverte d'approches méthodologiques.

La présente recherche avait pour but de répondre au problème suivant: Les conclusions scientifiques de Piaget, en comblant certaines lacunes qui nous sont apparues chez Emerald V. Dechant, permettent-elles d'arriver à une conception plus englobante de l'acte de lire?

Pour résoudre ce problème, il a fallu dégager les éléments fondamentaux de la conception de la lecture chez Emerald V. Dechant. Une étude des facteurs sensoriels et perceptuels ainsi que des étapes d'acquisition et du processus d'apprentissage de la lecture a permis de saisir la pensée de Dechant. Cette même étude a permis de déceler des carences fondamentales chez Emerald V. Dechant, notamment l'absence d'un concept intégrant ou d'une théorie verticale pouvant rendre compte à la fois du processus d'apprentissage et des étapes progressives d'acquisition.

Un recours aux conclusions piagésiennes dans les domaines reliés à l'apprentissage de la lecture chez Dechant a mis en relief une conception opératoire pouvant expliquer selon un double processus d'assimilation et d'accommodation la constitution de phases caractéristiques dans le développement du schématisme chez l'individu.

Après avoir confronté les écrits de Dechant et ceux de Piaget, il est devenu évident que l'apprentissage, conçu comme assimilation, tout autant que l'apport d'un constructivisme génétique, venaient combler certaines carences qui nous étaient apparues chez Emerald V. Dechant.

Les conclusions piagésiennes ont permis d'arriver à une conception plus englobante de l'acte de lire; elles ont servi également à dégager un certain nombre de critères qui pourraient être affinées et permettre, dans une optique opératoire, une évaluation de certaines méthodes de lecture ou de certain matériel didactique en usage dans les écoles.

Il semble bien toutefois que si les conclusions piagésiennes apportent à la didactique de la lecture un nouvel éclairage, un recours, aux contributions de psychologues éminents tels Bruner, Ausubel et bien d'autres serait de nature à enrichir le patrimoine et à intégrer à la pratique pédagogique d'autres conclusions de la recherche contemporaine.

Il faut d'ailleurs ajouter que la présente étude pourrait être prolongée et que certaines recherches théoriques pourraient porter spécifiquement sur l'un ou l'autre des aspects fondamentaux considérés ici.

En ce sens, la présente recherche aura servi non seulement à compléter la pensée d'Emerald V. Dechant mais à poser, pour le chercheur, un certain nombre de jalons.

BIBLIOGRAPHIE

Bémelmans, Félix, Les troubles de l'apprentissage en milieu scolaire normal, (Essai de conception opératoire), Les presses de l'Université Laval, 1969, 154 p.

Ce volume met en parallèle diverses conceptions de l'apprentissage et illustre l'application d'une théorie opératoire dans le domaine des troubles de lecture et de mathématiques.

Cushenbery, Donald, Reading Improvement in the Elementary School, Parker Publishing Co., Inc., West Nyack, N.Y., 1970, 199 p.

Traité de méthodologie à l'intention des praticiens en lecture; l'auteur tient compte des découvertes scientifiques et des données théoriques de publication récente.

DeBoer, John J. et Dallmann, Martha, The Teaching of Reading, Holt Rinehart and Winston, 1970, 597 p.

Les auteurs situent la place de la lecture, présentent les éléments fondamentaux de l'apprentissage de la lecture en les intégrant dans le contexte de la situation scolaire globale.

Dechant, Emerald V., An Identification of the Basic Principles of a Psychology of Reading, submitted to the Department of Education and to the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy, May 1958, viii-891 p.

Thèse doctorale dégagant les principaux postulats pouvant orienter la pédagogie de la lecture; l'auteur fait la synthèse des recherches d'un demi-siècle dans le but de dégager les principes fondamentaux de l'apprentissage de la lecture.

-----, Diagnosis and Remediation of Reading Disability, Parker Publishing Company, Inc., West Nyack, N.Y., 1968, xxi-296 p.

Traité orienté directement vers la prévention et l'identification des problèmes de lecture et des remèdes à y apporter.

-----, Improving the Teaching of Reading, Prentice-Hall, Inc., 1970, vii-663 p.

Ce volume présente des données théoriques fondamentales qui trouvent leur application dans une pédagogie de la lecture; il met particulièrement en relief les positions behavioristes et les théories cognitivistes.

Galifret-Granjon, Nadine, L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles, dans Bulletin de Psychologie, Numéro spécial, Aspects du langage, vol. 19, numéro 247, janvier 1966, p. 466-474.

Cet article d'une particulière lucidité évoque les découvertes des dernières décennies dans le domaine de la perception et leur impact sur une conception de la lecture comme phénomène d'anticipation.

Gray, William S., Reading, dans Encyclopedia of Educational Research, Chester W. Harris, Editor, The MacMillan Company, New York, 1960, p. 1086-1135.

Sommaire des recherches en lecture présenté sous les titres suivants: sociologie, physiologie et psychologie de la lecture. Belle vue d'ensemble de l'état de la recherche en lecture.

Gréco, Pierre, et Piaget, Jean, Apprentissage et connaissance, Presses universitaires de France, Paris, 1959, 185 p.

Les auteurs présentent une conception de l'apprentissage comme processus d'adaptation solidaire des schèmes antérieurs et actuels du sujet selon leur dimension affective et cognitive.

Harris, Albert J., How to Increase Reading Ability, 5^e édition, 1970, Longmans, xix-570 p.

Données fondamentales de la pédagogie de la lecture avec applications particulières aux difficultés d'apprentissage et aux moyens pratiques d'y apporter remède. Les dernières éditions insistent particulièrement sur la pré-lecture, la compréhension, la vitesse et la motivation.

Heilman, Arthur W., Principles and Practices of Teaching Reading, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1967, 562 p.

L'auteur relève les principaux facteurs qui conditionnent l'apprentissage de la lecture et expose les diverses approches susceptibles d'assurer le succès dans ce domaine.

Hilgard & Bower, Theories of Learning, New York, Appleton-Century-Crofts, 1966, vi-661 p.

Ce volume présente, avec une rigueur scientifique, les diverses théories de l'apprentissage et leur contexte historique au cours du siècle présent.

Hull, Clark C., Principles of Behavior, Appleton-Century-Crofts, Division of Meredith Publishing Company, 1966, 422 p.

L'auteur fait une analyse scientifique du comportement et expose les éléments majeurs de sa théorie et l'essence de ses postulats.

Nuttin, Joseph, dans Traité de psychologie expérimentale, Paul Fraisse et Jean Piaget, Presses universitaires de France, Paris, 1968, 234 p.

L'auteur présente un aperçu des diverses conceptions de la motivation et démontre le rôle des besoins fondamentaux comme facteurs primordiaux conditionnant l'intérêt.

Otto, Wayne et Smith, Richard J., Administering the School Reading Program, Houghton Mifflin Co., Boston, 1970, 212 p.

L'auteur signale les approches les plus favorables à l'enseignement de la lecture et précise, à l'intention des responsables de l'éducation les conditions nécessaires au succès d'un programme de lecture.

Piaget, Jean, La construction du réel chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, 1950, 342 p.

Ce livre décrit la genèse de la notion de l'objet, de l'espace et du temps qui acheminent l'enfant de la phase sensori-motrice à la pensée conceptuelle.

-----, La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968, 310 p.

L'auteur s'attache à élucider la signification du jeu, de l'imitation et de la représentation symbolique qui caractérisent la pensée intuitive de l'enfant.

-----, La lecture de l'expérience, Presses universitaires de France, Paris, 1958, 147 p.

Etude des différents niveaux de perception du sujet dans le contexte de l'épistémologie génétique; la lecture de l'objet n'est jamais pur enregistrement mais bien phénomène d'assimilation.

-----, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1968, 370 p.

L'auteur décrit le développement de l'intelligence depuis les premières adaptations acquises jusqu'au stage de l'exploration de la phase sensori-motrice. Il démontre les progrès de l'intelligence sous le double effet de l'assimilation et de l'accommodation.

Piaget, Jean, La psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 1947, 212 p.

Ce volume traite de l'intelligence et des diverses phases caractéristiques qui se constituent selon le double processus d'assimilation et d'accommodation, depuis l'intelligence sensori-motrice jusqu'à l'étape de la pensée formelle.

-----, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1967, 204 p.

L'un des premiers volumes de Piaget, relevant selon une méthode clinique les diverses conjonctions de causalité employées par l'enfant dans le but d'en déterminer le degré de logique.

-----, Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1966, 213 p.

L'étude du langage de l'enfant de quatre à sept ans permet ici à Piaget de déterminer les caractéristiques de la pensée enfantine et les structures particulières à cette période qu'il appelle phase intuitive.

-----, Les mécanismes perceptifs, Presses universitaires de France, 1961, 457 p.

Compte-rendu des recherches poursuivies spécialement au Centre épistémologique dans le domaine de la perception ainsi que des conclusions se rapportant à la perception des formes visuelles et à la lecture.

Piaget, Jean, Fraisse, Paul, Vurpillot, Eliane et Francès, Robert, Traité de psychologie expérimentale, La perception, P.U.F., Paris, 1967, 240 p.

Ce volume se présente comme un compte-rendu scientifique des recherches poursuivies dans le domaine de la perception sous la direction de Piaget.

Piaget, Jean et Inhelder, Barbel, La genèse des structures logiques élémentaires, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1967, 295 p.

L'auteur étudie les propos de plus de 2000 enfants dans le but de connaître les mécanismes de l'évolution intellectuelle.

Piéron, Vocabulaire de la psychologie, Presses universitaires de France, Paris, 1963, xiii-525 p.

Ce relevé des principaux termes scientifiques dans le domaine de la psychologie se présente comme un instrument de travail à l'intention des chercheurs.

Scheerer, Martin, Personality Functioning and Cognitive Psychology, Journal of Personality, 22 (septembre, 1953) p. 1-16.

Cet article traite de la connaissance et met spécialement en relief la dimension individuelle ou verticale dans une explication du phénomène de perception.

Skinner, B.F., Psychological Review, 57, July 1950, p. 193-216.

L'auteur présente la nature d'une théorie d'apprentissage et classe les diverses approches en insistant sur les conditions qui permettent le façonnement graduel des conduites.

Smith, Henry P. et Dechant, Emerald V., Psychology in Teaching Reading, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1961, x-470 p.

Synthèse des données psychologiques du siècle présent avec application aux diverses étapes de l'apprentissage de la lecture.

Smith, James A., Creative Teaching of Reading and Literature in the Elementary School, Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1969, 268 p.

L'auteur applique à l'enseignement de la lecture aux divers niveaux scolaires les données qu'il a recueillies dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie active.

Smith, Laurence J., Research Science Workers in Selected School Subjects, Journal of Educational Research, 45, décembre 1951, p. 255-273.

Sommaire des recherches en lecture et mathématiques jusqu'à 1945 avec commentaires et évaluation des progrès de la recherche.

Stauffer, Russell G., Directing Reading Maturity as a Cognitive Process, Harper & Row Publishers, New York, Evanston & London, 1969, xii-498 p.

Traité théorique exposant une conception de l'apprentissage de la lecture comme processus de connaissance en mettant l'accent sur la créativité.

Tinker, Miles A. et McCullough, Constance M., Teaching Elementary Reading, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1962, 615 p.

Guide théorique et pratique sur la nature du processus de lecture et les conditions pouvant favoriser le succès de cet apprentissage.

Tolman, Edward E., Purposive Behavior in Animals and Men, The Century Co., New York: London, 1932, 463 p.

L'auteur dégage de l'observation du comportement des animaux et des êtres humains un système intrabehavioriste dont l'élément majeur est l'analyse de la relation des moyens à la fin poursuivie.

Traxler, Arthur E. et Seder, Margaret, Ten Years of Research in Reading, Educational Records Bulletin, No. 32, Educational Records Bureau, New York, 1941.

Premier monographie retraçant dix ans de recherches en lecture et classifiant les recherches annotées sous divers titres.

Traxler, Arthur E. et Townsend, Agatha, Another Five Years of Research in Reading, Educational Records Bulletin, No. 46, Educational Records Bureau, New York, 1946.

Ce second monographie rapporte en les classifiant les recherches en lecture couvrant une période de cinq ans.

Traxler, Arthur E. et Townsend, Agatha, Eight More Years of Research in Reading, Summary and Bibliography, Educational Records Bureau, Bulletin No. 64, Educational Records Bureau, New York, 1955.

Ce troisième monographie présente une classification des recherches en lecture couvrant une période de huit ans.

Zintz, Miles V., The Reading Process, W.M.C. Brown Company Publishers, 1970, 549 p.

L'auteur établit les fondements psychologiques de la lecture et en fait les applications pratiques en exposant les techniques fondamentales de l'initiation à la lecture.

TENTATIVE DE DEFINITION DE L'ACTE DE LIRE
A L'AIDE D'UNE CONFRONTATION
PIAGET DECHANT

par Gérard-Adéodat Dubé

RESUME

Thèse présentée à la Faculté
d'Education de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du Ph.D. en
Education.

Ottawa, Canada, 1974

RESUME

Emerald V. Dechant publia au cours des dernières décennies un certain nombre de volumes couvrant à la fois les aspects théoriques et pratiques de la pédagogie de la lecture.

Dechant définit la lecture comme l'interprétation des signes graphiques du langage.

En explicitant sa définition, il apporte, au concept de lecture, une dimension nouvelle:

(...) it is even more than the gaining of meaning from printed materials. The reader is stimulated by the writer's words but in turn vests these words with his own meaning¹.

En ce sens, la page écrite devient un stimulus permettant au lecteur de construire le sens grâce à son expérience antérieure. "Reading typically is the bringing of meaning to rather than the gaining of meaning from the printed page²."

Il importe cependant que soit perçu le message que veut transmettre l'auteur.

¹ Emerald V. Dechant, Improving the Teaching of Reading, Prentice-Hall, Inc., 1970, p. 17.

² Henry P. Smith et Emerald V. Dechant, Psychology in Teaching Reading, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1961, p. 22.

This occurs when the writer's symbols stimulate the reader to combine or reconstruct his own experience in a novel way³.

La perception du sens dépendrait donc de cette capacité du lecteur de reconstruire les expériences représentées par les signes. Le point névralgique n'est donc pas tant le signe mais ce que le signe peut susciter chez le lecteur.

Reading thus is the process of giving the significance intended by the writer to the graphic symbols by relating them to one's own fund of experience⁴.

Un tel concept de l'apprentissage de la lecture, émergeant des écrits d'Emerald V. Dechant, révèle une certaine similitude avec la conception opératoire de la connaissance définie chez Piaget, comme une assimilation de l'expérience actuelle aux données antérieures du sujet.

Puisque d'une part il pourrait exister une parenté de vues entre Piaget et Dechant et que, d'autre part, ce dernier ne recourt presque jamais à Piaget dans l'ensemble de ses écrits, on peut donc poser le problème suivant:

La confrontation de ces deux auteurs est-elle susceptible de nous donner une conception plus englobante de l'acte de lire?

³ Emerald V. Dechant, op. cit., p. 18.

⁴ Ibid., p. 19.

Pour élucider ce problème, il s'avère opportun de confronter les écrits de ces deux auteurs à partir de l'hypothèse suivante:

Les conclusions des recherches piagésiennes, en comblant certaines lacunes de la synthèse de Dechant permettent d'élaborer une conception plus englobante de l'acte de lire.

Délimitant le problème au niveau de l'initiation à la lecture chez le débutant, le premier chapitre de la présente étude présente la conception de la lecture chez Emerald V. Dechant et en fait ressortir les carences fondamentales, soit l'absence d'un concept englobant pouvant expliquer à la fois le processus actif d'apprentissage et les progrès de la pensée chez l'individu.

Un second chapitre présente les conclusions piagésiennes susceptibles de compléter les aspects fondamentaux traités par Emerald V. Dechant.

Un troisième chapitre démontre comment les conclusions piagésiennes viennent combler les carences de l'oeuvre de Dechant en fournissant une conception plus englobante de l'acte de lire.

La lecture apparaît maintenant comme un processus d'assimilation du donné objectif en fonction des schèmes antérieurs constitués chez le sujet selon toute leur dimension affective et cognitive. Ce processus implique à la fois un facteur d'anticipation pour la perception du message

et d'équilibration entre les pressions de l'objet et les schèmes du sujet.

Ces éléments fondamentaux apportent à la didactique de la lecture un nouvel éclairage tout en servant de critères à l'évaluation de toute démarche pédagogique auprès de l'enfant.